

# HALLGATÓI MOBILITÁS

---

## A PEREGRINÁCIÓTÓL AZ EURÓPAI FELSŐOKTATÁSI TÉRSÉGIG

**A** NAPJAINKBAN FOLYÓ EURÓPAI FELSŐOKTATÁSI reform legszembetűnőbb jellemzője, hogy maga a reform is állandó változásban van. Egyre több ország csatlakozik formálisan is az Európai Felsőoktatási Térséghez (1999-ben Bolognában 29 ország miniszterei írták alá a nyilatkozatot, 2001-ben Prágában 33-ra, 2003-ban Berlinben 40-re nőtt a számuk, 2005 májusában a bergeni miniszteri konferencián pedig további öt országgal bővült a kör). A reform gondolatát 1998-ban az Európai Unió négy vezető államának oktatási miniszterei indították el (a Sorbonne Nyilatkozattal), 2005-ben pedig az eddig még kimaradt poszt-szovjet országok bekapcsolódása tette teljesebbé az aláírók listáját. Részben ebből, de nagyrészt a reform természetéből, példátlan méretéből és összetettségéből adódik, hogy a megvalósítás során újabb és újabb kérdések merülnek fel, változnak a prioritások, és egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy a folyamat egyes stációinak értékelése rendkívül komplex megközelítést igényel. Nem véletlen, hogy a hallgatói (és kisebb mértékben a kutatói-oktatói) mobilitás a leggyakrabban említett kérdés a hivatalos dokumentumokban, az elemzésekben és a reformmal foglalkozó nemzetközi konferenciákon. Ez az a jelenség, amely eléggé konkrét és viszonylag jól mérhető, rövidebb távon is megfelelő mutatója lehet az ún. bolognai folyamat állásának, mivel koncentráltan fejezi ki a nyilatkozatokban lefektetett célok összességét, azok mindegyikéhez egyértelműen kapcsolódik. Megjelenik benne a (bolognai-bergeni) prioritások (a fokozatok rendszerének összehangolása, a minőségbiztosítás és a végzettségek kölcsönös elismerése) megvalósításának hatása. Másfelől a hallgatói mobilitás témája összefügg a legátfogóbb kérdéssel, a reform társadalmi hatásaival, amelynek felvetését és vizsgálatát egyre erőteljesebben szorgalmazzák a felsőoktatás különböző aktorai (főleg maguk a hallgatók). „Mentő megoldás” a mobilitás témájának elemzése, hiszen a társadalmi hatások nehezen meghatározható körének teljesebb vizsgálata egyelőre inkább politikai természetű kívánság, a kutatók számára pedig elméleti felvetés.

Jelen tanulmány a nemzetközi hallgatói mobilitás kérdéskörének néhány – a szerző által – fontosnak tartott elemét járja körül. Röviden áttekinti az előzmé-



nyeket, a hallgatói mobilitás fő jellemzőit a mai értelemben vett, nemzetközi programként megfogalmazott mobilitás korszaka előtt, majd pedig a huszadik század utolsó évtizedének európai történéseit. Összeveti a folyamatot generáló nagy aktorok, a nemzetek feletti kormányzati vonalat képviselő Európai Unió (és vezető testületei), az akadémiai közösségek, a felsőoktatási intézmények összességét megjelenítő Európai Egyetemi Szövetség (és társ szervezetei), valamint a nemzeti kormányzatok lépéseit, reagálását. Végül foglalkozik a hallgatói mobilitás jövőjével, az azt befolyásoló globális történésekkel.

## Az előzményekről

Az Európai Felsőoktatási Térség létrehozásának gondolatában nem nehéz felfedezni az amerikai példa hatását. A 20. század legsikeresebbnek tartott modelljében a felsőoktatási kultúra természetes eleme a hallgatók mozgása a különböző felsőoktatási intézmények között. Elsősorban abban az értelemben, hogy az első fokozat megszerzése után valamely más egyetemre mennek a hallgatók a második és további fokozat megszerzésére. (Ez beleilleszkedik egy általánosabb társadalmi környezetbe, amelyben a lakás, a település, a munkahely, a foglalkozás többszöri változtatása természetesnek tartott, elfogadott gyakorlat.) A reform több elemzője viszont szívesen hivatkozik arra, hogy az egyetemjárás szokása és rendszere eredetileg a középkori európai egyetemek világában alakult ki, és a hallgatói mobilitás koronként változó jelleggel és intenzitással mindig is létezett Európában.

A középkori egyetemek számára az adott régió jelentette a releváns politikai-kulturális környezetet, mivel még nem voltak a mai értelemben területileg definiálható államok. A hallgató ennek megfelelően úgyszólván mindig „külföldi” volt, aki más régióból érkezett. Nem voltak jogai a helyi társadalomban, „szegénynek”, hatalom nélkülinek számított (sokszor ez összefüggött azzal, hogy valamely szerzetesrend tagja volt). A hallgatókat eredetük szerint a négy égtáj alapján azonosították, annak megfelelően alkottak hivatalos közösséget az egyetemen belül. Az egyetemjárást megkönnyítette a közös tanítási nyelv, a latin használata, valamint az a körülmény, hogy az egyetemek karok szerinti tagozódása, a tantervek felépítése és tartalma hasonló volt. Az intézmények nem különböztek egymástól szellemiségükben, szakmai irányultságukban, tehát a hallgató számára ez nem volt releváns szempont az intézményválasztásnál. Amennyiben egyáltalán dönthettek, akkor elsősorban a presztízsbeli különbségeket, az infrastrukturális környezet vették figyelembe.

A 16. és 17. században új helyzetbe kerültek az egyetemek. A területi államok fokozatos kialakulása következtében megjelent az állami kontroll, és erősödött a kezdetektől jelenlevő egyházi kontroll. A hallgató már nem volt eleve külföldi, ezért már külön csoportba regisztrálták a hazai és a külföldi hallgatókat, utóbbiakat nyelv és eredet szerint is besorolva. A külföldi hallgató – ellentétben a középkori modellel – nem volt „szegény”, éppen ellenkezőleg, a privilegizált, gazdag családok küldték gyermekeiket külföldi tanulmányra. A nemzetközi arisztokrácia

találkozóhelye volt az egyetem, a diákévek alatt kialakított kapcsolatokat később jól lehetett kamatoztatni. Az elit életmódjának része lett a külföldi egyetem látogatása. A reformáció és az ellenreformáció kapcsán új egyetemeket alapítottak, és megjelentek a kifejezetten világi egyetemek. Ennek következtében differenciálódott az egyetemek jellege, szellemisége, tanítási módszere. A mobil hallgatók elsősorban vallási, világnézeti alapon választottak intézményt (*Stichweh 2004*).

## A közvetlenebb történelmi környezet

A 19. és 20. században az egyetemi rendszer nemzeti kereteket öltött. A jellemzően az állam által alapított egyetemek a nemzetállam reprezentációját adták, miközben paradox módon az egyetem, mint intézmény kozmopolitává lett, amely nem túri a kontrollt, és alapvető jellemzője a pluralizmus és a differenciáltság. Az egyetem kilépett Európából, a gyarmatokon, az Új Világban az európai minta alapján alapították meg az egyetemeket. A gyarmati elit gyermekei ugyanakkor megjelentek a gyarmattartó (európai) országok egyetemein, és ezzel létrejött a külföldi tanulás egy új, jellegzetes típusa. Alapítottak egyetemeket a gyarmatokon is, ahol a tanítás nyelve és tartalma a gyarmattartó ország egyetemi modelljét követte. Ez viszont tanári mobilitást indított el. Az egyetemi-akadémiai világ kapcsolata a gyarmatok felszabadulása után is megmaradt. A 20. század közepétől konkurenciaként megjelentek a szovjet tömb országai, amelyek támogatták a harmadik világ diákjainak mobilitását, elsősorban politikai-ideológiai céllal. Az 1970-es években a Közel-Kelet, az 1980-as években a Távol-Kelet országai adták a legdinamikusabban növekvő külföldi hallgatói csoportokat. A 20. században új elemként tűnt fel a nemzeti, etnikai indíttatású hallgatói mobilitás. Ennek hátterében a totalitárius rendszerek diszkriminációs gyakorlata állt, továbbá a két világháború következtében végbement határmódosítások, aminek következtében nagy tömegek kerültek nemzeti kisebbségi létbe. A 20. század végén pedig az egykori vendégmunkások (ma már európai állampolgárok) származási országaiból érkezik a hallgatók újabb típusa (*Stichweh 2004*).

A kérdést most már Európára szűkítve megállapítható, hogy a 19. század végétől, egy jelentősebb hallgatói létszámexpánzió hatására is intenzívebbé vált a nemzetközi mobilitás, mégpedig földrajzilag jól azonosítható irányokban: elsősorban Keletről Nyugatra, kisebb mértékben Északról Délre, illetve a nyugati egyetemek között. Az egyetem-hiányos régiókból mentek a hallgatók a nagyobb kínálatot nyújtó, akadémiai szempontból is fejlettebb régiókba. A két kiemelt célpont Franciaország és Németország volt. A mozgás célpontjainak kiválasztásában – időben változó módon – szerepet játszottak speciális motívumok: a nők egyetemi tanulását nem korlátozó országok egyetemeire értelemszerűen nagyobb számban mentek nőhallgatók Európa más országaiból. Az első világháború utáni korszakban pedig a diszkriminációt bevezető országokból zsidó származású hallgatók kerestek lehetőséget más, tanulmányaikat nem akadályozó országokban. A



különböző okokból hazájukat elhagyni kényszerülők, a menekültek az egyetemi mobilitás egy sajátos típusát jelentették (*Karády 2004*).

## A tanulmányi migráció, mint összetett társadalmi jelenség a modern társadalomban

A tanulmányi migráció motívumainak megértésében segít, ha abból indulunk ki, hogy a különböző társadalmi alrendszerek (tudomány, gazdaság, sport, vallás, művészetek, jogrendszer) globalizálódtak, és ezen alrendszerek kapcsolatban vannak a felsőoktatással, így ösztönzőleg hathatnak a hallgatói mobilitásra.

A magas presztízsű egyetem, mint a hallgatók szélesebb körét érintő vonzerő a 19. század végén, a 20. század elején jelent meg a ma használt értelemben (korábban a híres egyetemek társadalmi státushoz kötötték a belépést). Az ilyen típusú mobilitás első és jelentős példája az amerikai hallgatók német egyetemeken való nagyobb számú megjelenése volt. (A 19. század utolsó harmadában végbement amerikai egyetemalapítási hullám résztvevői olyan professzorok voltak, akik tanulmányaikat német egyetemeken kezdték, vagy végig ott folytatták.)

A 20. században az akadémiai szempontok, a tudományos kutatás lehetőségei léptek elő fontos motiváló tényezővé. Az amerikai egyetemek korszerű, jól szervezett kutatási rendszere, amely az alap- és az alkalmazott kutatásokat egyaránt támogatja, döntő vonzerő a tudományos pályára készülőknek. Az amerikai egyetemek jellemzően eleve kutató-egyetemként jöttek létre. Az állami, a szövetségi államtól és az üzleti világtól származó kutatási megrendelések döntően az egyetemeket keresik meg. Európában viszont hagyományosan kevésbé koncentráltodott – koncentráltodik – a kutató-fejlesztő tevékenység az egyetemekre, inkább külön intézményként létrehozott kutatóintézetek, valamint a vállalatokon belül működtetett kutató részlegek végzik a kutatásokat. Az amerikai egyetemek tehát szívesen látják az Európából vagy más földrészekről érkező doktoranduszokat, fiatal kutatókat, mivel a jól képezhető, jól képzett, kutatói ambícióval rendelkező személyek iránti nagy keresletet „hazai” forrásból nem tudják kielégíteni. Európában ilyen gondjuk nincs az egyetemeknek (a kutatás-fejlesztés már említett eltérő pozíciója miatt). Az amerikai tanulmányút, az ott megszerzett PhD fokozat jó belépőt jelent a fiatalok számára a nemzetközi kutatói körbe. Az európai és más, tengerentúli hallgatók elsősorban a műszaki és természettudományos programokat keresik, olyanokat, amelyeket egyébként hazai egyetemeiken is megtalálnának, a drága és infrastruktúra igényes kutatásokra azonban elsősorban az amerikai egyetemeken van lehetőség. A kutatói pályára készülő amerikai hallgatók közül viszont döntően a bölcsészettudományi, társadalomtudományi érdeklődésűek, a nyelvészek készülők, az üzleti képzést választók mennek külföldre, elsősorban Európába tanulni. Ők nem a nemzetközi versenyben elért pozíció alapján választanak célegyetemet, hanem aszerint, hogy hol találnak speciális érdeklődésüknek, választott témájuknak megfelelő terepet.



A nem kutatói, hanem gyakorlatibb szakmai karrierre vágyók elsősorban olyan szakokat keresnek külföldön, amelyek nemzetközi szinten hasznosítható ismereteket adnak. Mivel a 20. század végére a gazdaság egyértelműen globálissá vált, az üzleti- és menedzsment szakok dominanciája jellemző a vendéghallgatók között, világszerte. A Master of Business Administration (MBA) képzés népszerűsége, kezdettől fogva nemzetközi irányultsága a legjobb példa erre. Az MBA programokba jellemzően eleve beépítik a külföldi részképzést.

A sport és a művészetek, a teológiai képzés, a nemzetközi jogi tanulmányok ma már ugyancsak globális jellegűek, így ezen szakok hallgatói számára kézenfekvő igény a külföldi tanulás. Más oldalról az egyetemek az említett területek, szakok által gyakorolhatnak vonzást a potenciális külföldi hallgatókra (jól ismert például az amerikai egyetemek életébe szervesen beépülő sport szektor ilyen szerepe) (*Stichweh 2004*).

## A nemzetközi egyetemi, akadémiai kapcsolatok újjáépítése Európában a második világháború után

A 20. század közepének eseményei durván szétzilálták Európa akadémiai közösségét. A totalitárius rendszerek megjelenése és a második világháború következtében megszakadtak az intézményközi és a személyes tudományos kapcsolatok, a külföldi tanulmányút szinte lehetetlenné vált a tanárok és a hallgatók számára. A háborúban más-más oldalon harcoló országok – végül győztesek és vesztesek – egyetemei, egyes professzorai kényszerűen eltávolodtak egymástól, majd pedig a „vasfüggöny” választotta ketté Európát ebből a szempontból is. A háború után maga a fizikai utazás is sok nehézségbe ütközött, a határátlépés, a szigorú útlevel- és vízum-szabályozás, valamint a kötött valutagazdálkodás ugyancsak kemény akadályt jelentett az egész földrészen.

Az akadémiai világ természetes nemzetközi kapcsolatainak újjáélesztésére már az 1950-es évek közepén megindult a törekvés. 1955-ben Cambridge-ben találkoztak az európai rektorok (közel száz fő, 15 országból), és kinyilvánították szándékukat a kapcsolatok tudatos felelevenítésére, újbóli kiépítésére, az együttműködés szervezeti formájának megteremtésére. Ösztönzést adott ehhez a folyamathoz az Egyetemek Nemzetközi Szövetsége (International Association of Universities) létrehozása (*Nizza 1950*), amelynek alapító tagjai között nagy számban voltak európai rektorok. Végül 1959-ben Dijonban megalapították az Európai Rektorok Konferenciáját (*Conference des Recteurs Européens*).

A CRE missziójának tekintette az intellektuális függetlenség érvényesítését, az akadémiai világ kollektív autonómiájának megtestesítését, az egyetemek pozíciójának megerősítését az újjáépülő Európában. Tevékenysége kezdetben – nyilvánvaló politikai okokból – csak Nyugat-Európára terjedt ki, de az 1960-as évek végétől már páneurópai törekvései is voltak. A CRE, mint az individuális egyetemeket tömörítő nem kormányzati szervezet, nehezen tudta kezelni a szigorúan közpon-



tilag irányított állam-szocialista országok egyetemeivel kiépítendő kapcsolatokat. Megoldásként felmerült egy kormányzati támogatással működő szervezet létrehozása Európai Egyetemek Szövetsége (Association of European Universities) néven. Közvetítőként az UNESCO, illetve annak 1972-ben alapított európai szervezete, a Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur (CEPES) játszott szerepet. 1975-ben, a frissen aláírt Helsinki Egyezmény politikai környezetében került sor az előkészítő ülésekre. Két álláspont csapott össze a szervezet státusának értelmezését illetően. Az egyik szerint a CRE elődintézménynek tekinthető, tehát jogfolytonosságról van szó, a másik szerint pedig teljesen új intézményről, amelynek a CRE tagjai automatikusan tagjai lehetnek. Végül a jogfolytonosság támogatói kerültek többségbe, ami a keleti tömb országainak, illetve egyetemeinek nehézséget okozott, megosztotta őket. A közös és erős szervezet létrehozása tehát nem igazán sikerült, a továbbiakban a CRE a nyugati régióra koncentrált erőfeszítéseit. Ennek fontos eleme volt az Erasmus Program kezdeményezése, amelyet az Európai Bizottság 1986-ban indított el. Ez volt az első, közösségi szintű, konkrét lépés a felsőoktatási intézmények közötti együttműködés, a tanári és hallgatói mobilitás szervezett támogatására. (Az Erasmus Programot további programok követték, amelyek az oktatás különböző területeit érintették.) A program látványos sikereket ért el, valóban megmozgatta, közelítette egymáshoz az egyetemeket. A program jelentőségét, hatáskörének nagyságát jellemzi, hogy a program kibontakozásával több ezer tanszék került be a rendszerbe

1987-ben, Moszkvában, a „peresztrojka” adta lehetőségeket kihasználva, a KGST országok rektorai tanácskozást tartottak, amelyen elhatározták, hogy bővítik kapcsolataikat a nyugati egyetemekkel. Ez az állásfoglalás jelentősen hozzájárult a következő év eseményéhez.

A CRE működésének csúcspontja a Magna Charta Universitatum megalkotása volt. 1988-ban, Bolognában került sor a dokumentum ünnepélyes aláírására, 430 rektor részvételével Európa minden régiójából és más földrészekről is. Elsőként a CRE elnöke írta alá. A helyszín és az időpont – az első egyetem megalapításának 900-ik évfordulója – jelképes volt. Az európai egyetemek Magna Chartája a sok évszázados hagyományokra hivatkozva rögzítette az ezredvég egyetemének misszióját, működésének alapelveit, és feladatai teljesítésének eszközeit. Az intézményi autonómiát, a sokféleséget legfőbb elvként fogalmazta meg, amelyet az oktatás és kutatás egysége, az akadémiai szabadság kívánalma követ. Az eszközök között szerepel a közös tevékenység, a kölcsönös információ- és dokumentumcsere, amelyből következik az a kijelentés, hogy az egyetemek „mint történelmük kezdeti időszakában, előmozdítják a tanárok és hallgatók mobilitását, és a nemzeti diplomák megtartása mellett a végzettségek, címek, vizsgák egyenértékűségének, valamint az ösztöndíjak adományozásának általános politikáját fontos tényezőnek tekintik küldetésük teljesítésében” (*Magna Charta Universitatum 1988*). Ez a dokumentum minden további, az európai akadémiai együttműködésre, a mobilitásra vonatkozó nyilatkozat, állásfoglalás hivatkozási alapjául szolgált, szolgál.

A Magna Charta Universitatum elfogadásának hatására megindult a konkrét kooperáció egyes egyetemek között, oly módon, hogy azok intézményesített csoportokat alkotva most már szervezettebb formában tervezték meg és indították el a közös oktatási-kutatási programokat, cseréket (Coimbra csoport, Santander csoport, Compostela csoport, Utrecht együttműködés stb.) (Barblan 2001).

A nemzetközi együttműködésre, az átjárhatóság biztosítására irányuló törekvések más síkokon is megjelentek. A felsőoktatási rendszerek valamilyen összehangolására már a nyugat-európai integráció gondolatának megfogalmazásakor, a kezdetektől (az 1950-es évektől) történtek politikai kísérletek. A szabad munkaerő vándorlás gazdasági szempontú kívánalma, majd a nagy felsőoktatási expanzió következményei egyre nyilvánvalóbbá tették, hogy a humán erőforrással való ésszerűbb, az Európai Közösség (később EU) szintjén értelmezett gazdálkodás csak akkor valósítható meg, ha leépítik az akadályokat az egyre nagyobb tömeget képviselő felsőfokú végzettségűek határok atlépő mozgása előtt.

## Az 1990-es évek fejleményei

Az 1989/90-es fordulat, a berlini fal leomlása új fejezetet nyitott a felsőoktatási hallgatói mobilitás történetében is. Már 1990-ben, az IAU Helsinki Konferenciáján, a CRE támogatásával, felvetődött, hogy ki kellene terjeszteni a közösségi programokat az egykori keleti tömb országaira. 1991-től, a Maastrichti Egyezmény által adott szerepkör-bővülésnek megfelelően, az Európai Bizottság nagyobb aktivitással kezdett foglalkozni az Európai Unió (és Európa) oktatási, ezen belül felsőoktatási kérdéseivel. Útjára indította a Tempus Programot, amelynek célja az Európa keleti régiójában kezdődő felsőoktatási reformok támogatása volt (a nemzetközi mobilitás ügye viszonylag kisebb hangsúlyt kapott). Az első, 1990/93-as szakaszban inkább segély jelleggel működött, az Európai Bizottság határozta meg a felhasználás területeit, módját. Az 1994-ben kezdődő második szakaszban már nagyobb szerepet kaptak a támogatott országok, kormányzatok, ők jelölhették meg igényeiket.

Az akadémiai és finanszírozási szempontból egyaránt hatalmas méretűre nőtt felsőoktatási programok kapcsán egyre nagyobb szükség lett szakszerű és rendszeres tanácsadásra, a programokat kezelő nemzeti intézmények munkájának összehangolására. 1993-ban megalapították az ezzel foglalkozó szervezetet (Academic Cooperation Association – ACA). A nemzetközi kooperáció rendkívüli kiterjedése olyan új jelenségeket hozott felszínre, amelyek kutatása és a kutatások európai szintű koordinálása elengedhetelenné vált. A CRE kezdeményezésére létrejött a Felsőoktatás-kutatók Konzorciuma (Consortium of Higher Education Researchers, CHER).

1995-ben az Európai Bizottság elhatározta, hogy az új helyzet kívánalmainak megfelelően ésszerűsíti a közösségi oktatási programok egyre bonyolultabb hálózatát. Egyetlen nagy rendszerbe, a Socrates keretprogramba szervezték a programokat, és a felsőoktatási mobilitás esetében a tanszékek helyett a küldő felső-



oktatási intézményt tették a megállapodások alanyává. Így kevesebb partnerrel, áttekinthetőbbé vált a munka. Ezzel függött össze, hogy az Európai Bizottság 1995-ben támogatta az Európai Unió Rektori Konferenciáinak Konföderációja (Confederation of EU Rectors' Conferences) szervezet létrehozását, amely tárgyaló partnere lehet EU szintű felsőoktatási ügyekben. Az új szervezet nyilvánvalóan elhatárolódott a CRE-től, hangsúlyozva, hogy befolyása nagyobb, mint a CRE-é, de hatásköre csak az EU országokra terjed ki. Az új szervezet létrehozása jól mutatta az Európai Bizottság aktivitásának fokozódását a felsőoktatási ágazatot érintő kérdésekben.

A Bizottság figyelme és munkája egyre inkább kiterjedt azokra a konkrét területekre, amelyeken előre kellett lépni ahhoz, hogy a nagy politikai erővel és pénzzel támogatott hallgatói (majd később munkavállalói) mobilitás valóban betöltse hivatását. Már 1988-ban kezdeményezte az Európai Kreditátviteli Rendszer (European Credit Transfer System – ECTS) kidolgozását, azzal a céllal, hogy az megkönnyítse a hallgatók tanulmányi teljesítményének számbavételét saját egyetemükön, és elismertetését valamely más felsőoktatási intézményben. A munkálatok az 1990-es évek közepére fokozatosan olyan szintre értek, hogy sok európai egyetemen elkezdtek a rendszer bevezetését. Ugyancsak az Európai Bizottság kezdett foglalkozni – az UNESCO-CEPES-sel együtt – az oklevélmelléklet (Diploma Supplement) témájával. 1994-re megalkották azt az egységes formulát, amely lehetővé teszi az egyéni oklevelek, diplomák értelmezését, értékelését egész Európában. Ez úgyszólván előfeltétele a külföldi tanulmányok bürokratikus akadályoktól mentes folytatásának és a munkavállalásnak egyaránt.

Mindezek a lépések végül is „ajánlásokat” jelentettek a nemzeti oktatási kormányzatok, az egyes felsőoktatási intézmények számára. 1997-ben viszont olyan lépésre került sor, amely jogi szintre emelte a kérdést. A Lisszaboni Egyezményt az Európa Tanács és az UNESCO Európai Régiójának tagországai írták alá (majd utóbb beépítették nemzeti jogrendjükbe). Az egyezmény értelmében a külföldön szerzett diplomát egy adott országban ésszerű időn belül és korrekt módon kell elbírálni. Elutasításra csak akkor kerülhet sor, ha a képzés alapvetően eltér a hazai rendszertől. Bár az egyezmény célja elsősorban a kvalifikált munkaerő mozgásának elősegítése volt, egyben a külföldi továbbtanulás előtti bürokratikus akadályok leépítését is szolgálta.

A deklarált politikai szándék, az akadémiai támogatás és a jogi keret tehát adva volt. Mindazonáltal a tapasztalatok alapján nyilvánvalóvá vált, hogy az európai országok felsőoktatási rendszerei rendkívül eltérőek, ami végső soron megnehezíti a végzettségek külföldi elismerését, a felsőoktatási tanulmányok során belföldön és külföldön felmutatott teljesítmény „beszámítását”. Ahhoz, hogy érdemben megvalósuljon a szabad áramlás, magukat a felsőoktatási rendszereket kell összehangolni.

Az Egyesült Királyság, Franciaország, Németország és Olaszország oktatási minisztereinek 1998-ban kibocsátott ún. Sorbonne Nyilatkozata ennek a prob-

lémának a megoldását hirdette meg. A miniszterek a nyitott, átjárható európai felsőoktatási térség létrehozására hívták fel Európa országait, ennek nyomán terjedt el az Európai Felsőoktatási Térség (European Higher Education Area) megfogalmazás.

Egy évvel később, 1999-ben – jelképesen a Magna Charta Universitatum kihirdetésének színhelyén, Bolognában – már 29 ország oktatási minisztere írta alá azt a nyilatkozatot, amely megindította a ma már bolognai folyamatnak nevezett nagyszabású felsőoktatási reformot. Az aláírók 2010-ben jelölték meg a reform megvalósításának határidejét. A Bolognai Nyilatkozatban megfogalmazott hat cél részben azokat a témákat érinti, amelyek a megelőző évtized törekvéseiben is megjelentek. Új elem viszont, hogy egyértelműen a két-ciklusú képzési rendszer általános bevezetését vállalja (amely egységesítés a legfőbb biztosítéka lesz az európai szintű átjárhatóságnak). A nyilatkozat aláírását éles viták előzték meg, elsősorban a képzési struktúra átalakítását illetően. A döntés súlyosságát és bonyolultságát nemcsak az okozza, hogy ennek alapján a kontinentális Európában honos ún. duális rendszerről az angolszász országokban elterjedt ún. lineáris modellre kell áttérni, hanem az is, hogy Európa legtöbb országának felsőoktatási rendszere csak a legáltalánosabb szinten sorolható azonos modellbe. A nagy hallgatói létszámexpánzió során, amikor az egyetemi szektor mellett lényegében mindenütt kiépítették a rövidebb tanulmányi idejű, gyakorlatra orientált nem-egyetemi szektort, ezt eltérő időpontokban és nagyon eltérő módon valósították meg. A két szektor akadémiai tartalmának, gazdasági és politikai súlyának egymáshoz való viszonya országról-országra jelentősen különbözik.

## Az események felgyorsulása a Bolognai Nyilatkozat megjelenése után

A Bolognai Nyilatkozat aláírása felgyorsította az eseményeket. 2000-ben az Európai Unió Tanácsa akciótervet fogadott el a mobilitásról. A tagállamok kormányai vállalták, hogy megfogalmazzák az európai mobilitási stratégiát, minden lehetséges módon növelik a mobilitási kedvet, támogatják a többnyelvűséget a felsőoktatásban, javítják az információáramlást, létrehoznak egy mobilitási adatbázist, tisztázzák a finanszírozás kérdését, és megkeresik annak megfelelő módjait (42 pontban fogalmazták meg a konkrét teendőket). Az akcióterv széleskörű felhatalmazást adott az Európai Bizottságnak, amely a Sorbonne- és a Bolognai Nyilatkozat előkészítése és aláírása körüli eseményekben – értelemszerűen – kisé háttérbe szorult.

Az akadémiai világ felismerte, hogy megkerülhetetlen szerepet kell vállalnia, és egységesen kell fellépnie az alapvető kérdéseket érintő reform európai szintű irányításában. 2001-ben, Salamancában, hosszas előkészítő munka után az Európai Egyetemek Szövetsége (CRE/AEU), valamint az Európai Unió Rektori



Konferenciáinak Konföderációja (CRE) egyetlen szervezetbe olvadt Európai Egyetemi Szövetség (European University Association – EUA) néven.

Ezzel határozottá váltak a körvonalai annak a három erőközpontnak, amelyek irányítják az európai felsőoktatási reformot, és abban érvényesíteni próbálják sajátos szempontjaikat.

Az egyik az Európai Bizottság, amelynek apparátusa nagy aktivitással dolgozik a folyamaton. A mobilitást illetően elsősorban a közösségi programok elindításával és egyre bővülő körű működtetésével vívott ki magának fontos szerepet, amelyet a továbbiakban is meg kíván tartani. Ambivalens eleme a működésének, hogy miközben közösségi programjai jóval túlmutatnak az EU határain, a reform egész Európára kiterjed, konkrét felhatalmazása csak az EU tagállamokra terjed ki.

A másik az EUA, amely az egyetemek hangját hozza be a folyamatba. Az európai hagyományok, az egyetemi autonómia hangsúlyozását és érvényesítését tekinti legsajátosabb feladatának, továbbá azt, hogy elősegítse a más földrészekkel való kapcsolattartást, az európai kultúra vonzerejének, hatásának növelését (tagjai között szép számmal vannak nem európai egyetemek is). Az EUA mellé felsorakozott a nem egyetemi státusú, többnyire professzionális képzést adó felsőoktatási intézményeket tömörítő, 1990-ben alapított European Association of Institutions in Higher Education (EURAHE), amely ugyancsak az intézményi szintet képviseli, a maga sajátos szempontjaival.

A harmadik az oktatási miniszterek köre. Ők a nemzeti kormányzatokat képviselik. A törvényalkotás, a szabályozási keretek megteremtése, a finanszírozás kérdése az ő felelősségük. Számuk – mint láttuk – folyamatosan nő, mivel egyre több ország csatlakozik a reformhoz a kétévente megrendezett konferenciákon. A résztvevők számának növekedése, a kör bővülése egyben a sokféleséget is fokozza (a balkáni, majd a kaukázusi országok belépése egyértelműen ilyen fejlemény). A reform értelmezése, bevezetésének politikai, anyagi és akadémiai feltételei igen eltérőek, ami az 1999-es kezdetekhez képest újabb és újabb gondokat okoz.

Tulajdonképpen azonosítható egy negyedik aktor is: a hallgatók közössége, amelyet az Európai Nemzeti Hallgatói Szövetségek Egyesülete (National Unions of Students in Europe – ESIB) testesít meg. 1999-ben Bolognában még nem voltak hivatalos résztvevői a konferencia előkészítésének, de 2001, Prága óta aktív munkát végeznek. Ők értelem szerűen nagy figyelemmel kísérik a mobilitással kapcsolatos kérdéseket, és kezdeményezésükre került be a Prágai Miniszteri Konferencia közleményébe a reform társadalmi hatásainak vizsgálata, mint kiemelt szempont.

## A Bergeni Miniszteri Konferencia

A kétévente sorra kerülő miniszteri konferenciák alkalmat adnak arra, hogy az előkészületek kapcsán érdemi szakmai munka folyjon, ami az idő előre haladtával és a tapasztalatok sokasodásával egyre szervezettebben, egyre nagyobb apparátussal történik. Országjelentések készülnek előre meghatározott struktúrában, a különböző érintett szakmai és képviselői szervezetek tanácskozásokat tartanak,

tematikus konferenciákat rendeznek, és a Berliini konferenciára való felkészülés óta működik egy Bologna Koordinációs Bizottság (Bologna Follow-Up Group), amely szisztematikusan vizsgálja a munkálatok előre haladását (szavazati joggal rendelkező tagjai az aláíró országok és az Európai Bizottság, további szervezetek tanácskozási joggal vesznek részt az üléseken – Európa Tanács, ESIB, EUA, EURASHE, ENQUA, UNESCO-CEPES). Két kutató – Sybille Reichert és Christian Tauch – pedig az EUA felkérésére, az Európai Bizottság Oktatási Főigazgatósága anyagi támogatásával már a reform előkészítő szakaszától végez hatásvizsgálatot, változatos módszerekkel, dokumentumelemzéssel, terepmunkával, interjúzással és az eredményeket a „Trends” sorozatban teszik közzé (*Reicher & Tauch 2003, 2005*). Végül is ezek tanulságait vitatják meg a miniszteri értekezleteken.

A mobilitás kérdésével – a téma centrális jellege következtében – valamilyen formában minden, a Bergenben 2005. május 19–20-án tartott miniszteri konferenciát előkészítő anyag és rendezvény foglalkozott. Ezek eredményeinek áttekintését, összefoglalását és további konkrét adalékok szolgáltatását vállalta az a tematikus konferencia, amelyet nem sokkal Bergen előtt, 2005. március 17-18-án tartottak Bonnban (Bad Honnef), a Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD) rendezésében, a nemzeti Tempus irodák és Bologna Bizottságok, egyetemi vezetők és kutatók részvételével „Hallgatói mobilitás az Európai Felsőoktatási Térségben 2010” (Student Mobility in the European Higher Education Area 2010) címmel.

A szakmai vita felszínre hozott néhány fontos szempontot, jelenséget, amelyet a változó környezetben, a reform előrehaladása során lehet azonosítani. Bár a reform nagyrészt a mobilitás megkönnyítéséről, intenzívebbé tételéről szól, vannak paradox hatásai is. Az új, elvileg összehangolt, több ciklusú képzési rendszerben meg kell találni a hallgatói mobilitás megfelelő helyét. Ugyanis a mobilitás korábban bevált útjai most már más megközelítést igényelnek. A tapasztalatok szerint az új rendszerre való áttérés időszakában a kezdeti bizonytalanságok közepette, a kellő információk hiánya miatt sok helyen kifejezetten csökkent a hallgatók mobilitási kedve. Távolatilag is problémát jelenthet, hogy a két ciklusra bontott korábbi ötéves programokban nehezebb helyet (időt) találni a külföldi tanulmányoknak. Arról van szó, hogy mindkét ciklusban „kerék” végzettséget kell adni, a munkaerő-piaci érvényesíthetőség, a szakmai gyakorlat beépítése döntő követelmény. Az első (Bachelor) ciklusban meghirdetett alapszakok tanterve a többféle deklarált funkció (felkészítés az életen át tartó tanulásra, felkészítés a mesterprogramokra, az akadémiai karrierre, felkészítés a munkaerő-piaci kilépésre, az európai polgárléthez szükséges ismeretek átadása) következtében túlterhelt. A második (Master) ciklust képviselő programok pedig specializált ismereteket adnak, a hallgatók jellemzően munka mellett folytatják tanulmányikat.

Figyelembe kell venni, hogy a munkaerőpiac – nem várt – új követelményeket támaszt. Felgyorsult az idő: minél fiatalabb munkavállalókat keres. A hallgatók lehetőleg gyorsan akarják befejezni egy-egy fokozathoz kapcsolódó tanulmányai-



kat (a kreditrendszer erre elvileg lehetőséget ad), amennyiben pedig nem kívánunk hamar kilépni a munkaerőpiacra, akkor inkább egy újabb mesterprogramot akarnak elvégezni, nem pedig „elhúzni” a tanulmányi időt. Hol lehet itt helye a külföldi tanulmányútnak?

A képzés egyes ciklusaiban a mobilitás új lehetséges modelljei rajzolódnak ki. Az alapszakoknál megoldásként kínálkozik a külföldi tanulmányút kötelező és szerves beépítése a képzési programba. Ennek intézmények közötti egyezményen kell alapulnia, hogy biztonságos és tervezhető legyen a munka, és a hallgatók időleges távolléte ne okozzon megoldhatatlan problémákat az oktatásszervezésben. Az EURASHE – érthető okokból – kiemelt figyelmet kér az első ciklusnak, a többnyire professzionális típusú képzést adó programoknak. Több ösztönző elem bevezetését ajánlja azért, hogy a hallgatói mobilitás megvalósulhasson ezen a szinten is. (EURASHE's Vilnius Statement 2005) A mesterszakok esetében a közös programok (Joint Degree Program) jelentik a járható utat, amelyek néhány (általában 4–5) európai felsőoktatási intézmény megállapodása alapján indulnak. A hallgatók az egyes szemesztereket, képzési egységeket különböző helyszíneken, országokban, a meghirdető egyetemeken végzik el, vagy pedig a tanárok utaznak a hallgatókhoz, a partner egyetemre. Végül közösen kiadott fokozatot kapnak a hallgatók. Bármennyire logikus és vonzó ez a modell, követőinek sok adminisztratív, finanszírozási és más gyakorlati akadállyal kell megküzdeniük, továbbá az akadémiai világ értetlenkedésével is találkozhatnak. Tehát speciális, viszonylag kisebb hallgatói létszámot érintő, jó együttműködési tapasztalatokra épülő programoknál válik be elsősorban. Szélesebb kört érinthet az a kézenfekvő megoldás, hogy a hallgatók a teljes programot külföldi egyetemen végzik el. A mobilitásról való gondolkodás körébe ezt a jelenséget is be kell illeszteni, el kell szakadni a kizárólag a részképzésre koncentrált szemlélettől. Mindkét szintű programoknál lehetséges út a rövidebb idejű tanulmányutak, nyári egyetemeken való részvétel támogatása, mert ezek a formák nem zavarják meg a feszes képzési programot. Szembe kell nézni azzal a jelenséggel is, hogy a jól bevált közösségi programok keretében megvalósuló tanulmányutak mellett egyre nagyobb teret kap az egyéni mobilitás. Figyelemre méltó általános tapasztalat, hogy az utóbbi években csökken a szervezett mobilitás vonzereje a gazdagabb országok hallgatói körében. Ők az egyéni utakat preferálják (jómódú szüleik képesek finanszírozni azokat). Az egyetemeknek ezt is támogatniuk kell azzal, hogy megfelelő oktatásszervezési megoldásokkal egyáltalán lehetővé teszik a rövidebb-hosszabb egyéni tanulmányutakat (pl. az alapszakokat nem három évben, hanem 180 kreditben határozzák meg, hogy könnyebb legyen az egyéni mobilitás során elvégzett tanulmányi munka beszámítása). Végül is megállapítható, hogy a képzési rendszer, a képzési programok jelenleg folyó átalakítása, az új követelményeknek megfelelő programok kifejlesztése elvileg egyedülálló lehetőséget ad olyan rendszer létrehozására, amely ténylegesen kedvez a mobilitásnak. De ezt a filozófiát tudatosan kell érvényesíteni a reformmunkálatok során.



## A mobilitás jelenleg érvényesülő fontosabb konkrét akadályai

Bár a bolognai reform egyik alapvető eleme a képzési rendszerek összehangolása, az eddig megtett lépések után továbbra sem mondható, hogy teljesen átlátható és összehasonlítható rendszer van kialakulóban. Országoként eltérő megoldások születtek a képzési programok hosszúságát, szerkezetét illetően. A szerkezetet egyes országokban központilag, egységesen szabályozták, amelyben csak szakmák szerinti eltérések lehetnek, más országokban pedig az egyes intézmények hatáskörébe került a döntés. A 3+1, 3+2, 4+1, 4+1,5, 4+2 éves szerkezet egyaránt található. (A mobilitás szempontjából egyértelműen kedvezőtlen a 3+1-es megoldás, mert ott szinte biztosan „nem fér bele” a programba a tanulmányút.) Néhány országban párhuzamosan léteznek – esetleg eltérő hosszúságú és elnevezésű – akadémiai és professzionális BA és MA programok. Egyes szakértők jelezték, hogy a 3 éves alapképzés esetében később problémát okozhat az első fokozat elfogadtatása a 4 éves rendszerű, Európán kívüli országokban (USA, Kanada, Japán stb.).

További akadályt jelent a finanszírozási rendszer országoként eltérő volta, és az, hogy a diákjóléti juttatások (ösztöndíj, diákhitel), a szociális ellátás „átvitelének” szabályozása eltérő vagy nincs is kellően szabályozva. A tandíj rendszere, az oktatási intézmény költségvetési támogatásának normatív (hallgatói „fejkvóta”) rendszere országoként ugyancsak eltérő, ami erősen befolyásolja a küldő és a fogadó intézmények érdekeltségét a hallgatócserében, illetve a teljes programra érkező külföldi hallgatók fogadásában. Az infrastruktúra elégtelen a külföldi hallgatók ellátására még a gazdagabb országokban is, a szálláshoz-lakáshoz jutás finanszírozási és szervezési problémái sokszor visszariaszítják a külföldre készülő hallgatókat. A nyelvi akadályok továbbra is súlyos gondot jelentenek, értelem-szerűen elsősorban a nem világnyelvet képviselő országok vonatkozásában (főleg a beérkező külföldi diákok fogadása kapcsán, mivel azok valamely világnyelven meghirdetett oktatási programokat keresnek). A reform szociális dimenziója itt ölt konkrét formát. A szerényebb családi- gazdasági háttérrel rendelkező hallgatók csak akkor tudnak bekapcsolódni a mobilitásba, ha szervezett és jól átlátható, tervezhető anyagi támogatást, a tanulás mellett munkavállalási lehetőséget kapnak.<sup>1</sup>

Bár az ECTS szinte minden érintett országban működik valamilyen szinten, a külföldi tanulmányok elfogadtatása nem megy mindig egyszerűen. Egyes pro-

<sup>1</sup> Egy korábbi szakkonferencia részletesen foglalkozott ezzel a kérdéssel. Megvitatták az elvileg lehetséges modellek előnyeit és hátrányait. A hazai rendszer szerint felépülő modell előnye, hogy Európán kívüli mobilitás esetén is átvihető, hátránya viszont, hogy a szegényebb országok hallgatói a kapott támogatásból nem tudnak megélni egy gazdagabb országban. Amennyiben a fogadó ország szabályozása szerint épül fel a rendszer, akkor a támogatás összege megfelel a helyi létfenntartási és rezsiköltségeknek, viszont a gazdagabb országok állampolgáraival nehéz lenne elfogadtatni, hogy ezzel sok vendéghallgató tanulmányútját kénytelenek támogatni, miközben az ő gyermekeiknek, amennyiben valamely szegényebb ország egyetemén tanulnak, a hazaihoz képest rosszabb anyagi körülményeket biztosítanak. Ez önmagában is aszimmetrikussá teheti a mobilitás irányát. Így merült fel az európai mobilitási alap, mint megoldás, amely lehetővé tenné a köztes és rugalmasabb rendszer kialakítását (Zgara 2004).



fesszorok vonakodnak elismerni a máshol abszolvált teljesítményt. Az oklevélmel-léklet ugyan egységes felépítésű, de sokszor semmitmondó tartalommal adják ki azt az intézmények, így nem tölti be hivatását. Olyan teljesen gyakorlatias problémák is hátráltatják a mobilitást, mint a tanév eltérő időbeosztása a kibocsátó és a fogadó országban. A vízum ügyek bürokratikus kezelése miatt egyes régiók hallgatói lemondanak a kimozdulásról, de a közösségi programokban való részvétel általában is túl sok adminisztrációval jár. Sokszor említett probléma, hogy a hallgatók nem tudnak kellő információhoz jutni a döntéseikhez.

Mindez annyiban összegezhető, hogy az országok többségében az általános elvi támogatáson és a megfelelő szervezetek létrehozásán túlmenően valójában nincs se nemzeti, se intézményi szintű mobilitási stratégia, és még nem alakult ki a mobilitás „kultúrája” a felsőoktatási intézményekben.

A Bergeni Kommunikében végül egy rövid pont foglalkozik a hallgatói és tanári mobilitással, főleg a mobilitás még mindig meglévő akadályainak lebontásával. A dokumentum három konkrét témát emel ki. A miniszterek megerősítik, hogy támogatják az ösztöndíjak és diákhitelek más országokba való átvitelének lehetővé tételét, hogy erőfeszítéseket fognak tenni a vízum és a munkavállalási engedélyek kiadásának megkönnyítésére a mobilitási programokban résztvevők számára, és kijelentik, hogy arra fogják készíteni a felsőoktatási intézményeket és a hallgatókat, hogy törekedjenek a mobilitási lehetőségek fokozottabb kihasználására, a külföldön végzett tanulmányok teljes elismertetésére. A mobilitással összefüggő „társadalmi dimenziót” – az egyenlő bejutási esélyek biztosítását, a kedvezőtlen helyzetű társadalmi csoportokból származók anyagi támogatását – a kormányzatok felelősségi körébe utalták (*The European Higher Education Area 2005*).

Nem tesz viszont említést a kommuniké arról, ami az EUA előzetes Glasgovi konferenciáján a rektorok részéről elhangzott: létre kell hozni egy európai támogatási alapot, hogy a külföldi tanulmányok anyagi terhei ne riasszák el a hallgatókat (*Glasgow Declaration 2005*). Pedig ugyanezt kérték a hallgatók is az ESIB konferenciáján, miután erősen hangsúlyozták, hogy a tanulmányi mobilitás legfőbb akadálya a finanszírozás elégtelenségében rejlik. Egyenesen úgy fogalmaztak, hogy a mobilitásnak hallgatói joggá kell válnia, nem maradhat privilégium (*Luxembourg Student Declaration 2005*).

## Mobilitás és minőség

A közös Európai Felsőoktatási Térség létrehozásának folyamatában a reform deklarált prioritásai a változó környezetnek és a felmerült kérdéseknek megfelelően módosulnak. Az egymást követő miniszteri értekezletek tematikája, a sorrendek átalakulása jól jelzi ezt.

Az 1999-es Bolognai Nyilatkozat az összehasonlítható fokozatok rendszerének létrehozását jelölte meg az elsődleges, és minden további lépést meghatározó feladatnak. 2001-ben Prágában az életen át tartó tanulás és a társadalmi hatások vizsgálata jelent meg új témaként. A Berlieni Konferencián a minőségügy került az

első helyre és általában ez a kérdés vált központi és messzire ható vitatémává. A Bergeni Konferencián „találkozott” egymással az Európai Felsőoktatási Térség és az Európai Kutatási Térség kialakításának reform vonulata, és a kutatóképzés, a doktori programok, a közös mesterképzési programok kérdése kerül előtérbe. Fő tendenciaként megfigyelhető, hogy a felsőoktatás egyre magasabb szintjeit vonják be a folyamatba, a reform szemlélete egyre komplexebb lesz, és ennek kapcsán a minőségügy, a minőségbiztosítás, mint mindent átfogó kérdés jelenik meg. A tapasztalatok szerint ugyanis a nyitott európai felsőoktatási rendszer csak akkor valósítható meg, ha az intézmények és a képzési programok minőségét valamilyen módon garantálják, mégpedig olyan testületek, ügynökségek, amelyek ítéletét általánosan elfogadják. Ennek hiányában az autonóm intézményeket, a relatíve nagy autonómiával rendelkező professzorokat végső soron nem lehet rávenni arra, hogy egy máshonnan érkező hallgató előzetes tanulmányi teljesítményét elfogadják. (Az ECTS és az oklevélmelléklet igazoló ereje minőségi garancia nélkül meglehetősen kétséges.)

A probléma súlyát felismerve, a nemzeti minőségbiztosítási tevékenységek európai szintű koordinálására az Európai Bizottság, a CRE támogatásával 2000-ben létrehozta a Minőségértékelő Ügynökségek Európai Hálózatát (European Network of Quality Agencies – ENQA). Történtek már lépések nemzetek feletti minőségértékelésre, akkreditációra. Az Európai Bizottság kezdeményezésére az ENQA keretében 2002–2003-ban végeztek ilyen kísérleti vizsgálatot 14 tanszéknél, három képzési ágban (történelem, fizika, állatorvos tudomány). Jelenleg vizsgálják az Erasmus Mundus Program keretében megalkotott Joint Master programokat ugyanilyen megközelítésben. Az új csereprogram típust 2004-ben indította el az Európai Bizottság olyan közös képzések támogatására, amelyekben nemcsak európai, hanem más földrészeken működő egyetemek is részt vesznek. Máris él 36 képzési program, 140 egyetem részvételével, és az intézményi, valamint hallgatói érdeklődés növekszik ezen programok iránt. A Joint Master programoknál fokozottan jogos az az elvárás, hogy eleve nemzetközi minőségértékelés alapján kezdjék meg a kooperációt.

A nemzeti minőségbiztosítási szervezetek, ügynökségek (és a mögöttük álló kormányzatok) azonban erős ellenállást mutatnak ezen megoldás általános elterjesztésével szemben, és ragaszkodnak szuverenitásukhoz.

Az EUA – mint az autonóm intézmények képviselője – viszont azt javasolta, hogy első lépésként minden felsőoktatási intézmény dolgozza ki saját belső minőségbiztosítási, minőségirányítási rendszerét, amely megfelel a missziójának, feladatának. Ezt a munkát az EUA kutatásokkal és a kísérletek eredményeinek közzétételével segíti. A külső értékelés legitimitását az biztosíthatja, ha a felelős szintek és szereplők meg tudnak állapodni az eljárás céljában és lebonyolításának menetében (*Glasgow Declaration 2005*).

De már is létező kíváncsi vagyok és törekvés, hogy ezek az intézményi szintű minőségbiztosítási rendszerek legyenek egyre inkább „európaiak”, azzal, hogy néhány



fontos pont tekintetében egyetértenek, továbbá külföldi szakértőket is bevonnak az értékelésbe. Az eddigi tapasztalatok szerint azok a szakterületek játszanak ebben kezdeményező szerepet, amelyek erősen nemzetközi jellegűek, pl. a műszaki tudományok vagy a kémia. Az európai szintű, vagy legalábbis nemzetközinek számító minőségbiztosítás akkor válik különösen fontossá, ha a partner egyetem vagy a szponzor eleve megköveteli azt, „fogyasztóvédelmi” megfontolásból.

Az Európai Bizottság kompromisszumos javaslata az a modell, amelyben az egyetemnek szuverén joga a szakmai profiljuknak megfelelő regisztrált minőségbiztosítási ügynökség megválasztása, a nemzeti kormányzatok pedig elfogadják az ezen ügynökségek által készített értékeléseket a finanszírozással és az akkreditációval kapcsolatos döntéseiknél. Ehhez európai szinten meg kell állapodni az ilyen jogosítványt nyelő ügynökségek körében, és el kell készíteni a regiszterüket, ami meglehetősen kényes feladat.

Bergenben mindezek alapján a miniszterek megállapították, hogy sok tekintetben előrelépés történt a minőségbiztosítási rendszer kiépítése terén, elsősorban nemzeti keretekben, de a nemzetközi kooperáció is erősödött. Leszögezték, hogy a hallgatókat és szervezeteiket nagyobb mértékben kell bevonni a munkába, különösen a nemzetközi szintű egyeztetésekbe. A megoldás alapvető egységének a felsőoktatási intézményeket tekintik, biztatva őket a belső minőségbiztosításra, és annak külső minőségbiztosítással való kiterjesztésére. Konkrétabb szinten elfogadták az ENQA javaslatát, amely szerint nemzeti szinten kell elvégezni a szakértői minőségértékelést, de ebben követni kell a közösen elfogadott alapelveket, kritériumokat. Támogatták az ügynökségek európai regiszterének összeállítását, de olyan megjegyzéssel, hogy az a nemzeti szintről érkező javaslatokon alapuljon. (*The European Higher Education Area 2005*).

## Módszertani kérdések

A hallgatói mobilitás jelenségének áttekintését, értékelését ma nehezíti az a tény, hogy nem állnak rendelkezésre összehasonlítható és a teljesség igényének megfelelő adatok. A politikai döntéshozók, a tanácsadó szakértők és a társadalomkutatók számára egyaránt nélkülözhetetlen egy jól áttekinthető és folyamatosan működő statisztikai rendszer létrehozása. A kérdés messze nem statisztikai-módszertani, vagy technikai csupán. Néhány alapvető fogalom is tisztázásra szorul.

Az Európai Parlament megrendelésére 2002-től elindult egy kutatás (Statistics on Student Mobility within the European Union), amelyet tekintélyes felsőoktatás-kutatók – Ulrich Teichler és Ute Lanzendorf – vezetnek a Kasseli Egyetem kutatóintézetében (Centre for Research on Higher Education and Work).

A kutatás abból a megállapításból indult ki, hogy jelenleg a EUROSTAT, az OECD és az UNESCO végez adatgyűjtést a hallgatói mobilitásról, amelynek eredményei meglehetősen korlátozottak. Egyrészt az adatközlés nem rendszeres, másrészt kizárólag az egyes felsőoktatási intézményekbe beiratkozott külföldi hallgatókról készült statisztikákat összesítik országonként, a hallgatók szár-

mazási országa szerinti bontásban. Nem adnak információt arról, hogy milyen szintű és milyen tanulmányi ágban meghirdetett programról van szó, rövidebb vagy hosszabb tanulmányokat jelent-e, teljes program elvégzésére, fokozatszerzésre, vagy pedig csak részképzésre iratkoznak-e be a hallgatók, továbbá hogy szervezett közösségi program keretében vagy egyéni kezdeményezésre, egyéni úton történik-e a külföldi tanulás. A közösségi programok külön adatgyűjtést végeznek a saját körükbe tartozó hallgatókról, amely nem illeszkedik be a nemzeti oktatási statisztikai rendszerekbe.

A projekt hosszabb távú célja egy évente (esetleg 2–3 évente) rendszeresen megjelenő és a releváns szempontokat érvényesítő kiadvány létrehozása 32 országra vonatkozóan (a 25 EU tagállam mellett a belépésre váró Bulgária, Románia és Törökország, valamint négy EFTA ország – Izrael, Liechtenstein, Norvégia és Svájc – tartozik ebbe a körbe). Nem terveznek primer adatgyűjtést, nem mennek le az egyes felsőoktatási intézményekig, hanem a meglévő – rendszeresen publikált, illetve nem publikált – adatokat gyűjtik össze és finomított, összehasonlítható formára dolgozzák át.

Rövidebb távon magának a rendszernek a megalkotására kerül sor. A munka (2002/2003-as) első szakaszában a 15 EU tagországra terjedt ki a vizsgálat, lényegében a nemzeti statisztikai rendszerek felderítésére, a közös és eltérő pontok megtalálására. Kiderült, hogy olyan alapvető kérdést is tisztázni kell, hogy ki tekinthető külföldi hallgatónak. Az 1960-as évektől Európában olyan gazdasági, politikai, társadalmi folyamatok mentek végbe, amelyek a korábnál jóval bonyolultabbá tették a fogalom értelmezését. A hivatalos állampolgárság alapján történő – sokáig jól bevált – besorolás ma már nem használható, az EU-n belül elvesztette relevanciáját. Sok hallgató külföldi állampolgársággal rendelkezik, miközben nem „mobil”. A vendégmunkások második generációjához tartozókról van szó, akik iskolai tanulmányaikat végig a befogadó országban folytatták, de megtartották eredeti útlevelüket is. Másrészt a munkavállalói mobilitás következtében a családok nem elhanyagolható része nem abban az országban lakik, amelynek állampolgára. A gyerekek nem származási országukban tanulnak, és ha egyetemistaként visszatérnek oda (hazájukba), vajon „mobillnak” számítanak-e? Tovább bonyolítja a kérdést, hogy nem kevesen állampolgárságot is váltanak. Célszerűbb tehát nem az állampolgárságot figyelembe venni, hanem a külföldi országot értelmezni, mégpedig két módon: a hallgatónak külföldi ország az állandó lakhelye, vagy pedig külföldi ország az előzetes tanulmányainak helye. Ezt és az ehhez hasonló értelmezési kérdéseket meg kell vitatni, és a megállapodás után át kell vezetni minden résztvevő ország statisztikai rendszerébe (*Lazendorf & Teichler 2003*).

## Az európai hallgatói mobilitás jövője

A fejlett világ felsőoktatási rendszereit a felsőoktatás-kutatók többféle módon tipizálják. Az egyik megközelítés az intézményrendszer differenciáltságának jellege



szerint két fő modellt különböztet meg. Az európai modellt integrált modellnek nevezi, amelyben az ugyanabba a szektorba tartozó felsőoktatási intézmények azonos értékű diplomát adnak, elvileg azonos minőséget képviselnek. A kontinentális Európában, a 19. században kiépített egyetemi rendszerben ezt az állami kontroll biztosítja, a briteknél pedig (ahol sokáig tartotta magát a középkori egyetemi struktúra) a tradíció ereje. A másik az Amerikában érvényesülő modell, amelyre az intézményrendszer differenciáltsága jellemző, ami az állami kontroll hiányából, a verseny, mint fő rendező elv működéséből adódik (*Teichler 1993*).

Az amerikai modellben – a fentiekből adódóan – természetes elemként jelenik meg a hallgatói mobilitás. A kimondatlanul ugyan, de sok tekintetben az amerikai modellt példaként figyelembe vevő, a mobilitást kiemelt értékűként kezelő Európai Felsőoktatási Térségnek paradox helyzettel kell szembenéznie. Miközben az egyes országok felsőoktatási rendszerei a maguk területén elvileg integráltak, a most már 45 tagot számláló kör országaiban egymástól nagyon különböző a felsőoktatás rendszere. Bár a jelenleg folyó reform célja a felsőoktatási rendszerek összehangolása, az láthatóan csak korlátozott módon valósul meg, a nemzeti sajátosságok sok szempontból fennmaradnak. A mobilitásnak pedig éppen ezért sok akadálya van akkor, amikor a hallgató két – továbbra is az integrált modell számos elemét viselő – európai ország határát át akarja lépni. Az akadályok felszámolása így valószínűleg hosszabb időt fog igényelni (ebből a szempontból a 2010-es határidő szubsztantív értelemben biztosan nem tartható).

A hallgatói mobilitás legnagyobb része az utóbbi 15–20 évben az európai közösségi programok keretében valósult meg. Ezek a programok, amelyeket az uniós, illetve a nemzeti költségvetés finanszíroz, jól szervezettek, sokszor központi elvük a szimmetria, a ki- és beutazó hallgatók számának egyensúlya egy-egy ország szintjén. A jövőben minden jel szerint a jelenleginél nagyobb volumen és arányt fog képviselni az egyéni mobilitás, ami nemcsak vendéghallgatói, részképzési mobilitást fog jelenteni, hanem teljes programok külföldön való felvételét. Feltételezhető, hogy az első képzési ciklus programjait továbbra is döntően a költségvetés finanszírozza, és egyértelműen szociális elemeket is tartalmaznak majd. Itt a mobilitás intenzitásának növelését a Bergenben és az azt megelőző konferenciákon megfogalmazott módon – a jogi és finanszírozási szabályozások finomításával – lehet majd elérni. A második ciklus programjai előbb-utóbb az önköltséges, tandíjas státusba kerülnek (ez nem lesz könnyű lépés, ehhez le kell szerelni a hallgatók erős ellenállását minden piaci gondolattal szemben). A teljes programot érintő mobilitás ebben a képzési ciklusban fog elsősorban elterjedni.

Az egyéni mobilitás tekintetében a felsőoktatási intézményeknek – alapesetben – piaci szereplőkként kell viselkedniük. A külföldi hallgatók tandíját, mégpedig általában magasabb tandíjat fizetnek, mint a hazai hallgatók. Az intézményi bevételek ún. tercier szektorában döntő súlyuk lehet a tandíj bevételeknek, és ezek növelésének kézenfekvő módja a külföldi hallgatók fogadása egyre nagyobb számban (*Hrubos 2004*). A külföldi hallgatókért folyó versenyben az aka-

démiai minőség mellett a szélesebb értelemben vett szolgáltatások minősége és a tandíj mértéke is döntő szerepet játszik. Piaci viszonyok között természetesen nem lehet befolyásolni a mobilitás szimmetrikus-aszimmetrikus voltát egy-egy országban, egy-egy egyetemen. A versenyben lemaradó országok, egyetemek elvesztik potenciális hazai hallgatóik jelentős részét, és nem kapnak elegendő külföldi hallgatót sem.

A minőségbiztosítással kapcsolatos viták, ambivalens álláspontok ezen a ponton válnak érthetővé. A minőségbiztosítás egyrészt elvileg garantálja, hogy a külföldi hallgatókért folytatott árverseny ne vezessen a minőség romlásához. Más oldalról viszont a minősítések nemzetközi szintre helyezése, az eredmények közzététele széles körben ismertté teszi egy-egy intézmény teljesítményének színvonalát, amitől érthető módon tartanak a fentiekben említett ún. integrált modell ernyője alatt nehézkességhez szokott egyetemek, főiskolák. A minőségellenőrzési eljárás során nyert adatok és értékelések alapján végső soron felállítható az intézmények valamilyen sorrendje, ami már jól áttekinthető információ minden szereplő számára. A sorrendek kialakítására, a ranking bevezetésére, több európai országban történtek kísérletek. A módszertani szempontból egyik legalaposabb ilyen értékelési rendszert Németországban vezették be, amelyhez már más országok is csatlakoztak (CHE and DIE ZEIT university ranking) (<http://www.daad.de>). Előbb-utóbb el fog készülni az európai felsőoktatási intézmények vonzerő szerinti sorrendje. Érthető a hallgatók és a mobilitás növelésében érdekelt más szereplők érdeklődése az ilyen típusú információk iránt. Már az is sokat segítene a hallgatói döntéskor, ha a szakértők legalább az európai felsőoktatási intézmények valamilyen – több dimenziót figyelembe vevő – tipológiáját kialakítanák, és annak megfelelően sorolnák be az egyes intézményeket néhány nagyobb csoportba (Zgaga 2004).

Az Európai Felsőoktatási Térségnek szembe kell néznie azzal az ellentmondással, hogy mire (2010-re) kiteljesedik a nagy vállalkozás, a felsőoktatás egyértelműen globalizálódik. A hallgatói mobilitás területén az ázsiaiak (elsősorban a kínai, indiai és vietnámi hallgatók) gyorsan növekvő számú, tömeges megjelenésére lehet számítani, ami a hallgatói mobilitás mintázatát erősen befolyásolni fogja a világ fejlett országaiban. A nemzetközi mobilitás intenzitását és irányait már nemcsak az eddig jól ismert tényezők (az egyetemi rendszer kiépítettsége, színvonala, a gazdasági fejlettség) befolyásolják, amelyek végül is a Kelet-Nyugati áramlást meghatározták. Az országok és régiók, földrészek közötti mozgás alakításában már más nemzetközi trendek is szerepet játszanak (demográfiai folyamatok, az emberi erőforrásokba való beruházás mértéke, az emberi jogok érvényesülésének szintje, az ország nemzetközi nyitottsága, vagy akár olyan esemény, mint ami szeptember 11-én történt az Egyesült Államokban) (Atlas 2003). Európának fel kell készülnie erre, és a képzési rendszer átalakításakor, az új típusú programok megalkotásakor figyelembe kell vennie az Európán túlmutató szempontokat is. Az EFT vonzerejének növelése más régiók felé a kontinens egyetemeinek első-



rendű érdeke. A globalizálódás másik következménye a külföldi egyetemek „kihelyezett” részlegeinek megjelenése. Ezáltal megvalósul a mobilitás sajátos esete: nem a hallgatók utaznak más országba, hanem a külföldi felsőoktatási intézmény települ oda, ahol a potenciális hallgatók vannak. Európában elsősorban amerikai egyetemek jelentek meg ebben a formában, és egyértelmű konkurenciát jelentenek a helyi felsőoktatási intézmények és az egész EFT számára. Az európai egyetemeknek – ebből tanulva – nagyobb intenzitással kellene kihelyezett részlegeket létesíteniük, pl. Ázsia gyorsan fejlődő országaiban.

HRUBOS ILDIKÓ

#### IRODALOM

- Atlas of Student Mobility (2003) Institute of International Education. New York.
- BARBLAN, A. (2001) Academic co-operation and mobility in Europe: how it was, how it should be. CEPES 30th anniversary – special issue of *Higher Education in Europe*.
- Bologna-Bergen 2005, National Reports.
- Bologna Process Stocktaking. Draft Report. Stocktaking Working Group, 8 April 2005.
- Bologna Seminar on „Student Mobility in the European Higher Education Area 2010”. Executive summary of Bad Honnef observations and recommendations. Deutscher Akademischer Austausch Dienst. Bad Honnef, 17/18 March 2005.
- Communiqué of the Prague Summit. Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19<sup>th</sup> 2001.
- Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region. Lisbon, 11. IV. 1997. Council of Europe, European Treaty Series – No. 165.
- Developing an Internal Quality Culture in European Universities. Report on the Quality Culture Project. Round II – 2004. European University Association. Brussels.
- EURASHE's Vilnius Statement for Bergen. Vilnius, 29 April 2005.
- Forward from Berlin: The role of universities. To 2010 and beyond. Communiqué of the Conference. European University Association. Leuven, 4 July 2003.
- From Berlin to Bergen. The EU Contribution. Progress Report, 7 April 2005. European Commission.
- From Prague to Berlin. The EU Contribution. Progress Report, 1 August 2002. European Commission.
- From Prague to Berlin. The EU Contribution. Second Progress Report, 14 February 2003.
- Glasgow Declaration. Strong Universities for a Strong Europe. EUA, Glasgow, 2 April 2005.
- HRUBOS ILDIKÓ (2003) Napjaink reformja: az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása. *Educatio*, No. 1. pp. 51–64.
- HRUBOS ILDIKÓ (ed) (2004) *A gazdálkodó egyetem*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Új Mandátum, Budapest.
- Luxembourg Student Declaration. Presented at the 9th European Student Convention. Luxembourg, March 2005. The National Unions of Student in Europe (ESIB).
- KARADY, V. (2004) Student Mobility and Western Universities: Patterns of Unequal Exchange in the European Academic Market, 1880–1939. In: CHARLE & SCHRIEWER & WAGNER (eds): *Transnational Intellectual Networks. Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities*. Campus Verlag, Frankfurt, New York pp. 345–360.
- LAZENDORF, U. & TEICHLER, U. (2003) *Statistics of Student Mobility Within the European Union*. Working paper. European Parliament, Education and Culture Series. Luxembourg.
- Magna Charta Universitatum, Bologna, 1988
- „Realising the European Higher Education Area”. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Berlin, 19 September 2003.
- „Realising the European Higher Education Area – Achieving the Goals”. Conference of European Higher Education Ministers. Contribution of the European Commission. Bergen, 19/20 May 2005.



- REICHERT, S. & TAUCH, CH. (2003) Trend in Learning Structures in European Higher Education III Draft Summary – EUA – Graz Convention, 29/31 May 2003.
- REICHERT, S. & TAUCH, CH. (2003) Trends 2003. Progress towards the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps towards sustainable reform of higher education in Europe. European University Association.
- REICHERT, S. & TAUCH, CH. (2005) Trends IV. Main findings and conclusions. EUA Convention Glasgow, 31 March 2005.
- Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 14 December 2000 concerning an action plan for mobility.
- Statistics of Student Mobility Within the European Union. Working Paper (2003) European Parliament. Directorate-General for Research. Education and Culture Series No. 03.
- STICHWEH, R. (2004) From the Peregrinatio Academica to Contemporary International Student Flows: National Culture and Functional Differentiation as Emergent Causes. In: CHARLE & SCHRIEWER & WAGNER (eds): *I. m.* pp. 345–360.
- TEICHLER, U. (1993) Structures of Higher Education Systems in Europe. In: GELLERT, C. (ed.) *Higher Education in Europe*. Jessica Kingsley Publishers, London pp. 23–36.
- The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May 2005.
- The Bologna Process: Achievements and Challenges. Steering Committee for Higher Education and Research. Council of Europe. 1st plenary session. Strasbourg, 3–4 October 2002.
- The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European ministers of education. Convented in Bologna on the 19th June 1999.
- ZGAGA, P. (2004) Designing policies for mobile students. Report for the Dutch EU Presidency Conference: Bologna – Berlin – Bergen Seminar. Noordwijk, October 10–12, 2004.

## A KÜLFÖLDI MAGYAR EGYETEMJÁRÁS A KEZDETEKTŐL A KIEGYEZÉSIG

**K**REATÍV EREDMÉNYEK ELÉRÉSÉRE A TUDOMÁNY nemzetközi tendenciáinak ismerete és nemzetközi tapasztalatok nélkül nem lehet számítani. A külföldi egyetemjárás éppen ezért egyidős az európai egyetemek alapításával és néhány diktatórikus korszak kivételével folyamatos is volt a magyar kultúrtörténetben, és biztosan állíthatjuk, hogy a jövőben csak erősödni fog. A peregrináció hatása az elmúlt 100 évben Európa minden nemzeténél fontos témává vált, és napjainkban is rendkívül gazdag a szakirodalma.

### A téma kutatásának hazai és nemzetközi előzményei

A külföldi egyetemjárás kutatása Közép-Európában a történettudomány igen kedvelt témája, hiszen számos nemzet történetében évszázadokon keresztül a peregrináció volt az egyetemi szintű képzés egyetlen lehetősége. A német történetírás is alapos gonddal vizsgálta elsősorban a középfő- és koraujkori itáliai német egyetemjártást, amelyeket forráskiadványokban tett közzé.<sup>1</sup> A német egyetemek és főiskolák újkori igen gazdag nemzetközi kapcsolatainak történetét könyvek és konferenciák tárgyalják, és ezen belül is különösen bőséges a 19. század egyetem- és tudománytörténeti kapcsolatrendszerének kutatása.<sup>2</sup> A kevés-

<sup>1</sup> Lásd: Luschin von Ebengreuth: Vorläufige Mitteilungen über die Geschichte der deutschen Rechtshörer in Italien, Sitzungberichte der kaiserlichen Akademie der Wissenschaft in Wien. Philosophisch-Historische Klasse 127. Wien, 1892. Az újabbak közül: Die Matrikel der deutschen Nation in Perugia 1579-1727. (Hrsg: Fritz Weigle) Tübingen 1956. és Die Matrikel der deutschen Nation in Siena 1573-1738 (Hrsg: Fritz Weigle) Tübingen 1962. Újabban: Jürg Schmutz: Die deutschen Rechtsstudenten an der Universität Bologna 1265-1425 1-2. Basel, 2000.

<sup>2</sup> Legyen szabad itt az olvasót egyelőre három alapvető német egyetemtörténeti bibliográfiához utasítani: Bibliographie zur Universitätsgeschichte (Verzeichnis der im Gebiet der Bundesrepublik Deutschland 1945-1971 veröffentlichten Literatur) (Bearb: Edwin Stark. Hrsg: Erich Hassinger.) Freiburg-München 1973., Thomas Pester: Geschichte der Universitäten und Hochschulen im deutschsprachigen Raum von den Anfängen bis 1945. (Auswahlbibliographie der Literatur der Jahre 1945-1986) Universitätsbibliothek Jena 1990. A régebbi irodalomról: Bibliographie der deutschen Universitäten. (Bearb: Wilhelm Erman und Ewald Horn.) Leipzig-Berlin 1904. (Az 1899-ig megjelent irodalomról.) A témát közép-európai szempontból tárgyaló fontos kiadványokat jelentetett meg az Osztrák Kelet- és Délkelet Európa Intézet a „Wegenetz europäischen Geistes” két kötetében. I. Wissenschaftszentren und Geistige Wechselbeziehungen zwischen Mittel- und Südosteuropa vom Ende des 18. Jahrhunderts bis zum ersten Weltkrieg. Wien 1983., II. Universitäten und Studenten. Die Bedeutung studentischer Migrationen in Mittel- und Südosteuropa vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. Wien 1987. (Hrsg: Richard Georg Plaschka - Karlheinz Mack).

bé átfogó egyetemi rendszerrel bíró közép-kelet-európai kisebb, vagy közepes méretű nemzetek számára az újkori egyetemjárás vizsgálata fontos politikai célt is szolgál. A nemzeti értelmiség, a politikai és gazdasági élet, de még a nemzeti művészet vezető rétegének kialakulásában kikerülhetetlenül fontos szerepet játszottak a külföldi egyetemek. Ezen belül korszakunkban a német felsőoktatásnak van döntő hatása nemcsak a Dunatáj népeire, de a Balkán egészére, a lengyel és az orosz értelmiségre csakúgy, mint Skandinávia több területére. E területek egy részén vizsgált korszakunkban vagy még alig voltak egyetemek, vagy a felsőoktatás hálózata éppen csak kialakulóban volt, így érthető, hogy a magas szintű tudás megszerzése érdekében sokan választották a korabeli Európa első vonalba tartozó egyetemeit és főiskoláit. A magánkezdeményezéseket, főleg a század második felétől aktív állami támogatás, ösztöndíj-politika és tudatos kapcsolatépítés is kiegészítette.

E tudományos és egyetemi kapcsolatok feltárásában a leghatározottabb törekvés a lengyel történetírásban tapintható ki. Figyelemre méltó, hogy komoly állami támogatással már az 1988-as bolognai jubileum idején tanulmánykötetet jelentettek meg,<sup>3</sup> majd 1990–91-ben olasz segítséggel imponáló kiállításokat szerveztek, és könyvet adtak ki a lengyel-itáliai egyetemi kapcsolatok történetéről.<sup>4</sup> A témához tartozó német-lengyel egyetemi kapcsolatokról, ezen belül is a németországi lengyel peregrinációról is részletes közlemények jelentek meg<sup>5</sup> és a kutatások tovább folytatódnak, sőt az egyes németországi lengyel diákkolóniákról is készülnek feldolgozások.<sup>6</sup> A lengyel vizsgálatok számunkra módszertanilag is érdekesek, hiszen nyilvánvalóan nem könnyű a három birodalomhoz tartozó lengyel diákság külföldi egyetemjárását egységes szemléletben vizsgálni. Itt is alapvető kérdésként tehető fel, hogy ki tekinthető a kutatás körébe tartozó peregrinusnak. Érthető, hogy a lengyelek esetében a korabeli államhatárok érdektelenek.

Közép-Európában újabban a román történetírás tesz jelentősebb erőfeszítéseket az újkori román egyetemjárás forrásainak feltárására.<sup>7</sup> Természetesen itt az osztr-

3 *Commentationes Historicae-Almae Matri studiorum Bononiensi novem saecula feliciter celebranti ab Universitate Jagellonica Cracoviensi oblatae.* Warszawa-Krakow 1988. 283. o. + XXXI t.

4 A tanulmánykötet és gyönyörűen illusztrált kétnyelvű katalógus: *Natio Polona. Le Università in Italia e in Polonia (secc. XIII-XX) Mostra documentaria* Polska 1990. Krakow-Wroclaw-Warszawa-Torun. Italia 1991. Roma-Perugia-Padova-Bologna. Perugia 1990. 300 o.

5 A téma legnevesebb lengyel szakértője Witold Molik poznanai professzor, akinek „*Polskie Peregrynacje Uniwersyteckie do Niemiec 1871-1914*” c. kötete Poznanban 1989-ben jelent meg 304 o. Németül: *Polnische Studenten an den deutschen Universitäten 1871-1914 = Studia Historica Slavo-Germanica* XV. köt. 1986 (1989) 55-73 o., Uő: *Die polnische Studenten und die deutschen Burschenschaften im 19. Jahrhundert. = Studentische Burschenschaften und bürgerliche Umwälzung (Zum 175. Jahrestag des Wartburgfestes)* (Hrsg. Helmut Asmus) Halle 1992 (?) 254-262 o., Uő: *Assimilation der polnischen Intelligenz im preussischen Teilungsgebiet durch Bildung 1871-1914. = Archiv für Sozialgeschichte* 32/1992. 81-93.o.

6 Példaként: Jerzy Kochanowski: *Die polnische Studentenkolonie in Darmstadt 1894-1914. = Wechselwirkung. Woche der polnischen Kultur und Wissenschaft an der TH Darmstadt.* Darmstadt 1992. 173-205 o., Witold Molik: *Die Polen und die Universität Königsberg in den Jahren 1871 bis 1914 = Nordost-Archiv Neue Folge Band III.* 1994. Heft 2. 427-446.o.

7 *Rumänische Studierende an europäischen Universitäten = Zeitschrift für Siebenbürgische Landeskunde* 73. 1979. 1. sz. 21-40 o., Stelian Mândruț: *Die rumänische Intelligenz und die Wiener Universität 1867-*



rák és német kapcsolatok mellett kiemelt szerepet játszanak a francia egyetemek is, így a román vizsgálatok földrajzilag tágabb körre terjednek ki.<sup>8</sup> A szerb értelmiség kialakulásában hasonlóan jelentős a külföldi, köztük a német egyetemek látogatása, így érthetően növekedett az e témakörben publikált cikkek száma.<sup>9</sup>

A görög, szlovák, orosz és bulgár történészek ugyancsak végeznek kutatásokat a 19. században külföldön tanult peregrinusaik adatainak feltárására.<sup>10</sup> Érdekes, hogy az elmúlt években bekövetkezett európai változások, az új nemzeti államok létrejötte során, a Baltikumtól<sup>11</sup> a Balkánig tovább növelte az ilyen típusú kutatások iránti igényt, hiszen a politikai önállóságukat elért nemzetek egyaránt keresik nemzeti intelligenciájuk kialakulásának forrásait és a peregrináció e folyamatban mérvadó tényezőnek számít. Figyelemre méltó tény, hogy a messzi Távol-Keleten a japánok, akiknek éppen a 19. században alakult ki jelentős kapcsolata a német tudományossággal, az elmúlt években szintén támogatták az ilyen jellegű kutatásokat. 1865-től kezdve egyre nagyobb számban iratkoztak be japán diákok a német egyetemekre és főiskolákra és e hallgatókról a közelmúltban részletes adattár került kiadásra.<sup>12</sup> Végezetül érdemes megemlíteni, hogy a skandináv államokban

1918. Allgemeine Betrachtungen = Revue Roumaine d'Histoire 1-2/1995. 97-108.o., Uő: Studenti din România, Transilvania, și Bucovina la Universitatea tehnică din Viena (1867-1918) = Anuarul Institutului de Cercetări Socio-Umane „Gheorghe Șincai” Târgu Mureș 1998. 58-78.o., Lucian Nastasă: Instituțiile academice și formarea elitelor moderne din spațiul românesc = uo. mint előbb 47-57.o., Elena Siupiur: Die Intellektuellen aus Rumänien und den Südosteuropäischen Ländern in den deutschen Universitäten (19. Jahrhundert) Teil I. Universität Bonn. Teil II. Universität Göttingen = Revue etudes sud-est européennes XXIII. 1-2. 1995. 83-99.o., és 3-4. 1995. 251-264.o., Cornel Sigmirean: Istoria formării intelectualității românești din Transilvania și Banat în epoca modernă, Cluj 2000. 807 o.

8 Lásd: Dan Berindei: Tineri români la Paris înainte de 1848 = Români și Europa. Istorie, societate, cultură I. București 1991. 71-79.o., Lucian Nastasă: Le rôle des études à l'étranger dans la carrière des professeurs d'université en Roumanie (1864-1944) Kézirat. Előadás Krakkóban a „Histoire Sociale de l'Education des Elites en Europa Centrale” c. konferencián 1996. április.

9 A német kapcsolatokra. Ljubinka Trgovcevic: Die erste im Ausland ausgebildete Professoren- und Generation der Universität Belgrad = Wegenetz europäischen Geistes II. i.m. 101-113 o., Uő: Education of Serbian Intelligentsia at Foreign Universities in the 19 th Century = Kézirat. Előadás Krakkóban az előző jegyzetben említett konferencián.

10 Zacharias N. Tsirpanles: Die Ausbildung der Griechen an europäischen Universitäten und deren Rolle im Universitätsleben des modernen Griechenland (1800-1850) = Wegenetz I. im. 250-272. o., Karol Rosenbaum: Die Bedeutung der Universität Jena für die der slowakischen nationalen Wiedergeburt = Wegenetz I. im. 380-384. o., Jaroslav N. Scapov: Russische Studenten an den westeuropäischen Hochschulen. Zur Bedeutung einer sozialen Erscheinung am Anfang des 20. Jahrhunderts = Wegenetz I. im. 395-412. o., Michail W. Lomonossow 1711-1756. Mittler zwischen Ost und West = Schriften des Hessischen Staatsarchiv Marburg. 6., Marburg 1990. 128 o., Cvetana Todorova: Migrationen bulgarischer Studenten an europäische Universitäten seit der Befreiung Bulgariens von den Türken bis zum Ersten Weltkrieg = Wegenetz II. im. 67- 82.o.

11 Vaclovas Biržiška: Lietuvos studentai užsienio universitetuose XIV-XVIII amžiais. Student from Lithuania in foreign Universities during XIV-XVIII Centuries. = Institute of Lithuanian Studies Press Chicago 1987. 1800-ig közli a külföldi egyetemeken tanult litván hallgatók adatait. Az észtek külföldi egyetemjárásával is sokat foglalkozik Hain Tankler: Die Universität Tartu/Dorpat in den Wissenschaftsbeziehungen zwischen Ost und West = Der Beitrag der Deutschbalten und der städtischen Rußlanddeutschen zur Entwicklung des Russischen Reiches 1850-1917 267-279.o. és Arvo Tering, aki kiadta a tartui egyetem anyakönyvét: Album Academicum der Universität Dorpat (Tartu) 1632-1710 Tallin 1984.

12 Michael Rauck: Japanese in the German Language and Cultural Area 1865-1914. Tokyo Metropolitan University 1994. 494 o.

is folynak az egyetemközi kapcsolatokra és a német nyelvterület egyetemlein tanuló nem kis számú skandináv diákokra vonatkozó kutatások.<sup>13</sup>

A külföldi magyar egyetemjárással foglalkozó szakirodalom a középkor és a kora újkor tekintetében gazdagnak mondható és kisebb nagyobb kiadványokban közlésre is került a különböző európai egyetemi centrumokban tanuló magyarországi diákság névsora. E névsorok legnagyobb része azonban a külföldön kiadott forrásanyagra támaszkodott és az adatok közlése általában megakadt a francia forradalom körüli években, vagy csak nagyon ritkán jutott el a 19. század közepéig. A múlt század végén Ábel Jenő szerkesztésében megkezdődött a „Magyarországi tanulók külföldön” című sorozat kiadása. E sorozat keretében az első kötetben Mokos Gyula ugyan közölte a jénai magyar diákok névsorát 1882-ig, de később a németországi egyetemek már nem kaptak helyet a rövid életű sorozatban. Az erdélyi szász és a protestáns magyar történetírók is számos közleményt jelentettek meg a svájci, holland és német protestáns egyetemek magyarországi és erdélyi hallgatóiról, de ezen kiadványok is csak ritkán alapultak az eredeti levéltári forrásanyag feltárásán és általában nem jutottak túl az 1840-es éveken. A klasszikus egyetemek mellett az eddigi kutatások során alig terelődött a figyelem az e században egyre jelentősebb német műszaki főiskolákra és a később alakult agrár, illetve közgazdasági, kereskedelmi akadémiákra. Néhány közlemény mutatta be a művészképzés legfőbb németországi helyszínét.<sup>14</sup> Az elmúlt években felélénkült a 19–20. századi egyetemjárásra és tudományos kapcsolatokra vonatkozó kutatások. Karády Viktornak a polgári korszakra vonatkozó és széles európai összehasonlításban végzett kutatásai jelentős tényekre hívták fel a figyelmet az 1867–1944 közötti időszakból.<sup>15</sup> A német-magyar egyetemi kapcsolatok természettudományi, elsősorban vegyészeti vonatkozásait mutatta be Vámos Éva a közelmúltban.<sup>16</sup>

13 A dán és norvég külföldi egyetemjárás teljes adattárát kiadták 1813-ig: Vello Helk: Dansk-Norske Studierejser fra reformationen til enevælden 1536-1660. Odense 1987. 448 o., a második rész: 1661-1813. Odense 1991. 319 o. Ennek részadatai: Friis H.: Danske og Norske Studerende i Braunsberg 1578-1694, és uő: Danske og Norske Studerende i Marburg 1653-1830 = Personallist(orie) t.14. rk.VI. tr.1967. 192-199.o. A finn szakirodalomból: Timo Myllyntaus: Nordic Students at the Swiss Federal Institute of Technology 1855-1939. Kézirat Előadás Budapesten az „Engineering Education in Comparative Perspective” c. szekcióban az ICOHTEC, 96 c. konferencián. A norvég kutatásokról: John Peter Collett: Der deutsche Einfluss auf die norwegische Wissenschaft und Universitätsausbildung = Deutschland – Norwegen. Die lange Geschichte (Hrsg: Jarle Simensen). Tano Aschehoug 1999. 56-70.o., Magne Malmanger: Die düsseldorfer Malerschule und ihre norwegischen Künstler, Uo. mint előbb: 84-92 o.

14 A közleményeket az egyes intézmények adatai előtt, a bevezetőben részletesen sorolom fel.

15 Karády számos közleménye közül témánk szempontjából rendkívül fontos: Victor Karady: Funktionswandel der österreichischen Hochschulen in der Ausbildung der ungarischen Fachintelligenz vor und nach dem ersten Weltkrieg = Bildungswesen und Socialstruktur in Mitteleuropa im 19. und 20. Jahrhundert (Hrsg: Victor Karady-Wolfgang Mitter) Köln-Wien 1990. 177-207. o.

16 Vámos Éva: Német-magyar kapcsolatok a kémiában, az élelmiszeriparban és a vegyiparban II. Bp. 1995. A német egyetemi kapcsolatokra vonatkozó rész 13-64. o. Uő: Deutsch-ungarische Beziehungen auf dem Gebiet der Chemie der Lebensmittelchemie und der chemischen Industrie = Technologietransfer und Wissenschaftsaustausch zwischen Ungarn und Deutschland. (Hrsg: Holger Fischer und Ferenc Szabadváry) München 1995. 211-272. o.

## Az 1526 és 1918 közötti korszakot feltáró kutatásról

Az általam, immár egy évtizede vezetett kutatás egyik távlati célja az 1526 és 1918 közötti külföldi magyar egyetemjárás teljes adattárának elkészítése, nagyjából az eredeti levéltári források alapján. Egy forráskiadvány-sorozat eddigi nyolc megjelent és hat megjelenés alatt álló kötetében eddig mintegy 66 ezer külföldi beiratkozás adatait gyűjtöttük össze. Korábban főleg az 1789 és 1919 közötti külföldi tanulmányokat tártuk fel, most ennek bővítése és kiegészítése, illetve korábbi történeti periódusok kutatása folyik. Közelebbi célunk egy olyan, mintegy 100 ezer beiratkozást tartalmazó számítógépes adatbázis létrehozása, amely alkalmas a legkülönbözőbb lekérdezésekre is, így számos tudományterület kutatását szolgálhatja.

Egy konkrét példán keresztül szeretném érzékeltetni a valóban térben és időben egyaránt hatalmas kutatási téma lehetséges eredményeit. A magyar tudomány és kultúra fejlődésében különleges helyet foglal el a dualizmus időszaka, annak is második fele, amikorra kiépült a hazai tudományosság korszerű intézményhálózata és a magyar tudomány alkotó módon kapcsolódott be az európai tudomány fejlesztésébe. Közel egy évtizedes kutatásaink nyomán ma már csaknem egészen pontos adatokkal rendelkezünk e korszak, az 1890 és 1919 közötti hazai és külföldi egyetemi tanulmányainak nagyságrendjéről.

A korabeli statisztikák alapján egészen pontosan meg tudjuk mondani, hogy hány hallgató iratkozott be a történelmi Magyarország egykori egyetemein, főiskoláin és akadémiáin, valamennyi intézménytípust beleértve. Ez a szám 1890 és 1919 között 318 000 beiratkozást mutat, ami azt jelenti, hogy átlagban négy évi tanulást feltételezve, 79 500 felsőfokú tanulmányokat folytató hallgatóval számolhatunk. Ugyanebben az időben a Monarchia Bécsi és Prágai tanintézetében (13 intézmény) összesen 5437 magyarországi születésű hallgató tanult (Bécsben 4968 fő, Prágában 469 fő). Németország 53 felsőfokú tanintézetében név szerint ismerve 7691 fő, Svájc 9 egyetemén 1078 fő, Hollandiában 41 fő. Ez összesen 14 247 fő. Nem rendelkezünk még pontos adatokkal a Monarchia kisebb egyetemeiről, valamint az olasz, francia és angol egyetemekről, de ezeket együttesen 3000-re becsülhetjük. Összességében tehát kb. 17 300 külföldön beiratkozóval számolhatunk, akik közül a legtöbb természetesen itthon is folytatott felsősokú tanulmányokat. A leírt végső szám aránya (1:4,6) rendkívül érdekes, hiszen ez azt jelenti, hogy minden 4,6-ik hallgató eljutott Magyarországról egy külföldi egyetemre, vagy főiskolára és legalább részképzés formájában európai ismeretekre tett szert. Úgy véljük, hogy ez az arány feltűnően magas, különösen, ha a 20. század bezárkózó felsőoktatás-politikáját tekintjük. A 17 ezer külföldön is tanult hallgatóból nyilván csak egy csekély hányadnak sikerült később alkotó módon hozzájárulni a világ tudományosságának fejlődéséhez – ez ma már pontosan kimutatható – de az a közeg, amely a tanulmányokhoz lehetőséget biztosított nagymértékben segítette elő a fejlődést. Nem véletlen tehát a korabeli Magyarország pezsgő, gyorsan fejlődő, tudományos kulturális élete.

Eddigi ismereteink szerint a középkorban, tehát Mohácsig mintegy 9200 külföldön tanult magyarországi értelmiségivel számolhatunk. A peregrinusok száma a korai újkorban, vagyis ebben az összefüggésben 1526 és 1789 között gyakorlatilag 25 000 beiratkozával határozható meg, s végül a bennünket közelebbről érintő hosszú 19. században, azaz 1789 és 1919 között 55 000 külföldi beiratkozával számolhatunk, akiknek közel a fele 1890 után indult külföldre. A külföldön tanultak száma természetesen nem 90 ezer volt, hanem ennek a felét sem érte el, hiszen egy személyre átlagban minimum két beiratkozást számíthatunk. Ezzel együtt az egyetemjárás szokása Magyarországon minden korszakban meghaladta az európai átlagot, aminek egyik természetes oka a hazai egyetemi rendszer igen késői kiépülése, de másik oka az a jelentős motiváció, ami nemzetiségtől és felekezettől függetlenül jellemezte e térséget. Ennek következtében igen nagy társadalmi igény, ha úgy tetszik kötelező szokás volt a tudást a legnagyobb európai kulturális központokban megszerezni. A magyarországi recepció nagyságrendjét ez a tény, döntően befolyásolta. Mint korábban már utaltam rá számban és kiterjedésében legnagyobb méreteit éppen a 19–20. század fordulóján érte el, több mint 17 ezer külföldi beiratkozával, ráadásul egy minőségi változás közepette, így ekkor a korábbinál magasabb szintű posztgraduális jellegű peregrináció a kreatív értelmiség egyre nagyobb számának létrejöttét is elősegítette.

1. táblázat: A magyarországi beiratkozók száma az egyes régiók egyetemein és akadémiáin, 1526–1867

Régió	Német	Holland	Svájc	Itália	Lengyel	Anglia	Bécs	Birodalmi	Összes
1526–1550	c. 300	0	1	54	200	?	286	0	841
1551–1600	c. 1400	2	34	278	194	?	346	280	2534
1601–1650	c. 1100	723	19	249	691	?	635	662	4079
1651–1700	c. 1500	865	33	237	379	?	1422	639	5075
1701–1750	2150	882	194	192	134	?	1525	750	5827
1751–1789	1599	525	438	147	80	?	2333	506	5628
Összesen	c. 8049	2997	719	1157	1678	c. 300	6547	2837	24284+
1789–1867	3580	85	191	132	4	c. 20	15600	2007	21609
Összesen	11629	3082	910	1289	1682	320	22147	4844	45893

A külföldi egyetemjárás irányát és regionális tagolódását vizsgálva szintén érdekes képet kapunk. Csak az 1526 utáni korszakot vizsgálva világosan látható a bécsi felsőoktatási intézmények rendkívüli dominanciája és nem csupán a 19. században. Bécs tanintézetibe jelentkezett a külföldön beiratkozottak 43,7 százaléka, ami nagyobb, mint amit az eddigi szakirodalom ismeretében várhattunk volna. Ezt egészíti ki a Habsburg birodalom kisebb egyetemeire és akadémiáira beiratkozottak további, mintegy 11 ezer esete. Ezzel együtt a külföldi peregrináció 57 százaléka irányút a Habsburg birodalom tanintézetibe, ideszámítva elsősorban az osztrák és a cseh tartományokat. A német tartományok egyetemeire és akadémiáira mintegy 23 ezer beiratkozással számolunk, ami 28 százaléka a külföldi



peregrinusoknak. Hollandiába irányult az egyetemjárás 4 százaléka, Itáliába talán 3,7 százaléka, Svájcba 3,3 százaléka, a lengyel-balti térségbe 2 százaléka és a legkevésbé ismert francia-angol régióba valószínűleg szintén 2 százaléka. Az adatok véglegesítése még további jelentős kutatást igényel, de bizonyos új tapasztalatok már most körvonalazhatók.

Az 1. táblázatból még nem teljeseek a német adatok 1526 és 1694 között, továbbá most vannak feltárás alatt az angol és skót adatok és éppen a közeljövőben lesznek véglegesek a 19. századi bécsi adatok is. Ennek ellenére a fenti arányok lényegében a valóságos képet rögzítik a beiratkozások tekintetében.

A 19. századi történetírásnak azon állítása, hogy a peregrináció döntően a protestáns magyarokat és természetesen az erdélyi és felvidéki németiséget érintette, illetve, hogy ennek mértékét a Habsburg uralom visszavetette, gyakorlatilag megdőlt. Egyrészt a kutatás jelenlegi állásánál is megállapítható, hogy a 16–18. század egészét vizsgálva nagyjából egyensúly van a protestáns és katolikus peregrináció között, ami azért új adat, mert korábban a Habsburg birodalmon belüli peregrináció alig volt ismert és az adatok így természetesen a német, svájci, holland egyetemjárás dominanciáját mutatták. Hasonlóan új elem az is, hogy a protestáns, pl. erdélyi peregrináció nem csökken a 18. században, hanem fokozatosan utat talál a birodalmon belüli tanintézetekre. Témánk szempontjából ennek jelentőségét abban látom, hogy a magyarság kulturális kapcsolatrendszere a vizsgált korszak egészében többirányú és így a tudományos eredmények és módszerek adaptációjára folyamatosan van lehetőség minden irányból. Kevés európai országra jellemző az, hogy polgárai egy időben hozzák haza, még hozzá nagy számban, a tudományos információkat, szakirodalmat és módszereket Rómából, Bolognából, Padovából, Bécsből, s ugyanakkor Genfből, Baseltől, Leidenből, Utrechttől, Jénából, Heidelbergből, de akár Cambridgeből, vagy Königsbergből. A magyar peregrináció egyik legfontosabb sajátossága a sokoldalúsága, ami a felvilágosodás korától csak erősödik. A 19. század elejétől egyre szélesebb társadalmi rétegek kapcsolódtak be a külföldi egyetemjárásba. E korszakban már lassan érdektelenné vált a felekezeti hovatartozás, mégis egy ehhez kapcsolódó tényező színezte nagymértékben a kialakuló képet. A magyarországi zsidóság bekapcsolódása a peregrinációba, azt számával is nagyságrenddel növelte és speciális érdeklődésénél fogva tovább bővítette. Érdemes hangsúlyozni, hogy az általam részletesen elemzett 19. században fennmaradtak, vagy csak kis mértékben változtak a korábbi peregrinációs irányok, elsősorban a németországi protestáns kapcsolatok. Átrendeződve, de megmaradt a katolikus teológusok peregrinációja (pl. Innsbruck jelentőségének növekedése 1850 után), de ezek mellé a műszaki, természettudományi, kereskedelmi-közgazdasági stb. ismeretek tanulásával teljesen új területek léptek be.



## A bécsi magyar egyetemjárás fő tendenciái a 19. században, a kiegyezésig

### *Létszámok*

A magyarországi hallgatók létszáma a vizsgált periódusban folyamatosan emelkedett. Mint a 2. táblázatban látható, az 1789 és 1818 közötti három évtizedben még viszonylag alacsony volt a bécsi tanintézetek látogatottsága Magyarországról, bár már ekkor is meghaladta a Közép-Európa más univerzításai iránti érdeklődést. A karlsbadi határozatok utáni 30 évben a magyarországi peregrinusok száma több mint kétszeresére nőtt és 5500 beiratkozás fölé emelkedett. Ez a korszak már Bécsben is a modern, belső szerkezetében erősen megváltozott peregrináció kezdete volt. A fejlődés folyamatosságát mutatja, hogy a szabadságharc leverése utáni 18 tanévben csaknem ezerrel több beiratkozó érkezett Bécsbe, mint az azt megelőző 30 tanévben. Itt jelezzük, hogy az 1867 és 1890 közötti bécsi magyar egyetemjárás kutatása még csak most van folyamatban, de itt már nem számítunk további komoly számbeli növekedésre, s a beiratkozók számát maximum 7000 esetre becsüljük valamennyi tanintézetben. 1890 és 1919 között pedig az adatgyűjtés befejeződött és nyolc tanintézetben 6247 beiratkozást regisztráltunk.<sup>17</sup>

2. táblázat: A bécsi tanintézetek magyarországi hallgatói 1789–1867 között korszakanként

1789-1818	2390
1819-1849	5529
1849-1867	6453

### *Fakultások, szakmacsoportok*

Szakmacsoportonként vizsgálva a Bécsben tanult hallgatókat, egyértelműen vezető pozíciót foglalnak el az orvosi ismereteket tanulók. A korábban a bécsi orvosi karon is meglévő és 1848 előtt sok magyarországi hallgató által is látogatott sebészi tanfolyamot Bécsben már ekkor megszüntették, míg Pesten erre csak később került sor. Ezt a tényt figyelembe véve még feltűnőbb az orvostudományokat hallgató peregrinusok hatalmas számbeli növekedése. A növekedésben kétségtelenül kiemelt szerepet játszik a magyarországi zsidóság érdeklődésének erőteljes növekedése az orvosi pálya iránt. Tekintettel arra, hogy 1848 előtt a gyógyszerészek között még nem szerepelnek zsidó származású hallgatók, összehasonlítható adatokkal a sebészek és orvosok tekintetében rendelkezünk. Míg 1789 és 1849 között a szakmacsoportban 19–20 százalékra becsülhető a zsidó hallgatók aránya, ez vizsgált korszakunkban az orvosok körében 50 százalék fölé emelkedett és ez nyilván kiegészült a rendkívüli hallgatók közötti más orvostanhallgatókkal. E körben a német-, és magyar-ajkú diákok száma csaknem azonos. Jóval alacsonyabb számban, de közel azonos volt a szerb, szlovák és román hallgatók képvisellete.

<sup>17</sup> Vö. Patyi Gábor: Magyarországi diákok bécsi egyetemeken és főiskolákon 1890–1919 (Kiadás alatt, megjelenése 2004 elején várható.)



A második legnépesebb hallgatói csoportot a mérnökök alkották. A pesti mérnökképzés elégtelensége, majd átmeneti szüneteltetése miatt korszakunk elején nem is adódott más lehetőség a mérnöki pályára igyekvő hazai diákok számára, mint külföldre menni tanulni. Mikor már itthon is áttértek a német oktatási nyelvre, attól kezdve érthetően a legtöbben inkább a leghíresebb tanintézetbe, a bécsi politechnikumba kívántak beiratkozni. Érdekes módon a hazai német, illetve magyar származásúak aránya a mérnök-hallgatók között is nagyon hasonló volt, (34, illetve 33 százalék) a német anyanyelvűek kissé többen voltak. A diákok több, mint 20 százaléka itt is a gyorsan asszimilálódó magyarországi zsidóság köréből került ki. A műszaki szakembernek, de részben művésznek is számító értelmiségi csoportban, vagyis az építészek körében abszolút többségben (55 százalék) voltak a német származásúak.

A jog- és államtudományok tanulása céljából is mintegy ezer diák érkezett Bécsbe. Mint korábban jeleztük ez több, mint duplája volt a forradalom előtti képviseleti aránynak és még az sem állítható, hogy a jogászok között a magyarok kisebbségben lettek volna. Ez a szakmacsoport azon kevesek közé tartozott, ahol a magyar származású hallgatók aránya (35 százalék) meghaladta a németekét (29,4 százalék). Feltűnő, hogy e területen teljesen azonos, relatíve magas aránnyal (66–63 fővel) vannak jelen a román és szerb nemzetiségű hallgatók.

A gyógyszerészeket külön karközi tanfolyamon képezték ki és külön is tartották őket nyilván. Tanulmányaikat az új szabályok szerint a bölcsészeti karon kezdték meg és ott is tették le első szigorlatukat, a képzés lezárása pedig az orvosi karon történt. A gyógyszerész képzésben az abszolutizmus korában Bécs szerepe a korábbinál is jelentősebbé vált, hiszen e 18 tanévben többen iratkoztak be a császárvárosban, mint korábban fél évszázad alatt. A hallgatók fele német nemzetiségű volt.

A teológusok közül 57 százalék katolikus és 43 százalék protestáns volt. A katolikus teológiai karra jártak a Pazmaneum hallgatói és sok nem magyar nemzetiségű görög katolikus papnövendék, nagyjából a Szent Barbara Kollégium tagjai.<sup>18</sup> A katolikus teológusok között a magyarok jelentős többségben voltak (42 százalék), a németekkel szemben (22 százalék) és itt nem meglepő, hogy igen magas volt a szlovák (14 százalék), a román (12 százalék) és a ruszín (4 százalék) hallgatók aránya. A protestáns teológusokról korábban már elmondtuk, hogy számuk csaknem a felére csökkent az 1848 előtti időszakhoz képest. Ennek oka többek között, hogy a magyarországi reformátusok korábban sem kedvelték a bécsi intézményt és amint lehetőség nyílt rá visszatértek az általuk látogatott nyugat-európai egyetemeikre. Ugyanez a jelenség az evangélikus szászoknál és szlovákoknál is felismerhető, ők is szívesebben küldték teológusaikat Németországba, mint Bécsbe. A német anyanyelvűek száma azonban így is meghaladta köztük az 54 százalékot, a magyarok aránya 30 százalék körül mozgott.

<sup>18</sup> Ez utóbbit 1775-ben alapították Collegium Graeco-Catholicum ad Sanctam Barbaram névvel.

A bölcsész-hallgatók aránya az összes beiratkozott között 6 százalék körül volt, de mint említettük a thuni reformok után a monarchia összes egyetemén nagyon alacsony lett az új bölcsészkarok hallgatói létszáma. A kar magyarországi hallgatói között majdnem abszolút többségben voltak a német nemzetiségűek (48 százalék), feltűnő viszont más szakokhoz képest a szlovák és román hallgatók relatíve magas száma (7 százalék).

3. táblázat: A hallgatók szakmacsoportonkénti tagolódása, 1849–1867

Sorszám	Szakma	Eset	%
1.	Orvos, sebész, gyógyszerész	2005	31
2.	Mérmők, építész	1198	18,5
3.	Jogász	999	15,5
4.	Teológus	764	11,8
5.	Rendkívüli hallgató	426	6,6
6.	Bölcsész	339	5,2
7.	Állatorvos	254	3,9
8.	Katonatiszt	208	3,2
9.	Művész	164	2,5
10.	Kereskedő	92	1,4
11.	Diplomata	4	0,06
	Összesen	6453	100

Az állatorvos képzés 1852-ben elkerült az egyetemtől és részben katonai tanintézet lett, ahol azonban továbbra is lehetőség volt polgári állatorvosok képzésére. Az egyetemi orvostanhallgatók kezdetben nagy számban tanultak még itt egy-egy szemesztert, később számuk a nyilvántartások szerint csökkent. Az intézetben kétéves katonai és külön polgári állatorvosi tanfolyamok voltak, valamint rövidített kurzusok gyakorlati képzés céljából. 1858 után három tanév befejezésével lehetőség volt szigorlat letételére és állatorvosi diploma szerzésére. A magyarországi hallgatók közül ezzel a lehetőséggel a kiegyezésig mindössze 21-en éltek. Az állatorvosi intézetben a hazai hallgatók kétharmada volt német nemzetiségű, a magyarok aránya nem érte el a 20 százalékot.

A katonai pályára készülők közül csak kétszáznál valamivel több hallgatót tudunk számba venni. A hadmérnökök között a forradalom előtt jóval több magyarországit találtunk. Vizsgált korszakunkban közülük német származású volt a diákok 34 százaléka, de egyáltalán nem alacsony a magyarok száma sem (31 százalék). A szerb kadétok száma talán e szakon a legmagasabb, csaknem 16 százalék. A leendő tüzértisztek között az előzőnél is nagyobb a németek aránya (48 százalék), míg a magyar származásúak 23,5 százalékot tesznek ki. A nemzetiségek előretörése itt a románok magas számában látszik (11 százalék), de a szlovákok és szerbek is képviselve vannak (6 százalék).

A szakmacsoportok között az utolsó előtti helyen a művészeti pályára készülőköt találjuk. Számuk erősen csökkent a korábbi évtizedekhez képest, de ekkor



Bécs iránt még mindig nagyobb a hazai művész jelöltek érdeklődése, mint a német képzőművészeti akadémiák iránt.<sup>19</sup> A bécsi festőiskolában korszakunkban több a magyar nemzetiségű növendék (39 százalék), mint a magyarországi német (25 százalék). A hallgatók közül itt is sokan az asszimilálódó magyar zsidóságból kerültek ki.

Látszólag az utolsó helyen van a szakmacsoportok között a kereskedelmi ismereteket tanulók, mindössze 92 fős közössége. Ez a szám azt jelenti, hogy a bécsi politechnikumban ennyien voltak azok, akik kizárólag a kereskedelmi tagozatra iratkoztak be. Rajtuk kívül a mérnöki tanfolyam hallgatói között még további 118 személy hallgatott egy, két tanéven át kereskedelmi tárgyakat. Összesen tehát akár 210 kereskedő hallgatóról is beszélhetnénk, de mivel az utóbbiak a mérnöki szakosztály mellett hallgatták ezeket a tárgyakat, őket inkább a mérnökök közé számítottuk. Leopold Thun helytelenítette a műegyetemek keretében folyó viszonylag alacsony szintű korábbi kereskedelmi képzést és ezt a létrehozandó alsó és felső reáliskolák, illetve a kereskedelmi iskolák programjába kívánta iktatni. A bécsi műegyetemen is ennek megfelelően fokozatosan csökkent a kereskedelmi tagozat jelentősége és korszakunk vége előtt, az 1865/66-os tanévvel meg is szűnt.

### *Társadalmi rétegződés*

A 19. század második felétől a birodalmi egyetemeken és főiskolákon már meglehetősen részletes és pontos személyi nyilvántartásokat vezettek a hallgatókról, s ezek szerencsére legnagyobb részben meg is maradtak. Adattárunkban a beiratkozók 88 százalékánál megtaláljuk az apa, vagy a gyám foglalkozását, sokszor abban az esetben is, ha az apa már nem él. Ez a több, mint 5600 adat bőségesen elegendő ahhoz, hogy megpróbáljuk a peregrinusok társadalmi rétegződését, származását elemezni.

A bécsi magyarországi és erdélyi diákok között, mint már 1848 előtt is, a legnagyobb csoportot a kereskedő családokból származók alkották. A csoport aránya is nagyjából változatlan maradt, mintegy 19 százalékot tett ki. E diákok háromnegyede zsidó kereskedők gyermeke volt, itt tapasztalható legmarkánsabban a zsidó értelmiség kialakulásának folyamata. Jóval kisebb számban, de találunk közöttük német, román és szerb kereskedők gyermekeit. A viszonylag kis számú szerb diák 23 százaléka kereskedő gyermeke, a románok és németek esetében pedig a 10 százalékot közelíti meg ez az arány.

A peregrinusok körében a második legnagyobb csoportot az iparosok, kézművesek családjából származók alkották, ugyanúgy, mint 1848 előtt. Képviseleti arányuk mintegy 1 százalékkal csökkent, de így is 13 százalékánál többet tett ki. A hazai társadalomszerkezet jellegzetes problémájára utalnak az itt tapasztalható adatok. Miközben a magyarságon belül nem éri el az 5 százalékot az iparos,

<sup>19</sup> 1849 és 1867 között három német képzőművészeti akadémiára 53 magyarországi növendék iratkozott be, illetve ennyiről van konkrét adatunk. Ezek többsége (49 fő) már Münchenbe ment, de München virágkora magyar szempontból inkább a kiegyezés után kezdődött meg.

kézműves családból egyetemre igyekvők aránya, addig ez a százszok körében 23 százalék, a sváboknál, cipszereknél és szlovákoknál 15 százalék és a németek körében is csaknem 10 százalék. A városi polgárság, s ezen belül az iparosok a 19. század első felében döntő többségükben nem magyar ajkúak voltak, hanem elsősorban németek, s ez a réteg gondot fordított arra, hogy tehetséges gyermekeit akár külföldön is taníttassa.

4. táblázat: A Bécsben tanuló magyarországi hallgatók tagozódása az apa foglalkozása szerint, 1849-1867

Sorszám	Foglalkozás	Eset	%
1.	Kereskedő	1112	19,7
2.	Iparos, kézműves	745	13,2
3.	Hivatalnok, tisztviselő	656	11,6
4.	Egyházi személy	479	8,5
5.	Orvos, sebész, gyógyszerész	477	8,4
6.	Nemes, birtokos, arisztokrata	473	8,4
7.	Tanár, ügyvéd, értelmiségi	431	7,6
8.	Polgár, gyáros, magánzó	381	6,7
9.	Haszonbérlet, gazdálkodó	294	5,2
10.	Paraszt, földműves	159	2,8
11.	Katona, tiszt	138	2,4
12.	Uradalmi tisztviselő	112	2,0
13.	Mérmők, építész, gépész	108	1,9
14.	Főhivatalnok	36	0,6
15.	Művész, zenész	30	0,5
16.	Egyéb	22	0,4
	Jelöletlen	800	
	Összesen	6453	

Harmadikként meghaladta a 11 százalékot a hivatalnoki, tisztviselői körből származók aránya. Ebbe a csoportba a városi, megyei tisztviselőket és az államigazgatás alsóbb szintjein dolgozókat soroltuk be. 1848 előtti képviselőjük ennél egy százalékkal magasabb volt. E kategóriában – az abszolutizmus korában talán érthetően – a német anyanyelvű diákok alkotják a többséget. A szász, cipszer, német, de még a sváb hallgatók között is 12–15 százalék a hivatalnoki családból származók aránya. Nagyjából ennek felel meg a magyarság képviselete is ebben a kategóriában. A szlovákok közül 7,3 százalék hivatalnoki családból származott.

Nem nagy különbséggel, de negyedik helyen az egyházi tisztséget betöltők gyermekei állnak 8 százaléknál valamivel nagyobb aránnyal. A németországi peregrinációban ez a kategória áll az első helyen, de ott sokáig domináns volt a protestáns teológusok aránya, ezért került ez a csoport az első helyre. Korábban már említettük, hogy korszakunkban csökkent a protestáns teológusok bécsi tanulmánya, összességében mégis jelentős a számuk. Érdekes módon legnagyobb az arányuk a román diákok között, ott meghaladják a 26 százalékot. Az erdélyi szászok köré-



ből 23 százalék lelkészi családból került ki. A felvidéki cipszerek és a szlovákok, valamint a délvidéki szerbek közül ugyanolyan arányban, valamivel több, mint 10 százalékban vannak jelen evangélikus, illetve görögkeleti lelkészek gyermekei. A magyarság e rétegben csak 6 százalékos képviselettel rendelkezik.

Kis különbséggel az ötödik csoportot szinte az előbbivel azonos arányban az orvos, sebész és gyógyszerész családokból származók alkotják. Ezek aránya két százalékkal növekedett az 1848 előttiéhez képest, már ekkor is kialakultak az orvos-dinasztiák, akik nemzedékről nemzedékre képviseltették magukat az orvos társadalomban. E csoportban szinte teljesen azonos arányban vannak jelen német és sváb orvos famíliák, valamint a nemzetiségileg többféle kötődéssel bíró zsidó származású orvostanhallgatók. Képviseletük általában 8 százalék feletti. A magyar hallgatók körében ez az arány csak 5,5 százalék.

Hatodikként szintén az előző kettőhöz hasonló arányban vannak jelen a nemesi, birtokosi, vagy arisztokrata, főnemesi családból származó diákok. Tudjuk, hogy ez a besorolás túl széles csoportot fog egybe, de az adatok jelenleg további differenciáláshoz nem elegendők. 1848 előtt e kategóriából még csak 5 százalékkal tanult a Habsburg monarchia egyetemén, ehhez képest most mintegy 3 százalékkal nőtt a képviseletük. Az elszegényedő nemesi famíliák gyermekei közül láthatólag egyre többen választották az értelmiségi, többek között az orvosi és a mérnöki pályát. Ezt igazolja, hogy a 19. századi teljes németországi egyetemjárásban a képviseletük az első világháborúig már 12 százalék fölé emelkedett. Ebben a kategóriában egyértelmű a magyarság elsősége, a magyar diákok 20 százaléka nemesi, birtokosi, főnemesi családból származott. Érdekes adat, hogy cipszereknél, a románoknál és a szerb származású diákok körében a nemesek aránya mindenütt 9 százalék körül mozog. Ha a valódi főnemesi családok képviseletét vizsgáljuk, akkor ebbe a körbe 233 diákot számíthatunk, ők a nemesi származásúak 13 százalékát teszik ki.

A peregrinusok között hetedik helyen állnak a humán értelmiségi családokból származó diákok, akik tanítók, tanárok, ügyvédek s egyéb értelmiségi pályán dolgozók gyermekei. 7,6 százalékos képviseleti arányuk szintén nőtt másfél százalékkal az 1848 előttiéhez képest, ami az értelmiség lassú erősödését mutatja. A németországi adatok e tendencia későbbi gyorsulását igazolják. E csoportban feltűnően erős a felvidéki szlovákság és a cipszerek képviselete mintegy 14 százalékos aránnyal. Jelentősebb még a magyarok és a svábok körében a humán értelmiségi csoport, ők kevéssel 10 százalék felett vannak képviselve.

Nyolcadik helyen találjuk azt a bizonytalan összetételű csoportot, amelybe a városi polgárokat, gyártulajdonosokat, magánzónak nevezetteket vontuk össze. A csoporthoz való tartozás azért is bizonytalan, mert a városi polgár más esetekben iparosként, vagy másként is megjelenhet, erre többszöri beiratkozás esetén találtunk példát. Más forrás híján azonban használjuk ezt a kategóriát is, amely 1848 előtt még 12,5 százalékos képviselettel rendelkezett. Most jelenlétük 6,7 százalék, de ez csak azt jelenti, hogy korszakunk forrásai a társadalmi rétegződés vizs-

gálatánál a korábbinál sokkal differenciáltabb elemzésre nyújtanak lehetőséget. Közülük a legnagyobb csoportot a németajkú városi polgárság alkotja, a cipsze-reknél, németeknél, sváboknál képviseltük 8 és 10 százalék között mozog. A magyaroknál és a szlovákok esetében ez valamivel több, mint 5 százalék.

A kilencedik helyen a haszonbérleőkől és az önálló mezőgazdasági gazdálkodókból kialakított csoportot találjuk, mintegy 5,2 százalékos képviseléssel. A román diákok körében ez igen jelentős 12,3 százalékos arányt jelent. A zsidó származású hallgatók 8 százaléka is e körből került ki. Képviselésük egyébként az 1848 előttihez képest két százalékkal növekedett.

Tizedik helyen a paraszti, földműves családok gyermekei vannak. Ők is többen voltak 1848 előtt, most arányuk nem éri el a 3 százalékot és valószínűleg ez a reálisabb adat, mint a korábbi négy százalék. E diákok többsége Erdélyből érkezett, sok közöttük a román és szász hallgató 8 százalékos képviselési aránnyal. A szlovákok körében meghaladják a 4 százalékot, más nemzetiségeknél azonban alig vannak többen, mint egy százalék.

A tizenegyedik helyen álló csoport képviselése a felére csökkent az 1848 előtti korszakhoz viszonyítva. E csoportot a katonatiszti családokból származók alkották. Nem meglepő, hogy a leverett szabadságharc után a magyarság aránya minimálisra csökkent e rétegben, alig haladja meg az egy százalékot. Mintegy 5 százalékos képviseléssel németek, svábok szerepelnek e csoportban és ugyanilyen aránnyal román határőr katonatisztek gyermekei. A szerb diákok között is 7 százalék katonatiszt leszármazottja, persze abszolút számban ők sincsenek sokan.

Az uradalmi tisztviselők kategóriájába azokat soroltuk, akik nagybirtokon vállaltak a birtok gazdálkodásának irányításával kapcsolatos feladatokat. Arányuk az 1848 előttihez képest egy százalékkal csökkent, korszakunkban 2 százalék. Közülük a legtöbb sváb, vagy magyar hallgató volt.

A tizenharmadik helyen álló műszaki értelmiségi csoport, a mérnökök, építészek, gépészek gyermekei növelték részesedésüket a korábbi korszakhoz képest másfél százalékkal, de még így is csak 1,9 százalékot tettek ki. A meginduló ipari fejlődés első jeleit mutatják ezek az adatok. E műszaki értelmiséghez elsősorban német és magyar hallgatók tartoztak.

A főhivatalnok kategóriába az államigazgatásban felső posztokat betöltő személyeket soroltunk, ők az abszolutizmus korában nagyon kevesen voltak, arányuk összességében az egy százalékot sem érte el. A konzervatív magyar politikusok gyermekei közül azonban néhányan Bécsben tanultak, ők alig fél százalékát adják a magyar hallgatóknak.

Végezetül csökkent a magyarországi és erdélyi művészek családjainak képviselése Bécsben. 1848 előtt még 1,2 százalék volt, most csak a fél százalékot érte el.

Az arányok egyszerűbbé tétele érdekében érdemes megjegyezni, hogy ha valamennyi értelmiségi kategóriát összeadjuk, tehát a tanárokat, ügyvédeket, orvosokat, mérnököket és művészeket együtt számoljuk, akkor képviselésük az 1849 és 1867 közötti bécsi tanulmányokban már 16 százalék az összes beiratkozóhoz

viszonyítva. Ha csak azokat számítjuk, akiknél az apa foglalkozása ismert, akkor ez az arány már eléri a 18,4 százalékot. A kiegyezés előtti magyar társadalom tehát a nagy átalakulás képét mutatja e vizsgálat alapján is. Kialakulóban van egy új elsőgenerációs értelmiség, amely különböző nemzetiségekből érkezik, jelentős benne a feltörekvő, asszimilációra hajlandó zsidó származású csoport, miközben az egyetemjárásban résztvevők egy ötöde már második, vagy harmadik generációban az értelmiséghez tartozik.

### *A hallgatók felekezeti megoszlása*

A bécsi egyetemeken és főiskolákon tanult hallgatókról vizsgált korszakunkban viszonylag részletes adatokkal rendelkezünk a vallási hovatartozás tekintetében. 1848 előtt az egységes egyetemi matrikulákban csak a legritkább esetben jegyezték fel ezt az adatot, az 1850-ben bevezetett egyetemi reform után azonban a hallgatókról sokkal részletesebb nyilvántartásokat készítettek, így ismereteink is bővebbek lehetnek. A bécsi műegyetemen csak 1860-tól kezdve állnak rendelkezésünkre ezek az adatok, viszont a képzőművészeti akadémián a legritkább esetben közlik a vallási hovatartozást. Összességében a magyarországi és erdélyi peregrinusok 73 százaléka esetében ismerjük a felekezeti hovatartozást és ez elegendő adat néhány következtetés levonásához.

5. táblázat: A Bécsben tanult magyarországi hallgatók felekezeti megoszlása, 1849-1867

Felekezet	Eset	Összes százalékában	Ismert százalékában
Római katolikus	1761	28,30	37,6
Izraelita	1259	19,50	26,8
Evangélikus	1087	16,84	23,2
Görögkeleti	223	3,45	4,7
Református	219	3,39	4,7
Görög katolikus	129	2,00	2,7
Unitárius	6	0,09	0,1
Jelöletlen	1769	27,40	
Összesen	6453	100	

A Bécsben tanult hallgatók közül, mint ez várható is volt, legtöbben a római katolikus felekezethez tartoztak, az már inkább meglepő, hogy az összes hallgatóhoz viszonyított képviselőjük csupán 28 százalékos, illetve a felekezeti hovatartozást megadók között 38 százalékos, vagyis egyáltalán nem kiemelkedően magas, s hazai lakossági arányuknál jóval kevesebb. Mivel az 1848 előtti időszakkal ezt az adatot nem tudjuk összehasonlítani, csak azt mondhatjuk, hogy a bécsi peregrinációban már a 19. század elejétől háttérbe szorult az egykor oly fontos felekezeti szempont és szakmai kérdések kerültek előtérbe. Bécsbe felekezettől függetlenül igyekeztek azok a hazai diákok, akik szakmájukat magas színvonalon, a birodalom legjobban dotált intézeteiben kívánták tanulni. A katolikusok között a magyar hallgatók vannak legtöbben, a protestáns teológiát kivéve lényegében minden



fakultáson és szakon jelen vannak, ha nem is egyforma arányban. Képviselőtük 43 százalék feletti. A katolikusok között hasonlóan magas a németek és svábok aránya, együttesen ők is 40 százalékot tesznek ki. Érdekes módon a szlovák katolikusok csak valamivel 8 százalék felett állnak, de bizonyos fakultásokon ennél jóval magasabb a jelenlétük.

Második helyen Bécsben az izraelita felekezethez tartozók állnak 19,5 százalékos képviseléssel, ami a vallási adatot megadó körében 26,8 százalékos arányt jelent. Ez az arány messze magasabb, mint korabeli országos képviselőtük és jól mutatja a hazai zsidóság aktív érdeklődését az értelmiségi pályák iránt. A zsidóság képviselőtét a szülők foglalkozása és egyéb adatok alapján tovább pontosíthatjuk, és ezt is figyelembe véve az összes hallgatók körében legalább 1500 beiratkozóra becsülhetjük. Úgy tűnik, hogy a monarchia egyetemien II. József rendeletei nyomán rendkívül gyorsan indult meg a magyarországi zsidóság egyetemi képzése és ennek folyamatos erősödését tapasztalhatjuk a 19. század teljes egészében. Becsléseim szerint 1789 és 1819 között a monarchia egyetemien a peregrinusok között jelenlétük még csak 6 százalék körül lehetett, 1819 és 1849 között már a magyarországi és erdélyi peregrinusok talán 19 százaléka közülük került ki és korszakunkban, az előző becslés alapján immár 23 százalékról beszélhetünk. Nincs még egy társadalmi csoport, vagy nemzetiség, amely a felsőfokú tanulmányok iránti érdeklődésében ekkora fejlődést produkált a 19. század folyamán. Hozzá kell tennünk a monarchia egyetemien és főiskoláin sokkal magasabb a képviselőtük, mint hasonló időszakban a német felsőfokú tanintézetekben.

A hallgatók között a harmadik legnagyobb csoportot az evangélikus vallásúak alkotják, mintegy 17 százalékos képviseléssel. Németországban ez a felekezet az első a peregrinusok között, de ott többségük protestáns teológus. A bécsi peregrinusok között minden fakultáson megtaláljuk őket, változó arányban. A legtöbb evangélikus hallgató Bécsben is erdélyi szász, ők adják az evangélikusok 42 százalékát, de bizonyosan még többen is voltak. A németajkú magyarországi polgárság 17 százaléka is evangélikus, ők nagyjából Sopronból és a felvidéki városokból indultak Bécsbe. Meglehetősen magas, 22 százalékos a magyar hallgatók között az evangélikusok aránya, ők főleg mérnökök, jogászok, orvostanhallgatók és protestáns teológusok. A szlovákok között nagyobb az evangélikusok aránya, mint a katolikusoké, eléri a 10 százalékot.

A peregrinusok közül 4 százaléknál kevesebben tartoztak a görögkeleti valláshoz. Ezeknek több, mint fele (56,6 százalék) szerb nemzetiségű volt, másik részük román (43,4 százalék). E diákok mérnöki, jogi és orvosi pályára készültek.

Feltűnően kevesen vannak a reformátusok, 3 százaléknál alig többen. Ők természetesen mind magyar nemzetiségűek és gyakorlatilag négy pályára készülnek. Mérnökök, jogászok, orvosok és protestáns teológusok vannak közöttük. A reformátusok e korszakban is szívesebben küldték gyermekeiket a birodalom határain kívül működő egyetemekre.



Végezetül a legkisebb felekezetet a görög-katolikusok alkotják nem érve el a 3 százalékot. E hallgatók több, mint fele román nemzetiségű (54 százalék), de közel egy harmaduk magyar (30 százalék) és néhány ruszin hallgató is található közöttük (13 százalék). A görög-katolikusok többsége az egyetem teológiai fakultásán tanult, de vannak köztük jogászok és orvosok is. Unitáriusként mindössze hat erdélyi diák jegyezte be magát az egyetemi anyakönyvekben.

### *A magyarországi régiók szerinti tagolódás*

A hallgatók területi tagolódása szempontjából lényeges kérdés, hogy az egyes országrészek, vagy nagyrégiók milyen arányban részesednek a peregrinációból. A táblázatban a Felvidék alatt a Duna vonalától északra eső megyéket értjük, nem ideszámítva Komárom és Esztergom áthúzódó területeit, valamint az ország északkeleti részén található megyéket, beleértve Nógrád és Zemplén megye egészét, viszont nem ideértve Borsod megyét. Kárpátalja négy megyéjét is ide számítjuk. Külön egység Erdély és a 19. századi Partium területe. Az erdélyi hallgatókhoz azokat is hozzászámoltuk, akiknek születési helye közelebről nincs megjelölve, csupán annyi, hogy Erdélyből származnak. Az Alföldet a Duna vonalától és a Felvidéktől Erdély határáig számoljuk, beleértve a Bácskát és a Bánátot is. Önálló régió a Dunántúl, Komárom és Esztergom megyék egész területével, de Pest megye dunántúli részei nélkül. A későbbi fővárost, Pest, Buda és Óbuda területével egy régiónak tekintettük.

6. táblázat: A Bécsben tanuló magyarországi és erdélyi diákok nagyrégiók szerinti tagolódása, 1849-1867 (beiratkozás, százalék)

1.	Felvidék és Kárpátalja	1883	29,18
2.	Alföld és Bácska - Bánát	1477	22,88
3.	Dunántúl	1160	17,97
4.	Erdély és Partium	1100	17,04
5.	Pest, Buda, Óbuda	505	7,82
6.	Nem meghatározható	328	5,08
	Összesen	6453	100,00

A nagyrégiók közül az első helyen most is, mint 1848 előtt a Felvidék és Kárpátalja áll, bár részesedése az egyetemjárásból négy százalékkal csökkent, ez is a peregrináció országos terjedésének egyik jele. Kárpátalja ezen belül nagyon jelentéktelen, részesedése alig haladja meg az egy százalékot. A második helyen az alföldi nagyrégiót találjuk, amely 1848 előtt még harmadik volt. A fejlődés jelei talán itt mutatkoznak meg leginkább a már említett körzetekben. Az országrészen belül kiemelt jelentősége van a Bácskának és a Bánátnak, mert a nagyrégió hallgatóinak majdnem fele onnan származik. A harmadik helyen található Dunántúl részesedése a peregrinációból csaknem hat százalékkal csökkent az 1848 előtti korszakhoz képest, de itt nem a dunántúliak tanulási kedve lett kisebb, hanem más országrészekben nagyobb mértékben erősödött. Erdély a korábbi korszakhoz hasonlóan

negyedik az országrészek között, de részesedését csaknem öt százalékkal növelte, jelezve, hogy a korábbinál nagyobb részt követel magának a monarchián belüli egyetemjárásban. Erdély egyébként a korabeli németországi peregrinációban első helyen állt a szász teológusok magas száma következtében. Végezetül a későbbi főváros csak ötödik a nagyrégiók között, ami megfelel korábbi helyezésének, de érdekes, hogy korszakunkban közel két százalékot veszített 1848 előtti részesezéséből. Látható, hogy Pest-Buda fejlődése az abszolutizmus korában egy kissé veszít reformkori lendületéből és az igazi áttörés a következő korszakra marad.

### *A városok részesedése a bécsi peregrinációban*

A külföldi egyetemjárás iránt kezdettől fogva a városi lakosság mutatott különös érdeklődést. A nagyobb városok jobb iskolái, az évszázados kulturális és művelődési hagyományok és a városokban élő egykori honoratior réteg mind, mind ezt a tendenciát erősítette. Már 1848 előtt az első 20 településről érkezett a Habsburg birodalom egyetemeire a diákok 38 százaléka, az első 50 településről pedig 52 százaléka, azaz több, mint fele. Vizsgált korszakunkban ezek az adatok nagymértékben változtak, részben a peregrináció kiszélesedése miatt, részben a városok közötti belső átrendeződés következtében. 1849 és 1867 között az első 20 városból a hallgatók 31 százaléka érkezett, vagyis a kiemelt városok túlsúlya csökkenni kezdett. Ezt erősíti meg az is, hogy az első 50 településről már csak a diákok 45 százaléka származott, tehát itt a csökkenés még feltűnőbb.

A külföldi egyetemekre diákokat küldő városok listája korszakunkban is hasonló ahhoz, ami a 19. század első felében tapasztalható volt. Az első ötven település névsora nagyon hasonlít egymásra 1848 előtt és után. Mindössze 9 új város nevét találjuk az abszolutizmus kori listán. E városok a következők a hallgatói létszámok csökkenő sorrendjében: Nagybecskerek, Baja, Marosvásárhely, Versec, Kecskemét, Ungvár, Zombor, Trencsén, Liptószentmiklós. Ezzel egy időben azonban a városok sorrendje nagymértékben átalakult és ez jól mutatja a korszakunkban bekövetkező változásokat. Az 1848 előtti első ötven város sorából most kimaradt: Holics, Szokolca, Bazin, Tata, Nagymarton, Körömcbánya, Magyaróvár, Szenice, Nagybánya.

Ha a városok listáját vizsgáljuk, akkor azt tapasztalhatjuk, hogy a névsor nagyjából a már említett országrészek sorrendjéhez hasonlít. A Felvidékről 16, az Alföldről (Bácska – Bánáttal együtt) 13, a Dunántúlról 12 és Erdélyből 8 város található az első ötven település között. A változások igazán akkor látszanak, ha a helyezéseket is megvizsgáljuk. Egyértelmű tendenciaként látszik, hogy folytatódik az a fordulat, amely az 1840-es évek elején következett be Bécsben. Egyre nagyobb jelentősége lett a gyakorlatban hasznosítható, pl. mérnöki és orvosi tudományoknak, így ezeken a szakokon hatalmas mértékben megnőtt az ország legkülönbözőbb részeiből érkező magyarországi diákok száma. Ezzel egy időben csökkenni kezdett egykor fontos városok, kulturális központok jelentősége,



főleg olyanoké, amelyek kimaradtak a meginduló gazdasági, ipari és infrastrukturális fejlődésből.

Az elmaradásra számos példa adódik. Nagyszombat korábbi nyolcadik helyéről a huszonharmadikra, Kismarton a hetedikről a huszonnegyedikre, Veszprém a huszonkettedikről a negyvenharmadikra esett vissza. Ugyanígy jóval hátrább került Lőcse, Kőszeg és Nagykanizsa is. Tendenciájában azt mondhatjuk, hogy a nyugati határszél és a Felvidék számos kisebb és közepes városa visszaesést mutat, miközben az Alföld és különösen a Bácska és a Bánát fontos települési előretörtek a külföldi egyetemjárásban. Az egyik legfeltűnőbb változás például, hogy Szeged korábbi harmincegyedik helyéről korszakunkban már hetedik, Nagyvárad pedig a huszonötödik helyről a kilencedikre ugrott előre. Jelentős fejlődést mutat Miskolc és Pécs is. A kicsiny Vágújhely is nagyot lépett előre, aminek oka a település nagy számú zsidó közösségének aktivitása a peregrinációban. A listára felkerült új települések legtöbbször az Alföldről, vagy a Délvidékről kerültek ki. Nagybecskerek például mindjárt a 15. helyre került, de ott van a listán újként Kecskemét, Baja, Versec és Zombor is. Az Alföldnek tehát inkább déli részei mutatnak fejlődést a 13 városból 10 ehhez a régióhoz köthető. Erdélyből Brassó, Nagyszében és Kolozsvár, mint korábban is, az első 10 város között található, ami jelentőségüknek és kulturális hagyományaiknak megfelelő. Hozzájuk zárkózott fel, korábbi helyezésükön javítva három száz város Segesvár, Medgyes és Beszterce, valamint Marosvásárhely és Gyulafehérvár.

### *A hallgatóság nemzetiségi összetétele*

A külföldi egyetemjárás vizsgálatának egyik legnehezebb és legvitathatóbb kérdése térségünkben a peregrinusok nemzetiségi összetételének meghatározása. Közép-, és Kelet-Európa számos országában folynak egyetemjárás kutatások és sokan etnikai alapon próbálják a peregrinusokat meghatározni és így az adott népcsoport értelmiségének kialakulás-történetéhez adatokat találni. A források az etnikai hovatartozásról egészen korszakunkig igen keveset mondanak, vagyis minden nemzetiségi csoportosítás csupán valószínűsíthető feltételezés, de nem tényeken alapuló meghatározás. A bécsi egyetemen csak korszakunk legvégén, 1866-tól kezdve találunk olyan forrásokat, amely az anyanyelv rovatát is tartalmazza, de ez a rovat sincs mindig kitöltve. Ezenkívül a vizsgált időszakban számos esetben van utalás a nemzetiségre, de hangsúlyoznunk kell a most következő elemzés nem csupán ezen kis százalékban meglévő, eredeti adatokra épül.

Jelen tanulmányunkban sem kívántuk megkerülni e fontos kérdésre adandó választ, ezért megkíséreltük másodlagos adatok alapján meghatározni utólagosan a beiratkozó hallgatók nemzetiségi összetételét. Ezt bizonyos etnikai csoportok esetében meglehetősen nagy pontossággal lehet megtenni. A származási hely és az iskolázás, valamint a vallási adatok alapján jól elkülöníthetőek az erdélyi szászok, az erdélyi és bánáti románok és a délvidéki szerbek is. A bácskai, bánáti, valamint a Tolna és Baranya megyei németeket az egyszerűség kedvéért

sváb elnevezéssel soroltuk egy csoportba. Ugyancsak földrajzi alapon a Szepes és Sáros megyei németeket összevontan, nem pontos elnevezéssel cipszereknek neveztük. A legnehezebb helyzetben éppen a magyarok, az ország többi részében élő németiség és a szlovákok esetében voltunk. E három nemzetiség jelentős része a földrajzi és vallási adatok alapján jól meghatározható, azonban a hallgatók közel egyharmadánál szinte lehetetlen a nemzetiségi hovatartozást meghatározni. Ebbe a csoportba tartozik a gyors asszimiláció felé haladó hazai zsidóság, a régióként eltérő mértékben asszimilálódó németek, akik nemzetiségüket maguk is változtatva határozzák meg. A felvidéki területek esetében például nem ritka, hogy az onnan Bécsbe került zsidó hallgatók egy része magát magyarként, más része németként határozza meg, de többen szlávnak is nevezik magukat, sőt szemeszterenként másként adják meg hovatartozásukat. A fentiek alapján még egyszer hangsúlyozzuk, hogy a most következő számok és táblázatok becslések, amelyek a források elemzésével készültek, de nem tekintendők véglegesnek és az egyes életutak elemzésével nyilván változhatnak. Több, mint hatezer beiratkozó esetében ilyen elemzések végzését nem is tekinthettük feladatunknak.

A nemzetiségi összetételt vizsgálva szembeűnő, hogy 26 százalék esetében nem voltunk képesek valószínűsíteni az etnikai hovatartozást. Ez viszonylag magas szám, mivel 1848 előtt a Habsburg birodalom egyetemei esetében ez a csoport csak 21 százalékot tett ki, a 19. századi német egyetemjárásban pedig csupán 15 százalékot. A nagy számarány részben annak tudható be, hogy számításainkban igyekeztünk nagyon óvatosak lenni, részben viszont a zsidó hallgatóság magas számából is következik, hiszen a nemzetiségi hovatartozást éppen az ő esetükben a legnehezebb meghatározni. Ez a 26 százaléknyi hallgató bizonyosan a magyar, a német és a szlovák nemzetiség között oszlik meg, de a belső arányokat gyakorlatilag lehetetlen megmondani. Korszakunkban valószínűleg többségük német, de sok lehet köztük a magyar hallgató is és kevesebb a szlovák.

A nagy valószínűséggel magyar hallgatók a bécsi peregrinusok 28,2 százalékát teszik ki. Ez hat százalékkal több, mint amit 1848 előtt feltételezünk, tehát növekedett a magyarság aránya Bécsben. Németországban a magyarok aránya ennél jóval magasabb és az abszolutizmus korában ott is enyhe növekedés tapasztalható, tehát általános tendenciáról van szó. Ennek okát a hazai felsőoktatás stagnálásával, az ötvenes években a német tannyelv bevezetésével magyarázhatjuk, hiszen ha már németül kellett a felsőfokú tanulmányokat folytatni, akkor célszerűnek látszott azt a birodalom legjobb egyetemein végezni. A magyar hallgatók szinte egyenlő arányban orvosi, mérnöki és jogi tanulmányokat folytattak Bécsben (370), és ezt közelítette a katolikus és protestáns magyar teológusok együttes száma is (280).

A szűkebben vett magyarországi németek, akikhez a nyugati határszélen, Pest és Buda környékén, a Felvidék középső és nyugati területein élő németiség tartozott elsősorban a diákok 17,8 százalékát alkották. Az ő arányuk folyamatosan csökkent a 19. századi birodalmon belüli peregrinációban, de talán helyesebb az a



meghatározás, hogy abszolút számuk nem csökkent ugyan, de más nemzetiségek növelték részvételüket a peregrinációban. E németek is jelen voltak valamennyi szakon, de többségüket az orvosok, gyógyszerészek (250) és mérnökök (230) között találjuk, harmadik helyen a jogászok állnak (178).

7. táblázat: A magyarországi és erdélyi hallgatók valószínűsíthető nemzetiség szerinti tagolódása Bécsben, 1849–1867 (százalék)

1.	magyar	1820	28,2
2.	nem meghatározható	1679	26,0
3.	magyarországi német	1151	17,8
4.	erdélyi szász	595	9,2
5.	szlovák	337	5,2
6.	magyarországi sváb	287	4,5
7.	román	205	3,2
8.	szerb	185	2,8
9.	cipszer	145	2,2
10.	ruszin	20	0,3
11.	horvát	11	0,2
12.	cseh	4	0,06
13.	olasz	4	0,06
14.	örmény	4	0,06
15.	bolgár	3	0,04
16.	görög	1	0,01
17.	szlovén	1	0,01
18.	lengyel	1	0,01
	Összesen	6453	100

Az erdélyi szászok jelenléte Bécsben viszonylag alacsony, 9,2 százalék. Képviselötük viszonylag stabilnak mondható, korábban arányaiban kevesebb diákot küldtek a császárvárosba. A szászok természetes peregrinációs iránya Németország volt, ahol képviselötük az itteninek csaknem háromszorosa. A szászok közül Bécsben legtöbben gyógyszerészek (116), protestáns teológusok (114), a többi nagyobb szakon mindössze 40–70 hallgatójuk tanult.

A szlovákok képviselöte korszakunkban 5,2 százalék. A korábban már említették szerint ez a szám növekedhet még, de úgy látszik, hogy a szlovák jelenlét csökkent Bécsben 1848 előtthöz képest. Hasonló tendencia egyébként a németországi peregrinációban is megfigyelhető volt, magyarázata az 1918-ig terjedő teljes adattár elkészítése után lehet visszatérni. A szlovák hallgatók legnagyobb csoportja katolikus, vagy protestáns teológus volt (140). Rajtuk kívül 24–40 között mozgott az orvos, mérnök, jogász és bölcsész-hallgatók száma.

A délvideki és baranyai, valamint tolnai svábok 4,5 százalékát tették ki a bécsi peregrinusoknak. Ez nagyjából megfelel 1848 előtti arányuknak, sőt némi növekedés tapasztalható. A svábok is nagyjából arányosan elosztva jelen voltak valamennyi fakultáson és szakon 20 és 50 fő közötti létszámmal, a legtöbben közülük mérnöki pályára készültek (57).

Figyelemre méltó változás a románság részarányának növekedése a bécsi peregrinációban. Míg 1848 előtt egy százalékot tesznek ki a Habsburg birodalom egyetemeire járó hazai hallgatók körében, korszakunkban részvételük már 3,2 százalék. Pontosításokkal kis mértékben még ez a szám is növekedhetne, de megállapítható, hogy az erdélyi és bánáti románság jól használta ki a magyar szabadságharc leverése után megnyíló lehetőségeit és megkezdte felzárkózását a felsőfokú iskolázásban. A román hallgatók közül legtöbben jogászok (66), sokan görög-katolikus teológusok (53), más szakokon jelenlétük alacsonyabb.

A szerb hallgatók esetében is elmondható, hogy növelték részvételüket a bécsi peregrinációban. 1848 előtti egy, másfél százalékos jelenlétük 2,8 százalékra emelkedett. Ebben nem is annyira a 10 évig fennálló önálló szerb birodalmi tartomány léte játszott nagy szerepet, hanem a szerb nemzetiség modern értelmiségének gyors megerősödése. A szerb diákok között is legtöbben jogászok (63), negyven felett van az orvosok száma és 25 szerb mérnök-hallgató is tanult a bécsi politechnikumban.

A felvidéki cipszerek jelenléte 1848 előtthöz képest kicsit csökkent, de lényegében nem változott, képviseltek valamivel több, mint 2 százalék. E nagy iskolázási hagyománnyal rendelkező népcsoport fiait részben Németországba, részben Bécsbe küldte, gyakran több egyetemen is megfordultak. A cipszerek esetében Bécsben egyik szak iránt sem mutatkozik kiemelt érdeklődés.

Megemlíthető, hogy a húsz ruszin (kárpatukrán) hallgató többsége (17) görög-katolikus teológus. Rajtuk kívül még nyolc nemzetiség néhány magyarországi képviselőjével találkozhatunk a peregrinusok között.

Az összesített arányok vizsgálatánál megállapíthatjuk, hogy német etnikumhoz tartozók (németek, szászok, svábok, cipszerek) együttesen a legnagyobb nemzetiséget alkották a korszak bécsi egyetemjárásában. Ők alkotják a hallgatóság közel 34 százalékát, de részarányuk erősen csökkent az 1848 előtti időszakhoz képest, amikor meghaladta a 43 százalékot. Az újkori magyarországi egyetemjárásban korszakunk adata az inkább jellemző, mivel a teljes 19. századi németországi peregrinációban a németek részvétele 33 százalékos. A bécsi egyetemjárásban a második legnagyobb nemzetiség a magyar, korszakunkban öt százalékkal elmaradva a némettől. A szlovákok stabilizálták, a románok és szerbek pedig növelték a vizsgált korszakban részvételüket a külföldi egyetemjárásban.

## A kutatás tervezett további lépései

A továbbiakban részben a 19. századi és 20. század eleji közép-európai peregrináció még hiányzó adattárait szándékozunk összeállítani, részben pedig a Mohácstól a francia forradalomig terjedő időszak további, sokféle földrajzi irányba mutató külföldi egyetemjárását mutatjuk be.

Végző célunk a magyar művelődéstörténet szempontjából oly nagy fontosságú külföldi magyar egyetemjárás teljes, 1526 és 1919 közötti adattárát nyomtatott és számítógépes formában egyaránt, a hazai és külföldi kutatók rendelkezésére bo-



csátani. Ezen adatbázis nagysága számításaink szerint meg fogja közelíteni a 100 ezer beiratkozást, amelyből mintegy 80 ezer már számítógépen rögzítve van.

E sorozattal párhuzamosan kellene újra összegyűjteni és korszerű adattárban közzétenni a középkori magyar egyetemjárás fellelhető és részben már kiadott adatait. A „Magyarországi diákok egyetemjárása az újkorban” című adattár sorozat eddigi 13 kötetében az alábbi korszakok és területek egyetemjárásának adatai kerültek feltárássra és kiadásra:

1. Szögi László : Magyarországi diákok a Habsburg birodalom egyetemein 1789–1849 (új, bővített kiadás előkészületben): 26 intézmény, kb. 10 000 beiratkozás.
2. Kiss József Mihály : Magyarországi diákok a Bécsi Egyetemen 1715–1789 (új, bővített kiadása a megjelent 13. kötetben): 2 intézmény, 1951 beiratkozás.
3. Szögi László : Magyarországi diákok svájci és hollandiai egyetemeken 1789–1919 (új kiadásában csak a svájciak lesznek benne kiegészítésekkel): 15 intézmény, 2065 beiratkozás.
4. Mészáros Andor : Magyarországi diákok a prágai egyetemeken 1850–1918: 9 intézmény, 1398 beiratkozás.
5. Szögi László : Magyarországi diákok németországi egyetemeken és főiskolákon 1789–1919: 57 intézmény, 14546 beiratkozás.
6. Hegyi Ádám: Magyarországi diákok svájci egyetemeken és akadémiákon 1526–1788 (1798): 5 intézmény, 753 beiratkozás.
7. Szögi László – Kiss József Mihály : Magyarországi diákok bécsi egyetemeken és főiskolákon 1849–1867: 8 intézmény, 6453 beiratkozás.
8. Fazekas István : Magyarországi diákok a bécsi Pazmaneumban 1624–1918 (1951): 1 intézmény, 4358 beiratkozás.
9. Szögi László : Magyarországi diákok lengyelországi és baltikumi egyetemeken és akadémiákon 1526–1789: 18 intézmény, 1704 beiratkozás.
10. Patyi Gábor: Magyarországi diákok bécsi egyetemeken és főiskolákon 1890–1918: 8 intézmény, 6247 beiratkozás.
11. Tar Attila : Magyarországi diákok német egyetemeken és akadémiákon 1694–1788: 31 intézmény, 3944 beiratkozás.
12. Varga Júlia : Magyarországi diákok a Habsburg birodalom kisebb egyetemein és akadémiáin 1560–1789: 9 intézmény, 4504 beiratkozás.
13. Kissné Bognár Krisztina : Magyarországi diákok a bécsi tanintézetekben 1526–1789: 5 intézmény, 7646 beiratkozás.

*SZÖGI LÁSZLÓ*



## A MOBILITÁS, MINT A FELSŐOKTATÁS ERŐFORRÁSA

A DIÁKOK TANULMÁNYI CÉLÚ MOBILITÁSÁNAK felsőoktatásban játszott szerepe az elmúlt időszakban jelentős változáson ment át. A mobilitás évszázadok óta lehetővé teszi, hogy a kiváló és ambiciózus diákok a legkiválóbb intézményekben készülhessenek fel pályájukra. Emellett, sok évtizeden át a fejletlenebb felsőoktatási rendszerrel rendelkező országok elitjének színvonalas kiképzését is szolgálta. E mobilitás nem volt része az egyetemek évszázadokon keresztül csaknem kizárólag a kutatást támogató nemzetközi kapcsolatainak, e mobilitásnak a felsőoktatási intézmények passzív szereplői: haszonélvezői, vagy kárvallottjai voltak. Az 1980-as évek második felében az Európai Közösségek Erasmus programja egy fél kontinensen „emelte be” a hallgatói mobilitást az egyetemek nemzetközi kapcsolataiba, nagy ösztönzést adva e terület fejlődésének. Az ezután indított európai kutatási, oktatói mobilitási, szakképzési, nyelvi stb. programok által megerősödött nemzetközi kapcsolati tevékenységet a felsőoktatási intézmények egyre inkább fejlesztési erőforrásaikként kezelték. Manapság – a kontinens nagyobb részére kiterjedő európai oktatási tér kiteljesedésével – azon intézmények számára, amelyek nem a szűk környezetük igényeit kiszolgáló tömegoktatásban érdekeltek, hanem nemzetközileg versenyezni képesek és kényszerülnek, a diák mobilitás egyre inkább az egyetemi stratégia legfontosabb részévé válik. E közlemény első része a magyar felsőoktatás nemzetközi kapcsolatait, ezen belül különösen a hallgatói mobilitást legnagyobb mértékben befolyásoló Tempus Program első öt évének történetét, tapasztalatait foglalja össze. A második rész a felsőoktatási intézményi stratégiáról és abban a felsőoktatás szerepéről szól.

### A Tempus Programot megalapozó folyamatok a magyar felsőoktatásban (1986–1990)

Az 1980-as évek második felében figyelemreméltó folyamatok kezdődtek el a magyar felsőoktatásban és környezetében. Tanárok viszonylag szűk csoportja – nevezhetnénk őket reformereknek – alapvetően a nyugat-európai akadémiai (felsőoktatási, kutatási) minták alapján jelentős modernizációs lépéseket kezdeményezett az erre egyre fogékonyabbá váló kormányzat irányában. Így jött létre a



Deutsche Forschungsgemeinschaft mintájára a független alap kutatás támogatási program, az OTKA, valamint minisztériumi szinten az első felsőoktatás fejlesztési programfinanszírozási alap, az FFA (a FEFA elődje), és szerepük volt abban, hogy a hazánkban és a régióban is az első felsőoktatási világbanki kölcsön támogatta egyetemeink és főiskoláink fejlesztését.

A Bolognai Egyetem alapításának 900. évfordulóján, 1988-ban a magyar egyetemek rektorai is aláírták az európai felsőoktatás mindmáig legjelentősebb dokumentumát, az Európai Egyetemek Magna Chartáját, amely határozott állásfoglalást jelentett az egyesülő Európa gondolata és ebben a felsőoktatás szerepvállalása mellett. (A dokumentum első tíz aláírója, köztük Ormos Mária, a Janus Pannonius Tudományegyetem rektora, Európa tíz legkorábban alapított egyetemét képviselte.)

Felsőoktatásunknak a társadalom, a gazdaság modernizációjában és az európai integrációs folyamatokhoz való csatlakozásunkban játszott alapvető szerepe, valamint az egységes európai piac 1992-re tervezett megvalósítása hajtóerőként és igen hatékony hivatkozási alapként szolgált a reformok számára. Ezt bizonyítja, hogy a Rektori Konferencia, majd a Kormány Tudománypolitikai Bizottsága is tárgyalta az említett „reformer” tanárok egyre bővülő köre által kidolgozott „A felsőoktatási reform európai integrációval összefüggő feladatai” előterjesztést, amely kijelölte azokat a változásokat, amelyek szükségesek ahhoz, hogy a magyar felsőoktatás megfeleljen az egységesülő Európa kihívásának. Ezek a reform elgondolások, amelyek többségükben megjelentek az 1993. évi Felsőoktatási Törvényben, a magyar felsőoktatás és a nyugat-európai felsőoktatás működésének általános jellemzői közötti különbség csökkentésére, megszüntetésére irányultak (egyetemi autonómia, a diákok számának radikális növelése, tudományos fokozat odaítélésének joga, normatív finanszírozás stb.).

Ebben az időben alakították meg diákok és fiatal tanárok az ELTE-n az Országos Felsőoktatási Érdekvédelmi Szövetséget, az OFÉSz-t, amely az európai felsőoktatásban lejátszódó folyamatokat és az Erasmus program kihívásait nevezte meg, mint a felsőoktatási reform szükségességének legfontosabb indokait. Azonnal szoros együttműködés alakult ki a progresszív diákvezetők és a reformokat sürgető tanárok között. Így, közvetlenül a rendszerváltás előtt sikerült közösen elfogadtatni az MTA vezetésével azt a követelést, hogy nyíljanak meg a Magyar Tudományos Akadémia kutatóintézeteinek kapui a felsőoktatásban tanuló fiatalok előtt. Sajnos ez a gondolat a rendszerváltást követően az MTA pozíciójának kormányzati megerősítése miatt lekerült a napirendről. Sajnos, elsősorban az MTA kutatóintézeti hálózat szempontjából, amelyet így – szemben a felsőoktatással – nem védett meg a következő évtizedben az oktatás, a diákok jelenléte, és nem lettek célzottjai a nemzetközi segítségnyújtásnak: világbanki kölcsönöknek, európai programoknak.

A reformokat sürgető tanárok és az OFÉSz vezetők közötti másik hatásos együttműködés 1990 áprilisában „A felsőoktatás átalakulása” című vitaanyag elkészí-

tése és az ország összes felsőoktatási intézményében oktatói gyűléseken történő megvitatása volt. Ez az anyag, amelynek – jellemzően – az Európai Egyetemek Magna Chartája volt a melléklete – ismét a nyugat-európai felsőoktatási modellek közös jellemzőit leszűrve –, csaknem mindazon új elemeket tartalmazta, amelyek 3 évre rá a Felsőoktatási Törvényben megjelentek, és az azt követő években megvalósultak.

A nemzetközi együttműködés területén is jelentős folyamatok indultak hazánkban: 1983 óta, Európában is egyedülálló módon, egyetemeink csaknem felében teljes idegen (első sorban angol) nyelvű szakmai képzés folyt, amely a „keményvalutában” befolyt összegeken túl nagyban hozzájárult az érintett intézmények nemzetközi együttműködésre való felkészüléséhez. E bevételek tették lehetővé, hogy pl. a Műegyetem 1989-től Bécsben lakást béreljen félév-áthallgatóson résztvevő diákjai számára, és az angol nyelvű képzésen kívül megindítsa a magyar diákok csoportjai számára a tanulmányok első két évére kiterjedő francia és német nyelven folyó mérnökképzést, megvalósítva ezzel a 80-as évek végén kidolgozott „többnyelvű egyetem” koncepciót.

Gyümölcsözőnek bizonyult együttműködésünk az Európai Bizottság megbízásából az Erasmus és a Comett programokat menedzselő Európai Kulturális Alapítvánnyal. 1989-ben az Alapítvány szakértőivel folytatott megbeszéléseken javasoltuk egy, az Erasmus Programhoz hasonló program létrehozását régióink diákjai számára. Ezt a javaslatot a PHARE Program tervezési időszakában az Európai Bizottságnál, majd 1989 szeptemberében az Európai Kulturális Alapítvány Igazgatóságának ülésén is megismételtük. Az általunk javasolt program neve: Trans-European Mobility Programme for University Students, azaz Tempus volt.

## A Tempus Program indítása

1990. február 23-án értesültünk arról, hogy az Európai Közösségek (EK) PHARE Programjának részeként Lengyelországon és Magyarországon, Tempus elnevezéssel nemsokára indul egy felsőoktatás-fejlesztési segélyprogram. (Hywell Johnsnak, az EK Bizottsága Task Force Human Resources vezetőjének megtetszett a diák mobilitási program-javaslatunk elnevezésére használt betűszó, és átvette azt.) 1990. március 14-én, még a Miniszterek Tanácsa Tempus Program indítását jóváhagyó ülése előtt a Budapesti Műszaki Egyetem Dísztermében gyűlt össze a magyar felsőoktatási intézmények kétszáznál több képviselője, hogy megkezdjék a Tempus Program szervezését Magyarországon. Lesley Wilson, a Tempus iroda igazgatója – akinek munkájáról és lelkesedéséről csak szuperlatívuszokban lehet beszélni – 150 példány Erasmus Directory-t küldött, amelyeket intézményeink igen jól tudtak használni a külföldi egyetemekkel való kapcsolatépítésben.

Az összejeövetel hangulata varázslatos, elragadó volt. A Tempus Programot, a PHARE program fontos elemét úgy értelmeltük, mint Európa szerencsésebb részének üzenetét: a felsőoktatásnak kiemelkedően fontos felelőssége van a hazai vál-



tozásokban, fejlődésben, az európai integrációnkban. Ezzel az összejövettel kezdődött meg az első európai program, a Tempus végrehajtása Magyarországon.

Úgy gondoltuk, hogy az az „európai megoldás”, ha a Program irányításában valamennyi érdekelt részt vesz, beleértve a tanárok, a diák- és szakszervezetek, a minisztériumok és a gazdaság képviselőit. Ezért a minisztériumon kívül létrehoztuk a Tempus Felügyelőbizottságot, amelyet e sorok írója a választások után felálló minisztériumi vezetés által is megerősítve 1995-ig vezetett. Ezt a lépést az is indokolta, hogy nemsokára sor került az első szabad választásokra, ezért egy minisztériumi bázison szervezett program-irányítás esetén az új kormány felállításáig igen sok értékes időt veszítettünk volna.

Ez a régióban egyedülálló irányítási mód 1994-ig a Művelődési Minisztérium szándékainak megfelelően állt fenn (itt elismeréssel említendő Dr. Biszterszky Elemér akkori közigazgatási államtitkár támogatása). 1994 közepe után erős, és végül, 1995-ben sikerrel járó „államosítási” nyomás nehezedett a Tempus menedzsmentjére – mind a Minisztérium, mind pedig a Commission részéről. Ennek eredményeként, a Felügyelőbizottság elnökének lemondását követően, közvetlenül a Művelődési Minisztérium felügyelete alá került a Tempus Program.

Az 1990-ben kialakított irányítási struktúra teljes függetlenséget biztosított a programnak, átláthatóvá tette a mai értéken számolva évi 4–5 milliárd forint felhasználását, erős érdekérvényesítő képességet biztosított a felsőoktatásnak a PHARE pénzek elosztásában itthon és Brüsszelben egyaránt. Erre példa, hogy amíg a Program második évében minden akkori PHARE ország a brüsszeli ajánlásnál jóval kisebb összeget allokált a Tempus Program 1991. évi végrehajtására, addig Magyarország az EK Bizottsága által javasolt 11 millió ECU (az Európai Közösségek mai Eurónak megfelelő pénzegysége) helyett ennél többet, 12 milliót. Ebben az évben a magyar Kormány a PHARE támogatásból kétszer akkora összeget szánt a felsőoktatás fejlesztésére, mint a lengyel, vagy a csehszlovák Kormány, ami igen pozitív visszhangot váltott ki Brüsszelben. Itt megemlíten-dő Iván Gábor neve, aki a PHARE titkárság vezetőjeként igen eredményesen és lelkesen segítette a Program hazai végrehajtását. Ugyancsak meg kell emlékez-ni Hans Beckről, az Európai Közösség delegációjának vezetőjéről, aki jelentősen hozzájárult a Tempus hazai elfogadásához, pozícióinak javításához.

A választott irányítási séma a fentiekén túlmenően lehetővé tette, hogy olyan kiváló professzorok határozzák meg a Program prioritásait és lebonyolítását, és olyan személyiségek képviseljék Magyarországot a brüsszeli tárgyalásokon, mint Bazsa Gyögy (KLTE), De Chatel Rudolf (SOTE), Hunyady György (ELTE), Illyés Sándor (Gyógypedagógiai Főiskola), Kiss Ádám (ELTE), Kocsis Károly (GATE) és Méray László (VE). Ezek a személyiségek tették lehetővé a hatékony, kritikus, innovatív és egyenrangú együttműködést a Commission-nal, és érdekeink ér-vényre jutását a hazánk számára legelső európai program végrehajtásában. Ebben a folyamatban nagy része volt az időközben eltávozott, kiváló képességű és rend-

kívüli intelligenciájú Franz Peter Küppernek, aki a Commission Head of Unit beosztásában felelős volt a Tempus Program végrehajtásáért.

### A Program első szakasza (1990–1995)

1990-ben létrejött a Tempus Iroda Dr. Szűcs András igazgatásával. A Tempus Felügyelőbizottság első nehéz próbatétele az egyéni diák mobilitás megszervezése volt. Eltérően a program lengyelországi lebonyolításától, mi nem voltunk hajlandók olyan lista készítésére, amelyen megadott számú diák neve, szakterülete és nyelvtudása szerepel, és amelynek alapján a British Council, a DAAD, a NUFFIC és hasonló szervezetek helyezték volna el (jó pénzért) a diákjainkat. Az volt az álláspontunk, hogy a magyar felsőoktatás tanárai rendelkeznek olyan nemzetközi kapcsolatokkal, amelyek alapján biztosítani tudják a fogadókészséget a részképzésre pályázó diákjaik számára.

Ez a megoldás nem nyerte el az Európai Bizottság illetékes hivatalnokainak tetszését, és szinte teljesíthetetlen feltételként szabták egy bankgarancia rövid időn belüli bemutatását. Ezt az azóta megszűnt Iparbank igazgatójának támogatása eredményeként megszereztük, és ezzel lehetőségünk nyílt a későbbi együttműködést megalapozó oktatói kapcsolatok százainak korai kiépítésére, az EK felsőoktatási intézményei „szabad együttműködési vegyértékeinek” jó időben történő lekötésére. Ennek is köszönhető volt felsőoktatásunk minden tekintetben kiemelkedő részvétele a Tempus Programban.

A 90-es év első, rövid határidős pályázati fordulójában főként a külföldi egyetemek dolgozták ki a magyar felsőoktatási intézmények fejlesztését a nemzetközi együttműködés (ezen belül jelentős oktatói és hallgatói mobilitás) keretében megvalósító Joint European Project-eket (JEP-eket), amelyek sok esetben a hazai felsőoktatás helyzetével és a Tempus céljaival kapcsolatos ismereteik teljes hiányáról tanúskodtak (pl. olyan kurzusok kifejlesztését, átvételét célozták a projektek, amelyek nálunk a tervezettel megegyező, vagy magasabb színvonalon már léteztek). A második fordulóban, amikor intézményeink kezdeményezően részt vehettek a projektek kimunkálásában, már jobban kifejezésre juthattak felsőoktatásunk tényleges értékei és igényei: számos érdekes Közös Európai Projekt (Joint European Project) kapott támogatást, köztük az egyik, erős támogatásunkkal, egy főiskoláé, a Szombathelyi Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskoláé volt.

Közben mind a brüsszeli hivatalnokok, mind az EK felsőoktatási intézmények egyre jobban megismerték a kelet-közép-európai országok felsőoktatását, ami az irreleváns projekt javaslatok számának csökkenésében, a kölcsönösség hangsúlyozásában és abban is megnyilvánult, hogy egy év alatt a Tempus „assistance programme”-ből „co-operation programme” lett. Lehetőség nyílt arra is, hogy magyar felsőoktatási intézmények, JEP-ek (Joint European Project-ek) koordinátorai és kontraktorai lehessenek.

Ésszerű elgondolás volt, hogy a Tempus Program segítse az európai felsőoktatáshoz való kapcsolódás igényével kialakított felsőoktatási reform-elgondolások



végrehajtását. Ezért a reformok támogatása már a Tempus legelső prioritásai között is szerepelt. A rendszerváltás után röviddel azonban a magyar felsőoktatás reformja megfeneklett, sajnos a korábban legprogresszívebb egyetemeken lassultak le leginkább a változások. Ezért, különösen nagy egyetemeinken, amíg tanszéki szinten, korlátozott hatókörrel igen színvonalas projektek indultak (amelyek eredményeinek bevezetését gyakran kari, egyetemi ellenérdekeltség akadályozta meg), kari vagy intézményi szinten vagy nem születtek projektek, vagy ha igen, eredményeiket általában nem használták fel.

Kivételt képeztek ez alól azok az intézmények, amelyeket a társadalmi, gazdasági változások létükben fenyegettek. Ezekben, és a nemzetközi együttműködés fontosságára ekkor ráébredő főiskolák jelentős részében a Tempus lehetőségeinek sokszor igen koncepciózus kiaknázása folyt. Egyedülálló eredményeket ért el a Veszprémi Vegyipari Egyetem a Tempus Program által nyújtott lehetőségek felhasználásban – kombinálva azokat a Világbanki kölcsön infrastruktúra támogatásával. Ez elsősorban a fiatalon eltávozott Méray László rektorhelyettes érdeme volt, aki e munkája mellett kezdettől fogva igen aktívan és eredményesen vett részt a Tempus magyarországi lebonyolításának irányításában. Ugyancsak kiemelkedő volt a Miskolci és a Gödöllői Egyetem szereplése a Tempus Programban.

Hogyan reagált a Tempus Program hazai irányítása a felsőoktatási reformtörekvések lelassulására? Először is átfogó és tartós hatású projektek benyújtására ösztönözte a progresszív felsőoktatási intézményeket, és segítette ezek elfogadását.

A második fontos lépés a diák mobilitás mindenek feletti támogatása volt. Sajnos ezen törekvésünk megfogalmazása egybeesett az EK Bizottság egyéni diák mobilitás megszüntetésére vonatkozó döntésével, amely a magyar diákok 2/3-át automatikusan kizárta volna a Tempus mobilitásokból. (A hazai karok, tanszékek legföljebb 1/3-a vett részt ugyanis a Joint European Project-ekben.) Ezért brüsszeli tárgyalópartnerünkkel, David O'Sullivan-nal együtt javaslatot tettünk a „mobility JEP”-ekre, amelyek megoldást jelentettek a problémára. A Bizottság ellenérdekeltsége miatt nem kis nehézség árán megvalósuló mobility JEP-eknek is köszönhetően 1995-ig Magyarországról a mobilitásban részvevő tanárok számához képest 2,5-szer több diák utazott külföldre, mint bármely más támogatott országból. Ezzel a Tempus Program jelentősen hozzájárult a rendszerváltásban, a gazdasági, társadalmi modernizációban eredményesen működő értelmiségi fiatalok nemzetközi tapasztalatszerzéséhez, fejlődéséhez.

A felsőoktatási reformok lelassulására a harmadik válasz az volt, hogy a Tempus program legfontosabb prioritásai közé került a társadalom, a gazdaság és a felsőoktatás kapcsolatának erősítése. Kezdetül fogva az volt a Tempus Felügyelőbizottság álláspontja, hogy a Tempus célja nem önmagában a felsőoktatás fejlesztése, hanem a hazai társadalmi, gazdasági változások és az integrációs folyamatokban való eredményes részvételünk támogatása a felsőoktatás, a szellemi erőforrások fejlesztésén keresztül. Ezért az 1993-ban a Műegyetemen tartott „Esélyek az ezredfordulón, a szellemi tőke Magyarországon” c. konferencián Magyarország gazdaságának har-

madát kitevő cégek vezetőivel arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a Tempus Program második fázisának mai értéken kb. 25 milliárd Ft támogatását hogyan lehetne az ország társadalma, gazdasága érdekében legjobban felhasználni. A gazdasági vezetők javaslatai bekerültek a hazai Tempus prioritások közé.

Mit nevezhetünk meg a Tempus Program első öt éve legfontosabb eredményeinek?

- A Program mobilitási komponense révén külföldi részképzésen résztvevő viszonylag nagy számú diákunk ismereteinek, nemzetközi jártasságának, versenyképességének növekedését,
- a felsőoktatás megtartó erejének erősödését, a tanárok jelentős része látókörének szélesedését, nemzetközi kapcsolatainak, projektmenedzselési készségének fejlődését,
- minőségi javulást felsőoktatásunk európai beilleszkedése, kapcsolatrendszerre tekintetében,
- reális önkép és öntudat kialakulását tanáraink és diákjaink egy részében,
- a felsőoktatás társadalmi szerepének, felelősségének tudatosabbá válását,
- a felsőoktatás átalakulását generáló törvény végrehajtásának szellemi előkészítését, végül azt, hogy
- a felsőoktatás tehetséges diákjai és lelkes, kompetens tanárai révén hazánk legszébb arcát fordította Európa szerencsésebb részei felé.

## A diák mobilitás szerepe az USA-ban és Európában

Az 1980-as évek második felében irigykedve hallottunk az Európai Közösségek ERASMUS Programjáról. Megragadott a diák mobilitás érdekessége, szépsége, fontossága mind a diákok emberi, szakmai, nyelvi fejlődése, mind pedig egy új, egyesült Európa együttműködő értelmiségének kialakulása szempontjából. Ez az irigység lázas aktivitásba csapott át, amikor a Tempus Program lehetővé tette, hogy diákjaink felsőoktatási intézményeink fejlesztését szolgáló Joint European Projectek keretében, vagy egyéni mobilitással részképzésben vehessenek részt EU tagországok felsőoktatási intézményeiben.

Megismerve az Amerikai Egyesült Államok felsőoktatását, amelynek alapvető jellemzője a kredit transzferen alapuló diák mobilitás (és a tanárok egyetemek közötti áramlása), óhatatlanul adódott az európai és az amerikai mobilitás összehasonlítása, amelyből az európai felsőoktatás „rosszul jött ki”. Miért?

Az USA felsőoktatásának legfontosabb jellemzője a szint- és színvonalbeli tagoltság, a diák és tanár mobilitás, valamint az intézmények, főként a diák mobilitás által ösztönzött verseny. Szintbeli tagoltságot jelentenek a Community College-ok képzései, a korábban a kontinentális Európában nem létező BSc, MSc, PhD szintek. A színvonalbeli tagoltság e rendszerben igen jelentős: kiváló Liberal Arts College-okban, nagynevű, világhíres egyetemeken és ismeretlen kis intézményekben ugyanolyan szintű végzettséget lehet szerezni, miközben a különböző intézményekben szerzett diplomák elismertsége, munkaerő-piaci értéke igen



jelentősen különbözik. Az egyes intézmények képzése közötti színvonalbeli különbségét egyebek mellett a tandíjak igen széles skálája is jelzi.

E felsőoktatási rendszer igen fontos része a diákok mobilitása, amelynek oka az, hogy valamennyi diák tehetségének és anyagi teherbíró képességének megfelelő legjobb, legmagasabbra értékelt (általában legdrágább) diplomát szeretné megszerezni, hogy utána a munkaerőpiacon érvényesíthesse ennek értékét. A diákok, különösen a kevésbé tehetős tehetségesek, tanulmányaik során a jól működő kredit transzfer segítségével többször is váltanak a jobban elismert képesítést adó egyetemek irányában. Ezeket a váltásokat elősegíti a kontinentális európaihoz képest tagolt képzési rendszer is. Rendkívül sokat tanulnak a diákok, hogy képzésük végén a lehető legjobban elismert diplomát szerezzék meg. A kevésbé tehetősök az első néhány szemesztert általában egy lakhelyük közelében lévő, olcsóbb Community College-ban, vagy állami egyetemen végzik el, majd tehetségükre, megszerzett tudásukra és a tanulás melletti munkával összegyűjtött pénzükre támaszkodva az utolsó néhány szemeszterben egy „elit” egyetemen tanulnak, hogy ott szerezzenek diplomát.

Azzal, hogy versenyt indukál, hogy világossá teszi az egyetemek diplomáinak értékrendjét, és lehetővé teszi, hogy a legtehetségesebb diákok a legjobb profeszszorokhoz kerüljenek, azaz a legfontosabb erőforrás, a szellemi erőforrás leghatékonyabb „allokálását”, felhasználását, az USA felsőoktatásában a diák mobilitás a felsőoktatási intézmények versenyének és így fejlődésének legfontosabb mozgatórugója. (A tanárok esetében is hasonló mozgás tapasztalható a magasabb tandíjak miatti nagyobb bevételek következtében jobban fizető, jobb diákokat, kedvezőbb oktatási és kutatási feltételeket biztosító színvonalasabb egyetemek irányában.) A diák mobilitás nemcsak – és általában nem elsősorban – a tandíjak „áramlásán” keresztül növeli az intézmények gazdasági lehetőségeit, hanem a jó tanárok és diákok jelentősen megjavítják a kutatási támogatások, fejlesztési megbízások megszerzésének esélyeit. Olyan önmagát erősítő folyamatokat alakított ki a diák mobilitás, amelynek eredményeként az USA legkiválóbb egyetemei általában a világ egyetemeinek élvonalába tartoznak, amelynek indikátora az is, hogy a Föld összes országából képesek a legkiválóbb és legmotiváltabb diákok nagy részét integrálni.

Hogy is volt ez Európában az Európai Közösségek (később Európai Unió) mobilitási programjainak bevezetése előtt? Ha nem tekintjük a fejlődő világ, és a kevésbé fejlett európai országok fiataljait, akik általában teljes képzésben vettek és vesznek rész nyugat-európai egyetemeken, a diákok „spontán” mobilitása a fejlett európai országok között elhanyagolható volt (és azóta is az maradt). Beiratkoztak egy hazai egyetemre, és mivel az egyetemi diplomák között sem hivatalosan, de a munkaerő-piaci megítélés szempontjából sem volt deklarált különbség, és ha volt is ilyen, a mobilitás feltételét jelentő kredit rendszer sem működött, nem alakult ki az USA-ban jellemző, az egyetemeket „sorba állító”, versenyre készte-



tő, a képzés minőségét növelő és a diákokat is erősen motiváló, kemény munkára készítető mobilitás.

Az lett volna logikus, hogy az Európai Közösségek (később az Európai Unió) programjai hasonló, komplex hatást gyakorló mobilitás megvalósítását tűzik ki célul. Ehelyett, hogy is működött, működik az EU által támogatott diák mobilitás? A diákok általában tanáraik nemzetközi kapcsolatai alapján választottak, választanak külföldi intézményt. Ez az eljárás garantálja, hogy a diák a saját intézményhez képest nem sokkal jobb (de nem is sokkal rosszabb) külföldi intézményben tanul egy-két félévet. Ráadásul az 1–2 szemeszteres mobilitás végén vissza kell mennie a küldő intézménybe. A programok ugyanis nem támogatják azt, hogy a diákok a külföldi egyetemen folytassák tanulmányaikat, és ott szerezzék meg diplomájukat. Így nem jön létre a diákok vándorlása, amely kijelöli a kevésbé jó egyetemektől a jók felé mutató irányokat, a mobilitás nem állítja sorba az európai egyetemeket keresettségük (minőségük) szerint, a mobilitás nem indít el az intézmények között fejlődést generáló versenyt, nem járul hozzá a felsőoktatási intézmények minőség szerinti tagoltságának nyilvánossá válásához. Másrészt az egy-két szemeszter általában nem elég ahhoz, hogy a diákok, különösen az általuk kevésbé ismert nyelven, az otthonival közel azonos színvonalú intézményben eredményesebb tanulmányokat folytassanak, mint otthon. Épp az ellenkezőjét mutatták a vizsgálatok. Ezért összegzésként megállapíthatjuk, hogy a mobilitásnak nem szakmai, hanem alapvetően szakmán kívüli (hogy azt ne mondjuk, főként politikai), egyébként igen fontos céljai és eredményei voltak: az európai dimenzió bevezetése, erősítése az oktatásban, más nyelvi, kulturális környezetbe való beilleszkedés készségének fejlesztése, a különböző tagországok fiatal értelmisége közötti kapcsolatok kiépítése és a nyelvtudás növelése.

## A felsőoktatás kihívásai

A felsőoktatásnak, ugyanúgy, mint a társadalom annyi más szegmensének, komoly kihívásokkal kell szembenéznie. Amíg más szférákban, például a gazdaságban a környezet változásainak követése, ha megrázkódtatások sorozatán keresztül is, de folyamatosan lejátsszódik, addig – hasonlóan más költségvetési alrendszerekhez – a felsőoktatás főként költségvetésből finanszírozott részében tetemes feszültség gyűlhet és gyűlik fel. E feszültségek hatására egyrészt folyamatosan, sokszor szinte észrevétlenül felmorzsolódhatnak, marginalizálódhatnak az intézmények, részlegeik, munkatársaik, értékeik, másrészt a felsőoktatási rendszerek valószínűleg nem kerülhetnek el egy komolyabb és féltő, jelentős kárt is okozó megrázkódtatást. Ez a komor megállapítás nemcsak a mi felsőoktatásunkra, hanem mindazon intézményrendszerekre érvényes lehet, amelyek nem voltak kitéve a jó tanárokkért és diákokért, a színvonalas kutatási feladatokért és a források megszerzésért folyó versenynek, és így nem voltak rákényszerítve intézményi stratégiájuk kialakítására, folyamatos adaptálására és végrehajtására. Valószínűleg strukturális



kérdésről van tehát szó, amelynek gyökere az egyetemek hagyományosan kettős szerepe körül keresendő.

Az európai kultúra egyik legfontosabb, évszázados tradíciókkal és nemzetközi beágyazottsággal megalapozott intézményrendszereként az autonóm egyetemek egyik hagyományos feladata az értékek, a tudás őrzése, a kutatás és oktatás szabadságán alapuló gyarapítása és átadása. Ebből a hagyományos szerepből vezethető le egyebek között az egyetemeknek az az egyedülálló előjoga, hogy autonóm intézményként meghatározhatják, kik és milyen ismeretek és készségek birtokában tartozhatnak, és kik nem, a társadalom egy megkülönböztetett rétegéhez, az értelmiséghez; és felelőssége, hogy az értelmiséghez tartozókat felruházzák ezen ismeretekkel és készségekkel.

A másik szerep, amelyet a társadalom vár az egyetemektől, a szellemi erőforrások rugalmas, nyitott, a munkaerő-piaci és technológiai változásokra gyorsan reagáló, gazdaságos fejlesztése. Ez utóbbi szerep, amely párhuzamosan növekszik a szellemi erőforrások jelentőségének növekedésével, nyilvánvalóan jórészt ellentétes követelményeket állít az egyetemek elé, mint az előző. A tanítás és a kutatás szabadsága, az elmélyült, alkotó tudományos és oktatási tevékenység, a hosszú távú gondolkodás, az értékelvűség, a kritikai szellemre való nevelés nehezen egyeztethető össze a rövid távú szempontokat és érdekeket tükröző piaci igényeinek rugalmas követésével, a gazdaságban szokásos szervezési, finanszírozási, humán erőforrás gazdálkodási módszerek alkalmazásával. Ez az ellentmondás nehezen feloldhatónak tűnik, különösen Európában, ezért sem születtek a kihívásokra eredményesen válaszoló koncepciók, széles körben bevált egyetemi stratégiák és sikeres, átfogó felsőoktatási reformok kontinensünkön.

Különösen most nem könnyű ilyet alkotni, amikor a kormányzatok egyre inkább vonakodnak attól, hogy megfizessék a minőségi szellemi tevékenységet; amikor a társadalmak széles köreiben leértékelődik a tudomány, a műveltség, a tudás, a tanulás; amikor világszerte a szellemi igénytelenség és pragmatizmus önti el a köz- és magánéletet, sőt még a szellemi szféra egy részét is. Szerencsések voltak azok a felsőoktatási rendszerek (pl. az USA-ban), amelyek „piacosítása” néhány évtizeddel ezelőtt, akkor játszódott le, amikor sokkal nagyobb volt a tudomány presztízse, a műveltség értéke, tehát az akkori piaci igények sokkal jobban megfeleltek az egyetemek alapvető funkcióinak, mint a maiak.

A nehézségeket, amelyekkel az egyetemeknek most meg kell birkózniuk további kihívások is tetézik: a teljes életpályára kiterjedő képzés fontosságának növekedése és ebben az egyetemek szerepvállalásának szükségessége, a gyors informatikai fejlődés és ennek következményeként adódó módszertani és strukturális változások kényszere, a globális oktatási piac kialakulása, valamint az egyetem, mint egyedüli tudás-központ fokozatos megszűnése. Ehhez járul az európai integrációs folyamatok eredményeként az Európai Felsőoktatási Tér fokozatos kialakulása, az egyetemek közötti lassan élesedő verseny terének kontinentálissá növekedése.

Ami biztosnak tűnik: az egyetemeknek fel kell hagyniuk a sodródás politikájával, amelynek oka a szerepek már említett ellentmondásosságán túl a koncepciótlanság, az egyéni és csoportérdekek dominanciája, az autonómia félreértelmezése, az ennek feltételét képező felelősségtudat gyengélkedése, és a mindebből következően a változás menedzselésére alkalmatlan szervezeti felépítés és működési mód. Ha visszatekintünk az elmúlt évtizedekre, megállapíthatjuk, hogy az európai felsőoktatási intézményrendszerek átfogó változásait – ha voltak ilyenek – sehol és sohasem belülről kezdeményezték és hajtották végre. Azokat mindig kívülről, általában felülről, a kormányok erőltették rá a vonakodó „autonóm” egyetemekre. A stratégiai gondolkodás gyengesége, a változtatás iránti averzió ilyen módon kiszolgáltatottá tette és teszi a felsőoktatási rendszereket: ahelyett, hogy maguk tennének javaslatokat változásokra, megvárják, amíg a más logikával működő, és a felsőoktatás színvonalas részének működését személyes élmények alapján nem ismerő, azzal szorosabb kapcsolatba nem lépő felsőoktatási szakértőkre támaszkodó kormányzatok érvényesítik sajátos érdekeiket, sokszor ésszerűtlen reformok átértelmitésével. Erre eklatáns példa a felsőoktatási integráció korábbi és a bolognai folyamat jelenlegi megvalósításának tartalma és módja Magyarországon.

A következő évtized a felsorolt és más, itt nem említett okok miatt nem lesz könnyű évtizede a magyar felsőoktatásnak sem. Ezért feltétlen szükséges, hogy az intézmények tudatosan foglalkozzanak jövőjükkel, megfelelő intézményi stratégia kidolgozásával és megvalósításával alakítsák azt, adjanak értelmet autonómiájuknak, és éljenek vele. Egyes felsőoktatási intézmények stratégiájában igen jelentős és a korábbihoz képest új szerepe lehet a nemzetközi kapcsolatoknak, és ezen belül különösen a diák és tanár mobilitásnak. A következő gondolatmenet a mobilitás új szerepével foglalkozik, és azzal, hogy az intézményi stratégia részeként milyen módon lehet azt a fejlődés és a működés erőforrásaként alkalmazni.

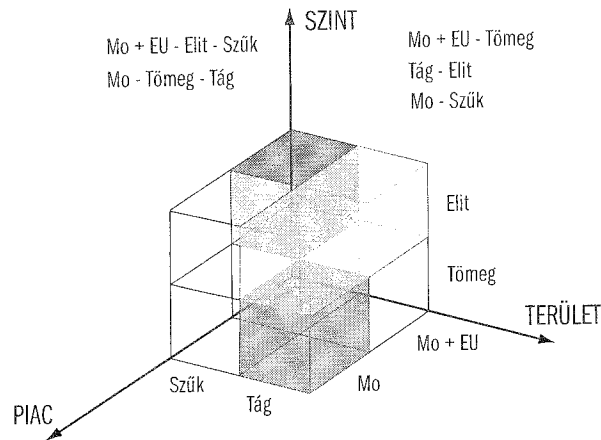
## Felsőoktatási intézményi stratégia alternatívák

A stratégia alternatívák keresése során az első kérdés úgy vetődik fel, hogy számolunk-e intézményünk jelenlegi képzési szintjeinek és profiljának alapvető megváltozásával. A válasz egy adott intézmény esetén például így fogalmazható meg: az intézmény egyetem marad és fennmarad a műszaki-természettudományos képzés dominanciája, vagy egy másik példaként: egy korábban tanárképzéssel foglalkozó főiskola műszaki-gazdasági képzések irányába nyit, és előbb egyetemekkel együttműködve, később önállóan, egyre szélesebb szakterületeken egyetemi szintű működést céloz meg.

Miután lerögzítettük a képzés szintjeit és az intézmény domináns profilját, három fontos szempont tekintetében kell döntenünk (a kérdések által meghatározott három szempontot egy koordinátarendszer három koordinátájaként ábrázoljuk az alábbi ábrán):



1. ábra: Intézményi stratégiai változatok három szempont figyelembevételével



A) Hol legyen, lesz a piacunk?

Oktatási és kutatási-fejlesztési piacként megjelölhetjük

- kizárólag Magyarországot (az ábrán Mo), valamint
- Magyarországot és szélesebb Európát (Mo+Eu). Ez utóbbi változat nemcsak az idegen nyelven történő oktatás és külföldi diákok jelentős arányát, de nagy számú, tartósan, vagy időszakosan alkalmazott külföldi tanárt is jelent.

B) Milyen széles szakterületen működünk?

A művelt és oktatott szakterület tekintetében gondolkozhatunk

- szélesebb és főként az oktatási piacra reagálva valószínűleg folyamatosan szélesedő, változó (az ábrán tág), valamint
- szűkebb szakterületen tevékenykedő felsőoktatási intézményben (az ábrán szűk).

C) Milyen irányultságú a képzés, „elitképzésre”, vagy „tömegképzésre” helyezük a hangsúlyt?

A képzés irányultsága tekintetében

- a kiváló képességű diákok magas, nemzetközi követelményeknek is megfelelő (elit)oktatására hangsúlyt helyező (kutató) intézmény (az ábrán elit), vagy
- döntően helyi képzési igényeket kielégítő tömegoktatást (tömeg) végző intézmény lehet a két fő változat.

A szempontonként felvázolt két-két alternatívát az ábrán látható koordináta-rendszer piac, terület és szint tengelyein szakaszokkal ábrázolva összesen nyolc kombinációt kapunk, amelyet az ábrán nyolc kocka szemléltet.

Ha az egyes lehetséges kombinációkat értékeljük a realitás (finanszírozhatóság, kereslet, versenyképesség és megvalósíthatóság) tekintetében, érdekes, új szerepben jelenik meg a diák (és tanár) mobilitás.

Megállapíthatjuk, hogy a feltehetően magyar nyelven folyó, főként helyi igényeket kielégítő tömegoktatás esetén a külföldi diákok részéről legfeljebb egy-két szemeszteres, „politikai” mobilitásra számíthatunk, ilyen képzés nem vonz külföldről (pl. EU-ból) teljes képzésre, diploma megszerzésére diákokat, még kevésbé oktatókat, kutatókat. Ezzel két kombináció, amelyekben egyidejűleg szerepel a „tömeg” és „Mo+Eu”, kiesik.

Széles szakmai területen elitképzést végző intézmény finanszírozhatatlannak tűnik, különösen, ha csak magyar diákokra számít, és csak a hazai oktatói szellemi potenciál (más okokból megengedhetetlen) koncentrációjával hozható létre. Újabb két kombináció kiejthető, amelyekben „tág” és „elit” szerepel együtt.

A szűk szakterületen tömegoktatást végző intézmény nem lehet versenyképes ugyanilyen képzést széles szakmai területen végző intézményekkel szemben: ezzel kiesik az ötödik kombináció: „tömeg” + „szűk” + „Mo”.

Mielőtt az „elit” + „szűk” + „Mo” változat realitására térnénk, érdemes megjegyzést fűzni az universitas gondolathoz és a hazai felsőoktatási integrációhoz. Európában a legsikeresebben működő felsőoktatási intézmény típus a francia nagy iskolák (a grande école-ok), azaz szakegyetemek rendszere, amelyeket Napoleon azért hozott létre, mert a hagyományos universitas-ok nem vállalkoztak, vagy nem voltak képesek a társadalom gyakorlati problémáinak megoldásához szükséges szakértelmiség képzésére. Ennek az oktatási rendszernek a sikeressége volt az oka, és természetesen a francia orientáció is, hogy Oroszország és később Szovjetunió ezt a kiváló képzési formát felsőoktatásában meghonosította.

A magyar felsőoktatási integráció idején „szovjet” és „kommunista” modellt emlegettek a valóságos „francia” és „polgári” modell helyett, és a felsőoktatási intézményeknek nagy károkat okozó, az integrációba beteretelt sokszor nemzetközileg elismerten kiváló intézményeket a nemzetközileg ismeretlen, szürke egyetemben elmerülő, dacos karokká degradáló, lefelé nivelláló, és a tényleges előnyök bemutatásával máig is adós rendszert hoztak létre. Félő, hogy ezek a károk még nagyobbak lesznek a bolognai folyamat és az európai oktatási verseny kibontakozásával.

## Mobilitás az intézményi stratégiákban

Könnyen belátható, hogy az „elit” + „szűk” + „Mo” kombináció megvalósítását egyetemeink döntő többségében a széles szakterületeket átfogó karok kialakult struktúrája, az intézményi finanszírozás módja és a belső forráselosztási mechanizmusok nem teszik lehetővé. De ha egy intézményünk ezt a változatot választaná, akkor is jelentős kockázatot vállalna. Vajon a legtehetségesebb magyar fiatalok egy magyar nyelven oktató, a hazai képzési igények kielégítésére fókuszáló, csak a hazai szellemi potenciálra építő egyetemen kívánják-e diplomáikat megszerezni akkor, amikor egyre több család lesz képes kigazdálkodni a külföldi és hazai taníttatás költsége közötti gyorsan csökkenő különbséget, amikor bizonyos területeken (pl. mérnökképzésben) hazai jelentkezők hiányában tárt karokkal várják di-



ákjainkat neves külföldi (pl. német) egyetemek? A képzés most bevezetésre kerülő tagoltságából kézenfekvően következik, hogy, ha még az első diplomát itthon is, a másodikat (és a PhD-t is) nemzetközi környezetben, a terület legkiválóbb tanáraitól tanulva kívánják és fogják legtehetségesebb fiataljaink megszerezni, elősegítve ezzel későbbi szakmai karrierjüket. Egy egyetemen az elitképzés alapja és feltétele a színvonalas BSc képzésre épülő MSc és PhD képzés. A magyar diákok mobilitása tehát alapvetően befolyásolhatja az egyetem stratégiai döntését: még ha sikerül is a belső források egy szűk szakterületre koncentrálásával (amiben a viszonyok ismeretében joggal kételkedhetünk) egy szűkebb területen a magyar diákok elitképzésének feltételeit megteremteni, akkor sem biztos, hogy az egyetem ajánlata versenyképes lesz a külföldi egyetemekéhez képest, és elégséges kiváló magyar diák választja képzéseit. Így a hatodik, „elit” + „szűk” + „Mo” kombinációt is kiejthetjük.

Úgy tűnik tehát, hogy egy igazi választási lehetősége maradt az intézményeknek:

a) vagy egy, a hazai oktatási és kutatási piacra koncentráló, széles, és a más hazai intézményekkel folytatott verseny miatt egyre szélesedő és változó szakterületen működő, tömegoktatásra orientált intézményi működést céloznak meg (ábránkon az olvasóhoz legközelebb lévő alsó kocka: „Mo”, „tömeg”, „tág”),

b) vagy egy európai perspektívában, szűkebb szakterületen tevékenykedő, a nagy külföldi egyetemekkel versenyző „elit” egyetem létrehozását tűzik ki célul (ábránkon az olvasótól legtávolabb lévő felső kocka: „Mo+Eu”, „elit”, „szűk”).

E két stratégiai változat között alapvető különbség van a diák (és tanár) mobilitás szerepe tekintetében.

Az a) változatnál, a hazai oktatási piacra koncentráló, széles szakterületen működő, tömegoktatásra orientált intézményekben, a nyelv, a tematika és a képzés irányultsága következtében – ahogyan korábban már említettük – csak, vagy főként a diákok „politikai” mobilitása jelenik meg, aminek nincsen lényeges hatása sem a képzésre, sem az intézmény működésére. Várható, hogy az egyetemeinken még ez a mobilitás is jelentősen csökkenni fog a jelenlegi szinthez képest. Miután a BSc fokozaton a képzés kötöttebb, „iskolásabb”, várható, hogy az ebben tanuló diákjaink (mint ahogyan a jelenlegi angol egyetemek BSc diákjai) félév-áthallgatói mobilitása igen korlátozott lesz. Jelenleg is főként az egyetemeink felsőbb, 4. és 5. éves diákjai vesznek részt külföldi részképzéseken. Ez a későbbiekben az MSc szintnek fog megfelelni, amelyen a diákok tervezett száma a jelenlegi felsőbbéve-sekénél lényegesen kisebb lesz. Ugyanakkor a fokozatok közötti diák mobilitás egy ilyen működési módot választó egyetem számára igen káros is lehet: a BSc megszerzése után a legjobb diákjai más (hazai, vagy külföldi) egyetemen folytatják tanulmányaikat, elszegényítve ezzel az MSc és PhD képzés diák bázisát.

A b) változat szerinti stratégiát megvalósító egyetemünk itthon tudja biztosítani a tehetséges magyar (és külföldi) fiatalok számára mind a nemzetközileg versenyképes képzettséget, mind pedig a nemzetközi együttműködésben való jár-

tasságot. Ennek feltétele az idegen (angol) nyelven folyó képzés dominanciája, a kiváló magyar tanárok mellett kiváló külföldi tanárok részvétele az oktatásban, kutatásban, a főként magyar diákok részvételével folyó színvonalas BSc képzés mellett jelentős számú külföldi diák részvételével folyó, az intézmény tevékenységében domináns szerepet játszó MSc és PhD képzés, valamint a külföldi fiatalok és oktatók mobilitását elősegítő vonzó képzési, kutatási lehetőségek és ösztöndíjak. A b) változat, egy európai perspektívában, szűkebb szakterületen tevékenykedő, a nagy külföldi egyetemekkel versenyző „elit” egyetem megvalósítása tűnik az egyetlen lehetőségnek, amellyel legtehetségesebb diákjainknak és a legjobb tanárainknak hosszú távon is itthon biztosíthatjuk a képességeiknek megfelelően színvonalas tanulási, tanítási és kutatási feltételeket, és amellyel egyenrangú félként vehetünk részt az Európai Felsőoktatási Tér működésében. E változat megvalósításának alapvető feltétele, fontos erőforrása a hazai és külföldi diákok jelenlegi európai gyakorlattól eltérő, a színvonalas oktatást nyújtó intézmények felé történő mobilitása. További feltétel intézményeink erre alkalmas részében az erre alkalmas diákok számára nyújtott elméletileg is igényes, színvonalas BSc képzés. A BSc képzés ugyanis nem gyakorlatra orientált, „kvázi főiskolai” képzés, amely valamennyi hazai intézményben azonos arányban ad elméleti és gyakorlati ismereteket, hanem teljes egyetemi képzés, amely az intézmények irányultságától, piacától, szellemi és anyagi potenciáljától függően nyújt gyakorlatias, vagy erős elméleti képzést. (Nem lenne helyes, és legjobb diákjaink számára elfogadható, ha a kiváló diákok a nívós és intenzív középiskolai tanulmányokat követő néhány év asztalláb faragás után juthatnak csak el az érdeklődésüknek és szellemi kapacitásuknak megfelelő színvonalú, elméletileg igényes képzést nyújtó MSc képzéshez. Nem lehet megszakítani a kiválók elméletileg igényes tanulmányait évekre kiterjedő gyakorlati orientációjú képzéssel.)

A fenti gondolatmenetből következik, hogy a diák (és tanár) mobilitás figyelembevétele és szabályozása (a saját intézmény felé irányuló mobilitás elősegítése, más intézmények irányában ennek csökkentése) az egyetemek közötti verseny kibontakozásának időszakában új, alapvető tényezője egyetemi stratégiáknak, és erőforrása, vagy veszélyeztetője e stratégiák végrehajtásának, és így hosszú távú kihatásaiban társadalmunk, gazdaságunk fejlődésének.

*LAJOS TAMÁS*

## A MOBILITÁS MENEDZSELÉSE

**H**A MA VALAKI ARRA VÁLLALKOZIK, HOGY meghatározza, évente hány külföldi hallgató tanul Magyarországon, illetve hogy hány magyar hallgató tölt el hosszabb vagy rövidebb tanulmányi időszakot külföldön, nagyon gyorsan korlátokba, adathiányba ütközhet.

Az adatgyűjtés szempontjából kétféle mobilitás létezik. Az egyik a szervezett, valamely nemzetközi, országos vagy akár intézményi kezdeményezés keretein belül zajló mobilitás. Erről általában strukturált formában állnak rendelkezésre adatok, statisztikák. A mobilitás másik típusa – az egyéni szervezésben, a felsőoktatási intézmények bevonása nélkül megvalósuló felsőoktatási mobilitás – „lát-hatatlan”. Az európai országok többségéhez hasonlóan, Magyarországon sem áll rendelkezésre naprakész, megbízható adat az ilyen formában külföldön tanulók számáról.

A nemzetközi összehasonlító adatok értelmezését tovább nehezíti, hogy a mobil hallgató definíciója sem egységes. Az OECD<sup>1</sup> például kizárólag a teljes tanulmányi időszakot állampolgárságához képest egy másik országban töltő hallgatót sorolja ebbe a kategóriába, aminek eredményeként az ún. közösségi programokban – a Socrates, Leonardo da Vinci, Tempus, Erasmus Mundus stb. – évente résztvevő több, mint 100 000 diák mozgása észrevétlen marad.

Mindez azért is jelentősen torzítja a hallgatók nemzetközi mozgásáról alkotható képet, mert Európában a közösségi programokon belül zajló mobilitás a felsőoktatásban meghatározó. E programok nagy mennyiségű uniós közpénzből valósulnak meg, ráadásul az uniós közpolitikák látens koordinációjának eszközei (Halász 2003), s így a programokat működtető Európai Bizottság nagy jelentőséget tulajdonít annak, hogy a források felhasználása követhető és átlátható maradjon, valamint hogy az eredmények közérthető formában könnyen hozzáférhetőek legyenek. Ennek köszönhetően az Európai Unió oktatási, képzési és kutatási együttműködési programjainak támogatásával megvalósuló mobilitásról mintegy

---

<sup>1</sup> Az OECD az *Education at a Glance* című kiadványában két évente teszi közzé az oktatás különböző aspektusait jellemző adatait, statisztikáit.



10 évre visszamenőleg találhatunk adatsorokat, amelyek nemcsak trendek azonosításához adnak alapot, de lehetővé teszik a nemzetközi összehasonlítást is.

Magyarország 1997-ben csatlakozott a felsőoktatási hallgatók Európán belüli mobilitását támogató két legnagyobb költségvetésű programhoz, a Socrates-hez és a Leonardo da Vincihez. Az azóta eltelt időszak eredményeit a programok hazai menedzsmentjéért felelős Tempus Közalapítvány által készített jelentések és néhány hatásvizsgálat-tanulmány is elemzi. Ezek bár hasznos átfogó képet nyújtanak a programokban alapvetően sikeres magyar részvételről, ritkán vizsgálják a programok lebonyolításának szervezési problémáit.

A közösségi programok működtetése uniós és tagországi intézmények, szervezetek folyamatos, összehangolt együttműködését feltételezi. Az együttműködés révén alakul ki a programok pénzügyi, technikai és szakmai megvalósítását biztosító hálózat, amelynek középpontjában az Európai Bizottság Oktatás és Kultúra Főigazgatósága (a továbbiakban: az Európai Bizottság vagy a Bizottság) helyezkedik el, s amelyhez a tagországi szakminisztériumok, a nemzeti irodák és az egyes projekteket megvalósító oktatási intézmények bonyolult láncolata kapcsolódik. Az így kirajzolódó összetett rendszer megbízható működését kiterjedt szabályrendszer alapozza meg. Ezzel együtt a megvalósítás különböző szintjein megjelenő problémák, akadályok jól körülírhatók, tipizálhatók. Az alábbiakban a fent említett jelentések és tanulmányok adataira, megállapításaira alapozva a közösségi programokon belül zajló felsőoktatási mobilitás szervezésének, lebonyolításának problematikáját fogjuk megvizsgálni.

## A közösségi programok jellemzői

Ahhoz, hogy a közösségi programokon belül zajló felsőoktatási mobilitás keretrendszerét átlássuk, érdemes röviden áttekintenünk azok legfontosabb jellemzőit. E programok általános és alapvető tulajdonsága, hogy a hallgatók és az oktatók külföldi tanulmányainak, munkájának kereteit partnerintézményeikkel közösen az egyetemek<sup>2</sup> alakítják ki. Mindez pályázatokhoz kapcsolódva történik. Ez másként megfogalmazva azt jelenti, hogy bizonyos kötött keretek – azaz előre meghatározott tevékenységtípusok – között az együttműködő intézmények szabadságot élveznek a projektjeik részleteinek kialakításában. Meg kell említenünk, hogy néhány ritka esetben egyének nyújthatnak be pályázatokat (pl. Socrates/Comenius nyelvtanár-asszisztensi program), de ilyenkor is szükség van legalább intézményi szintű hasznosulást ígérő biztosítékok felmutatására. Ennek oka az, hogy a közösségi programok átfogó célja végső soron a tagországok oktatási reformtörekvéseinek támogatása, s az intézményi, illetve egyéni célkitűzéseknek ebbe a keretbe kell beleilleszkedniük.

<sup>2</sup> A közösségi programok terminológiájában az „egyetem” szó a „felsőoktatási intézmény” szinonimája – egyszerre utal a különböző szintű képzést nyújtó intézményekre. Jelen tanulmányban is ebben a tágabb értelemben használjuk a kifejezést.



Ennek megfelelően a közösségi programok több szinten érzékeltetik hatásukat. Az egyes közösségi programok különböző uniós célok megvalósítását támogatják a mobilitási tevékenységekkel. Ugyanakkor e programok a tagországok saját kezdeményezéseit is kiegészíthetik, a nemzeti és az uniós programok kölcsönhatásuk során erősíthetik egymást. Természetesen országonként különböző a programok hatékonysága és súlya: ahol kevés a nemzeti kezdeményezés, ott sokkal erőteljesebben érvényesülnek a közösségi programok és fordítva. Továbbmenve a megvalósítási láncban azt tapasztalhatjuk, hogy ez az egyes intézmények szintjén is igaz: azon intézmények számára, amelyek még nem tisztázták nemzetközi kapcsolataik szerepét a fejlesztési stratégiájukban, a programok hasznosulása és ennél fogva súlya is megreked ott, hogy a hallgatók és tanárok számára támogatott külföldi tanulmányi és oktatási lehetőséget teremtenek. Ez sem feltétlenül kevés, hiszen a magyar felsőoktatási intézményektől érkező visszajelzésekből kiderül, hogy az intézmény mobilitási tevékenységének közel 70 százalékát teszi ki csak a Socrates/Erasmus program (*TKA 2005b*). Az alábbiakban nem foglalkozunk részletesen az egyéni szintű hasznosulással, de meg kell említenünk, hogy a közösségi programok által kínált mobilitási lehetőségek az egyén munkaerőpiaci esélyeinek, illetve szakterületi ismereteinek növeléséhez egyértelműen hozzájárulnak.<sup>3</sup>

A 80-as évek közepétől kezdve az Unió több különálló programot indított az oktatás különböző szintjeire és területeire fókuszálva (pl. Erasmus, Comenius, Lingua), amelyeket folyamatosan továbbfejlesztett. Az 1995-ben létrejött Socrates program ezeket a kezdeményezéseket egyesítette, sok esetben az alprogramok nevében, tevékenységeiben megőrizve az elődprogramokat. A Socrates program átfogó célja az Európán belüli együttműködés erősítése az oktatás terén – az alapfokú oktatástól a felnőttoktatásig. A program éves költségvetésének mintegy 55 százalékát teszi ki az Erasmus alprogram, amelynek központi eleme a felsőoktatási – elsősorban hallgatói – mobilitás támogatása. A magyar felsőoktatási intézmények mostanra évente közel 4 millió eurónyi keretet hívhatnak le a program költségvetéséből hallgatóik külföldi tanulmányainak támogatásához.

A Socrates/Erasmus program a kölcsönösség elvén működik: uniós elvárás, hogy a kiutazó és beutazó hallgatók, oktatók száma közel azonos legyen. Ilyen eredményt csak nagyon kevés ország (pl. Finnország) tud felmutatni. Magyarországról évente mintegy 2000 hallgató utazik külföldre, s közel fele ennyi érkezik Magyarországra. Lényegesen kisebb léptékű az oktatói mobilitás: évente közel 450 magyar oktató tanít Erasmus támogatással az Unió valamely országában, és mindössze 230 külföldi oktató érkezik a magyar egyetemekre. A Socrates/Erasmus program összetett menedzsmentet igényel, a sikeres megvalósítás strukturált, intézményen belüli és kívüli hálózatok napi szintű mozgatását feltételezi.

<sup>3</sup> Erre egyértelműen rámutatnak pl. a holland felsőoktatási mobilitást nemzeti és közösségi programok forrásaival támogató szervezet, a Nuffic ([www.nuffic.nl](http://www.nuffic.nl)) által a Tempus program első két szakaszában résztvevő hallgatók körében végzett felmérései. Ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy ezt a kérdést méltánytalanul kevés kutatás vizsgálja.

A széles körben ismert Erasmus alprogramon kívül a felsőoktatási hallgatók esetében egy szűkebb kör számára hozzáférhető lehetőséget is meg kell említenünk: a Socrates/Comenius alprogram nyelvtanár-jelöltek számára tanárasszisztens gyakorlatot biztosító akciójának keretében évente 40–45 magyar hallgató tanít valamely európai országban, s mintegy 10 hallgató érkezik Magyarországra. A felsőoktatásban oktatók számára ad még lehetőséget az oktatási döntéshozók szakmai tanulmányúttját támogató Socrates/Arion alprogram. E programok meglehetősen kisebb volumenű képviselnek, de célzottak, s így jelentőségük, hasznosulásuk esélye nagy. Ezen alprogramok esetében egyéni pályázatokról van szó, de a szélesebb körű hasznosulás érdekében szükséges az intézményi háttér.

A Leonardo da Vinci program a Socrates-hez hasonlóan korábbi közösségi kezdeményezések eredményeként jött létre 1995-ben. Átfogó célja az európai együttműködés erősítése a szakképzés terén. Épp ezért a magyar felsőoktatási intézmények általában nem sorolják a hallgatóik mobilitását támogató programok közé. Pedig az uniós országok keretfelhasználását vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a program teljes költségvetésének közel 40 százalékát a felsőoktatási intézmények használják fel. Magyarországon ezt az arányt csak az elmúlt néhány évben közelítettük meg. Meg kell jegyeznünk azonban, hogy elsősorban nem a felsőoktatási intézmények érdektelenségével vagy tájékozatlanságával magyarázható ez a jelenség. Inkább azzal, hogy a felsőoktatási mobilitás szempontjából a program korlátja, hogy forrásaiból csak külföldi szakmai gyakorlat támogatható, tehát kizárólag tanulmányok nem. A Leonardo program működtetési logikája nem kíván intézményi szintű menedzselést, a különböző intézményi egységek külön-külön pályázhatnak.<sup>4</sup> Így a mobilitási tevékenység szakmai hasznosulása is ritkábban tudatosul a teljes intézmény szintjén.<sup>5</sup>

A Socrates és Leonardo da Vinci programokban – az azokhoz való 1997-es csatlakozás óta – Magyarország részvétele fokozatosan nőtt.<sup>6</sup> E növekedési ütemben azonban jelentős visszaesés tapasztalható 2001-ben. Ennek oka, hogy az ún. Phare Végfelhasználói Támogatás (End-User Support) megszűnt, amely támogatás korábban a közösségi programoknak a hallgató külföldi megélhetéséhez általában nem elegendő támogatását csaknem megduplázta. Az azt helyettesíteni hivatott hazai kiegészítő támogatás mértéke pedig jóval alacsonyabb volt.

A csaknem 15 éve futó Tempus program alapcélja szinte alig változott: küldetése, hogy az Európa Unió stratégiai partnerországjaiban elősegítse és támogassa a felsőoktatási reformfolyamatokat. Majd négyévnyi kívülállói szerep után 2004-től a magyar felsőoktatási intézmények a segélyezett státusból egy egészen új feladatkörben találták magukat. Feladatuk, hogy kezdeményezőként, segítőként – a

<sup>4</sup> Így fordulhatott elő például az, hogy egyik főiskolánk először egy hallgatója kezdeményezésére kapcsolódott be a programba. A hallgató magára vállalta a projekt előkészítésével és a beszámolóval járó összes adminisztratív feladatot, az intézmény pedig biztosította a feltételként előírt intézményi háttérrel.

<sup>5</sup> Ugyanakkor jellemző, hogy egy-egy szakma, szakmacsoport fejlődését pozitívan befolyásolják a külföldön szerzett és széles körben hozzáférhetővé tett tapasztalatok.

<sup>6</sup> Az adatok megtalálhatóak a jelen tanulmánykötetben Tót Éva tanulmányában.



projektek lebonyolításának menedzselésén keresztül – átadják tudásukat, tapasztalataikat a Mediterráneum (MEDA), a Balkán (CARDS) és Ázsia (TACIS) egyes országainak.<sup>7</sup> A Tempus programon belüli mobilitás (különösen a hallgatói) nem szimmetrikus. A nemzeti donorprogramokhoz<sup>8</sup> hasonlóan elsősorban az EU-tagországokba való beutazást támogatja. Az elmúlt alig egy év tapasztalatai alapján elmondható, hogy egyelőre nem találták meg új helyüket a magyar felsőoktatási intézmények a programban, a 2004-es projektekben még nincsenek magyar partnerek. A Leonardo da Vinci programhoz hasonlóan a program nem követeli meg az intézményi szintű menedzsmenetet a hallgatói mobilitás terén.

2004-ben indult az Európai Unió legújabb oktatási mobilitást támogató programja az Erasmus Mundus, amelynek átfogó célja az európai felsőoktatás nemzetközi versenypozícióinak erősítése, az európai felsőoktatás vonzóvá tétele. A hasonló néven kívül a programnak nincs más köze a Socrates/Erasmus alprogramhoz. Az Erasmus Mundus részben közös diplomák kidolgozásával, részben az európai felsőoktatást népszerűsítő tevékenységek támogatásával egészíti ki a mobilitást, amely egyelőre egyirányú: az Európán kívüli régiókból érkeznek hallgatók. Korai volna a tapasztalatokról beszélni, hiszen a megvalósítás szakaszában vagyunk, s így az eredmények és a problematikus pontok összesítésének ideje még nem érkezett el. Európai összehasonlításban sikeresnek mondható az eddigi magyar részvétel, hiszen beadott és nyertes pályázataink számával az új tagországok között elsők vagyunk, sőt, néhány régebbi tagországnál (pl. Portugália, Luxemburg) is jobbak az eredményeink. A mobilitás terén egyelőre a papírforma érvényesül: Németország, Franciaország és az Egyesült Királyság dominanciája elsöprő. Hátrány, hogy a magyar felsőoktatás nem rendelkezik konszenzuson alapuló, kidolgozott marketingstratégiával, így egyelőre a magyar intézmények részvétele ad hoc jellegű, és jó esetben is csak intézményi szintű hasznosulást remélhetünk a programtól.

A fentiekén kívül vannak az EU-nak más olyan kezdeményezései is, amelyekben lehetőség nyílik speciális felsőoktatási mobilitásra, de ez a tevékenység nem válik központi elemmé. Elsőként az Unió Kutatás és Technológia-Fejlesztési Keretprogramja említhető, amelynek keretében a felsőoktatást is érintő kutatói mobilitás egyéni (Marie Curie) és intézményi kezdeményezésként egyaránt megjelenik. Sajnos, részben a program rendkívüli összetettsége, részben a hazai K+F

7 E mondatnak új és tágabb értelmet ad az, hogy a Bolognai Folyamat soron következő állomásaként, 2005. májusában Bergenben tartott miniszteri találkozó alkalmával ezekből az ország-csoportokból újabb országok írták alá a Bolognai Nyilatkozatot.

8 Donorprogramok alatt azokat a kezdeményezéseket értjük, amelyek a fejletlenebb gazdasági, társadalmi rendszerekkel bíró – általában Európán kívüli – országok fejlődését segítik elő, általában kétoldalú, kormányközi együttműködés formájában. Magyarországon a Külügyminisztérium határozza meg a pénzügyi és szakmai segítséggel támogatni kívánt országok körét, és kétoldalú megállapodásokban rögzíti az együttműködés feltételeit. Ezek a megállapodások, nemzetközi szerződések általában azt is tartalmazzák, hogy az oktatás területén mire terjedjen ki az együttműködés (pl. hány magyar költségvetési forrásból támogatott hallgatót fogadnak a magyar felsőoktatási intézmények). A megállapodások keretében létrejövő nemzetközi mobilitás koordinációjáért a Magyar Ösztöndíjbizottság (MÖB) a felelős ([www.scholarship.hu](http://www.scholarship.hu)).

infrastruktúra fejletlensége miatt Magyarország küldő és fogadó országgént is kevés jelentőséggel bír a programban. Megemlítendőek még az EU kétoldali és regionális együttműködési programjai – EU-Japán, EU-Észak-Amerika, AsiaLink, ALFA, Alban stb. –, amelyekben a felsőoktatási mobilitás marginálisan ugyan, de előfordulhat. Mivel e programokban csak EU tagállamok vehetnek részt, a magyar intézmények előtt a közelmúltban nyíltak meg, s a felkínált lehetőségek várhatóan rövidesen becsatornázódnak az Erasmus Mundus-ba.

## A magyar eredmények nemzetközi összehasonlításban

Jelen kötet több tanulmánya közöl adatokat a magyar felsőoktatási intézmények, valamint hallgatóik és oktatóik részvételéről a közösségi és egyéb nemzetközi együttműködési programokban. Ezekben elsősorban a mobilitás mértékének folyamatos emelkedését emelik ki a szerzők. Ha a magyar folyamatokat a többi, a programokban résztvevő ország trendjeitől elkülönítve vizsgáljuk, valóban pozitív képet kapunk.

Ugyancsak megnyugtatónak tűnik a helyzet, ha a programok nemzeti szintű megvalósításának eredményességét illusztráló mutatókat nézzük: a magyar pénzügyi keretek lekötése és felhasználása<sup>9</sup> – gyakorlatilag a kezdetektől fogva – 95 százalék feletti.

Ennek alapján tehát kijelenthetjük, hogy Magyarországon sikertörténetnek tekinthető a közösségi programokban megvalósuló felsőoktatási mobilitás. E programok katalizátorként működtek a hazai felsőoktatási mobilitás szervezésében, és nekik köszönhetően ugrásszerűen megnőtt a mobilitásban résztvevők száma. Ugyanakkor érdemes a magyar eredményeket más országokéval összevetve megvizsgálni, hiszen a nemzetközi összehasonlítás által mélyrehatóbban értelmezhetőek az eredményeink.

Az alábbiakban a Socrates/Erasmus program példáján fogjuk vizsgálni a magyar eredményeket, azok helyét a nemzetközi mezőnyben, mivel a felsőoktatási mobilitás terén ez a leghangsúlyosabb kezdeményezés, illetve jól ötvözi a mobilitás egyéni és intézményi szintű közösségi programokban felmerülő problémáit. Tekintettel arra, hogy a régi tagországokhoz képest még most is nagyságrendekkel

<sup>9</sup> A program tervezési logikájából fakadóan, az Európai Bizottság – az ország gazdaságára és felsőoktatására vonatkozó mennyiségi mutatók (pl. GDP, felsőoktatásban tanuló hallgatók száma stb.), valamint az előző évi felhasználási adatok alapján – minden évben megállapítja a programban résztvevő országok által felhasználható költségvetési kereteket. A felsőoktatási intézmények a nemzeti irodájukhoz pályáznak a kiküldeni kívánt hallgatók számát és a külföldön eltöltendő hónapok számát megjelölve. A nemzeti irodák az évente felülvizsgált és az Európai Bizottság által jóváhagyott ún. Erasmus Nemzeti Akciótervben foglalt alapelvek szerint elosztják a pályázó felsőoktatási intézmények között a rendelkezésre álló országkeretet. Az egyes hallgatóknak adott ösztöndíjak mértékét – egy előre megadott től-ig határon belül (ez most 210 és 500 EUR/hó) – maguk az intézmények határozzák meg, mint ahogy ők is választják ki az ösztöndíjasokat a saját maguk által meghatározott feltételek szerint. Így az országkeret százalékos lekötési aránya objektíven mutatja a program iránti igény mértékét és a program sikerességét, valamint megfelelő alapot ad a nemzetközi összehasonlításra. A felhasználási arány azt mutatja meg, hogy a rendelkezésre álló keretből ténylegesen mennyi fordítódott a program megvalósítására. A felhasználási adatok – a program sajátosságai miatt – esetenként többéves késéssel állnak rendelkezésre.



kisebb a 2004-ben csatlakozott országok pénzügyi kerete, reális összehasonlítás csak a frissen csatlakozott és társult országok<sup>10</sup> viszonylatában lehetséges.

### *Kiutazó hallgatók*

Az alábbi táblázat az 1998/1999 és 2002/2003 közötti időszakban vizsgálja a kiutazó hallgatók számának alakulását. (Az időszak megválasztása nem véletlenszerű. Bár Magyarország hivatalosan 1997 szeptemberétől vehet részt a Socrates programban, a pályázattalási folyamat átfutási ideje miatt csak az 1998/1999-es tanévben folytathattak először Erasmus támogatással magyar hallgatók külföldi tanulmányokat. A nemzetközi összehasonlítást lehetővé tevő, végleges adatok a jelen tanulmány elkészítésekor a 2002/2003-as tanévre vonatkoznak.)

1. táblázat: A kiutazó magyar hallgatók számának alakulása 1998/1999 és 2002/2003 között

Ország neve	Kiutazó hallgatók száma					Növekedési ütem*
	1998/1999	1999/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003	
Bulgária	0	134	398	622	612	4,57
Ciprus	35	42	0	72	91	2,60
Cseh Köztársaság	879	1249	2000	2533	3002	3,42
Észtország	0	183	255	274	304	1,66
Magyarország	856	1627	1996	1736	1830	2,14
Litvánia	0	361	624	823	1001	2,77
Lettország	0	166	182	209	232	1,40
Málta	0	0	92	129	72	0,78
Lengyelország	1426	2813	3691	4323	5419	3,80
Románia	1250	1687	1899	1965	2701	2,16
Szlovénia	0	170	227	364	422	2,48
Szlovákia	59	380	505	578	654	11,08
Összesen	4505	8812	11869	13628	16340	3,63
Mo. részesedése**	19,0	18,5	16,8	12,7	11,2	

\* A növekedési ütem oszlopban a 2002/2003-as tanév adatait viszonyítottam az egyes országok részvételének első tanévéhez.

\*\* A teljes kiutazói létszámból a magyar hallgatók aránya.

Forrás: Tempus Közalapítvány.

A fenti táblázat már korántsem ad okot elégedettségre. Magyarországon kívül Málta az egyetlen ország, ahol drasztikusan esett a kiutazók száma. Miközben a támogatott hallgatók száma az első évhez képest több mint 3,5-szeresére nőtt, Magyarország részesedése a teljes európai mobilitásból csaknem 8 százalékponttal csökkent. A 2003/2004-es tanévben a kiutazó hallgatók száma – a 2000/2001-es

<sup>10</sup> A társult státus a közösségi programokban az Unió és az adott ország kétoldalú megállapodása alapján részvételre jogosult, nem uniós tagországoknak jár. A státus lényege, hogy – minimális korlátozó feltétellel mellett – érdemben vehetnek részt a társult országok oktatási intézményei a programokban, ugyanakkor a közösségi programok kereteit szabályozó kérdésekben csak megfigyelőként jogosult részt venni az adott ország. Ezzel együtt a társult státus nem degradáló: az EFTA országok a Socrates és a Leonardo da Vinci programok 1995-ös indulása óta ilyen formában vesznek részt a programokban.

tanév óta először – végre megközelítette és meg is haladta a bűvös 2000-es határt: összesen 2058 magyar hallgató vallhatta magát Erasmus-diáknak.

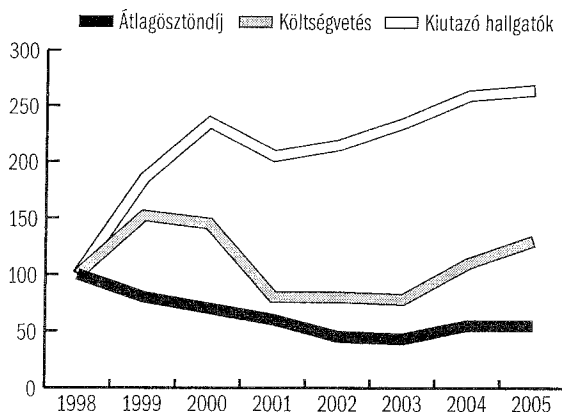
A kiemelkedő szlovák növekedési mutató értelmezéséhez tudnunk kell, hogy a szlovák egyetemek aktivitása a részvétel első évében – miután a szlovák kormányzat késlekedett a program bevezetésével – igen alacsony volt. Így összehasonlítási alapot elsősorban a második év jelenthet, amelyhez képest a 2002/2003-as tanév mindössze 1,7-szeres növekedést jelent. Bulgária is rendkívül rossz első évének köszönheti az átlagot jelentősen meghaladó növekedési arányt.

Említésre méltó még a lengyel kiutazó hallgatók számának folyamatos és nagy ütemű növekedése. Ennek megítélésekor azonban figyelembe kell vennünk, hogy a lengyel felsőoktatási intézmények a látványos emelkedés mellett sem használják fel 100 százalékban az Erasmus országkeretet.

Az új tagországok közül a program legnagyobb nyertesei a cseh egyetemek. Ennek kulcsa pedig az, hogy a cseh oktatási kormányzat a Phare Végfelhasználói Támogatás megszűnése után nemzeti forrásokból az Unió által nyújtott Erasmus keretet minden évben általában annak kétszeresével egészíti ki.

Mielőtt további megállapításokat tennénk, érdemes az alábbi diagramot is tanulmányozni, amely a magyar egyetemek részvételének első évéhez viszonyítja a kiutazó hallgatók számának, a Socrates/Erasmus hallgatói mobilitási költségvetésének és az átlagösztöndíj mértékének alakulását.

1. ábra: A hallgatói mobilitás költségvetése, a kiutazók száma és az átlagösztöndíj alakulása, 1998-2005



Forrás: Tempus Közalapítvány.

A fenti táblázat és ábra együttes értelmezésével az alábbi következtetéseket vonhatjuk le:

– A Socrates/Erasmus hallgatói mobilitás költségvetésének mértéke Magyarország uniós csatlakozásának évéhez képest jelentősen nőtt, ám még így sem éri el a programba való bekapcsolódás második évének Erasmus és Phare Végfelhasználói Támogatás együttes keretét.



– A támogatási keret kezdeti ugrásszerű növekedésével párhuzamosan elkezdett csökkenni az egy hallgatóra jutó támogatás mértéke, s a 2002/2003-as tanévtől kezdve tulajdonképpen – 280–300 euró között – stagnál ez az érték. Az összeget azért is érdemes megemlíteni, mert egyértelművé teszi, hogy a rosszabb anyagi helyzetben lévő hallgatók számára csaknem lehetetlenné vált a programban való részvétel. Mindezzel együtt az intézményeknél 1 ösztöndíjas helyre átlagosan 1,6 hallgató jelentkezik.

– Az ábráról leolvasható, hogy a 2001 és 2004 közötti három tanévben stagnáló költségvetés mellett a 2001/2002-es tanévben az előző évhez képest bekövetkezett közel 15 százalékos esést – az átlagos ösztöndíj mértékének minimális csökkenésével – a következő két tanévben lassan korrigálták a magyar intézmények. Ez csak úgy volt lehetséges, hogy a kint töltött időszak átlagos értéke közel egy hónapnyival csökkent.

Összehasonlításképpen visszatérek a cseh példára, ahol a jelentős nemzeti hozzájárulásnak köszönhetően a Phare Végfelhasználói Támogatás 2001/2002-es megszűnése után a következő tanévben a kiutazók száma további 25 százalékkal nőtt. Párhuzamosan a folyamatosan növekvő Erasmus kerettel a cseh kiegészítő támogatás mértéke is nő, s ennek köszönhetően az átlagos ösztöndíj mértékének és a kint töltött hónapok számának növekedésével együtt nő a cseh Erasmus-hallgatók száma is. Ez a kiegészítés egyben az esélyegyenlőséget is növeli.

A cseh gyakorlat nem egyedülálló, bár más országokban – pl. Ausztria, Egyesült Királyság, Hollandia – a kiegészítő nemzeti hozzájárulás célja, hogy az megteremtse egy olyan 10–15 százalék közötti túlszerződés<sup>11</sup> lehetőségét, amellyel biztosítható a Socrates/Erasmus keret 100 százalékos felhasználása. Ez különösen annak fényében fontos, hogy a felhasználás mértéke meghatározza a következő évi keret mértékét is.

### *Beutazó hallgatók*

Az összevethetőség érdekében a kiutazó hallgatókra vonatkozó adatsorokhoz hasonlóan itt is a társult és csatlakozott országok 1998/1999 és 2002/2003<sup>12</sup> közötti tanévekre vonatkozó adatainak vizsgálatával kezdjük az elemzést (2. tábla).

<sup>11</sup> A 9. l. ábrában már röviden megnéztük a program keret-felhasználási mechanizmusát és mutatóit.

Az ott leírtakból az is kiderül, hogy az adott évi pénzügyi keret felhasználásának mértéke hatással van a következő évi pénzügyi keret mértékére. Ezért a résztvevő országok elemi érdeke, hogy olyan működési mechanizmust alakítsanak ki – az Unió által meghatározott kereteken belül –, amellyel képesek a költségvetési keretüket a lehető legnagyobb mértékben felhasználni, s ezáltal a jövőre vonatkozóan jobb pozíciókat kivívni a maguk számára a program költségvetéséért folytatott versenyben. Az egyes országok stratégiai eltérések. Vannak olyan országok, ahol a program költségvetésének naprakész nyomon követését biztosító adatbázissal teremtik meg annak a lehetőségét, hogy a – például visszamondásokból adódóan – visszaradók költségvetési kereteket újrapályáztatással lekössék. A másik tipikus megoldás, hogy a kormányzat saját költségvetéséből egy ún. túlszerződési keretet bocsát a nemzeti iródk rendelkezésére, s így azok eleve a szokásos visszaradási rátával megemelt keretre kötnek szerződést. Így az esetleges visszamondásokkal együtt is nagy a valószínűsége a Bizottság által nyújtott keret teljes mértékű felhasználásának.

<sup>12</sup> Az időszak megválasztás okait ld. a 11. l. ábrában.



Ha a kiutazó hallgatók adataival vetjük össze a táblázatban található adatokat, akkor láthatjuk, hogy az összes társult és csatlakozott ország viszonylatában nagyobb arányban nőtt a beutazók száma, mint a kiutazóké. Ugyanakkor a beutazók száma e növekedés után is alig negyede az összes kiutazó diák számának, ráadásul a 2002/2003-ban a 15 országból<sup>13</sup> beutazók száma nem éri el az 1998/1999-ben 6 országból kiutazók számát. Az 1. és 2. táblázatot összevetve azt látjuk, hogy összehasonlíthatatlanul kisebb a régi tagországok és az EFTA országok hallgatóinak érdeklődése az új tag- és a társult országok egyetemei iránt, mint fordítva.

Romániát és Lettországot leszámítva gyakorlatilag mindenütt folyamatosan nőtt a beutazó hallgatók száma. Érdekes kiemelni Lengyelországot és Csehországot, amelyek esetével egyértelműen igazolható az az állítás, hogy a kiutazók számának növekedésével párhuzamosan nő a beutazók száma is: ugrásszerű növekedés a kiutazói számban történt nagyobb növekedést követő tanévtől figyelhető meg.

2. táblázat: Az EU tagországaiból beutazó hallgatók számának alakulása 1998/1999 és 2002/2003 között

Ország neve	Beutazó hallgatók száma					Növekedési ütem*
	1998/1999	1999/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003	
Bulgária	0	8	26	51	64	8,00
Ciprus	14	18	0	37	67	4,79
Cseh Köztársaság	243	461	556	732	970	3,99
Észtország	0	53	85	115	170	3,21
Magyarország	277	456	624	769	856	3,09
Litvánia	0	36	57	91	132	3,67
Lettország	0	23	40	48	45	1,96
Málta	0	0	69	173	202	2,93
Lengyelország	213	465	621	792	994	4,67
Románia	116	206	204	275	355	3,06
Szlovénia	0	9	61	108	129	14,33
Szlovákia	20	53	59	111	131	6,55
Összesen	883	1788	2402	3302	4115	4,66
Mo. részesedése	31,4	25,5	26,0	23,3	20,8	

\* A növekedési ütem oszlopban a 2002/2003-as tanév adatait viszonyítottam az egyes országok részvételének első évéhez.

Forrás: Tempus Közalapítvány.

Nézzük, hogy az átfogó trendeken belül hogy alakult a Magyarországra érkező hallgatók száma. A 2. táblázatban vizsgált első három tanévben (1998/1999 – 2000/2001) Magyarország volt a legvonzóbb ország (az első és a harmadik tanévben abszolút számokban is). Az utolsó vizsgált évre Csehország tudta a legjobb eredményt felmutatni, és a létszám adatokat tekintve Lengyelország is jelentősen megelőzte Magyarországot.

<sup>13</sup> A 2004. évi csatlakozásig az EFTA és a társult országok közötti mobilitást nem lehetett a Socrates/Erasmus programból finanszírozni, mert a program szempontjából mind a két csoport országai társult státusban vettek részt, s így egymás között mobilitást nem bonyolíthattak a program keretében.



A Socrates/Erasmus program kapcsán fontos mutató a kölcsönösséget illusztráló ún. take-up rate, azaz a kiutazók és beutazók számának egymáshoz viszonyított aránya. Minél kisebb ez az arány – azaz minél jobban közelít egymáshoz a ki- és beutazó hallgatók száma – annál inkább teljesíti az adott ország az uniós elvárásokat. Mivel a nem-teljesülésnek nincs komolyabb szankciója, érdemes itt egy ennél sokkal kézzelfoghatóbb érvet is megemlíteni. A felsőoktatási intézmények tapasztalataira alapozva megállapítható, hogy a fogadott ösztöndíjas hallgatók számával arányosan nő az intézmény fizető képzéseire érkező hallgatók száma. Ennek a magyarázata egyszerű: ha az ösztöndíjas hallgató jól érezte magát, meg volt elégedve a képzés színvonalával és az intézmény által nyújtott egyéb szolgáltatásokkal, akkor hazatérve rendkívül hatékony marketing-eszköznek bizonyulhat.

Az új tagországok közül egyedül Máltának van 1 alatti take-up rate-je. Másként megfogalmazva az egyetlen olyan ország, amely több hallgatót fogad, mint ahányat küld évente (közel háromszor annyi diák tanult az utolsó vizsgált tanévben Máltán, mint ahány máltai hallgató töltötte tanulmányai egy részét külföldön Erasmus hallgatóként). Magyarország az évente 1000 hallgatónál többet kiküldő országok között a legalacsonyabb take-up rate-tel rendelkezik.

A fentiek alapján összefoglalóan elmondhatjuk, hogy bár a magyar eredmények a Socrates/Erasmus hallgatói mobilitás esetében a 2004-ben csatlakozott, illetve a társult országok viszonylatában nem rosszak, de aggasztó, hogy romló tendenciákat, növekvő lemaradást figyelhetünk meg gyakorlatilag minden mutató esetében.

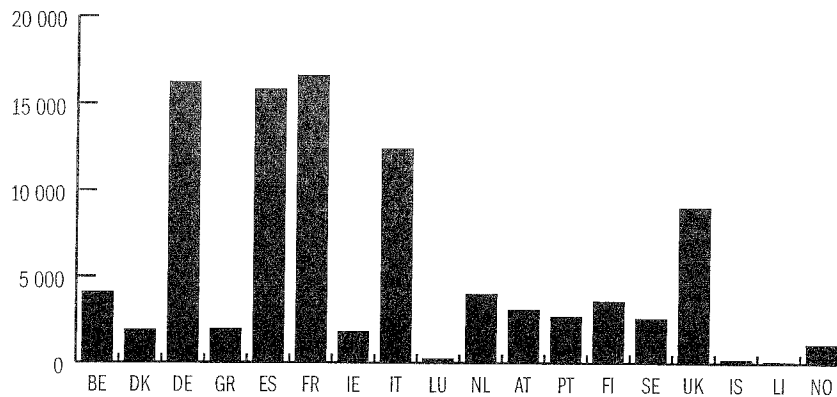
Ha nem szűkítjük az összehasonlítást e 12 országra, még kevésbé megnyugtató a kép. A régi tagországok mobilitási mutatói egészen más nagyságrendűek (a francia és a német egyetemek évente közel 40 ezer hallgatója részesül Erasmus ösztöndíjban), s a programban résztvevő országok teljes körét vizsgálva pl. a kiutazó hallgatók számát tekintve azt látjuk, hogy számos Magyarországnál kisebb felsőoktatási rendszerrel rendelkező ország megelőz bennünket. Ez a kiutazói létszámok és az adott országok teljes hallgatói létszámához viszonyított Socrates/Erasmus hallgatói létszámok tekintetében egyaránt igaz. További gondolatébresztőként álljon itt a 15 régi tagország és a 3 EFTA ország 1997/1998 és 2003/2004 közötti kiutazó hallgatói létszámának alakulását bemutató diagram.

A fentieket összegezve elmondhatjuk, hogy ha a jelenlegi tendenciák érvényesülnek a Socrates/Erasmus programon belül zajló mobilitási tevékenységekben, akkor sem lehetünk elégedettek a magyar eredményekkel, ha amúgy a rendelkezésre álló kereteket teljes mértékben felhasználjuk. Mindez azért bír különleges jelentőséggel, mert a Socrates/Erasmus program nemcsak az Unió viszonylatában a legnagyobb volumenű mobilitást ösztönző kezdeményezés, de a magyar egyetemek nemzetközi kapcsolataiban is a leginkább meghatározó lehetőség.

A Leonardo da Vinci programról korábban jeleztük, hogy nem klasszikus felsőoktatási mobilitási tevékenységeket támogat, hanem felsőoktatásban tanulók, ok-

tatók külföldi szakmai gyakorlatát teszi lehetővé. A Socrates/Erasmus programnál tapasztalathoz hasonlóan érzékenyen követte a Phare Végfelhasználói Támogatás megszűnésével járó jelentős költségvetés-csökkenést a program keretében kiutazók számának csökkenése. Mindez a felsőoktatási mobilitásban kevésbé éreztette a hatását, ugyanis a felsőoktatás szereplői csak ebben az időszakban kezdtek nagyobb számban részt venni a programban (hasonlóan az európai trendekhez).

2. ábra: Kiutazó hallgatók száma 1997/1998 és 2003/2004 között a régi EU tagországok és az EFTA országok esetében (fő, a hét tanév átlaga)



Forrás: Európai Bizottság, Oktatás és Kultúra Főigazgatóság.

A közösségi programok rövid bemutatása során már érzékeltettük, hogy a Tempus, az Erasmus Mundus, a K+F Keretprogram és az EU kétoldalú kapcsolatait támogató programok keretében a magyar részvétel alacsony. Ez a Tempus, az Erasmus Mundus és a kétoldalú kapcsolatokat támogató programok esetében azzal magyarázható, hogy a 2004-es csatlakozással szereztünk jogot a részvételre, így várhatóan ez után fog – akár ugrásszerűen is – megnőni a magyar intézmények jelenléte. Erre utal pl., hogy míg az összes uniós tagország számára egyaránt új Erasmus Mundus 2004-es pályázati fordulóiban összesen, öt magyar partnert érintő pályázat született, a 2005 tavaszi határidőre beérkező pályázatok között már 24-ben van magyar résztvevő. E programok esetében aktívabb, legalább az ország súlyának (GDP, a felsőoktatási hallgatói létszám) megfelelő részvétel elérése a fő cél.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a közösségi programok keretében lebonyolított mobilitási tevékenységek kapcsán érdemes feltérképezni a megvalósítás különböző szintjein megbúvó buktatókat, mert felismerésükre és kezelésükre nagy szükség van ahhoz, hogy a magyar felsőoktatási intézmények hatékonyabban vegyenek részt e programokban.

## A mobilitás szervezésének főbb akadályai

A tanulmány elején hangsúlyoztuk, hogy a közösségi programok általában – s így a kereteiken belül zajló mobilitási tevékenységek is – több szinten valósulnak

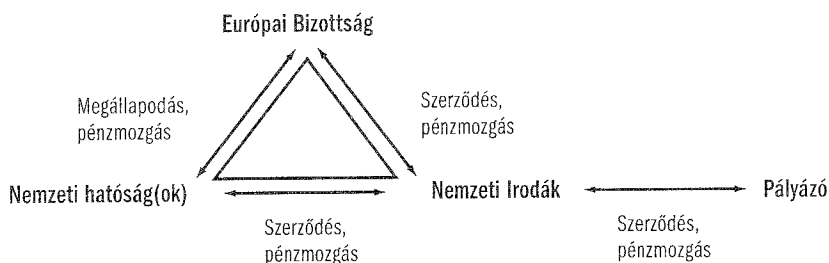


meg és éreztetik hatásukat. A programok, projektek menedzselésének akadályai, problémái is ezeken a szinteken jelennek meg. Az alábbiakban ezeket a problémátikus pontokat vizsgáljuk meg, nagy hangsúlyt helyezve az intézményi szintű megvalósításra.

Az első két szint kapcsán általánosságban, s nem a mobilitási programok kapcsán mutatjuk be a közösségi programok szervezésének és lebonyolításának lehetséges akadályait. Ennek az az oka, hogy a közösségi programok mobilitást támogató alprogramjai decentralizáltak, azaz a megvalósítás érdemi része – intézmények pályáztatása, szerződéskötés, projektek végrehajtása, beszámoltatás stb. – a nemzeti irodák szintjétől lefelé elhelyezkedő szinteken történik.

A megvalósítás szintjeit és azok összefüggéseit jól szemlélteti az alábbi ábra:

3. ábra A közösségi programok megvalósításának sémája



### Az Európai Bizottság szintje

Az Európai Bizottság felelőssége a programok alapelveinek, kereteinek, pénzügyi mechanizmusainak kialakítása és szabályozása. Ez csak a már létező programok eredményeinek, megvalósítási folyamatainak állandó nyomon követéséből származó tapasztalatok alapján lehet sikeres. A két legnagyobb kockázatot ezen a szinten a nem megfelelő módon meghatározott indikátorok és a nem kellő körültekintéssel szabályozott és ellenőrzött pénzügyi folyamatok jelentik.

A 3. ábrát értelmezve kirajzolódik előttünk a közösségi programok megvalósításának struktúrája. Az Európai Bizottság a közösségi programok teljes szakaszá-

14 A Socrates és a Leonardo da Vinci programok esetében az első szakasz az 1995 és 1999 közötti időszakra esett. Bár a programoknak voltak előzményei, mégis kísérleti szakaszként kell értelmeznünk ezt az időszakot, amikor az integrált programok adminisztratív lebonyolításának buktatóit térképezte fel a Bizottság (pl. azt, hogy ugyanazokra a tevékenységekre lehetett pályázni a Socrates két különböző alprogramjában – a Comenius-ban és a Lingua-ban –, ami félreértésekhez, nem egyértelmű bírálati szempontokhoz és kettős finanszírozáshoz vezethetett). A második – jelenlegi – programszakasz 2000 és 2006 között zajlik. Egyszerűsített programstruktúra, működési mechanizmusok, kevesebb adminisztráció és nagy mértékű decentralizáció jellemzi. Az alprogramok kb. 85 százaléka decentralizált módon – azaz nemzeti szintű bírálat, szerződéskötéssel, pénzeszköz-kezeléssel és beszámoltatással – valósul meg. A mobilitási tevékenységet támogató alprogramok, akciók mindegyike decentralizált. Érdemes még megjegyezni, hogy a programok harmadik szakaszának előkészítése folyamatban van. A fejlesztési koncepció szerint a 2007-2013 közötti időszakra a Socrates és a Leonardo Vinci programok egy átfogó programmá olvadnak majd össze, az Élethosszig Tartó Tanulás programja néven.

ra<sup>14</sup> vonatkozóan megállapodást köt az ún. nemzeti hatóságokkal, azaz a programok szakmai megvalósításában érintett szakminisztériumokkal, amely definiálja az együttműködés elvi keretét és a nemzeti hatóság átfogó pénzügyi és szakmai felelősségét. Az Európai Bizottság elvárása, hogy a nemzeti hatóságok aktívan vegyenek részt a program megvalósításának nyomon követésében, ellenőrzésében, s ezáltal a programok fejlesztésében a Bizottság megfelelő partnerei és a nemzeti érdekek felkészült képviselői legyenek.

A Bizottság számára folyamatos kihívást jelent a programok képviselete az Európai Unió intézményrendszerén belül (pl. más Főigazgatóságok vagy a költségvetési keretet biztosító Európai Parlament vonatkozásában), illetve a jelenleg a programokban való részvételre jogosult 31 ország nemzeti hatóságainál és irodáiban zajló munka koordinációja. Ezen a szinten a legnagyobb akadályokat az elégtelen kommunikáció jelenti.

### *A résztvevő országok szintje*

Ezen a szinten el kell különítenünk az átfogó pénzügyi és szakmai felelősséget vállaló ún. nemzeti hatóságot, amely általában az oktatásban, képzésben vagy kutatásban érintett minisztérium, és a technikai, szakmai lebonyolítást végző nemzeti irodát vagy nemzeti kapcsolattartó pontot.

A nemzeti hatóság számára a legnagyobb buktató az, ha az általa kijelölt lebonyolító szervezet nem megfelelő a programok pénzügyi és szakmai lebonyolítására. Vannak olyan országok, ahol az adott minisztériumon belül kialakított szervezeti egység – épp a rugalmatlan közigazgatási szabályok miatt – képtelen biztosítani az akadálytalan pénzügyi menedzsmentet. Más országokban a nemzeti irodák vezetésének felelőtlen magatartása kényszerítette a nemzeti hatóságot a szabálytalanul felhasznált források visszafizetésére.

A megvalósítás teljes rendszerének hatékonyságát kockáztatja az a nemzeti hatóság, amely nem szentel kellő figyelmet a programok eredményeinek folyamatos nyomon követésére, a programoknak a nemzeti fejlesztési elképzelések megvalósításában betöltött szerepe meghatározására és a programok különböző nemzeti adottságokból fakadó hátrányainak korrekciójára.

A programmenedzselésért felelős nemzeti irodák számára az elégtelen nyomon követésen kívül a legnagyobb veszélyt az jelentheti, ha a programokat egyoldalúan – pl. kizárólag technikai feladatként – kezelik, illetve ha valami miatt nem képesek betölteni alapvető, információs csomópont szerepüket (az Európai Bizottság, a nemzeti hatóságok, a lebonyolításban érintett egyéb szervezetek, más országok nemzeti irodái és a pályázók között).

A fenti szintek problémáinak, program-megvalósítási akadályainak kezelése – az összes érintett szint bevonásával – gyakorlatilag folyamatosan zajlik. A probléma-felvetés és -kezelés elsődleges fórumai az ún. programbizottságok ülései, amelyekre évente 3–4 alkalommal kerül sor. A programbizottságok az Európai Bizottság



és a nemzeti hatóságok képviselőiből állnak, de az üléseken a nemzeti irodák képviselői is részt vehetnek. Így az akadályok gyors felszámolására van lehetőség.

### *A résztvevő intézmények szintje*

A fentiekől eltérően az alábbiakban specifikusan a mobilitási projektek megvalósítása kapcsán felmerülő problémák, akadályok vizsgálatával foglalkozunk, mert az intézmények szintjén már elválasztható a mobilitás a közösségi programok által támogatott többi tevékenységtípustól. Az itt felmerülő kérdésekkel részletesebben foglalkozunk, mert a felsőoktatási intézményeket érintő problémák, a náluk jelentkező akadályok közvetlenül érintik a programok felhasználóit, azaz a hallgatókat.

Az 1990-es évek elejétől a magyar felsőoktatási intézmények szabad kezet kaptak nemzetközi kapcsolataik szervezésében, és a mobilitási kezdeményezések szervezése is döntően decentralizálódott. Így adottá váltak a feltételek arra, hogy az intézmények meghatározzák a nemzetközi kapcsolataik és ezen belül a mobilitás szerepét stratégiai fejlesztési terveikben. Azon egyetemeken, ahol központi szerepet kapott a „nemzetközi egyetem” koncepció, maguktól alakultak ki a nemzetközi kapcsolatok szervezésére hivatott egységek, sőt, intézményen belüli hálózatok. De a megszorodó, folyamatos nemzetközi pályázati lehetőségek az ilyen típusú koncepciót ki nem alakító intézményeket is arra sarkallták, hogy e feladatokat főállásban ezzel foglalkozó munkatársakra bizzák. Az ezredfordulón már inkább az számított ritkaságnak, ha egy felsőoktatási intézmény nem rendelkezett kifejezetten a mobilitási lehetőségeket intézményi szinten kézben tartó felelősökkel.

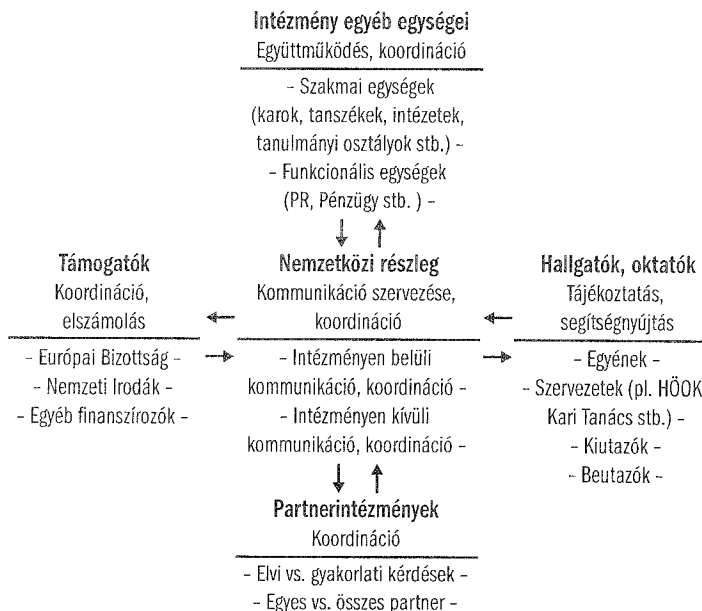
Érdeemes megemlíteni, hogy a 90-es évek közepén a Tempus programért felelős nemzeti iroda olyan struktúra felállításával próbálkozott, amelyben a budapesti, központi iroda munkáját a hat vidéki egyetemi városban működtetett 1–2 fős regionális irodák segítették. Végül több okból sem bizonyult működőképesnek ez a konstrukció, de a regionális irodák munkatársait szinte kivétel nélkül befogadták az egyetemek, többen közülük a mai napig az intézmények nemzetközi kapcsolataival foglalkoznak.

Ugyancsak a nemzetközi részlegek kialakításához adott ötletet, illetve támogatást a Tempus program kifejezetten az egyetemi menedzsment fejlesztését támogató pályázattípusa.

Mára az egyetemek nemzetközi részlegei a mobilitás szervezésének központi elemévé váltak. Az őket körülvevő környezet elemeit az alábbi ábra mutatja be.

A 4. ábra érzékelteti, hogy a mobilitás szervezése szerteágazó feladat. A szervezés hatékonysága a tapasztalatok szerint két fő tényezőtől múlik: a szervezést intézményen belül összefogó koordinátor (vezető) személyén (felkészültségén, leterheltségén, kommunikációs és érdekvényesítő készségén), illetve a nemzetközi kapcsolatok és a mobilitás intézményen belüli súlyán, támogatottságán.

4. ábra: A felsőoktatási intézmények mobilitás-szervezésért felelős részlege és környezete



A Socrates/Erasmus program intézményi szintű megvalósítására, az információk áramoltatására, az ösztöndíjasok kiválasztására és az ösztöndíjas időszak megvalósításának segítésére a legtöbb magyar felsőoktatási intézményben speciális hálózatok jöttek létre. A programban résztvevő minden intézménynek meg kell jelölnie egy intézményi Socrates/Erasmus koordinátort, aki a nemzeti iroda felé az összekötő. Az intézményi koordinátor (és munkatársai) feladata az intézmény Erasmus pályázatának összeállítása és határidőre való benyújtása. A nagy, több karból, intézetből álló egyetemeken általában külön kari, intézeti – sőt, esetenként tanszéki – Erasmus koordinátorok segítik a program megvalósulását. Ugyancsak elterjedt az a gyakorlat, hogy az intézmény az információk hatékony áramoltatása és az intézményen belüli gyakorlat egységesítése érdekében intézményi Erasmus Tanácsot vagy Bizottságot hoz létre (általában a hallgatói önkormányzat részvételével).

A Socrates/Erasmus intézményi koordinátorok kivétel nélkül az egyetemeken központi nemzetközi kapcsolatokért felelős szervezeti egységén dolgoznak. A Socrates és Leonardo program nemzeti irodáit működtető Tempus Közalapítvány által számukra szervezett rendszeres találkozók egyik fő célja az intézményi tapasztalatok megosztása, cseréje. A koordinátorok beszámolóiból, előadásából kirajzolódik a mobilitási programok intézményen belüli súlya. Ezekre alapozva az alábbi következtetések vonhatók le.

– Az alapítványi felsőoktatási intézmények általában nagyobb hangsúlyt fektetnek nemzetközi kapcsolataik ápolására és a mobilitás szervezésére, mint az állami



fenntartású intézmények. A pályázati úton hozzáférhető támogatás, annak vonzereje a diákok számára az, hogy a kínált képzés külföldi tanulmányi lehetőséggel egészül ki vagy éppen külföldi oktatók előadásai emelik a képzés színvonalát, az intézmény fenntartása szempontjából kulcsfontosságú. Épp emiatt nem ritka, hogy az intézményfejlesztési koncepció központi eleme a nemzetközi mobilitás.

– A kevesebb szakot kínáló vidéki főiskolákon ugyancsak nagy a nemzetközi mobilitás szervezésének támogatottsága, hiszen a verseny a hazai felsőoktatási intézmények között is erősödik, és ebben a versenyben jelentős előnyt szerezhet, illetve hátrányait, esetleges lemaradását jól kompenzálhatja az a főiskola, amely szolgáltatásait nemzetközi tanulmányi időszakokkal képes kiegészíteni. A főiskolák esetében általában – méretüknél, és ebből fakadóan rendszerint kisebb, átláthatóbb adminisztratív struktúrájuknál fogva – jellemző, hogy az intézményvezetők és az Erasmus program lebonyolításáért felelős munkatárs (szervezeti egység) a hierarchiában is közelebb állnak egymáshoz. Ezzel a felmerülő problémák fókuszálására és gyors, hatékony kezelésére adottak a feltételek, ami program intézményen belüli megítélését is pozitív irányba viszi.

– Az egyetemek presztízs- és erőforrás versenyének keretébe tartozik, hogy itt is a vidéki intézmények adják meg több hallgatójuk számára a támogatott külföldi tanulmányi időszak lehetőségét. Az intézményeknek két különböző taktika közül kell választaniuk: vagy kevesebb hallgatót küldenek ki hosszabb időre és/vagy magasabb ösztöndíjjal, vagy pedig több hallgatót küldenek rövidebb időre és/vagy kevesebb ösztöndíjjal. A döntési kényszert egyrészt az okozza, hogy a hallgatói érdeklődés nagy az ösztöndíj-lehetőség iránt (több mint másfélszeres túljelentkezés), míg a pénzügyi keret kötött. A másik ok pedig az, hogy az Erasmus-ösztöndíjak összege alacsony – nem haladhatja meg a havi 500 eurót –, bizonyos országokban (pl. skandináv országok, Nagy-Britannia) nem elegendő a hallgató költségeinek fedezésére. Mivel a fenti problémák kompenzációjára nem áll rendelkezésre központi kiegészítő forrás, az intézményeknek el kell dönteniük, hogy melyik taktikát választják.

– Néhány nagyobb tapasztalattal rendelkező egyetem (pl. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem) kivételével a magyar felsőoktatási intézmények a Socrates/Erasmus programot elsősorban a saját hallgatóik külföldi tanulmányi lehetőségének tekintik, a bejövő hallgatók inkább problémaforrásként<sup>15</sup> jelennek meg az intézményben, nem pedig mint az intézmény

15 A Socrates/Erasmus program egyik alapvető kitétele, hogy az ösztöndíjas nem fizet tandíjat a fogadó intézményben. A bejövő hallgatók fogadására bejáratott gyakorlattal nem rendelkező intézményeknek ezért azzal kell szembesülniük, hogy a tandíjmentesség miatt kieső bevétel mellett külön apparátusra is szükség van a hallgató itt eltöltött tanulmányi időszakának megszervezésére. Mivel a magyar felsőoktatási intézmények idegen nyelvű kurzuskínálata meglehetősen szegényes (pl. a saját hallgatókat is gyakran idegen nyelven oktató skandináv vagy német egyetemekéhez képest), a beutazó Erasmus hallgató oktatása általában különórát követel meg olyan oktatóktól, akik egyrészt eleve túlterheltek, másrészt sem a maguk, sem a hallgatóik révén nem részesülnek a program pozitív hatásaiban, pénzügyi előnyeiben. Magyarországon az idegen nyelvek ismerete a hivatalokban és a társadalomban általában is gyenge, ezért sok esetben a hallgatók biztonsága és megfelelő életkörülményeinek (pl. albérlet) kialakítása ügyében a nemzetközi kapcsolatokért felelős munkatársaknak szintén többletmunkát kell vállalniuk.



talán leghatékonyabb nemzetközi marketing eszközei. Ez sajnálatosan érzékelteti hatását a korábbiakban bemutatott tendenciákon keresztül (lásd 2. táblázat).

– A kisebb intézmények tapasztalatai általában pozitívabbak a közösségi programokkal kapcsolatban. Ennek oka az, hogy az egyes projektek hatása erősebben, közvetlenebbül érzékelhető az intézményen belül, illetve az intézményen belüli kommunikáció kevésbé bonyolult.

A nemzetközi mobilitási programok szervezésére vállalkozó felsőoktatási intézményeknek a partnerkereséstől a közös pályázati célok kialakításán és összefoglalásán keresztül az eredményekről szóló beszámolók elkészítéséig folyamatosan olyan munkálatokat kell végezniük, amelyekben a kommunikációnak – konkrétan a nemzetközi kapcsolatokért felelős munkatársak kommunikációs készségeinek – kiemelt szerepe van. Az alábbi táblázat tömören összefoglalja ezeket a munkafázisokat és kommunikációs vonatkozásait.

3. táblázat: Munkafázisok és kommunikáció

Munkafázis	Kommunikáció szerepe	Kommunikáció módja	Ki kommunikál?
Partnerkeresés	Kapcsolatfelvétel Igények világossá tétele és egyeztetése Intézményi PR és marketing kommunikáció	Személyes egyeztetés Írásbeli megkeresés	Különböző szintű intézményi és szakmai vezetők Nemzetközi részleg PR/Marketing részleg
Projekt előkészítés: Közös célok kialakítása Feladatmegosztás tisztázása Pályázat megírása Lobby a pályázatokért	Igények világossá tétele Érdekérvényesítés	Személyes egyeztetés Írásbeli egyeztetés	Különböző szintű intézményi és szakmai vezetők Nemzetközi részleg
Szerződés-kötési folyamat	Érdekérvényesítés	Személyes egyeztetés Írásbeli egyeztetés	Különböző szintű intézményi és szakmai vezetők Nemzetközi részleg
Projektvégrehajtás	Információterjesztés az intézmény érintett szereplői felé Információterjesztés az intézmény környezete felé Koordináció	Személyes egyeztetés Írásos tájékoztató anyagok	Különböző szintű intézményi és szakmai vezetők Nemzetközi részleg
Beszámolás	„Adminisztrálás” Alátámasztás	Írásos dokumentumok elkészítése	Nemzetközi részleg Pénzügyi részleg

A 3. táblázat jól mutatja, hogy a felsőoktatási intézmények nemzetközi kapcsolatokért felelős részlegei kulcsszerepet játszanak a projektek teljes életciklusa során az intézmény kommunikációs folyamataiban. Ugyanakkor az is egyértelműen lát-



szik, hogy az intézményen belül is állandó egyeztetésre van szükség a különböző szakmai és funkcionális egységek között.

A projekt különböző fázisai eltérő nehézséget jelentenek a nemzetközi kapcsolatok szervezők számára. Azon intézményekben, amelyek már néhány éves rutint szereztek a nemzetközi mobilitás szervezésében a legnagyobb kihívást a projektek végrehajtási fázisában felmerülő feladatok jelentik. Az intézményi szintű mobilitási programok (Socrates/Erasmus) esetében a visszajelzések alapján a mobilitás technikai lebonyolításáért felelős nemzetközisek és az oktatás tartalmáért felelős egyetemi munkatársak közötti kapcsolattartás jelenti a legnagyobb problémát, hiszen itt az intézményen belüli rutinfolyamatokból kell kilépni, azokat összekötni. Tipikus példa az intézménybe érkező külföldi hallgatók itt-tartózkodásának megszervezése.

Szintén gyakran fordulnak elő a külföldi tanulmányok elismertetésével kapcsolatos problémák, amelyek megoldása végül általában a nemzetközi kapcsolatokért felelős szervezeti egységek munkatársaira hárul. A felsőoktatási intézmények 2003/2004-es tanév végi Socrates/Erasmus beszámolóiból kiderül, hogy a tanulmányi átirathoz<sup>16</sup> (Transcript of Records) azon intézményekben jutnak hozzá leggyorsabban a hallgatók, ahol kari vagy intézményi szinten külön felelőse van a kiadásnak (pl. Károli Gáspár Református Egyetem, Wesley János Lelkészképző Főiskola, Debreceni Egyetem).

A költségvetési intézményként működő egyetemek – különösen az integráció során több külön intézményből összeállt nagyok – számára a másik fő buktató a folyamat pénzügyi nyomon követésére csaknem alkalmatlan gazdálkodási gyakorlat. Sok egyetem csak a beszámoló elkészítése után szembesül azzal, hogy a kiutazások meghiúsulása miatt felhasználatlan forrásai maradtak, vagy éppen azzal, hogy a rendelkezésére álló keretnél magasabb összeget fizetett ki a kiutazóinak. A nagyobb, több karral bíró egyetemek többnyire úgy oldják meg ezt a problémát, hogy pénzügyi felelősséggel ruházzák fel a mobilitással foglalkozó – általában nem pénzügyi végzettséggel rendelkező – munkatársat, ami természetesen a hozzá nem értésből fakadó, anyagi következményekkel is járó hibák kockázatát jelentősen megnöveli (pl. a rendelkezésre álló keretnél magasabb ösztöndíj megítélése esetén a felsőoktatási intézménynek kell kifizetnie a különbözetet).

## Összegzés

A fenti problémafeltárás önmagában nem teljes, folytatására szükség van, hiszen az uniós felsőoktatás-politikai kezdeményezések – élükön a Bolognai Folyamattal

---

<sup>16</sup> A tanulmányi átirat a program végrehajtásának azon alapidokumentuma, amely lehetővé teszi a hallgató az Erasmus program keretében külföldön végzett tanulmányainak elismertetését a küldő intézményben. Ennek segítségével teljesíthető a program azon feltétele, hogy a küldő intézmény köteles elfogadni és a hallgató tanulmányaiba beszámítani a fogadó intézményben végzett tanulmányokat és azok eredményét.

– a mobilitás akadályainak felszámolását és mértékének nagyságrendekkel való növelését a legfontosabb célok közé sorolják.<sup>17</sup>

Magyarország a jelek szerint a kormányzat még nem ismerte fel a mobilitás jelentőségét, illetve a benne rejlő gazdasági és társadalmi profitot. A határon túli magyarok számára kiírt célzott programok kivételével hiányoznak a Magyarországról külföldre, illetve a hazánkba irányuló mobilitást érdemben támogató és érdemi változást elérni képes kezdeményezések. Pozitív fejleményként lehet elkönyvelni ugyan azt, hogy az Oktatási Minisztérium stratégiát készít az oktatási és képzési ágazat nemzetközi mobilitásának erősítésére, de ez a kezdeményezés nem kapcsolódik átfogó hazai fejlesztési folyamatokhoz, s így a stratégia megvalósításának finanszírozása sem biztosított.

Hiányoznak azok a kutatások, amelyek feltárnák, hogy milyen konkrét hasznokat képes kitermelni a mobilitásba történő befektetés a magyar felsőoktatás számára (pl. költség-haszon elemzés), illetve alaposabban megvizsgálnák, hogy a megvalósítás különböző szintjein milyen feltételek mellett várható el az uniós mobilitási célkitűzések elérése.

*KEMÉNY GABRIELLA*

#### IRODALOM

HALÁSZ GÁBOR: Az oktatáspolitikák európai szintű koordinációja, ennek várható hatásai és Magyarország felkészültsége az ebben való részvételre, IFM Humán Erőforrás Háttér tanulmányok, 2003. március.

A Tempus Közalapítvány 1998 és 2004 között megjelent éves jelentései – [www.tka.hu](http://www.tka.hu)

A magyar felsőoktatási intézmények Socrates/Erasmus évente esedékes záróbeszámolója a programban végzett munkájuk kapcsán.

BOKODI SZABOLCS – ANTAL KRISZTINA – KURUCZ KATALIN: A Tempus Közalapítvány/Socrates Nemzeti Iroda által a magyar felsőoktatási intézmények Erasmus koordinátorainak körében készített felmérés eredményei, 2005, szeminárium háttéranyag.

Az Európai Bizottság éves statisztikái és összefoglalói 1997 és 2004 között.

<sup>17</sup> A mobilitás elősegítésének kiemelkedő fontosságát a Bolognai Folyamat legfrissebb mérföldköve – a bergeni miniszteri találkozó – alkalmával is megerősítették a résztvevők.

## MAGYAR HALLGATÓK KÜLFÖLDÖN

**A**Z ALÁBBI ÍRÁS CÉLJA, HOGY A HOZZÁFÉRHETŐ adatok alapján képet adjon a magyar felsőoktatásban tanuló hallgatók külföldre irányuló szakmai mobilitásáról. Ezen belül részletesebben vizsgálja a hallgatói mobilitás jellemző irányait, a támogatáshoz való hozzájutás esélyeit, valamint azt, hogy melyek a mobilitásban való részvétel ösztönzői és akadályai. Korábbi vizsgálatok felhasználásával kitér arra, hogyan értékelik a hallgatók a mobilitási lehetőségeket és hogyan jellemezhetők a külföldön folytatott tanulmányok közvetlen illetve közvetett hatásai.

### A mobilitás keretei

Az Európai Unió tagországaiban a felsőoktatásban tanuló hallgatóknak hozzávetőleg 10–15 százaléka nevezhető mobilnak, azaz ennyi diák tölt el hosszabb- rövidebb időt külföldön felsőfokú tanulmányainak ideje alatt. Ez az arány persze jelentős különbségeket mutat az egyes országokban, 2000-ben kilenc ország részvételével szervezett felmérés adatai szerint legnagyobb arányban a német diákok folytattak tanulmányokat külföldön (19 százalék), de a francia és az ír hallgatók aránya is elérte a 10 százalékot (*Snitzler 2003*). A magyar felsőoktatásban a külföldön tanulmányokat folytató hallgatók aránya jóval kisebb, jelenleg legfeljebb 2 százalék körülire becsülhető.

A hallgatók egyik része szervezett módon vesz részt különféle mobilitási programokban, vagyis a saját képzőintézménye szakmai kapcsolatai révén jut el külföldi intézményekbe, és tölt ott anyagi és szakmai támogatással néhány hetet vagy hónapot. E programok közül európai szinten is a Socrates/Erasmus a legkiterjedtebb. A szervezett programban résztvevők egy része (a nyugat európai országokban kb. egy tizede, a magyar hallgatóknak jóval kisebb aránya) csupán szakmai támogatást kap külföldi tartózkodása idejére, pénzügyi támogatásban nem részesül.

A hallgatók másik része nem szervezett keretek között jut el külföldre tanulni, hanem maga keres céljainak megfelelő intézményt illetve képzési programot. A nyugat-európai országok egy részében arányuk meg is haladhatja a szervezett mobilitási programokban résztvevők arányát. A magyar hallgatóknak a szervezett programoktól függetlenül külföldön tanuló csoportjára jellemzőnek mondható, hogy a teljes képzési programot elvégzik, és a maguk választotta intézményben saját költségükön szereznek diplomát. Mivel azonban nem mindenki honosíttatja

a megszerzett bizonyítványt, így – regisztrációs rendszer hiányában – a külföldön (is) tanulmányokat folytató magyar diákok száma pontosan nem ismert.

A felsőfokú tanulmányokhoz kapcsolódó hazai mobilitás egészéről igen nehéz pontos képet alkotni, mivel a szervezett külföldi képzésben résztvevőkről nem készül átfogó statisztika. Így csupán a legkiterjedtebb hazai programokról rendelkezésre álló adatok alapján kísérlelhetjük meg a tájékozódást, illetve bizonyos területeken támpontként használhatjuk az európai hallgatók körében készült adatfelvételeket.

A szervezett mobilitási programok lehetnek ún. regionális, bilaterális, illetve intézményi szintű megállapodásokon alapuló, vagy projektekhez kapcsolódó programok. A magyar hallgatók külföldi részképzéséhez, szakmai gyakorlatának megszervezéséhez jelenleg a Magyar Ösztöndíj Bizottság (MÖB) hatáskörébe tartozó állami ösztöndíjak,<sup>1</sup> az Európai Bizottság Socrates/Erasmus illetve Leonardo da Vinci programja, illetve a közép-európai regionális csereprogram, a CEEPUS (Central European Exchange Programme for University Studies) jelentik a legfontosabb kereteket. Az alábbiakban első lépésként ezeket tekintjük át.<sup>2</sup>

## A legjelentősebb hazai ösztöndíjas programok

Az Oktatási Minisztériumnak – saját internetes tájékoztatója szerint – jelenleg 105 országgal van kormányközi oktatási és kulturális egyezménye. Az ösztöndíjas csereprogramokat és a tudományos együttműködési tevékenységeket az azokra épülő konkrét munkatervek tartalmazzák. Állandó munkakapcsolat mintegy 50 országgal van.

A kétoldalú nemzetközi oktatási, tudományos és kulturális munkatervek alapján meghirdetett pályázatokat a Magyar Ösztöndíj Bizottság (MÖB) kezeli. Ezek különböző jellegű és hosszúságú programok, a teljes egyetemi képzéstől és a részképzéstől, a hosszú és rövid tanulmányutakon át a nyári egyetemekig, illetve a doktori képzési programokig. A Magyar Ösztöndíj Bizottságtól kapott tájékoztatás szerint 2004-ben e különféle programokban összesen 741 hallgató kapott támogatást külföldi tanulmányok folytatásához, és ez a létszám az elmúlt években nem változott jelentősen.

A hallgatóknak kiírt programtípusok közül a legnépesebb a (szakos képzéshez kapcsolódó) részképzés, bár a jelzett létszám felét egyetlen, Oroszországba irányuló program teszi ki. A nyári egyetemre kiutazók jelentik a második legnépesebb csoportot, és ezt a programtípust jellemzi a leginkább szerteágazó földrajzi

<sup>1</sup> Államközi egyezmények alapján biztosított ösztöndíjak, a külföldi magyar intézetekbe irányuló ösztöndíjak, a magyar állami – oktatási, tudományos, kutatási, kulturális és művészeti területre vonatkozó – külföldi ösztöndíjak.

<sup>2</sup> 2000-ben kormányrendelet alapján jött létre a Nemzetközi Ösztöndíj Fórum, amelynek az a feladata, hogy az egyéni tanulmányi és kutatási ösztöndíjak különféle csatornáit összehangolja, közös információs rendszert alakítson ki, és hozzájáruljon egy átfogó ösztöndíj-politika kereteinek megteremtéséhez. A 28 tagszervezet igen szerteágazó támogatási tevékenységet folytat, azonban hallgatók számára csak egy kis részük kínál ösztöndíjakat.



irányultság, összesen 22 országba utaznak a résztvevők. Az arányokat tekintve jóval kevesebb hallgató vesz részt teljes idejű illetve PhD képzésben, a tanulmányutak célországai pedig arra utalnak, hogy ez a mobilitási forma a kis létszámú, speciális képzési programokat szolgálja. A legfrekvenciáltabb célországok – a népes részképzési program miatt élen álló Oroszország mellett – Németország, Lengyelország és Franciaország.

1. táblázat: A MÖB által kezelt pályázati rendszerben támogatást kapott magyar hallgatók létszáma (fő) 2004-ben országonként és programtípusonként

Ország	Teljes képzés	PhD	Részképzés	Tanulmányút	Nyári Egyetem
Belgium					1
Bulgária	2		3		4
Csehország			25		12
Dánia				4	4
Egyiptom				4	
Észtország			5		5
Finnország					9
Franciaország		45			18
Görögország					1
Horvátország	9				1
Izrael					3
Jemen				3	
Kína			15		
Kuwait				3	
Lengyelország	17	13	30		10
Lettország					1
Luxemburg				1	
Mongólia				2	
Németország		5	40		87
Norvégia				2	6
Olaszország				16	40
Oroszország	7	4	35		2
Oroszország 6 hetes			150		
Románia	20	13			3
Svédország				2	6
SzírIA				4	
Szlovákia	1	1	15		10
Szlovénia	3				4
Törökország					8
Tunézia				4	2
Ukrajna	1				
Összesen	60	81	318	45	237

Forrás: A MÖB Irodától kapott adatok.

A MÖB honlapján (<http://www.scholarship.hu>) elérhető további statisztikai ki-mutatások a pályázók teljes körére, tehát nem csupán a hallgatókra vonatkoznak, ezért témánk szempontjából csak jelzésértékűnek tekinthetők. A jelentkezők

szakkollégiumok szerinti megoszlásában toronymagasan vezetnek a bölcsészet-, és a társadalomtudományok (2003-ban az 1908 pályázó közül 1127 bölcsészeti, 422 pedig társadalomtudományi területről érkezett, ez együttesen a jelentkezők 81 százaléka). A legnépszerűbb célsország 2003-ban a mezőny egészét tekintve Németország (több, mint 500 fő) Franciaország (248 fő) illetve Olaszország (216 fő) volt.

Teljes körű idősoros adatok a Socrates/Erasmus programról állnak rendelkezésünkre. A legfontosabb adatok rövid áttekintésekor ismételtelen szükséges hangsúlyozni, hogy a kirajzolódó kép a szervezett mobilitási programokban résztvevő magyar hallgatók legnagyobb csoportjára, de nem teljes körére vonatkozik.

A legfrissebb statisztikák szerint az Unióban a 2003/2004-es tanév a mobilitás szempontjából kiemelkedő volt, összesen 136 000 hallgatói utazás valósult meg. Ebből Magyarország részesedése 1,5 százalékot tett ki. Ez a magyar hallgatók Unión belüli létszámarányánál valamivel alacsonyabb. Az Erasmus program keretében 1998 és 2004 között összesen több, mint tizenkét ezer magyar hallgató vett részt külföldi képzésben. Már az induló évben nyolcszáznál többen pályáztak sikerrel, a későbbi években a létszámnövekedés nagyarányú volt, ha nem is töretlen. A 2004-es évre vonatkozó statisztikában az ún. előzetes létszámadatok állnak rendelkezésre, amely szerint több mint kétezer hallgató kiutazását tervezték. Az Erasmus program kiemelkedő helyét a hazai felsőoktatásban az is jelzi, hogy a résztvevő mintegy negyven felsőoktatási intézmény szerint az általuk koordinált hallgatói mobilitás hozzávetőleg 70 százaléka zajlik ennek a programnak a keretében (Bokodi 2005).

2. táblázat: Kiutazó magyar Erasmus hallgatók száma szakterületenként, 1998–2003

Szakterület	1998	1999	2000	2001	2002	2003	Összesen
Üzlet- és menedzsmenttudományok	178	343	378	344	388	450	2081
Nyelvek és filológia	125	239	280	225	224	249	1342
Társadalomtudományok	54	105	197	136	154	201	847
Műszaki tudományok	92	139	179	154	125	147	836
Oktatás, tanárképzés	69	94	120	128	119	126	656
Orvostudományok	21	114	133	90	141	123	622
Mezőgazdaság	41	71	125	118	121	135	611
Művészet és tervezés	54	103	117	103	100	114	591
Jog	27	58	102	119	110	159	575
Bölcsészettudományok	40	68	72	79	84	64	407
Matematika, informatika	39	70	80	58	60	65	372
Építészet	21	57	68	69	74	75	364
Földrajz, földtan	32	53	51	55	45	66	302
Természettudományok	54	76	58	32	27	29	276
Kommunikáció, informatika	1	10	28	12	8	23	82
Más tanulmányi területek	8	23	13	12	29	32	117
Összesen	856	1623	2001	1734	1809	2058	10081

Forrás: A Nemzeti Socrates Irodától kapott adatok.



A hallgatók szakterületenkénti megoszlását tekintve az üzlet- és menedzsment-tudományok illetve a nyelvek és filológia a jelzett időszak alatt mindvégig vezető helyen állt. Bár egyes szakterületek az éves adatokat tekintve változtak, e téren jelentős átrendeződést nem mutat a mezőny. A humán tudományterületek túlsúlya a mobilitási programokban nem magyar sajátosság, az Unió egészében jellemzőnek mondható.

A mobilitási létszámadatok intézmények szerinti bontásából (amelyet terjedelmi okok miatt itt nem tudunk közölni) az olvasható ki, hogy legjelentősebb számban a nagy egyetemek küldenek hallgatókat külföldre. Az első öt helyet stabilan a Pécsi Tudományegyetem (1998 és 2004 között összesen 1598 főt küldött), az Eötvös Loránd Tudományegyetem (1422), a Budapesti Corvinus Egyetem (1057), a Debreceni Egyetem (1015), és a Szegedi Tudományegyetem (893) foglalja el. A mezőny igen széthúzott, a sor végén szereplő öt egyetem illetve főiskola a programba történt bekapcsolódása óta intézményenként 3–8 hallgatót küldött külföldi intézménybe.

Hasonlóan stabilnak nevezhető a legnépszerűbb célországok köre, és ebben a programban is Németország és Franciaország áll az élen. Mivel a külföldi fogadó intézmények köre a hazai küldő intézmények meglévő nemzetközi kapcsolatainak függvénye, így a célországok összetétele nem annyira a hallgatói preferenciákat, mint inkább a felsőoktatási intézmények korábban kiépült szakmai kapcsolatainak irányultságát tükrözi. Ezt megerősíti az is, hogy a külföldről Magyarországra érkező hallgatók – bár összlétszámuk még a felét sem éri el a kiutazó magyar hallgatókéknak – zömmel ugyanazokból az országokból érkeznek a legnagyobb számban, ahová a magyar hallgatók a legtöbben utaznak.

3. táblázat: Kiutazó magyar Erasmus hallgatók száma célországok szerint, 1998–2003

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	Összesen
Németország	243	467	536	460	497	567	2770
Franciaország	133	218	275	225	214	276	1341
Olaszország	50	141	205	189	208	225	1018
Finnország	76	145	199	151	184	201	956
Hollandia	76	129	145	121	136	146	753
Egyesült Királyság	87	134	135	112	96	109	673
Belgium	53	93	113	93	82	98	532
Ausztria	39	90	92	93	104	111	529
Spanyolország	23	67	91	120	100	125	526
Svédország	30	49	61	49	56	58	303
Dánia	18	29	57	43	48	44	239
Portugália	14	24	36	34	56	42	206
Görögország	10	32	48	37	37	41	205
Írország	4	6	8	7	11	15	51

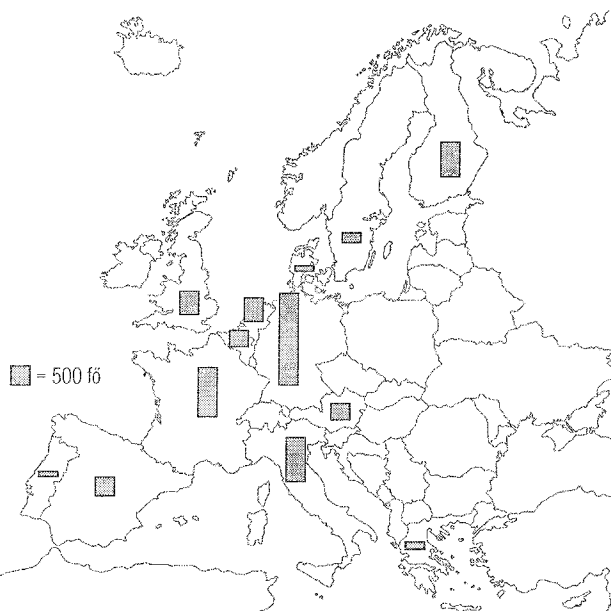
Forrás: A Nemzeti Socrates Irodától kapott adatok.



A célország kiválasztásában kétféle értelemben is szerepet játszik a hallgatók nyelvismerete. Egyfelől lehetőleg olyan országba mennek, amelynek nyelvét beszélik, és ahol emiatt a szakmai kurzusokon való részvétel, illetve a hétköznapi életbe való beilleszkedés nem okoz gondot. Másfelől a kiutazás egyik fontos célja a nyelvismeret megszerzése, illetve a meglévő nyelvtudás tökéletesítése. A képzési programok és a célország hivatalos nyelve azonban nem feltétlenül azonos (több nem angol nyelvű országban nagy számban hozzáférhető angol nyelvű kurzusok), erre vonatkozóan azonban nem rendelkezünk részletesebb információkkal.

A két legnépszerűbb célország (Németország és Franciaország) a kint töltött idő hossza tekintetében is az élen áll. A legkisebb arányban választott úti cél (Írország) az ösztöndíj időtartamát tekintve jóval előbbre sorolódott, azaz az oda utazó hallgatók az átlagnál több időt töltenek ott.

1. ábra: A kiutazó magyar Erasmus hallgatók célországok szerint 1998–2003



A térképet Híves Tamás (FKI) szerkesztette.

Legnagyobb arányban (közel 80 százalék) a graduális képzésben résztvevő hallgatók veszik igénybe az ösztöndíj nyújtotta lehetőségeket, a posztgraduális hallgatók aránya 16,7 százalék, a doktori képzésben résztvevőké 3,3 százalék (4. táblázat).

A nőhallgatók aránya mindhárom csoportban magasabb, mint a férfiaké (graduális képzés: 66, posztgraduális: 58,7, PhD: 55,7 százalék), ami szintén nem magyar sajátosság. A nők részvételi aránya a mobilitási programokban szinte valamennyi érintett országban meghaladja a férfiakét. 2000–2001-ben (Auszria kivételével, ahol mindössze 35 százalékot tett ki) Spanyolországban 60 százalék, Franciaországban 59, Norvégiában 61, Szlovéniában 59, az Egyesült-Királyságban



66 százalék volt. Ez az összkép elsősorban az egyes tanulmányi területek nemek szerinti jellemző összetételével magyarázható. A mobilitási programokban túlnyomó részben az ún. humán szakterületek vannak jelen, amelyek hagyományosan a nőhallgatók nagyobb arányával jellemezhetők, míg a hagyományosan férfihallgatókat beiskolázó műszaki területek jóval kisebb mértékben vesznek részt a fenti mobilitási programokban. (Hozzá kell tenni, hogy az európai képzési és támogatási programok egészét tekintve a kép jóval árnyaltabb, ahogyan azt célzott kutatások, illetve a 2002-ben a Socrates program által rendezett „gender konferencia” is feltárta.)

Az Erasmus ösztöndíj időtartama minimum három, maximum kilenc hónap. Függetlenül a tanszéki bilaterális szerződésben megadott hónapkerettől, a tanszék által meghatározott céloktól, valamint a fogadó egyetem tanévbeosztásától. Az adatok azt mutatják, hogy bár a kiutazók körében jól érzékelhetően magasabb a nők létszámaránya, a férfihallgatók azonban átlagosan valamivel hosszabb időt töltenek külföldön.

4. táblázat: Kiutazó magyar Erasmus hallgatók száma nemek és a kiutazás átlagos időtartama szerint, 1998–2004

Tanulmányi szint	Nem	Létszám, Időtartam	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004*	Összesen
Graduális	Nő	Létszám	486	782	1033	971	1002	1091	1202	6567
		Átl.idő	4,8	5,0	4,6	4,7	4,6	4,5	4,4	4,6
	Férfi	Létszám	312	429	512	476	506	516	623	3374
		Átl.idő	5,0	5,3	5,1	5,0	4,9	4,9	4,7	4,9
Posztgraduális	Nő	Létszám	24	214	219	133	134	224	271	1219
		Átl.idő	4,5	4,7	5,0	4,7	4,5	4,6	4,9	4,7
	Férfi	Létszám	34	133	133	101	104	178	172	855
		Átl.idő	4,1	4,8	5,2	5,5	4,9	5,0	5,0	5,0
Doktori	Nő	Létszám		27	57	34	53	28	29	228
		Átl.idő		4,5	4,4	4,1	3,9	4,1	3,8	4,2
	Férfi	Létszám		39	47	19	30	21	25	181
		Átl.idő		4,3	4,9	4,6	3,9	4,0	4,5	4,3
Összes kiutazó száma			856	1624	2001	1734	1829	2058	2326	12428
Átlagos időtartam (hó)			4,60	4,78	4,85	4,78	4,46	4,50	4,70	4,60

\* Előzetes adatok.

Forrás: A Nemzeti Socrates Irodától kapott adatok.

A szervezett mobilitáshoz keretet nyújtó harmadik program az 1992-ben kezdeményezett, és gyakorlatilag 1994 óta működő közép-európai regionális csereprogram, a CEEPUS (*Central European Exchange Programme for University Studies*), amelynek célja, hogy erősítse a közép-európai értelmiség szakmai kapcsolatait, s ennek érdekében lehetővé tegye a résztvevő országok egyetemei, főiskolái számára a diákcsereket, nyelvi és szakmai kurzusokon, valamint nyári egyetemeken való közös részvételt. A programban résztvevő országok: Ausztria, Bulgária, Csehország,

Horvátország, Lengyelország, Magyarország, Románia Szlovákia és Szlovénia (a 2009-ig terjedő második szakaszba Szerbia és Montenegró is belépett). A program keretében szakmai hálózatok szerveződnek, illetve egyéni mobilitási programok valósulnak meg. Jelenleg Magyarország az egyik legaktívabb szereplője a programnak, mind a koordinátori, mind pedig a partneri szerepet tekintve.<sup>3</sup>

A hallgatói és oktatói mobilitás a szakmai hálózatokon belül történik. Amennyiben egy oktató vagy hallgató nem talál saját intézményében megfelelő hálózatot, ún. „freemover”-ként is részt vehet a programban, ha az adott célország hálózatai nem használták ki a teljes hónapkeretüket. A Magyarországról kiutazók az eredetileg rendelkezésre álló hónapkereteket maximálisan kihasználták, sőt a többi ország által fel nem használt hónapokat is igénybe vették. A statisztika szerint Magyarországon a 2002/2003-as tanévben a CEEPUS program keretében az egyetemekről és főiskolákról 340 hallgató utazott CEEPUS országokba, s a következő évben is hasonló volt a létszám. Míg kezdetben többen érkeztek Magyarországra, mint ahányan kiutaztak, 2001/2002-től a ki- és beutazók aránya megfordult, és 2003-ban már – kihasználva a más országok által fel nem használt hónapkereteket – a kiutazó magyarok (tanárok és diákok) aránya 20 százalékkal meghaladta az ide érkező külföldiekét. A külföldön töltött tanulmányi idő hossza átlagosan két hónap, a magyar résztvevők esetében a legjellemzőbb célország Románia, Csehország, Ausztria, Lengyelország (*A CEEPUS program... 2005*)

Az Európai Bizottság 1994-ben indult szakképzési együttműködési programja, a Leonardo da Vinci program külföldi szakmai gyakorlathoz is támogatást nyújt. Ez olyan szakmai tevékenységgel (munkával és/vagy képzéssel) töltött időszak, amelyet a kedvezményezettek egy külföldi fogadóintézményben, pl. egy vállalatnál töltenek, és idegen nyelvismeretük fejlesztése mellett alkalmuk nyílik munkatapasztalatok szerzésére is. A felsőoktatás számára is elérhető programok révén a szakmai részképzésre kiutazó hallgatók eddig az összes kedvezményezett mintegy 12 százalékát tették ki.

5. táblázat: A Leonardo mobilitási projekteken résztvevő hallgatók száma, 1998–2003

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	Összesen
Egyetemista/Főiskolás							
kedvezményezettek	15	57	70	143	111	139	535
Összes kedvezményezett	482	506	760	985	761	944	4438

Számuk 1998-tól kezdődően jelentős mértékben emelkedett, jóval gyorsabb ütemben, mint az összes kedvezményezetté. Hat év alatt több, mint kilencszeresére nőtt a kiutazók száma, és összességében meghaladta a félezret.

<sup>3</sup> A 2002/2003-as tanévben 44 hálózat működött (közülük 12 magyar koordinálással) közel 500 felsőoktatási intézmény közreműködésével, az összes együttműködésben 72 magyar résztvevővel. A 2003/2004-es tanévben ugyanennyi hálózat működik, amelyből Magyarországon 13 hálózatot koordinálnak felsőoktatási intézmények, további hálózatokban 71 esetben szerepel partnereként magyar intézmény valamely tanszéke, kara, intézete.



## Esélyegyenlőség a mobilitásban

Az esélyegyenlőség kérdésköre az utóbbi időben egyre inkább előtérbe került az európai képzési rendszerek működését érintő elemzésekben. Mindamellet egyes szerzők szerint az Unió építésének egészében a legutóbbi évekig a szociális dimenzió elhanyagolása volt jellemző, s ez egyaránt vonatkozik az ún. Bologna folyamatra illetve a mobilitás kérdéskörére (*Snitzler 2003*).

A szakmai mobilitás különleges tanulási lehetőséget jelent, amely ráadásul rendkívül összetett folyamat. Közvetlen és közvetett, rövid illetve hosszú távú hatásainak csak egy része vonható az elemzés körébe, már csak azért is, mert igen egyedi kontextusba ágyazódik, s jelentős részben a személyiségformálódásnak olyan szintjét érinti, ami miatt talán nem túlzás azt mondani, hogy a részvétel még az elvárásoktól elmaradó programok esetén is igen fontos tapasztalatot eredményezhet. A szakmai ismeretek és kapcsolatok mellett az élő nyelvi közegben szerzett tudás komoly „tőkegyarapodást” jelenthet a későbbi pálya szempontjából, és mindaddig, amíg viszonylag kevesen jutnak el külföldre felsőfokú tanulmányaik során, ösztöndíjasnak lenni már önmagában is versenyelőnyt jelenthet. A magyar hallgatók többsége számára – egyelőre – a néhány hónapos külföldi tanulmányok mind anyagi, mind egyéb szempontból jelentős kihívást jelentenek, így a támogatás meglétének, mértékének, és elosztási módjának döntő szerepe van a fenti relatív előnyök megszerzésében.

A nyugat-európai országok egy részében a szervezett programok iránt viszonylag mérsékeltnek nevezhető az érdeklődés. Az elmúlt években jellemző volt, hogy a mobilitási férőhelyek egy része kihasználatlanul maradt. E jelenség mögött feltételezhetően több ok húzódik, mindenekelőtt a külföldi képzés utólagos elismeretések problémáival függ össze, de szerepet játszhat benne az is, hogy a külföldön végzett tanulmányok esetében inkább a személyiség fejlődését, az önállóság kipróbálását tartják értéknek, és mivel az országok életszínvonala nem áll olyan távol egymástól, egy néhány hónapos utazás anyagi támogatás, kötöttségek (és pályázati megmérettetés nélkül) is megvalósítható (vagy az anyaország bőkezű hallgató-támogatási rendszere teszi könnyebbé). Ráadásul az országok egy részében a modern világ lingua franca-ja egyben a hallgatók anyanyelve is, tehát az idegen nyelv tanulásának kényszere is kisebb, mint a kevesek által beszélt nyelveket használó országok diákjai esetében.

A nyugat-európai tapasztalatoktól eltérően a közép-kelet európai régió egészében, ezen belül Magyarországon is, a külföldi ösztöndíjaknak igen nagy a presztízse. Ezt jelzi az is, hogy jelentős arányú a túljelentkezés, az Erasmus programban mintegy másfélszeres, a MÖB kezelésében lévő állami ösztöndíjas programok körében átlagosan kétszeres mértékű. Az ösztöndíjak száma az igényekhez képest erősen korlátozott, ezért a támogatások elosztásában komoly versenyhelyzet alakult ki.

6. táblázat: A MÖB hatáskörébe tartozó államközi ösztöndíjra pályázók esélyei, 2003

	Pályázó (fő)	Jelölt (fő)	Esély (%)
Ösztöndíjas	847	431	50,9
Tanulmány utas	94	70	74,5
Nyári egyetem	721	305	42,3
Összesen	1662	806	48,5

Forrás: A MÖB Iroda által készített kimutató, <http://www.scholarship.hu>.

Az esélyegyenlőséget a megszokott, és mérhető dimenzióik mentén a nemek, a társadalom eltérő helyzetű csoportjai, ill. a hátrányban lévő kisebbségek részvételének arányai révén értékelhetjük.

A képzés szakterületenkénti egyenlőtlenségeiből fakadó jellemző egyensúlytalanságot – a nőhallgatók magasabb arányáról a kiutazók között – már korábban érintettük.

A betegséggel illetve fogyatékkal élő hallgatók számára igen sok többletterhet jelent a hazai felsőoktatásban tanulás is, és fokozottan így van ez a külföldi tanulmányok megszervezése esetén. A fogyatékkal élő és súlyosan beteg hallgatók részvételének támogatására a Tempus Közalapítvány több év óta kiegészítő pályázatot hirdet a Socrates program keretében. A 2003/2004-es tanévben 25 pályázatot nyújtottak be, ebből 17 pályázatot ítétek orvosilag megalapozottnak, a kiutazók számára megítélt támogatás 2,7 millió forint volt (*Bokodi 2005*).

7. táblázat: A célország ill. fogadó intézmény választásában szerepet játszó tényezők

A választás egyes tényezői	N	Válaszok (%)
Nyelvismerete	456	22,7
A kínálatból ez felelt meg leginkább szakjának/témájának	395	19,7
Az adott ország/város vonzereje	332	16,5
Tanári javaslat	201	10,0
Korábbi ismeretei az országról/városról	140	7,0
Kizárásos alapon döntött	119	5,9
Nem volt választási lehetősége	106	5,3
Korábbi szakmai kapcsolatai a fogadóintézménnyel	84	4,2
A fogadóintézmény hírneve	77	3,8
Megélhetési lehetőségek az adott országban	14	0,7
Egyéb tényező	83	4,1
Összes	2007	100,0

Forrás: A 2003-as Erasmus hallgatói felmérés adatai (*Tót 2003*).

A hallgatók részvételi esélyeit igen jelentős mértékben befolyásolja, hogy mely intézményben folytatják tanulmányaikat. A programra vonatkozó szabályok értelmében ugyanis az Erasmus programban csak olyan intézményben lehet tanulni, amelyekkel a küldő felsőoktatási intézmény tanszékei, karai előzetesen kétoldalú megállapodást kötöttek. Korlátozó tényező az intézmény illetve a nemzetközi megállapodásokban rendelkezésre álló időkeret is. A nagy egyetemek hallgatói



– bár népiesebb mezőnyben kell versengeniük – jóval több külföldi képzési lehetőség közül választhatnak. Egy 2003-as felmérésben<sup>4</sup> vizsgáltuk a hallgatói választás motívumait. A válaszokból kitűnik, hogy a hallgatók egy része – döntően a kisebb intézményben tanulók – számára egyáltalán nem volt választási lehetőség. A célország választásában a legnagyobb súllyal a nyelvismeret szerepelt. Valamennyi hallgató jelezte legalább egy élő idegen nyelv gyakorlati szintű ismeretét. A legtöbben angolul (90,1 százalék) tudtak valamilyen szinten, németül jóval kevesebben (59,2 százalék) franciául már csak minden ötödik hallgató (21 százalék), olaszul 14,4 százalék, s a hallgatók tizede volt képes használni a spanyol nyelvet. Az első idegen nyelv esetében 57 százalék felsőfokúnak, 40 százalék a középfokúval azonos szintűnek értékelte tudását, és csak kevesebb mint 2 százalékuk ítélte úgy, hogy az adott nyelvből csak alapfokú nyelvismerettel rendelkezik. A kérdezettek 80 százaléka (1518 hallgató) két idegen nyelv használatára is képes volt, és 610 fő (32 százalék) jelezte további nyelv(ek) ismeretét. Ez utóbbi sok esetben a célország korábban nem ismert nyelvének alapszintű elsajátítását jelentette, ami a mobilitás egyik közvetlen hozadéka volt.

## A mobilitás akadályai

Az európai felsőoktatási tér alakulásának értékelésében fontos szerepet kapott annak elemzése, hogy miért nem haladt előre a hallgatói mobilitás a várt mértékben. Az akadályok és a lehetséges ösztönző eszközök azonosítására számos próbálkozás történt.

Az ESIB a nemzeti hallgatói szervezeteket tömörítő európai ernyőszervezet (<http://www.esib.org>), amely 37 országból 50 nemzeti hallgatói érdekképviselői szervezetet fog át, s tagszervezetei összességében 11 millió hallgatót képviselnek. Az elmúlt években a tagszervezetek bevonásával hat felmérést készítettek. Ezek közül öt a Bologna folyamat egyes területeit elemezte (többek között a szociális dimenzió, a mobilitás, és a kredit rendszer megvalósulásának témakörét). A szervezet a felsőoktatás privatizálási, kommercializálási tendenciáival szemben erőteljesen képviseli az oktatást közjóként deklaráló megközelítést, ezért is vizsgálták behatóan az állami támogatások szerepét a mobilitás előtt álló akadályok elhárításában.

Ennek során a mobilitás első számú akadályaként azonosították a pénzügyi nehézségeket. Az összes többi tényező, mint a nyelvtudás hiánya, a tanulmányok elismerésének kérdése, a külföldi elhelyezés és az ügyintézés problémái jóval hátrább sorolódtak, de ahogy az összegzésben fogalmaztak: az európai hallgatók egy részét döntően a pénzügyi nehézségek teszik immobilá.

<sup>4</sup> 2003-ban értékelés készült az Európai Bizottság számára a Socrates program hazai megvalósításáról.

E munka keretében – az Oktatáskutató Intézet szervezésében – kérdőíves adatfelvételre került sor az Erasmus ösztöndíjasok körében, amelynek során közel kétezer volt ösztöndíjastól kaptunk választ. Az értékelés ill. a felmérés eredményei önálló kiadványban is megjelentek (*Tör 2003*).

Az Erasmus program keretében külföldre utazó hallgatók megélhetési költségei becslések szerint havi 400–500 eurót tesznek ki, bár ez igen nagy különbségeket mutat az egyes országok szerint. Saját 2003-as felmérésünk adatai szerint azonban a megélhetési költségek mérlegelése viszonylag ritkán válik döntő szemponttá (0,7 százalék) a célország megválasztásában (lásd a 7. táblázatot).

A hazai támogatás összege intézményenként is változó, a 2002/2003. tanévben átlagosan 200 euró volt. Az ösztöndíj és a kinti megélhetési költségek különbözetét a hallgatóknak saját forrásból, illetve egyéb támogatási lehetőségek igénybevételeivel kell fedezniük. A kint tartózkodás alatti jövedelemszerzési (munkavállalási) feltételek igen korlátozottak, és nem is minden esetben felelnek meg a szabályoknak, ezért az erre vonatkozó információk esetlegesen és töredékesek. Azok a hallgatók, akik értékelő véleményükben kitértek erre, mind azt jelezték, hogy mivel az elérhető munkalehetőségek nem kapcsolódnak szakmai munkájukhoz, csupán a pénzszerzést szolgálják, inkább elvonják az időt a tanulástól.

2003-ban, a már említett hazai vizsgálat keretében a kérdőíves vizsgálat mellett 34 intézményben interjú is készült az intézményi Hallgatói Önkormányzat képviselőjével (vezetőjével ill. nemzetközi felelősével). Bár az egyes intézményekben a HÖK igen eltérő mértékben vesz részt az ösztöndíjakkal kapcsolatos döntésekben, valamennyien hangsúlyozták a pénzügyi támogatás alacsony szintjét és az abból fakadó nehézségeket. A nyilatkozók indokolatlannak ítélték, hogy a kiutazó hallgatók mindegyike azonos mértékű támogatásban részesül. Két szempontot jelöltek meg a differenciálás lehetséges alapjaként: a hallgatók szociális körülményeit szem előtt tartó differenciált támogatást, illetve a célországok szerinti megkülönböztetést, mivel a megélhetési költségek országonként igen eltérőek. Mindezek ellenére igen kevés intézményben alakult ki a támogatások differenciált kezelése (*Kóbor 2003*). Az egyenlő elosztás jellemzőbbnek mondható, hiszen jóval kevesebb vitát – és pluszmunkát – jelent. Pedig a költségek mértéke és a hallgatók anyagi helyzete jelentős szerepet játszik már a jelentkezésnél is, és komoly korlátozó tényezőt jelent. Azok a hallgatók, akik – a rendelkezésükre álló információk alapján – úgy ítélik meg, hogy számukra túlságosan nagy terhet jelentene a részvétel, vagy esélytelenek a különféle támogatási források megszerzésében, nem is adják be jelentkezésüket. Ez viszonylag széles körben elterjedt vélemény, amit társaikkal kapcsolatban azok a hallgatók is hangsúlyoztak, akik jelezték, hogy saját maguknak nem jelentett különösebb gondot a részvétel.

8. táblázat: A külföldi tanulmányok költségeinek fedezése források szerint (átlag, százalék)

Forrás	Részarány a költségek fedezetében
Erasmus ösztöndíj	43,7
Saját forrás (család, megtakarítás, munkavégzés)	29,3
Egyéb forrás (saját intézmény, cég stb.)	13,2
Kiegészítő szociális támogatás	12,3

Forrás: A 2003-as Erasmus hallgatói felmérés adatai (*Tót 2003*).



A hallgatók által igénybe vett egyéb támogatási források között a 2003-as hazai felmérés adatai (811 hallgatójának válaszai) alapján a küldő intézmény (33,5 százalék), a Hallgatói Önkormányzat (33,2) valamely cég (23,3 százalék) a lakóhelyi önkormányzat (8,8 százalék) illetve egyéb forrás (17,8 százalék) szerepelt.

A már hazatért hallgatókat 2003-ban arról kérdeztük, hogy a külföldi tanulmányaik során felmerült költségeket milyen arányban fedezték a különböző források.

Az egyéb kiegészítő pénzügyi támogatások közé sorolható az Erasmus ösztöndíjasok számára létrehozott szociális kiegészítő támogatás. Az Oktatási Minisztérium a 2001/2002-től évi 100–150 millió forintos keretből szociális célú kiegészítő támogatást biztosított az Erasmus programban résztvevő hátrányos szociális helyzetű hallgatók részére, amelyet a külföldi tartózkodás időtartama alatt szabadon használhattak fel költségeik fedezésére. Ez a keret évente mintegy 1000 hallgató támogatására adott módot. A támogatás megítélése pályázat útján, a hallgató családjának jövedelmi helyzete alapján történt (azzal a megkötéssel, hogy az Erasmus alapösztöndíj és a kiegészítő támogatás együttes összege nem haladhatja meg a havi 500 eurót). A 2004/2005-ös tanévre azonban már nem állt rendelkezésre hasonló pénzügyi keret a szociális kiegészítő támogatásra.<sup>5</sup>

Az Erasmus hallgatók esetében ugyancsak lehetőség nyílt a Magyarországon folyósított diákhitel felhasználására a külföldi tanulmányok megvalósításához.

A külföldi tanulmányokat egyfajta hosszú távú befektetésként tekintve a kint töltött idő hosszát tekinthetjük az ösztöndíj értékét befolyásoló tényezőnek. A 2003-as vizsgálat adatai szerint tendenciáját tekintve a szülők iskolázottsági szintjének növekedésével együtt járt a külföldön töltött idő hosszának növekedése. A kint töltött idő átlagos hosszát összevetettük a hallgatók lakóhely szerinti megoszlásával is, ami azt mutatta, hogy a budapesti diákok a többi csoporthoz viszonyítva hosszabb időt töltenek a célországban. Adataink szerint tehát a nem, a lakóhely és a szülői háttér a külföldi tanulmányok időtartamának alakulásában mérhető befolyásoló tényezővé válik, de szakterületek szerint is érzékelhető volt a különbség. Átlagosan a legtöbb időt a joghallgatók (közel hét hónapot) töltötték külföldön, a legkevesebbet a leendő tanárok (kevesebb mint négyet).

Európai szinten az ezredfordulón két kiterjedt hallgatói vizsgálat is szolgáltatott információkat a mobilitási programokban való részvétel jellemzőiről. Az egyik a *Survey into the Socio-economic background of Erasmus Students* címet viselte, a másik az ún. Euro Student projekt keretében készült kiterjedt adatfelvétel 2000-ben (amelynek második köre jelenleg szerveződik, és annak már Magyarország is résztvevője lesz).

Az európai Erasmus hallgatók helyzetéről készült adatfelvétel 1998-ban készült, 15 ország 300 felsőoktatási intézményében összesen mintegy 10 000 diák

<sup>5</sup> A korábbi években az informatikai tárca további kiegészítő forrást tett hozzáférhetővé azoknak az Erasmus hallgatóknak, akik az információs technológiákkal kapcsolatos szakterületeken folytattak tanulmányokat. A 23 milliós keretből – pályázati úton – 80 hallgató támogatása valósulhatott meg.



megkérdésével. Az a tendencia, hogy a mindenki számára nyitott oktatási intézményekkel jellemezhető fejlett társadalmakban a diákok iskolai teljesítménye sokkal szorosabb összefüggést mutat szüleik iskolázottságának szintjével, mint jövedelmi helyzetükkel, igen hangsúlyosan azonosítható volt az európai Erasmus hallgatók körében. A felmérésben résztvevők társadalmi-családi hátterének vizsgálatakor a szülők (hallgatók által becsült) jövedelmi szintje illetve foglalkozása nem mutatott jelentős eltérést a hallgatók egészétől, a szülők iskolai végzettsége azonban igen. A válaszadók 36 százalékának mindkét szülője felsőfokú végzettséggel rendelkezett, további 16 százalék esetében csak az apa, és 8 százalék esetében az anya. (Viszonyításképpen: a két évvel korábbi európai Munkaerő-felvétel adatai szerint az Unió tagországaiban a 25–59 éves felnőttek 19 százaléka rendelkezik felsőfokú diplomával.)

2003-ban az európai vizsgálatban mért értéknél jóval magasabb, 69,9 százalék volt azoknak a magyar hallgatóknak az aránya, ahol legalább az egyik szülő rendelkezett felsőfokú végzettséggel. A magyar válaszadók 45,6 százaléka esetében mindkét szülő diplomás volt, 22,1 százalék esetében pedig mindkét szülő egyetemi szintű diplomát szerzett. Ebben a dimenzióban mérve – az óvatos megfogalmazás mellett is – állítható, hogy a magyar ösztöndíjasok között igen jelentős arányban találjuk a végzettség szempontjából legmagasabb társadalmi státusú családokból származó hallgatókat. Az egyes dimenziók illetve előnyök össze is kapcsolódnak, mindkét szülő összesített iskolázottsági státusa a budapesti hallgatók körében volt a legmagasabb szintű, és fokozatosan csökkent a lakhely településtípusa szerint.

Mivel minden bizonnyal a legmagasabb szintű kvalifikációval rendelkező szülők vannak leginkább tisztában a külföldi tanulmányok (a biztos nyelvismeret, és a kulturális tapasztalatok) társadalmi értékével, ezért – bár anyagi helyzetük alapján nem feltétlenül tartoznak az átlagnál magasabb státusú csoportba – még jelentős anyagi áldozatokat is vállalva törekednek arra, hogy gyermekeik részt vegyenek a mobilitási programokban. Ezért vannak jelen ezeknek a magasán képzett, de nem feltétlenül tehetséges csoportoknak a gyerekei olyan jelentős számban az Erasmus programban. Az európai felmérés fontos megállapítása volt az is, hogy a nemzetközi hallgatói mobilitásban való részvétel terén nagyobb egyenlőtlenségek tapasztalhatók azokban az országokban, amelyekben az anyagi terheket döntően a szülők, a család viseli, és jóval kisebb mértékűek azokban az országokban ahol a hallgatók számára nyújtott támogatások köre kiterjedtebb. Ezen belül is vannak különbségek aszerint, hogy a hallgatók számára elérhető állami támogatás is mobil-e, azaz – mint pl. Finnország esetében – „külföldre vihető”.

Az Euro Student felmérés fontos előnye, például az Erasmus program elérhető statisztikákhoz képest, hogy a nem szervezett, azaz az ún. „free mover” hallgatói státusban megvalósuló külföldi tanulmányokat is számba veszi, és képes ezeket a résztvevők társadalmi jellemzőinek elemzésével összekapcsolni (a szülők iskolázottsági szintje, foglalkozási státusa, jövedelmi szintje, lakóhelye stb.). Emellett az



Euro Student felmérés elkülönítve is képes elemezni az egyetemi tanulmányokhoz szorosan kapcsolódó mobilitást, illetve a felsőfokú tanulmányokhoz kapcsolódó egyéb külföldi tartózkodást. Ez azért is fontos, mert jelentős különbségek mutatkoznak a széles értelemben vett mobilitásban az egyes országok hallgatói között a mobilitás szervezethez tartozó arányában. Míg a francia hallgatók nagy számban mennek külföldre nyelvtanulás céljából, pl. egy adott nyelvi kurzusra, és csak harmaduk iratkozik be az egyetemre, addig a finn hallgatók zömmel a felsőoktatásba beiratkozott hallgatóként tanulnak külföldön. Az Euro Student adatgyűjtésben résztvevő országok közül legnagyobb arányban (19 százalék) mobilnak nevezhető német diákok közül csupán 7 százalék iratkozott be felsőoktatási intézménybe. Az említett országokban az Erasmus program keretében megvalósuló mobilitás az összes külföldi tanulmányi mobilitásnak 22–31 százalékát képviseli. A szervezett programoktól függetlenül megvalósuló mobilitás egyes országokban jóval meghaladja a szervezett programokban résztvevők arányát, Franciaországban eléri a 83 százalékot, Olaszországban a 74 százalékot (*Snitzler 2003*).

## A külföldi tanulmányok elismertetése

A mobilitási programok vonzerejének növelésében valamennyi országban fontos szerepe van annak, hogy miként kerül beszámításra a külföldön töltött tanulmányi idő. A külföldi tanulmányok illetve szakmai gyakorlatok megvalósításához szükséges feltételeket, valamint a külföldön szerzett bizonyítványok és oklevelek hazai elismerését törvények szabályozzák. A 2002. január 1-jén hatályba lépett, a külföldi bizonyítványok és oklevelek elismeréséről szóló 2001. évi C. törvény a lisszaboni elismerési egyezményben megfogalmazott elvekkkel összhangban szabályozza a külföldi bizonyítványok és oklevelek elismerését.

A 2003-as felmérés adata szerint az érintettek nagyobb hányada számára elfogadható módon rendeződött a kinti tanulmányok elismerése, de akadtak olyan főiskolák illetve egyetemek is, ahol a hallgatók jelzése szerint e tekintetben rugalmatlan volt a küldő intézmény.

9. táblázat: A külföldön folytatott tanulmányokat hogyan ismerték el itthon?

Az elismerés módja	N	%
A kint töltött időt teljes egészében beszámították	487	25,7
Kinti vizsgát itthon elismerték	393	20,7
Csak bizonyos feltétellel ismerték el	506	26,7
Kinti vizsgát nem ismerték el, újra kellett vizsgázni	239	12,6
Egyáltalán nem ismerték el kinti tanulmányait	125	6,6
Nem kellett elismertetni (pl. PhD)	85	4,5
Egyéb	30	1,6
Nincs információ	32	1,7
Összesen	1897	100,0

Forrás: A 2003-as Erasmus hallgatói felmérés adatai (*Tör 2003*).

A beszámításnak az egyes küldő intézményekben érvényesített módjáról nincsenek részletes adatok, de az intézmények informális visszajelzései alapján az a kép rajzolódik ki, hogy a külföldi tanulmányi időt az esetek nagy többségében elfogadják. A 2004-es évről szóló beszámoló szerint az Erasmus programban résztvevő 38 felsőoktatási intézmény közül 22 esetében 100 százalékos volt a beszámítás aránya, 8 esetben 75 százalék fölötti, 6 esetben pedig szükség lenne megvizsgálni a belső eljárásokat és akadályokat, további 2 intézmény nem tudott információt adni erről. Az európai kredit-átszámítási, azaz ECTS-konform rendszereket alkalmazó felsőoktatási intézmények esetében a külföldi tanulmányok elfogadása e rendszer alapján történik. A kreditrendszert még nem használó felsőoktatási intézményekben a külföldi tanulmányok elfogadásának és a tanulmányi időbe történő beszámításának mikéntje az intézmény hatáskörébe tartozik (*Bokodi 2005*).

Hallgatói nézőpontból a mobilitási programnak sok egymáshoz kapcsolódó eleme van, s ezek mindegyik hozzájárul valamilyen módon a lehetőségek bővítéséhez vagy szűkítéséhez. Az előzetes információk hozzáférhetősége és megbízhatósága; a pályázat lebonyolításának „hallgatóbarát” módja, az előzetes felkészítés és a fogadó intézményről való informálódás lehetősége (esetenként a külön nyelvi felkészítés), az adminisztratív ügyintézés egész folyamata, annak idő és költségigénye; a fogadó intézménybe történő beilleszkedés körülményei és az ahhoz kapott hazai és helyi támogatás (szállás, megélhetési körülmények, kommunikációs lehetőségek, maguk a szakmai programok, a nem szorosan tanulmányi programok léte vagy hiánya, a szakmai és személyes kapcsolatok megteremtésének lehetőségei); a hazatérés utáni visszailleszkedés (kredit-elismerés, vizsgák), az ösztöndíjjal kapcsolatos tapasztalatok megosztása, továbbadása (amelyhez keretet adnak az intézményi és országos Alumni szervezetek, illetve jóval lazább formában a személyes és elektronikus hallgatói fórumok) – mindezek szerves részét képezik a mobilitási folyamatnak, és a hallgatói tapasztalatoknak. Ebből itt csupán egyet emelünk ki. A mobilitási programok kiválasztásában és a lehetséges támogatási források felderítésében kulcsszerepe van a tájékozódás lehetőségének. A mobilitásban való részvétellel kapcsolatos információk többféle csatornán jutnak el a hallgatókhoz. A pályázni szándékozó hallgatók tájékoztatását részben maguk a képzőintézmények végzik, részben pedig centralizált formában történik. Mind a centralizált, mind a decentralizált tájékoztatásban növekvő szerepe van az elektronikus eszközöknek, az internetes tájékoztatólapoknak, fórumoknak. Az egyes felsőoktatási intézményekben a mobilitási lehetőségekről a nemzetközi osztályok, illetve az egyes mobilitási programok (pl. Erasmus, CEEPUS, Leonardo) intézményi koordinátoraitól lehet tájékoztatást kérni. Centralizált formában az egyes programirodák nyújtanak információkat különböző rendezvények, kiadványok, illetve honlapok segítségével. A Magyar Ösztöndíj Bizottság honlapján érhető el az Ösztöndíj Almanach, amely kereshető adatbázis formájában kínál információt az érdeklődőknek (az adott program céljáról és az igénybevétel lehetőségeiről, az ösztöndíj időtartamáról, a pályázató szervezetről és egyéb szükséges részletek-



ről). Emellett Magyarországon 2000 óta működik a Nemzeti Pályainformációs Központ (NPK), amely egy nemzetközi intézményhálózat tagja.

Az intézmény Szegeden található, de hasonlóan az Európai Bizottság Ploteus (Portal on Learning Opportunities Throughout the European Space) nevű internetes portáljához, az európai képzési és mobilitási lehetőségek összegyűjtésében és bemutatásában (valamint a háttérinformációk közzétételében) igen nagy szerepet kap a központ web-es honlapja. Általában is jellemzőnek mondható, hogy a tájékoztatásban növekvő szerepet kap a világháló, bár azt a fajta személyes kommunikációt, amely az egyéni igények reálissá tételében és a lehetőségekkel való összehangolásában hatékony közvetítő lehet, aligha pótolhatja.

## A mobilitás hasznosulása

A már többször idézett 2003-as kérdőíves vizsgálat során megkértük a hallgatókat, tíz fokú skálán értékeljék, milyen mértékben ítélik utólag hasznosnak külföldi tanulmányaikat, a mobilitási programban való részvételüket. A legmagasabb átlagos pontszámot az adott ország megismerése kapta, a szakmai ismeretek gyarapodását ennél kisebb mértékűnek ítélték, s a legalacsonyabb átlagpontszámot a szakmai kapcsolatok kialakítása kapta. Hozzá kell tenni, hogy a válaszadók részletesebb elemzése alapján kiderült, a PhD hallgatók körében a szakmai kapcsolatépítés értékelésének átlagpontszáma a mezőny egészénél egy egész ponttal magasabb értéket mutat (6,04). Némi túlzással megkockáztatható az a feltevés, hogy a graduális képzésben a hallgatók nagy hányada általában külföldi tapasztalatokat kíván szerezni, az adott intézmény kínálta szakmai lehetőségeket elsősorban a már tudományos pályájukat építő ösztöndíjasok igyekeznek illetve képesek kihasználni.

10. táblázat: A külföldi tanulmányok hasznosulása a kiutazók értékelése szerint egy 10 fokú skálán (átlagértékek)

A hasznosulás területei	Átlag
Az adott ország megismerése (intézmények, kultúra, munkakörülmények)	8,61
Idegen nyelv tanulása	8,41
Szakmai ismereteinek gyarapodása	6,91
Elhelyezkedési lehetőségeinek javulása (ha még hallgató, hogyan ítéli meg most)	6,28
Szakmai kapcsolatok kialakítása	5,04

Forrás: A 2003-as Erasmus hallgatói felmérés adatai (*Tét 2003*).

A mobilitási program közvetett munkaerő-piaci hatását jelző tény, hogy azok, akik foglalkoznak valamilyen formában a külföldi munkavállalás gondolatával, igen nagy hányadban lehetőleg ugyanabban az országban vállalnának munkát, ahol Erasmus ösztöndíjasként jártak. A felmérésben résztvevő hallgatók több mint 56 százaléka nyilatkozott úgy, hogy vállalna külföldön munkát (egy részük maga is aktívan keresett éppen), s közülük mintegy 40 százalék ugyanabban az országban, ahol ösztöndíjasként szerzett tapasztalatokat.

A már végzett hallgatókat megkérdeztük, milyen szerepet játszott az Erasmus ösztöndíj a későbbi elhelyezkedésben. Legtöbben (a válaszadó 739 fő 41,3 százaléka) azt jelezte, a munkáltató értékelte, hogy rendelkeznek külföldi tapasztalattal. Valamivel kevesebben (37,6 százalék) azt jelezték, hogy a munkaadók az idegennyelvtudást értékelték, és csak a válaszadók egy tizede szerint értékelte a munkaadó azt, hogy egy adott országban szereztek tapasztalatot. A válaszadóknak – saját állítása szerint – csak 5,1 százaléka kamatoztatta közvetlenül az elhelyezkedésben a külföldi tanulmányai során kialakított kapcsolatokat.

A fentiek összegzéseként elmondható, hogy a magyar hallgatók növekvő mértékben mobilak, de nyugat-európai társaiknál jóval kisebb arányban jutnak el külföldre, hogy szakmai tapasztalatokat szerezhessenek illetve nyelvet tanuljanak. A szervezett programok jelentősége is nagyobb, mint a nyugati diákok körében és a jelentős költségek miatt erős a versengés – az amúgy szűkös – támogatási forrásokért. A küldő intézmények jellemzői és a családi háttér meghatározó szerepet játszik a mobilitási lehetőségek kihasználásában. A célországok között szinte valamennyi programban ugyanaz a két ország szerzett kiemelkedő szerepet, Németország és Franciaország. A mobilitásban való részvétel jelentős arányú növekedéséhez, és különösen a kedvezőtlenebb helyzetben lévő csoportok lehetőségeihez juttatásához a támogatók jelenleginél szélesebb körére és aktívabb részvételére lenne szükség, mindamelllett, hogy a hangsúlyos állami szerepvállalás további bővítése sem nélkülözhető.

TÓT ÉVA

## IRODALOM

- A magyar oktatási és képzési ágazat mobilitási stratégiája. OM-TKA Munkaanyag.
- A CEEPUS program Magyarországon – múlt és jövő. (2005) [http://www.tpf.iif.hu/upload/docs/konyvtar/cepus/cepus\\_disszem\\_magyar.pdf](http://www.tpf.iif.hu/upload/docs/konyvtar/cepus/cepus_disszem_magyar.pdf)
- BOKODI SZABOLCS (2005) Socrates/Erasmus év végi intézményi beszámolók összefoglaló áttekintése – 2003/2004, Tempus Közalapítvány, Kézirat, 2005. január.
- European Student Surveys on the Bologna Process. (2003) ESIB, Szeptember 2003, <http://www.esib.org>
- KÓBOR ILDIKÓ (2003) Beszámoló a Hallgatói Önkormányzatok Erasmus mobilitási programban betöltött szerepének vizsgálatáról. Kézirat. 20 oldal. KFI Dokumentáció.
- PIRRIE, ANNE (et ali) Gender Equality in SOCRATES. Final Report. A study funded by the European Commission. March 2002.
- SCHNITZER, KLAUS (2003) Euro Student Report – Monitoring the Social Dimension in the Bologna Process, HIS (Hochschul-Informationen-System Hannover) <http://www.his.de/Abt2/Auslandsstudium/Eurostudent/socialdimensions.pdf>
- Survey into the Socio-Economic Background of Erasmus Students. (2000) The European Commission.
- Tempus Közalapítvány (ed) (2003) Nemzeti Szakértői Jelentés „Mobilitás és európai együttműködés” témában – Magyarország. Kézirat.
- Tempus Közalapítvány Éves jelentés – 2003 . TKA, 2004 június.
- TÓT ÉVA (2003) A Socrates program értékelése. Kutatás Közben – No 229. Oktatókutató Intézet.

## KÜLFÖLDI HALLGATÓK MAGYARORSZÁGON

**A**FELSŐOKTATÁS NEMZETKÖZIESEDÉSE JÓL megfigyelhető folyamat a világ legfejlettebb régióiban, a globalizáció hatása e területen is érvényesül. Ez az intézményi kapcsolatfelvételeken, a más országok felsőoktatási képzési szerkezetének, képzési metodikájának megismerésén, esetleges adaptálásán túlmenően a kiterjedt oktatói és hallgatói mobilitásban is jelentkezik. Jóllehet az információk áramlása a felsőoktatásban – részben köszönhetően az információs technológiák térnyerésének – ma már nem csupán a hagyományos, effektív személyes részvételen alapuló információcsere révén lehetséges, a „részt vevő megfigyelés”, a gyakorlati képzés során megszerzhető tudás és annak nemzetközi munkaerő-piaci relevanciája, az adott ország kultúrájának, nyelvének az alaposabb megismerése továbbra is előtérbe helyezi a mobilitási folyamatokat. Ezt az adat is jól mutatja, hogy míg az OECD adatai szerint 1995-ben 1,3 millió külföldi hallgató vett részt harmadfokú képzésben valamely OECD országban, addig 2002-ben már közel 1,8 millió, a jelentéshez adatot szolgáltató partnerországokkal együtt 1,9 millió. S ha ehhez még hozzátesszük, hogy ezek csupán az OECD-tagországok illetve partnerországok adatai (jóllehet ezek az országok teszik ki a fogadó országok tekintélyes részét), akkor nyilvánvaló, hogy a hallgatói mobilitás a felsőoktatásban napjainkban óriási méreteket ölt. Ezek az adatok azonban részben kis mértékben felülbecsülik, részben jelentősen alulbecsülik a tényleges külföldi hallgatói részvételt. A felülbecslés oka alapvetően a bevándorlás-politikával van összefüggésben, hiszen az OECD adatbázisa külföldinek tekint valamennyi olyan hallgatót, aki nem rendelkezik állampolgársággal az adott országban. Miután az egyes országok eltérő joggyakorlatot követnek a külföldiek állampolgárságának megadásakor, a statisztikai adatok értelmezésekor számolnunk kell azzal, hogy az egyes országok eltérő arányai részben ennek is betudhatók. Alulbecslést eredményezhet ugyanakkor az a tény, hogy az OECD adatai – csakúgy, mint az azok alapjául szolgáló minisztériumi adatok, így pl. a hazai felsőoktatási statisztikák – csupán azokról a hallgatókról adnak számot, akiket az intézmények egy bizonyos meghatározott időpontban beiratkozott hallgatóként regisztráltak, azaz legalább egy szemesztert eltöltöttek az adott ország felsőoktatási rendszerében. Holott köztudomású, hogy a különféle hallgatói-oktatói csere-

programok, ösztöndíjak révén ugyancsak nagy számban utaznak külföldre, illetve érkeznek más országokból hallgatók rövidebb programokra, szakmai gyakorlatra, kiegészítő képzésre, tanulmányútra. A Tempus Közalapítvány 2003. évi éves jelentése szerint például az Erasmus programok révén a 2002/2003-as tanévben 837 hallgató jött Magyarországra az Európai Unió országaiból, a CEEPUS cse-reprogram keretében pedig ugyanebben a tanévben 291 hallgatót fogadtak, igaz jellemzően 1–2 hónapos ösztöndíjak keretében (*Tempus Közalapítvány 2004*). Ezek részletesebb vizsgálata intézményi illetve program-szinten lehetséges. A külföldi hallgatók Magyarországon való tanulási motivációinak a feltárása során azonban e hallgatói réteg vizsgálata is kiemelten fontos, annál is inkább, mert egy 2003-ban a Magyarországon tanuló külföldi hallgatók körében készült felmérés eredményei azt mutatják, hogy e csoport tagjai mind anyagi-szociális jellemzőiket, mind származási helyüket, ambícióikat, tanulási motivációikat, illetve a magyar felsőoktatási rendszerhez való viszonyulásukat tekintve nagyfokú különbséget mutatnak a többi, Magyarországon tanuló hallgatói csoporthoz képest (*Örkény & Székelyi 2003*).

A Magyarországon tanuló külföldi hallgatók számát tovább növelik azok a hallgatók, akik valamely Magyarországon nem akkreditált felsőoktatási intézmény képzésében vesznek részt. Az itt tanulókról a hazai felsőoktatási statisztikák nem tesznek említést, de feltételezhető, hogy a hallgatók többsége magyar állampolgár. Az ide tartozó intézmények közül talán a Közép-Európai Egyetem a kivétel, a CEU-n tanuló diákok egyik karakterisztikus jellemzője ugyanis, hogy a hallgatók igen sokféle nemzetiségűek és állampolgárságúak, a 2003/2004-ben beiratkozott 901 hallgató 60 országból érkezett, s csupán nem egészen egyharmaduk volt magyar állampolgár. Amennyiben a Nyári Egyetem kurzusait is figyelembe vesszük, a részképzésben résztvevő külföldi hallgatók száma tovább növeli a külföldi hallgatók számát. (Forrás: [www.ceu.hu](http://www.ceu.hu).)

Miután ez utóbbi két hallgatói csoportot tekintve csak szórványosan állnak rendelkezésre adatok, a továbbiakban ebben az írásban a Magyarországon akkreditált felsőfokú intézményekben teljes képzésben résztvevő, legalább az adott szemeszterre beiratkozott, állampolgárságukat tekintve külföldi hallgatók felsőoktatásban való részvételét vizsgáljuk. A nálunk tanuló külföldiekre vonatkozóan a hazai felsőoktatási statisztikai kiadványok – bizonyos korlátokkal – lehetőséget adnak az idősoros elemzésre, másrészt a szakterületenkénti és a hallgatók állampolgársága, a származási ország, illetve régió szerinti elemzésre. A külföldön tanuló magyar állampolgárságú hallgatókkal kapcsolatos adatok nyilvánvalóan elsősorban nemzetközi adatbázisból származhatnak, s – miután az adatok egy-egy országra vonatkozóan meglehetősen szintetizáltak – ezzel kapcsolatban kevésbé részletes információk állnak rendelkezésünkre. Mindkét viszonylatban lehetőségünk van ugyanakkor a nemzetközi kitekintésre, arra, hogy ebből a szempontból is elhelyezzük Magyarországot a felsőoktatás terén megfigyelhető nemzetközi mobilitás folyamatában. Ezen belül kiemelten vizsgáljuk az európai térség orszá-



gait, hiszen az ún. Bolognai folyamat egyik legfőbb célkitűzése éppen a hallgatói mobilitás serkentése, az egyes képzési programok közötti szabad mozgás elősegítése, nyilvánvalóan nem csupán az egyes országokon belül a képzési programok szintjén, hanem egy egységesülő Európában minden bizonnyal földrajzilag is. A lépcsős szerkezetű lineáris képzés feltételeinek a megteremtése az egyes országokban lehetővé teszi a mobilitás kiteljesedését, hiszen az Európai Felsőoktatási Térség országainak 40 százaléka már a Bolognai Nyilatkozat előtt lépcsős szerkezetűnek deklarálta felsőoktatási rendszerét, 2003-ra pedig az országok több mint fele módosította már az erre vonatkozó felsőoktatási törvényt (*Barakonyi 2004*). Az EFT gondolata előtérbe helyezi a kérdést: milyen ma a hallgatók mobilitása Európában, az Európai Unióban, vannak-e változások e téren, s ha igen, melyek a legfőbb tendenciák.

## Nemzetközi tendenciák

A határokon átívelő felsőoktatás különböző módokon fejlődött az elmúlt évtizedekben az egyes országokban és régiókban, amelyet részben az eltérő kormányzati szerepvállalás, részben az eltérő intézményi hozzáállás, részben a hallgatói kereslet oldaláról megnyilvánuló eltérések indokolnak. Az utóbbi 20 évben az OECD-országokban tanuló külföldi diákok száma megduplázódott. Az OECD-országok adják a 85 százalékat azoknak a hallgatóknak, akik valamely más országban tanulnak, s ezen belül az Egyesült Államokba irányul a hallgatók mintegy 30 százaléka. A célországok közül OECD-viszonylatban a második helyen az Egyesült Királyság áll (14 százalék), amelyet Németország, Franciaország és Ausztrália követ. A földrészek közül Európa a legnagyobb befogadó régió, ugyanakkor az ezen a földrészen tanuló külföldiek fele valamely más európai országból származik, a hallgatói mobilitás esetükben tehát ugyanarra a régióra korlátozódik. Az Észak-Amerikai kontinens külföldi diákjainak csaknem kétharmada Ázsiából érkezik, s Ázsia vezet a földrészek között abból a szempontból, hogy innen tanulnak a legtöbben külföldön az OECD-országokban (ezen belül Kína a legnagyobb küldő ország mintegy 125 ezer hallgatóval) (*Internationalisation... 2004*).

Bár az OECD-országokban tanuló hallgatók legnagyobb részét az ázsiai országokból származók adják, ugyanakkor az európai országok diákjai is csaknem egyharmadát teszik ki a legfejlettebb országokban tanuló külföldi diákoknak. Az arányok csak kis mértékben térnek el akkor, ha a vizsgáldást a nem-OECD tagországokra, azaz a jelentést adó partnerországokra is kiterjesztjük (közülük a legnagyobb befogadó ország Oroszország, ahol 70,7 ezer hallgató tanult 2002-ben, főleg a Szovjetunió volt utódállamaiból). Az is megfigyelhető, hogy az OECD-országokon belüli mozgás mintegy 40 százalék volt 2002-ben, a 2002-ben Magyarországon tanuló diákok közül pedig 36,2 százaléka származik valamely OECD országból, a többiek más országokból (túlnyomó részük a környező országokból).



1. táblázat: Az OECD országokban tanuló külföldi hallgatók megoszlása származási helyük szerint

	1995		2002	
	N	%	N	%
Afrika	146 127	11,1	200 583	11,3
Ázsia	525 466	40,0	798 654	44,8
Európa	340 448	25,9	554 787	31,2
ebből: EU	n.a.	n.a.	352 650	19,8
Észak-Amerika	86 200	6,6	117 847	6,6
Óceánia	8 714	0,7	17 642	1,0
Dél-Amerika	40 323	3,1	64 789	3,6
em ismert	165 786	12,6	26 788	1,5
Összesen	1 313 064	100,0	1 781 090	100,0

Forrás: Education at a Glance, a 2002-es adatok az OECD honlapjáról: [www.oecd.org](http://www.oecd.org).

Az Európai Unió országaiban is nőtt az utóbbi években a külföldi diákok száma, amennyiben a jelenlegi 25 tagország adatait nézzük, 2002-ben csaknem 900 ezer főre volt tehető a felsőoktatásba beiratkozott külföldiek száma ezen országokban. 1999-hez képest ez mintegy 150 ezer fős bővülést jelent, ugyanakkor a számszerű növekedés ellenére a hallgatók eredet szerinti megoszlása alapján nem jelölhető ki egyetlen olyan régió vagy más földrajzi egység, amely számottevően növelte volna szerepét a hallgatói mobilitásban. Az Eurostat internetes adatbázisa alapján az Európai Unió 25 tagországában tanuló diákok mintegy fele Európából érkezik, 17 százalékuk Afrikából, egyötödnyien Ázsiából, 8 százalék az amerikai kontinensről, 1 százalék pedig Ausztráliából, néhány százalék esetében pedig nem állnak rendelkezésre adatok az eredetet illetően. Az adatokból úgy tűnik, hogy az Európai Unió tagországai az elmúlt években valamelyest nyitottak Európán belül más régiók, országok felé, hiszen míg 1999-ben a jelenlegi EU-tagországok külföldi hallgatóinak a 35,9 százalékát tették ki az akkori uniós országok diákjai (a régi 15 EU-országéi), addig 2002-ben ugyanez a csoport már csak 30,3 százalékot. Össességében tehát az Európából érkező külföldi hallgatók körében valamelyest nőtt a nem EU-tagországokból vagy nem a régi tagországokból érkezők aránya. Az Európai Unió valamely országába irányuló hallgatói mobilitás terén Magyarország esetében az arányok az utóbbi években nem változtak, bár a számok szintjén 1999 és 2002 között mintegy ezer fős növekedést tapasztalunk. Jelentősebb növekedést tudhat be magának ugyanakkor pl. Ciprus, Szlovákia, Albánia, Bulgária, Moldávia, és Ukrajna, ahol az Unióba irányuló hallgatói létszámnövekedés több mint kétszeres volt, míg Csehország, Észtország, Lettország, Litvánia, Románia, Macedonia, Fehéroroszország, Lengyelország, Oroszország esetében másfél-kétszeres. Az újonnan csatlakozott EU-tagországok közül Málta, Magyarország és Szlovénia értékei a legalacsonyabbak, bár mindhárom országban számszerű növekedés figyelhető meg, az összes Európai Unióban tanuló külföldi hallgatóhoz viszonyítva az arányok nem változtak az utóbbi időben.



2. táblázat: Az Európai Unió jelenlegi tagországaiban tanuló külföldi hallgatók megoszlása származási helyük szerint (százalék)

	1999	2002
Afrika	16,1	17,3
Ázsia	23,6	24,8
Európa	49,6	47,9
Észak- és Dél-Amerika	7,6	7,5
Ausztrália, Óceánia	0,4	0,3
Ismeretlen	2,7	2,2
Összesen (%)	100,0	100,0

Forrás: Eurostat ([www.europa.eu.int/comm/eurostat](http://www.europa.eu.int/comm/eurostat)) adatai alapján saját számítás.

## Külföldi hallgatók a magyar felsőoktatásban

A Magyarországon tanuló külföldi hallgatók aránya a 2003/2004-es tanévben az összes hallgatói létszám 3,2 százalékát tette ki, amely arány az 1985/1986-os tanévhez viszonyítva 0,7 százalékos emelkedést mutat. A számok szintjén vizsgálódva megfigyelhető, hogy míg 1985/86-ban a külföldi hallgatók száma 2485 volt, addig a legutóbbi tanévben 12 913 fő. A növekedés mértéke még akkor is óriási, ha figyelembe vesszük, hogy – egészen az 1992/93-as tanévig – a statisztikák külön rovatban szerepeltetik azokat a külföldieket, akik nyelvi előkészítő képzésben vesznek részt. (Az 1985/86-os évben számuk 546 fő volt, 1990-ben pedig 550.) A külföldi hallgatók létszámának számszerű növekedése azonban az összhallgató létszám hasonló arányú növekedése miatt nem eredményezett jelentős elmozdulást az arányokban. Annál érdekesebb elmozdulás figyelhető meg ugyanakkor a külföldi hallgatók belső megoszlását tekintve: a 80-as évekhez képest már a 90-es évek elején is megfigyelhető volt az európai hallgatók túlsúlya, 2000 körül azonban arányuk dominánssá vált. A folyamat több okra is visszavezethető: egyrészt a 80-as évek végétől megszűntek, illetve jelentős mértékben redukálódtak azok a kapcsolatok, amelyek a volt szocialista tömb országaiból illetve a szocialista irányultságú országokból származó hallgatóknak a magyar felsőoktatásban való részvételét szorgalmazták, másrészt – a nemzeti- és kisebbségpolitikai szemléletváltás következtében – felértékelődtek a regionális kapcsolatok, elsősorban a határon túli magyarok képzését támogatva. A 2000 utáni tanévek adatait vizsgálva feltűnő, hogy az összes külföldi hallgató mindössze egytizede származik az Európai Unió régi tagországaiból, mintegy egyötöde az új tagországoiból, csaknem egyharmaduk azonban nem-EU tagországoiból. Mindez egyértelműen arra mutat – s ezt az országokénti adatok is megerősítik –, hogy a Magyarországon tanuló külföldi hallgatók körében a határon túli magyar hallgatók képzése domináns szerepet kap. Az Európából, s mint láttuk, főként a környező országokból származó hallgatók számának ilyen nagy mértékű emelkedése ugyanakkor olyannyira átrendezte a külföldi hallgatók belső struktúráját, hogy a más földrészek esetében megfigyelhető számszerinti stagnálás vagy némi növeke-

dés ezen földrajzi viszonylatokban az arányszámok szintjén egyértelmű csökkenésként jelentkezik. Jó példa erre az afrikai kontinens esete, ahol – jóllehet némi számszerű csökkenés is van, hiszen míg 1985-ben 313 diák, 2003-ban 242 diák érkezett innen – az arányszámok drasztikusan, 12,6-ról 1,9 százalékra zuhantak. Míg 1985-ben az Ázsiából érkező hallgatók adták a külföldiek egyharmadát, adigra az elmúlt tanévben arányuk – több mint duplájára nőtt létszámuk mellett – 14,4 százalékos volt. Sajnos országokénti adatok a 80-as évekre vonatkozóan nem állnak rendelkezésre, de valószínűsíthetjük, hogy a földrészen belül az egyes országok viszonylatában itt is jelentős átrendeződés következett be. A 2000 utáni statisztikák adatai ugyanis azt mutatják, hogy az Ázsiából érkezők tekintélyes része (2003-ban 38 százalék) izraeli állampolgár, míg a Vietnámból érkezők 7 százalékot, a kínai és a líbiai állampolgárságúak 5–5 százalékot tesznek ki, s jelentős még a Mongóliából, Indiából érkezők száma. Úgy tűnik, hogy az elmúlt közel 20 évben Magyarország az Amerikából érkezők számára sem lett sokkal vonzóbb: bár 1985 és 2003 között az amerikai földrészről érkezők (akiknek csaknem háromnegyede az Egyesült Államok állampolgára) száma nőtt valamelyest, az arányszámokat tekintve egyértelmű csökkenés figyelhető meg. A tendencia ugyanakkor nem egyértelmű, hiszen az utóbbi évek hallgatói létszámai e tekintetben eléggé ingadozóak.

3. táblázat: A Magyarországon tanuló külföldi hallgatók megoszlása származási helyük szerint

	1985/86*		1990/91*		1995/96		2000/2001		2003/2004	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Európa	1119	45,0	2141	64,7	4625	73,4	8923	82,0	10463	81,0
Ázsia	814	32,8	779	23,5	1150	18,3	1364	12,5	1854	14,4
Afrika	313	12,6	287	8,7	249	3,9	147	1,4	242	1,9
Amerika	239	9,6	101	3,1	272	4,3	447	4,1	349	2,7
Ausztrália és Óceánia	0	0,0	2	0,1	4	0,1	1	0,0	5	0,0
Összesen	2485	100,0	3310	100,0	6300	100,0	11242	100,0	12913	100,0

\* Nem tartalmazza a nyelvi előkészítőn részt vevőket.

A nemzetközi adatokkal összevetve tehát elmondható, hogy felsőoktatásunk vonzerejét tekintve sokkal inkább Európa-központú, mint az OECD-országok, vagy mint az Európai Unió tagországai. Amennyiben ezt az ún. Bolognai folyamat főbb célkitűzéseinek a tükrében vizsgáljuk, ez pozitívumként és negatívumként is értékelhető. Mindenképpen negatívumként tudható be, hogy a magyar felsőoktatás nem tudta jelentős mértékben erősíteni pozícióit a fejlett országok, régiók hallgatóinak befogadását illetően, ugyanakkor kedvező jelenségként könyvelhető el az, hogy – nyilvánvalóan jelenleg elsősorban a határon túli magyarok továbbtanulását elősegítendő – egyfajta regionális központként funkcionál a környező országok fiataljai számára. A határon túli magyar nemzetiségű hallgatók Magyarország irányú mobilitása földrajzilag és nyelvileg egy viszonylag zárt, egyirányú mobilitásnak tekinthető (*Erdei 2003*). Megfigyelhető ugyanis, hogy



Románia és Szlovákia esetében az egyes szomszédos országokból külföldön továbbtanulók csaknem egyötödének, Szerbia esetében egytizedének Magyarország a célország, míg a fordított irányú mozgás csak nagyon kevesekre jellemző. A többi, a magyar felsőoktatás rendszerén belül nagy hallgatói arányokat mutató ország esetében azonban az arányok nemzetközi szinten nem mondhatók jelentősnek, amely természetesen részben az adott ország méreteivel, részben nyelvi okokkal, részben az adott ország nemzetközi „beágyazottságával”, felsőoktatási hagyományával van kapcsolatban, de természetesen e relációban is léteznek egyirányú és kevésbé egyirányú mobilitási utak.

4. táblázat: A leggyakrabban előforduló országokból érkező külföldi hallgatók száma és aránya, 2003/2004

	Létszám (fő)	Az összes külföldi hallgató arányában (%)	A Magyarországon tanulók az összes, az adott országból külföldön tanuló arányában (2002)
Románia	3064	23,7	18,9
Szlovákia	2447	18,9	18,4
Ukrajna	1172	9,1	4,5
Szerbia és Montenegró	1095	8,5	11,3
Németország	766	5,9	0,9
Izrael	706	5,5	7,5
Norvégia	661	5,1	3,5
Más országok összesen	3002	23,3	-
Összesen	12913	100,0	-

Forrás: 1–2. oszlop: OM Felsőoktatási Statisztikai Tájékoztató, 3. oszlop: az OECD adatbázisa (www.oecd.org) alapján saját számítás a nem OECD-országokban tanulókat is figyelembe véve.

A külföldi hallgatók magyarországi tanulmányait egy kevésbé ismert nyelvű országban nyilvánvalóan nyelvi akadályok is nehezítik, hiszen az idegen nyelven történő – elsősorban angol nyelvű – képzés még nem minden intézményben és nem minden szakon megoldott. Európai viszonylatban ugyanakkor Magyarország nem áll rossz helyen ebből a szempontból. A Tempus Közalapítvány részvételével készített nemzetközi felmérés, amely 19 európai ország csaknem 1600 felsőoktatási intézményére terjedt ki, s az ACA (Academic Corporation Association) tanulmánya alapján került nyilvánosságra, azt mutatja, hogy az angol nyelven elérhető kurzusok és az azokon részt vevő hallgatók szempontjából Magyarország a 6. helyet foglalja el az országok rangsorában (*Angol nyelvű oktatás...*). Hozzá kell azonban ehhez tennünk azt, hogy Európában mindössze a programok 4 százaléka angol nyelvű és a hallgatók kevesebb mint 1 százaléka végzi angol nyelven a tanulmányait.

Míg korábban a külföldi hallgatók tekintetében is a nappali képzés dominált, új jelenségként mára megjelentek a nem hagyományos képzési formák: a 2003/2004-es tanévre beiratkozott külföldi állampolgárságúak 28 százaléka nem nappali ta-

gozatos – túlnyomórészt levelező tagozatos, kisebb részt távoktatási tagozatos – képzésben vesz részt. Továbbra is jellemző azonban, hogy az egyetemi-főiskolai alapképzés dominál, a külföldi hallgatók 93 százaléka ezt a képzési szintet választja magyarországi tanulmányai során. Ugyanakkor a hallgatók létszámához viszonyítva az egyes képzési szintek közül a PhD-képzésben résztvevők aránya magasabb az átlagosnál: ebben a kategóriában minden 20. hallgató külföldi állampolgár, míg a szakirányú továbbképzésben arányuk elenyésző. A nappali tagozat dominanciája egyértelműen megfigyelhető a PhD, DLA-képzésben, míg a szakirányú továbbképzésben a külföldi hallgatók mindegyike levelező tagozaton vesz részt. Bár a legutóbbi tanévet tekintve a külföldi hallgatók 80 százaléka állami fenntartású intézménybe jár, az egyházi intézményekbe járók további 9 százalékat, az alapítványi intézményekben tanulók pedig 11 százalékat tesznek ki a külföldiek között. Hozzá kell azonban tennünk, hogy ez utóbbi intézmények főként a távoktatás révén vonzanak külföldi hallgatókat, külföldi hallgatóik felét az e tagozatra járók adják.

5. táblázat: A Magyarországon tanuló külföldi hallgatók megoszlása a képzési szint és a tagozat szerint, 2003/2004. tanév

	AIFSZ		Egyetemi, főiskolai		PhD, DLA		Szakirányú továbbképzés		Összesen	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nappali	20	0,2	8850	68,5	431	3,3	0	0,0	9301	72,0
Esti	0	0,0	162	1,3	0	0,0	0	0,0	162	1,3
Levelező	8	0,1	2262	17,5	149	1,2	240	1,9	2659	20,6
Távoktatás	0	0,0	791	6,1	0	0,0	0	0,0	791	6,1
Összesen	28	0,2	12065	93,4	580	4,5	240	1,9	12913	100,0

Forrás: a Felsőoktatási Statisztikai Tájékoztató 2003/2004 adatai alapján saját összesítés.

A Magyarországon tanuló külföldi hallgatók többsége költségtérítést fizet. Bár erre vonatkozóan a Felsőoktatási Statisztikai Tájékoztató nem tartalmaz adatot, a Minisztérium részletesebb adatbázisa alapján látható, hogy a külföldi hallgatók többsége a költségtérítéses képzésűek közé tartozik. A költségtérítéses képzések magas aránya a határon túli magyar fiatalok esetében is megfigyelhető, a Szentannai által az Országos Felvételi Iroda adatai alapján közölt adatok azt mutatják, hogy a 90-es években – miközben az ösztöndíjasok létszáma csupán kis mértékben emelkedett, a határon túli hallgatók számának növekedése azonban jóval dinamikusabb volt – folyamatosan csökkent az ösztöndíjban részesülő határon túliak aránya, bár jelentős regionális különbségek is fellelhetők (*Szentannai 2001*). A költségtérítéses képzéseken részt vevők növekvő aránya nyilvánvalóan összefüggésben van a hallgatói szakválasztás és a képzési típusok közötti választás változásaival. Mindezek miatt ugyanakkor a felsőoktatásban résztvevő határon túli magyarok számának a meghatározása, s főként azok idősoros vizsgálata a meglévő statisztikai összesítések alapján nehezen megvalósítható, s ez a rájuk



irányuló kutatásokat, elemzéseket igen megnehezíti (Horváth 2004). A statisztikai adatgyűjtések során ugyanis a hallgatókat állampolgárságuk szerint tartják nyilván, s bár az ösztöndíjasok számát ismerjük, a határon túli magyarok egy jelentős része egyáltalán nem részesül semmilyen ösztöndíjban.

A hallgatók szakterületenkénti megoszlásának időbeli változását sem könnyű a statisztikai adatok alapján figyelemmel kíséreni. Az időbeli összehasonlítás korlátait részben az intézménystruktúra változása, részben a szakstruktúra átalakulása jelenti, amelyet tetéz a statisztikai adatgyűjtés és adatközlés rendszerének időközben bekövetkezett változása, megújulása. A 2000 előtti gyakorlat a képzési szint és az akadémiai tudományágak szerint kombinált rendszert részesített előnyben, amely egy-egy intézmény esetében legfeljebb kari szintű csoportosításra adott lehetőséget a külföldi hallgatók vonatkozásában. A 2000-ben bekövetkezett integráció lehetetlenné tette ezt a fajta merev elválasztást, annál is inkább, mert az egyes intézmények jóval heterogénebbek lettek mind a képzési szintet, mind pedig a képzési területet tekintve, az egyes karokon belül főiskolai és egyetemi szintű képzés is megjelent, illetve olyan szakok indultak, amelyek tudományági besorolásukat tekintve nem feltétlenül illenek a kar „főáramába”. Bár az 1999/2000-es tanévre vonatkozóan fellelhető még szakterületenkénti megoszlás a külföldi hallgatókról, ám az már csupán a nappali tagozatos hallgatók adatait tartalmazza. Mindazonáltal megfigyelhető, hogy a legutóbbi 15–20 év adatait vizsgálva a szakstruktúra némileg módosult: a műszaki, ezen belül különösen az egyetemi képzés részaránya nagyfokú csökkenést, az agrárképzés részaránya kisebb fokú csökkenést mutat, míg az orvosi egyetemi képzés aránya egyértelmű emelkedést jelez a külföldi hallgatók vonatkozásában.

Európai szintű összevetésre és a jelenlegi tendenciák alaposabb megismerésére adnak módot azok az adatok, amelyek az Eurostat adatbázisból származnak, s amelyek 2002-re vonatkozóan az Európai Unió tagországaira és néhány azon kívülre ugyanazon osztályozási rendszer alapján készült adatokat tartalmaznak. (Egyes EU tagországok – Észtország, Görögország, Spanyolország, Írország, Luxemburg – ebben a bontásban nem, vagy csak részlegesen közöltek adatot, így azokat ezen országok vonatkozó statisztikai nélkül összesítettük.)

Az ISCED-rendszeren alapuló kategorizálás képzési területek szerint 8 nagy csoportba rendezi a harmadfokú képzésben részt vevő külföldi hallgatókat, melyek között vannak összetettebb és kevésbé összetett kategóriák. Az Európai Unióban tanuló külföldiek átlagához képest a Magyarországon tanulók erőteljesen felülreprezentáltak az egészségügyi, szociális képzésben, a mezőgazdasági, állategészségügyi képzésben, ugyanakkor a természettudományok és a társadalomtudományok területén a hozzánk érkező külföldi hallgatók európai összevetésben alacsonyabb arányszámokat mutatnak. Míg egyes esetekben ez egyfajta, a felzárkózó országokra általában is jellemző adottság, más esetekben tipikus magyar sajátosságról van szó. A Magyarországon tanuló külföldi diákok képzési területek szerinti elrendeződését a magyar felsőoktatás szakstruktúrájával (lásd

Magyar Statisztikai Évkönyv 11.17. táblázat) összevetve jól látható, hogy az egészségügyi, szociális képzés (túlnyomórészt e kategórián belül az előbbi) csaknem háromszor olyan nagy arányban szerepel a külföldiek preferenciái között, mint az összes magyarországi hallgató esetében. Ez azonban nem magyar sajátosság, s az egyes képzőhelyek szakmai presztízsén, minőségi vonzerején túlmenően finanszírozási szempontok, illetve az egyes országok eltérő felvételi szabályzata is szerepet játszik abban, hogy egy-egy képzési terület mennyire vonzó a külföldi hallgatók számára. Az adatokat az egyes országok szintjén elemezve megfigyelhető ugyanis, hogy – bár a külföldi hallgatók körében a közép-kelet-európai országok felsőoktatásában az egészségügyi képzést választók aránya kifejezetten magas, sok esetben a magyarországi arányok másfél-kétszeresét teszi ki – egyrészt ez nem érvényesül minden országban tendenciaszerűen (pl. Szlovénia), másrészt néhány régi EU-tagország esetében is előfordulnak magas arányok (pl. Belgium, Olaszország). Mindennek valószínűleg az is oka, hogy az általános orvosi szak-képzettség az Európai Unióban egyike azon szakmáknak, amelyek esetében a tagországok a képzést is összehangolták az oklevelek könnyebb elismertetősége érdekében. Az adatok alapján azonban nem ellenőrizhető, hogy az említett országokban a felsőfokú képzés mely szintjéről van szó, Magyarország esetében nyilvánvalóan ez a kategória elsősorban az orvosi képzést takarja. A társadalomtudományi, gazdasági és jogi képzés kategóriájából a gazdasági képzés esetében figyelhető meg leginkább, hogy a külföldi hallgatók aránya elmarad az Európai Unió átlaghoz képest, hiszen míg itt a külföldi hallgatók 16 százaléka sorolható e kategóriába, addig Magyarországon egytizedük.

6. táblázat: A külföldi hallgatók megoszlása ISCED képzési területek szerint\*

	Külföldi hallgatók (2002)			A magyar felsőoktatás egésze (2002/2003)
	Az EU-or-szágokban	Új EU-tagor-szágokban	Magyar-or-szágban	
A hallgatók száma	673137	38884	11783	341187
Tanárképzés, oktatástudomány	5,0	9,4	10,2	14,6
Humán tudományok és művészetek	18,3	14,9	16,0	8,4
Társadalomtudományok, gazdasági és jogi képzés	30,3	29,5	19,6	38,1
Természettudományok	12,8	5,8	4,2	5,6
Műszaki tudományok	15,3	10,7	14,3	14,8
Mezőgazdaság, állategészségügy	1,7	4,6	10,7	3,6
Egészségügy, szociális gondoskodás	12,0	20,4	22,1	7,9
Szolgáltatások	1,4	4,6	3,1	6,8
Ismeretlen vagy nem besorolható	3,2	0,0	-	0,0

\* Az egyes csoportok magyar nyelvű elnevezése a KSH Statisztikai Tájékoztatójában szereplő fordítás figyelembevételével készült. A KSH által közölt kategóriák ennél valamivel részletesebbek ugyan, de a nemzetközi összehasonlíthatóság érdekében mi csupán a fő kategóriákat közöljük, emiatt a KSH által közölt adatokat összevonva szerepeltetjük. Az EU-ra vonatkozó adatok számítása során Észtország, Görögország, Spanyolország, Írország, Luxemburg adatait – kellő részletettség hiányában – nem tudtuk figyelembe venni.



A nappali tagozatos főiskolai-egyetemi szintű képzésben részt vevő külföldi hallgatók csaknem négyötödét Magyarországon 8 nagy egyetem fogadja be, s ugyanők adják a PhD-képzésben részt vevő nappali tagozatos külföldi hallgatók 88 százalékát is. Ez nyilvánvalóan részben éppen a képzési profillal van összefüggésben, hiszen a külföldi hallgatók körében a legnépszerűbb a Semmelweis Egyetem, s a listán előkelő helyen szereplő Debreceni Egyetem, Szegedi Tudományegyetem és Pécsi Tudományegyetem külföldi hallgatói között is nagy arányban szerepelnek orvostanhallgatók.

### A magyarországi hallgatói mobilitás nemzetközi viszonylatban

A hallgatói mobilitás szintjét a nemzetközi mobilitás viszonylatában, s egy-egy konkrét ország vonatkozásában is vizsgálhatjuk. Ez utóbbit két dimenzióban is érdemes szemügyre vennünk. Egyrészt nézhetjük annak méreteit, azaz egy adott országban a külföldi hallgatók, illetve az onnan más országokban továbbtanulók számát a felsőoktatásban résztvevők számához viszonyítva, másrészt az adott országba érkező külföldi hallgatók, illetve az onnan külföldön továbbtanuló hazai hallgatók egymáshoz viszonyított arányát vizsgálva.

Nemzetközi viszonylatban az abszolút számok szintjén vizsgálva a kérdést, elmondható, hogy a külföldi hallgatók csaknem háromnegyede 5 fejlett OECD ország (USA, Egyesült Királyság, Németország, Franciaország és Ausztrália) felsőoktatási intézményeiben tanul. Egy-egy ország viszonylatában azonban jelentős eltérés lehet az arányokban, nevezetesen, hogy a külföldi hallgatók az összes felsőoktatási hallgató hány százalékát teszik ki. A statisztikák azt mutatják, hogy a külföldi hallgatók aránya a fejlett országok közül Svájcban a legmagasabb, ahol lényegében minden hatodik hallgató külföldi állampolgár. E tekintetben az Egyesült Államokat megelőzi Ausztria, Ausztrália, Belgium, az Egyesült Királyság és Németország is.

Mindezek mérlegeként szokás azt vizsgálni nemzetközi szinten, hogy a felsőoktatásban résztvevők arányához viszonyítva az egyes országokban miként alakul a bejövő és a kimenő hallgatók aránya. Az összehasonlítás nyilvánvalóan csak azon „fejlett” országok viszonylatában mutat többé-kevésbé reális képet, amelyeknek a hallgatói „importja” elsősorban a nemzetközi statisztikai jelentésekhez megbízható adatokat szolgáltatató országokba irányul.<sup>1</sup> Magyarország minden bizonnyal e kategóriába tartozik, hiszen az OECD-jelentések szerint a magyar állampolgárságú külföldön tanuló hallgatók között elenyésző azoknak az aránya, akik nem valamely OECD-országban végzik tanulmányaikat. Nemzetközi viszonylatban elmondható, hogy a nagy „befogadó” országok némelyikében (pl. Svájc, Svédország) a kifelé irányuló mobilitás is igen erőteljes, ugyanakkor akadnak az OECD országok között olyanok, amelyeknél egyértelműen a kifelé való

<sup>1</sup> Ha egy ország diákja külföldön tanul az – a külkereskedelem analógiájára – importnak minősül, hiszen egy szolgáltatást külföldön vásárol meg (*Berács 2003*).



mozgás dominál (pl. Szlovákia), s vannak országok, ahol – az összes hallgatói létszámhoz képest – az államhatárokat átívelő mobilitás szerepe meglehetősen kicsi. Magyarország ebbe a csoportba tartozik.

A felsőfokú tanulmányaikat külföldön végző magyar hallgatókról elsősorban a nemzetközi statisztikák – mint az OECD és az Eurostat – révén szerezhetünk információt. A magyar fiatalok az OECD 2002. évi statisztikái szerint Németországot részesítik leginkább előnyben (38,9 százalékuk), s népszerű még Ausztria (15,6 százalék), az Egyesült Államok (16,1 százalék) és Franciaország (7,0 százalék) is.

A Magyarországon tanuló külföldiek és a külföldön tanuló magyar diákok szám szerinti összevetése a Magyarországra érkezők tekintetében többletet mutat ugyan, de részleteiben vizsgálva a statisztikai adatokat, már kevésbé kedvező a kép. Piaci szempontból, a magyar felsőoktatás versenyképessége szempontjából a külföldi hallgatói összetétel nem tekinthető minden szempontból megnyugtatónak és a jövőt illetően biztatónak. A fejlett országok (OECD-országok) közötti hallgatói mobilitásban Magyarország inkább küldő országnak tekinthető, miután az ezekben az országokban tanuló magyar hallgatók aránya meghaladja az ugyanezen országokból hazánkban tanulókat. A legfrissebb hozzáférhető hallgatói létszámok alapján Magyarországról valamivel többen tanulnak valamely OECD-országban (2002-ben 7706 fő), mint ahányan hozzánk hasonló célból érkeznek ugyanezekből az országokból (2002-ben 4267 fő, amelynek csaknem felét a Szlovákiából érkező diákok adják). Az OECD vonatkozó statisztikái szerint ebben a relációban Magyarország nettó importőrként szerepel, bár hozzá kell tennünk, hogy 2002-ben néhány hazánknál fejlettebbnek tekinthető országra (pl. Finnország, Norvégia, Japán, Korea) ugyancsak ez volt jellemző. A nemzetközi összehasonlítás során azonban figyelembe kell vennünk azt, hogy a különböző OECD-országok külföldi hallgatói között eltérő arányban vannak az OECD-tag-országokból származók. Ugyancsak lemaradást mutat Magyarország a nemzetközi hallgatói mobilitás intenzitását<sup>2</sup> tekintve az OECD-országok átlagához képest. Ebből a szempontból az OECD-országokon belül Svájc áll az első helyen, megelőzve Ausztráliát, Ausztriát és az Egyesült Királyságot (lásd Education at a Glance T C 3.1).

Az ugyanabban a körben vizsgált kifelé és befelé irányuló hallgatói mobilitás eredője Magyarország esetében negatív, akadnak azonban olyan országok, amelyek nemzetközi viszonylatban jól kamatoztatják kapcsolatrendszerüket. Ennek elősegítésére – az intézmények már meglévő kapcsolatrendszere és egyéni stratégiája mellett – Magyarországon a 2004 februárjában alakult Campus Hungary Társulás hivatott, amelynek feladata a potenciális külföldi hallgatók tájékoztatásán túlmenően a magyar felsőoktatási intézményekkel való kapcsolattartás is.

A diplomák kölcsönös elismerése, a képzések összehangolása nyilvánvalóan jelentős mértékben elősegíti a hallgatói mobilitást, de kulcsszerepet játszik abban

<sup>2</sup> Az index az egyes országokban a külföldi hallgatóknak az összhallgatólétszámban betöltött arányát viszonyítja az OECD-országok átlagához.



az Európai Kredit Átviteli Rendszer (ECTS) és az Oklevélmelléklet rendszerének biztonságos, automatizált működése. Amint azt egy 2003-ban néhány európai ország felsőoktatási intézményében végzett hazai felmérés adatai is mutatják, az oklevélmelléklet rendszerének kiépítése még sok európai országban gyerekcipőben jár, holott a nemzetközi hallgatói mobilitás és a nemzetközi munkaerő-áramlás szempontjából kitüntetett jelentősége van (*Hrubos 2004*).

## Összegzés

A hallgatói mobilitás tekintetében Magyarország kisebb intenzitású országnak tekinthető, s a hallgatólétszám az egyes képzési területek és felsőoktatási szintek szerint is kevésbé differenciált. A Magyarországon tanuló külföldi hallgatók túlnyomórészt főiskola-egyetemi szintű képzésben vesznek részt. Összehasonlítva ezt más országok adataival, megfigyelhető, hogy bár jó néhány országban hasonló a helyzet, számos fejlett országban a tudományos képzés szerepe jóval nagyobb a külföldiek oktatásában. Az Egyesült Királyságban a külföldi hallgatók 10 százaléka, Finnországban 20 százaléka, Svédországban 14,5 százaléka, Spanyolországban 19,3 százaléka, Svájcban 18,3 százaléka vesz részt doktori vagy más tudományos képzésben, de Csehországban és Szlovákiában is magasabb arányok figyelhetők meg, mint hazánk esetében (forrás: EAG, Table C 3.4).

Ugyanakkor – bár a nemzetközi összehasonlítások elengedhetetlenek – azt is meg kell említenünk, hogy a külföldi hallgatók vonatkozásában azok nem mindig adnak korrekt helyzetképet. Ez nyilvánvalóan nemcsak Magyarország esetében probléma (pl. a határon túli magyarok besorolását illetően), hanem más országokban is, éppen ezért pl. a jövőben az OECD által szervezett adatgyűjtések során a külföldi státus meghatározásában nem csupán a hallgatók állampolgárságát kívánják figyelembe venni, hanem lépéseket tesznek annak érdekében, hogy a hallgatók lakóhelye és iskoláinak elvégzési helye szerint is differenciált adatbázis álljon a rendelkezésre. Információhiány jellemzi ugyanakkor a másik oldalt, a külföldi tanulmányokat végző magyar hallgatók körét. Az ösztöndíjas részképzésen résztvevőkről akadnak ugyan információk, de a teljes képzést választók köre alig ismert, pedig a multilaterális és bilaterális programok csak egy részét teszik ki a Magyarországról kiinduló hallgatói mobilitásnak. Hazánk Európai Unió tagásával és az Európai Felsőoktatási Térség kialakulásával párhuzamosan azonban a hallgatói mobilitás olyan kérdéskörre nőtte ki magát, amelynek képzési és munkaerő-piaci vonatkozásain túlmenően gazdasági dimenziói is igen jelentősek.

SZEMERSZKI MARIANNA

## IRODALOM

- Angol nyelvű oktatás Európában – Magyarország az európai átlag felett szerepel. Forrás: <http://www.om.hu/main.php?folderID=609&articleID=1409&ctag=articlelist&iid=1>
- BARAKONYI KÁROLY (2004) *Rendszerváltás a felsőoktatásban: Bologna folyamat, modernizáció*. Bp, Akadémiai Kiadó.

- BERÁCS JÓZSEF: A magyar felsőoktatás exportképessége. Stratégiai gondolatok a bolognai folyamat kapcsán. *Magyar Felsőoktatás*, 2003/4–5–6. pp. 30–33.
- BÍRÓ ZSUZSANNA – HRUBOS ILDIKÓ – LOVÁSZ GABRIELLA – PÁSZTOR ADÉL: *Az oklevélmelléklet rendszere néhány európai egyetemen I–II*. Kutatás közben, 258.
- Campus Hungary. A magyar felsőoktatás külföldi népszerűsítését elősegítő program, [www.campushungary.hu](http://www.campushungary.hu)
- Education at a Glance, OECD
- ERDEI ITALA (2003) Hallgatói mobilitás a Kárpát-medencében I–II. *Magyar Felsőoktatás*, No. 9–10.
- Felsőoktatási Statisztikai Tájékoztató, OM
- HORVÁTH ISTVÁN: Az erdélyi magyar fiatalok Magyarország irányú tanulási migrációja 1990–2000. *Erdélyi Társadalom*, 2004/2. pp. 59–84.
- Internationalisation of Higher Education. OECD Policy Brief, August 2004.
- Magyar Statisztikai Évkönyv 2002, KSH, 2003.
- ÖRKÉNY ANTAL – SZÉKELYI MÁRIA: Magyarországon tanuló külföldi diákok 2003. Kézirat.
- SZENTANNAI ÁGOTA: A Magyarországon tanult fiatalok karrierkövetése. *Régió*, 2001/4. pp. 113–131.
- Tempus Közalapítvány. Éves jelentés 2003., Forrás: [http://www.tpf.iif.hu/upload/docs/konyvtar/ka/eves\\_jelentes2003.pdf](http://www.tpf.iif.hu/upload/docs/konyvtar/ka/eves_jelentes2003.pdf)
- [www.ceu.hu/admissions\\_profile.html](http://www.ceu.hu/admissions_profile.html)
- [www.oecd.org](http://www.oecd.org)
- [www.om.hu](http://www.om.hu)



## HALLGATÓI MOBILITÁS A KÁRPÁT-MEDENCÉBEN

**A** HALLGATÓI MOBILITÁS AZ EGYSÉGES európai felsőoktatási tér kialakítása kapcsán hangsúlyos szerepet kapott az elmúlt években, amelynek elősegítése az Európai Unió egyik legfontosabb célkitűzésévé vált egyrészt a kontinens országai között megvalósuló diákcseré, másrészt az Európán kívüli térségekből érkező fiatalok vonatkozásában. A bolognai folyamat törekvéseit megelőzően a Kárpát-medencében már kialakul a hallgatói mobilitás egy sajátos formája, amely nem sorolható be az európai mobilitási modellek közé.

A Kárpát-medencei hallgatói mobilitás a bolognai folyamat részeként megvalósuló tanulmányi migrációtól több tényező mentén is különbözik. Az első eltérést a magyar állam nemzetpolitikájának részeként megvalósuló célzott és erőteljes támogatáspolitikája jelenti, amelynek keretében a 90-es évek elejétől támogatást élveztek a határon túli magyar közösségek azon fiataljai, akik Magyarországon szándékoztak továbbtanulni. A második különbség a zárt földrajzi környezetben rejlik, amelynek kereteit a Kárpát-medence jelenti, jellemzője, hogy etnikai alapon szerveződik, a szomszédos országokban élő magyar fiatalok egyirányú tanulmányi migrációját jelenti Magyarországra. Egyirányú mobilitásról beszélhetünk jelen esetben, mert nem kölcsönösségi alapon valósul meg, a magyarországi fiatalok nem vesznek részt benne. A legnagyobb különbség a célokban körvonalazódik. A bolognai folyamat azért ösztönzi a hallgatói mobilitást, hogy serkentse az Európai Unió tagországai közötti munkaerő migráció kialakulását, hozzájárulva a gazdaság versenyképességének növeléséhez. Ezzel szemben a Magyarország által kiépített ösztöndíjrendszer célja a környező országok értelmiségi rétegének utánpótlása, és ezáltal a szomszédos országokban élő magyar társadalmak gazdasági fejlődésének elősegítése. Az elképzelések szerint, a támogatott fiatalok, tanulmányaik befejezését követően hazatérnek szülőföldjükre, otthon kamatoztatva az itt megszerzett tudásukat.

A határon túli hallgatók mobilitásában három korszakot különböztethetünk meg. A kezdeti, vagy „spontán” periódus, a 90-es évek közepéig, amelyet az intézményesülés szakaszának is tekinthetünk, abból a szempontból, hogy a magyarországi felsőoktatási intézményeket megcélzó határon túli hallgatók tanulmányainak jogi kereteit a kormányzat folyamatosan alakította ki a felmerülő igé-

nyekre reagálva. A törvényi keretek és a szülőföldi anyanyelvi felsőoktatási intézmények kiépülésével párhuzamosan az ösztöndíjas helyek számát is korlátozták, így az ideérkező hallgatók egy jelentős hányada a 90-es évek közepétől már költségtérítéses képzésben vesz részt. Figyelembe véve a szülőföldi anyanyelvi felsőoktatás széles skálájának kiépülését, elsősorban Románia és Szlovákia esetében, és a létrejött felsőoktatási expanziót, ezen hallgatók motivációit már nem lehet az otthoni felsőoktatási kínálat szűkösségével indokolni, mint azt a rendszerváltást követő időkben tették. Jelenleg a harmadik szakasz kezdetén tartunk, amely Magyarország Európai Unió csatlakozásával áll összefüggésben, amelynek következtében a szlovákiai hallgatók az uniós jogszabályoknak megfelelően a magyar állampolgárokkal azonos jogokkal tanulhatnak a magyar felsőoktatásban. Ez hamarosan a 2007-ben csatlakozó Romániát is érinteni fogja. Ebben a helyzetben a nemzetiségi alapon működő hallgatói mobilitás eddigi jogi keretei meg fognak változni, illetve kérdésként merül fel, hogy milyen mértékben fog megnövekedni az eddig sem elhanyagolható számú tanulási migráció.

A Kárpát-medencében megvalósuló hallgatói mobilitás folyamatainak átfogó megismerése érdekében, 2004 tavaszán feltáró jellegű kutatást<sup>1</sup> végeztünk, melynek célja a szülőföldi felsőoktatási rendszerrel szemben a magyarországi továbbtanulást választó fiatalok motivációinak, helyzetének, értékrendjének, kapcsolatrendszerének, társadalmi beágyazottságának és hazatérési szándékainak megismerése volt. A vizsgálat során azon négy régióból származó határon túli fiatalokat vizsgáltuk, melyekben jelentősebb számú határon túli magyar él, ezek Erdély, Felvidék, Kárpátalja és Vajdaság. A kutatás hiánypótló szerepet is betölt, mert az eddigiekben még csak kvalitatív vizsgálatok és olyan kvantitatív kutatások készültek, amelyek vagy adott régiók, vagy adott hallgatói kategóriák<sup>2</sup> vonatkozásában voltak reprezentatívak.

Jelen tanulmány a kutatás azon részeredményeit mutatja be, amelyek a hallgatói mobilitás jellemzéséhez szorosan kötődnek. A kutatási eredmények későbbi elemzése során, a dolgozatban tárgyalt kérdésekkel összefüggésben, feltárássra kerül a fiatalok kapcsolathálózata és magyarországi beágyazottságának kérdése, szülőföldjüktől való elszakadásuk mértéke, értékrendszerük, jövőképük, valamint a jelenlegi ösztöndíj-szabályozás feltételeinek megítélése is. Ezen dolgozat keretében, három kérdéskör részletes vizsgálata kerül bemutatásra:

- Milyen társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező fiatalok választják a magyarországi továbbtanulást a szülőföldjükön is létező felsőoktatási képzési kínálattal szemben?

<sup>1</sup> A kutatás „Határon túli hallgatók magyarországi tanulmányai” címmel, a Határon Túli Magyarok Hivatala és a Márton Áron Szakkollégium támogatásával valósult meg. A kutatás vezetője Erdei Itala volt, az infrastrukturális feltételeket a Határon Túli Oktatás Fejlesztéséért Programiroda biztosította, ahol a 2005 márciusában elkészült kutatási jelentés is megtalálható.

<sup>2</sup> A Márton Áron Szakkollégium 2004 tavaszán reprezentatív kérdőíves vizsgálatot készített az intézményben lakó határon túli hallgatók körében. A vizsgálatba a Budapesten, Pécsen, Szegeden és Debrecenben élő Márton Áron Szakkollégiumban lakó ösztöndíjas hallgatók voltak érintettek.



- Milyen körülmények és motivációk határozzák meg a hallgatók döntését?
- Milyen jövőképpel rendelkeznek és ebben milyen szerepet játszik a hazatérés?  
A magyarországi továbbtanulás migrációs csatornaként működik-e szemben a megfogalmazott kormányzati szándékkal?

A megfogalmazott kérdések minden esetben regionális összehasonlításban kerülnek bemutatásra. Ezt azért tartjuk fontosnak, mert Románia, Szlovákia, Szerbia-Montenegró és Ukrajna eltérő gazdasági és geopolitikai helyzetben vannak, amelyek következtében az adott országból származó, abban szocializálódott hallgatók családi háttere, motivációja és jövőképe különbözhet egymástól.

## A tanulmány alapját képező kutatás módszerei

A kutatás kiinduló pontját az Oktatási Minisztérium Statisztikai Osztálya által rendelkezésünkre bocsátott adatbázis képezte, amely a külföldi hallgatók adatait tartalmazta. Elemzése során kiderült, hogy nem foglalja magába azon alapvető információkat, amelyekre a mintavétel során szükség lett volna. Ezért adatszolgáltatásra kértük az adatbázisban szereplő felsőoktatási intézményeket, a náluk tanuló határon túli hallgatók száma és alapadatai tekintetében. Ennek során körülbelül azonos számú hallgatóról kaptunk információkat, mint amennyi az OM Statisztikai Osztályának adatbázisában is szerepelt (7691 hallgató). Az általunk kért személyes adatok alapján, amely tartalmazta többek között a hallgatók születési helyét és időpontját, valamint édesanyjuk nevét, lehetővé vált a több szakon, vagy több intézményben tanuló hallgatók beazonosítása. Ezzel párhuzamosan a képzés helyszínének elemzésével kiszűrhetővé váltak azon fiatalok, akik bár az adott magyarországi intézményben vannak nyilvántartva, tanulmányaikat szülőföldjükön folytatják, székhelyen kívüli képzés<sup>3</sup> keretében. Ennek eredményeként – a több szakon tanuló hallgatók csak egyszer kerültek be az alapfájlba, valamint a székhelyen kívüli képzésben tanulók kikerültek belőle<sup>4</sup> – megállapíthatóvá vált a tényleges alapsokaság, 4248 fiatal tanult Magyarországon 2004 második félévében.

Az alapsokaságra vonatkozó adatok összegyűjtése 2004 júniusára készült el, így a vizsgálat csak szeptemberben kezdődhetett el. Ezért kivettük a 2004-ben végzett hallgatók adatait a listáról, amelynek következtében az alapfájl az eredeti 4248-ról 3553-ra csökkent. Az így elkészült lista tartalmazta mindazon határon túli hallgatót a vizsgált négy országból, akik 2004 júniusában még a felsőoktatási rendszer részesei voltak és szeptemberben is folytatták tanulmányaikat.<sup>5</sup> Mivel

<sup>3</sup> Székhelyen kívüli képzések alatt értem a magyarországi egyetemek szomszédos országokban működő kihelyezett tagozatait. Ezek hallgatói, bár a magyarországi statisztikai nyilvántartásban szerepelnek és magyarországi diplomát kapnak a képzés befejezésével, otthon végzik tanulmányaikat, nem Magyarországon.

<sup>4</sup> A kutatásunk csak a Magyarországon tanuló határon túli fiatalokra irányult, ezért a szülőföldjükön tanuló hallgatók érdektelenek voltak a vizsgálat szempontjából.

<sup>5</sup> Tehát a 2004 őszén tanulmányaikat megkezdők nem kerültek be a mintába.

az alaphívásban szereplő fiatalok 40 különböző városban tanultak,<sup>6</sup> a terepmunka gyakorlati lebonyolíthatósága érdekében, kiválasztottuk azt a 10 magyarországi várost,<sup>7</sup> ahol 80 százalékuk tanult.

Véletlen kezdőpontú szisztematikus mintavételi eljárást használtunk (minden ötödik hallgatót választottuk ki) előzetes rétegzéssel, három változó: nem, származási ország és a felsőoktatási intézmények székhelye alapján. Személyes megkérdezésen alapuló kérdőíves vizsgálatot alkalmaztunk, amelyben a lekérdezés helyszínén tanuló magyarországi egyetemisták végezték a kérdezőbiztosi munkát. Az adatfelvétel 2004 szeptember végén kezdődött és 2005 január közepéig tartott. A lekérdezés hosszú időtartama két körülménynek volt köszönhető: egyrészt a hallgatók szinte elérhetetlenek a jelenlegi rendszerben az adatvédelmi jogszabályok miatt (tekintettel a kredit rendszerre az órarend alapján sem lehet őket könnyen elérni a felsőoktatási intézményben); másrészt a kettős állampolgársággal kapcsolatban kialakult vita, majd a népszavazás visszavetette a válaszolási hajlandóságot (10 százalékos visszautasítás). A fiatalok elérhetlensége miatt, a lekérdezés során pótmintát kellett készíteni még három hullámban, így sikerült végül 452 hallgatót lekérdezni az eredetileg tervezett 700 helyett. A kérdőív egyes kérdéseire, a kérdezőbiztosok erőfeszítései ellenére, a hallgatók egy része nem válaszolt. Azonban mi minden kérdőívet felhasználtunk, mert az általuk közvetített információkat túl értékeseknek tekintettük ahhoz, hogy adataikat töröljük az adatbázisból.

A lekérdezés eredményeit tartalmazó adatbázisban szereplő hallgatók megoszlása nemek, származási ország és az intézmények székhelyének (Melléklet 1., 2., 3. táblázat) függvényében reprezentatívnak tekinthető. A vizsgálat eredményei torzíthatnak abból a szempontból, hogy a nappalis hallgatók felülreprezentáltak a levelezős és távoktatásos képzésben tanulókkal szemben, akiket a kérdezőbiztosok az esetek többségében nem tudtak elérni.

## A hallgatók társadalmi-gazdasági háttere

Kérdésfelvetésünk kiinduló pontját annak vizsgálata képezte, hogy milyen társadalmi-gazdasági környezetből származó fiatalok választják továbbtanulásunk helyszínéül Magyarországot, az otthon is létező felsőoktatási lehetőségekkel szemben? Ennek vizsgálata azért elengedhetetlen, mert a külföldi továbbtanulás fokozott anyagi terheket jelent a családok számára, úgy a költségtérítéses, mint az államilag finanszírozott képzésben tanuló hallgatók esetében.

A felsőoktatás szerepet játszik adott társadalmi helyzetek reprodukciójában. A társadalmi mobilitás vizsgálatok már korábban rámutattak arra, hogy a családi

6 A hallgatók 135 különböző intézményben és karon, 40 különböző városban tanulnak. A 40 városból 15-ben 10 alatti létszámban, további 6 helységben 20-nál kevesebb határon túli fiatal tanul.

7 A városok: Budapest, Debrecen, Szeged, Pécs, Nyíregyháza, Gödöllő, Győr, Piliscsaba, Mosonmagyaróvár, Miskolc.



hátter és a fiatalok iskolai karrierjének alakulása között szignifikáns összefüggés<sup>8</sup> létezik. A környező országokban és Magyarországon bekövetkezett felsőoktatási expanzió eredményeként nőnie kellett a generációk közötti mobilitásnak, újabb és újabb társadalmi rétegek számára nyílt meg a továbbtanulás lehetősége. Ezzel párhuzamosan, nem hagyható figyelmen kívül az a természetes igény sem, hogy a kedvezőbb gazdasági és/vagy kulturális helyzetben lévő családok gyermekeik révén igyekeznek stabilizálni megszerzett társadalmi pozícióikat, amelyben a külföldi továbbtanulás újabb lehetőségként jelenik meg.

Tanulmányunk első felében ezért arra teszünk kísérletet, hogy a felsőoktatási részvétel szempontjából homogén csoportot a szülők társadalmi státusának függvényében értékeljük, összefüggésbe hozva azt a magyarországi továbbtanulási esélyekkel. Ennek keretében a fiatalok és szüleik kulturális és gazdasági tőkéjét vizsgáljuk részletesen.

### *A kulturális tőke vizsgálata*

#### *A szülők iskolai végzettsége*

A környező országokban az oktatási expanzió révén a 90-es évek elejétől egyre szélesebb társadalmi rétegek számára vált lehetővé a bejutás a felsőoktatásba, egyes esetekben (pl. Romániában) már a felsőoktatási piac túlkínálatáról is beszélhetünk. Ebben a helyzetben nagyon is időszerű megnézni, hogy milyen iskolai végzettségű szülőktől származó fiatalok választották mégis a magyarországi felsőoktatást, megvizsgálni motivációikat és döntésük körülményeit.

A szülőket elemezve összevont változót hoztunk létre annak vizsgálatára, hogy milyen iskolai végzettségű családokból származnak a hallgatók. Az eredeti nyolc itemből álló nominális skálát átalakítva, három csoportot különböztetünk meg: azon családokat, ahol egyik szülőnek sincs érettségije, azokat ahol legalább az egyik szülőnek érettségije van, illetve azokat ahol legalább az egyik szülőnek felsőfokú végzettsége van.

1. táblázat: A szülők iskolai végzettségének együttes megoszlása a régiók függvényében (százalék)

	Románia	Szlovákia	Ukrajna	Szerbia	Összesen
Egyik szülőnek sincs érettségije	11,3	15,7	11,0	7,6	11,5
Legalább egyiknek érettségije van	38,0	36,0	39,5	36,0	37,9
Legalább egyiknek felsőfokú végzettsége van	49,7	48,3	49,5	56,4	50,6
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N =	177	89	91	78	435

<sup>8</sup> Szignifikáns összefüggés alatt értem ha a két vagy több változó közötti kapcsolat nem mintavételi hibából ered. „Egy összefüggés 0,05 szignifikanciája ( $p = <0,05$ ) azt jelenti, hogy legfeljebb 5 százalék valószínűséggel kaphatnánk pusztán a mintavételi hibából eredően olyan erős összefüggést, amelyet megfigyelünk” (Earl Babbie, p. 515-516).



Amint a táblázatból is látható, kiugróan magas az értelmiségi családból származó hallgatók aránya. Regionális bontásban nem fedezhetőek fel szignifikáns különbségek, nagyjából azonos trend jellemzi a vizsgált országokból származó hallgatókat. Egyedül a felsőfokú végzettségű szülők megoszlásában van nagyobb eltérés, amelynek alapján a Magyarországon továbbtanuló vajdasági hallgatók között legmagasabb az értelmiségi családból származók aránya.

Ha arra gondolunk, hogy a magyarországi felsőoktatást választók fele értelmiségi családból származik, ez azt jelzi, hogy a magyarországi felsőoktatási rendszerbe való bekerülés esélyeit a szülők iskolai végzettsége jelentősen meghatározza. Ez a jelenség több tényezővel is magyarázható: egyrészt ezen családok a magyarországi felsőoktatási diploma munkaerő-piaci esélyeit valószínűleg felülértékelik a szülőföldi lehetőségekkel szemben, másrészt olyan tudás és készségek birtokába juttatják gyermekeiket, amely lehetővé teszi, hogy kimozduljanak szűkebb társadalmi környezetükből.

#### *Középiskola választás*

A középiskola választása komoly döntés a szülők és a diákok életében, hiszen sok esetben meghatározó lehet a fiatalok továbbtanulási esélyeit illetően. A szülők iskolai végzettsége függvényében vizsgálva a hallgatók tanulmányi karrierjét, szignifikáns különbséget fedezhetünk fel a középiskola típusának megválasztásában, a diplomás szülők gyermekei közül többen végeztek gimnáziumot szemben a másik két csoportból származó fiatalokkal, kiknek közel egyharmada szakközépiskolát végzett (Melléklet 4. táblázat).

Jellemző, hogy elsősorban a magyar tannyelvű osztályokban/iskolákban végeztek választották a magyarországi továbbtanulást, alig 5 százalék azok aránya, akik államnyelven tanultak. A középiskolákat vizsgálva, döntően az adott határon túli régió ún. „nagy hírnevű” elitgimnáziumaiban végeztek, mint pl. a csíkszeredai Márton Áron Gimnázium, a nagyberegai Református Gimnázium, vagy a révkomáromi Selye János Gimnázium.

#### *A másodlagos oktatási piac igénybevétele*

Az otthonról hozott/kapott tudástökében – amelynek különböző elemeit a szülők átörökítik, illetve egyes társadalmi csoportok ennek híján, ám megfelelő anyagi eszközök birtokában megvásárolnak gyermekeik számára – fontos szerepet tölt be az iskola mellett működő másodlagos oktatási piac igénybevétele. A „különórákra” járásnak eltérő okai lehetnek. Egyrészt az iskola által közvetített követelményeknek való megfelelésben segíthet, másrészt olyan tudás birtokosává teheti a fiatal, amelyet a szülei, vagy önmaga fontosnak tart, ám az oktatási intézmény keretében nem válik számára elérhetővé/vagy nem elégséges mértékben. Ez egy racionális döntés eredménye, amelyben a családok a várható haszon érdekében, egy meghatározott cél eléréséért bizonyos, anyagiakban kifejezett, áldozatot hoznak.



A különböző iskolai végzettségű családok gyermekei eltérő arányban jártak iskolán kívüli különórákra, de különbség fedezhető fel a különórák típusaiban is. A magasabb iskolai végzettségű családok körében szignifikánsan többen vették igénybe, a leginkább konvertálható tudásfajtát, az idegen nyelvórákat, amelyet a klasszikus műveltségisménynek a tükröződéseként felfogható zene és művészeti tárgyak elsajátítása követ.<sup>9</sup>

Különbség tapasztalható közöttük a tekintetben is, hogy milyen mértékben igényeltek más jellegű különórákat (pl. matematika, fizika stb.). Ez utóbbi csoport tagjai jóval magasabb arányban jártak olyan különórákra, amely az iskolai követelményrendszernek való sikeres megfelelést tette lehetővé, mint a diplomás szülők gyermekei. Ez egyrészt az otthon szabadon felhasználható tudástőke hiányával magyarázható, másrészt a családi értékrendszer leképezéseként is értelmezhető, amelyben az eredményes iskolai karrierhez szükséges tudás megszerzésének (mely előfeltétele a gyorsan gazdasági tőkére váltható felsőoktatási diploma elérésének) vágya dominánsabb a tágabb kultúrához tartozó művészeti tárgyak, idegen nyelvek elsajátításához képest. Igaz a szülők részéről esetükben nagyobb anyagi, a hallgatók részéről pedig több energia befektetést is igényelne, ha egyszerre több területen kívánnának „felzárkózni”.

### *Kulturális fogyasztás*

A szülők kulturális fogyasztását négy változóval mértük: színházba járás, múzeum és komolyzenei koncertek látogatása, valamint szépirodalmi és tudományos könyvek olvasásának gyakorisága a megkérdezett gyermekkorában. Az iskolai végzettséghez hasonlóan egyetlen változót hoztunk létre a négyből, amelynek segítségével a szülők kulturális fogyasztásának mértékét összesítve határoztuk meg.

2. táblázat: A szülők kulturális fogyasztásának szintje iskolai végzettségük függvényében (százalék)

	A szülők kulturális fogyasztásának szintje			
	Alacsony	Közepes	Magas	Összesen
Egyik szülőnek sincs érettségije	19,4	8,8	0,0	11,6
Legalább egyiknek érettségije van	50,3	33,0	22,5	38,0
Legalább egyiknek felsőfokú végzettsége van	30,3	58,2	77,5	50,4
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0
N =	155	227	49	431

A szülők kulturális fogyasztása elsősorban az iskolai végzettséggel áll összefüggésben, bár szignifikáns kapcsolatot mutat a család anyagi helyzetével is. Ennek tárgyalására jelen fejezet végén térünk ki részletesebben.

<sup>9</sup> A részletes táblázatok a „Határon túli hallgatók magyarországi tanulmányai” c. kutatási jelentésben találhatóak meg. A kutatási jelentés a vizsgálatot koordináló Határon Túli Oktatás Fejlesztéséért Programirodában van.

A megkérdezettek és szüleik kulturális fogyasztása között azonban nincs semmilyen összefüggés, így a gyakoribb színház, operalátogatás, a szépirodalmi könyvek olvasása ugyanúgy jelen volt az alacsonyabb iskolai végzettségű családok, mint az értelmiségi szülők gyermekeinél. Ezt elsősorban az iskola kiegyenlítő funkciójával lehet magyarázni, bár az kétségtelen, hogy ezen fiatalok jóval nagyobb távolságot tapasztaltak személyes családi élményeik és saját kulturális fogyasztásuk között. A különbségeket az is magyarázza, hogy ezen családok főként rurális környezetben élnek, míg az elitgimnázium választásával gyermekeik már 14 éves koruktól városi környezetbe kerülnek, ahol már könnyen elérhetővé válnak a kulturális lehetőségek.

### *Anyagi körülmények*

Az iskolai végzettséggel ellentétben, a családok anyagi helyzetét vizsgálva már jelentős eltérések tapasztalhatók a négy régióból származó hallgatók között. A legalacsonyabb jövedelmű szülői háttérrel az ukrainai hallgatók rendelkeznek, legmagasabbal a szlovákiai származású diákok. Úgy gondoltuk, a hallgatók családi háttere közötti különbséget akkor lehet valóban értelmezni, ha az anyagi helyzet vizsgálatakor az adott ország jövedelmi kontextusában helyezük el, amelyhez viszonyítási alapként a lekérdezés időpontjában regisztrált országos átlagjövedelmeket vettük figyelembe.

E tekintetben, a kárpátaljai hallgatók szüleinek jövedelme magaslik ki, akik közel kétszer annyit keresnek, mint az ukrán átlag jövedelem. Ez azt jelzi, hogy a fent körvonalazódó különbségek ellenére, az ukrainai hallgatók tehetősebb családokból származnak – az adott régióban élő családokhoz viszonyítva – mint a másik három országból származó fiatalok. Ez utóbbiak esetében a különbség nem olyan magas, a romániai hallgatók szülei átlagban 10 százalékkal keresnek jobban, a szerbiai származásúak 5 százalékkal, a szlovákiak átlagjövedelme pedig meg-egyeznek az országos átlaggal.<sup>10</sup> A családok gazdasági helyzetét a jövedelmen kívül a különböző anyagi javak birtoklásával is próbáltuk mérni.

3. táblázat: A szülők együttes havi nettó jövedelme (forintra átszámolva)

Származási ország	Átlagjövedelem	N
Szlovákia	179 816	71
Szerbia	93 077	59
Románia	92 586	121
Ukrajna	51 059	74
Átlag	102 276	325

A kérdőívben felsorolt 16 item közül azon tulajdonjavarokat emeltük ki a 4. táblázatban, amelyek birtoklása kevésbé jellemző, illetve amelyek között szignifikáns

<sup>10</sup> Az ukrainai, romániai, szlovákiai és szerbia-montenegrói átlagjövedelmek tekintetében a 2004. decemberi országos átlagokat vettük alapul, melyek mértékét a komáromi, kolozsvári, szabadkai és beregszászi Agora Iroda munkatársai adták meg, az adott ország hivatalos statisztikái alapján.

különbségeket tapasztaltunk az adatok értelmezésekor. A jövedelmek közötti regionális különbségek az anyagi javak tulajdonlásában is körvonalazódnak.

4. táblázat: A szülők anyagi javakkal való ellátottságnak mértéke (százalék)

Anyagi javak	Románia	Szlovákia	Ukrajna	Szerbia	N
Nyaraló	20,5	14,1	4,3	7,5	61
Építési telek	36,2	19,6	31,9	18,8	130
Automata mosógép	81,1	94,6	57,4	92,5	365
Mobil telefon	71,4	89,1	81,9	75,0	351
Vídeomagnó	44,3	84,8	41,5	75,0	259
DVD lejátszó	18,9	31,5	11,7	13,8	86
CD lejátszó	49,2	72,8	36,2	47,5	230
Mikrohullámú sütő	49,7	91,3	63,8	48,8	275
Számítógép	50,8	56,5	19,1	46,3	201

Amennyiben az anyagi javak együttes előfordulását nézzük, az előbb tapasztalt országok közötti különbséget újra tapasztalhatjuk, elsősorban az ún. státusszimbólumként is működő javak esetében mutatkozik nagyobb eltérés. Ez az eltérés szignifikáns összefüggést mutat az iskolai végzettséggel is, amely trend értelmében minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, annál magasabb a birtokolt anyagi javak előfordulása családon belül (Melléklet 5. táblázat). Ez azt is mutatja, hogy a magasabb iskolai végzettségű szülők inkább költenek olyan tárgyakra, amelyek egyrészt a család társadalmi szerepét definiálják, másrészt aktívan hozzájárulnak nem csupán a kikapcsolódáshoz, de a tudástőke folyamatos gyarapításához is, mint például a számítógép.

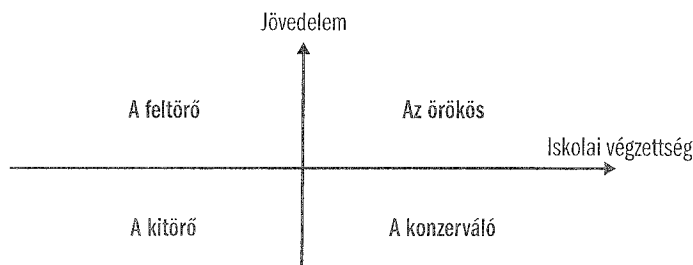
#### *Hallgatói típusok a családi háttér függvényében figyelembe véve szakválasztásukat*

Ahogy az előző két alfejezetben láthattuk, jelentős különbségek körvonalazódtak a hallgatók között családi háttérük tekintetében. Ezen eltéréseket az alábbi modell segítségével ragadhatjuk meg, amelyben a horizontális skála a szülők iskolai végzettségét, a vertikális pedig jövedelmüket illusztrálja. A két változónak a használata azért releváns, mert a szülők iskolai végzettsége végig szoros összefüggést mutatott kulturális tőkénkkel, illetve a gyermekek számára közvetített tudástőkével, a jövedelem pedig szignifikáns összefüggésben állt az anyagi javak birtoklásával. A hallgatókat négy típusba sorolhatjuk annak megfelelően, hogy szüleik milyen gazdasági és kulturális tőkével rendelkeznek.

A korrekt összehasonlítás érdekében, a szülők jövedelmét, minden esetben saját országuk jövedelmének átlagához viszonyítottuk (ez azt jelenti, hogy pl. az ukrainai és a szlovákiai „örökösök” aránya csak az adott ország gazdasági viszonyai között releváns, hiszen mint a fentiekben is látszott, a két ország között jelentős eltérések vannak a jövedelemszintek tekintetében. Ez azért lényeges, mert ha egy

ukrajnai „örökös” a szlovákiai jövedelmi viszonyok közzé helyeznénk – figyelmen kívül hagyva a származási ország gazdasági körülményeit – akkor ő a konzerváló kategóriába kerülne, jelentősen torzítva a vizsgálat eredményeit.). A hallgatói típusok jellemzésekor figyelembe vettük a fiatalok szakválasztását is, amelynek bemutatására részletesebben később kerül sor.

1. ábra: A gazdasági és kulturális tőke fogalmaival megragadva a vizsgált jelenséget, a négy típust a következők jellemzik:



#### *Az örökös*

Gazdasági és kulturális tőkével egyaránt rendelkező családok gyermekei, kik céltudatos tőkebefektetéssel igyekeznek gyermekeik társadalmi státusát biztosítani. Célratoró tudástőke gyarapítás jellemzi őket: 92 százalékuk elitgimnáziumba járt, 73 százalékuk idegen nyelvet tanult különórán, szüleikhez hasonlóan magas a kulturális fogyasztás szintje gyermekkorukban. Egyetemi szakválasztásukban is nagyfokú tudatosság fedezhető fel, a többiekhez képest kimagasló a közgazdasági, jogi és informatika pályát választók aránya.

#### *A konzerváló*

Kulturális és tudás tőkével rendelkező szülők, kik az általuk birtokolt tudást átadva, társadalmi pozíciójukat elsősorban konzerválják (alacsonyabb jövedelmű diplomás szülők gyermekei). Jellemző a zenei különóra magas aránya (56 százalék), ebben a kulturális tőke reprodukció tükröződik. Szakválasztásuk elég heterogén, bár elég magas a bölcsész szakokat választók aránya. Ebben a szülők által gyakorolt „életstratégia” fedezhető fel, amely elsősorban a biztos megélhetés irányába mozdítja el ezen fiatalokat, és kevésbé az általuk személyesen nem ismert, valószínűleg általuk nagyobb kockázatként megélt gazdasági vagy egyéb pályák felé. Egyetlen téren, az informatika területén magasabb kicsit a részvételi arányuk, ez az a csoport, amely gazdasági tőkévé próbálja kulturális tőkéjét konvertálni.

#### *A feltörő*

Az előbbi csoporttal ellentétben gazdasági tőkével rendelkező, alacsony tudás és kulturális tőkével rendelkező szülők gyermekei, kik gazdasági tőkéjüket kulturális tőkévé konvertálják. Gyermekeiknek jelentős számú könyvet vásárolnak, különórákra járatják őket. Ez utóbbiak tekintetében nagyon magas a művészeti kü-

lönórakra járók aránya, amelyet elsősorban presztízsszerzésként lehet definiálni, hiszen közel 42 százalékos az arányuk e csoporton belül. Kimagasló, 71 százalékos az iskolai követelményeknek való megfelelés érdekében, illetve a továbbtanulásra felkészítő különórákra járók aránya. Ez a tudástőke felértékelődését jellemzi e csoportban, e szülők gazdasági potenciáljukat kihasználva elérhetővé teszik ennek megszerzését gyermekeik számára. Szakválasztásuk céltudatos, de az első csoporttal ellentétben a társadalmi presztízs megszerzésének irányába hat. Ezt jelzi, hogy kimagasló, közel 50 százalékos a bölcsész szakot választók aránya e fiatalok körében, sokkal magasabb mint a másik három csoportban.

#### *A kitörő*

Az országos átlagon alul kereső, maximum érettségivel rendelkező szülők gyermekei, akik egy felsőfokú diploma megszerzése révén próbálnak származási helyzetükből kitörni. Bár a többiekhez képest – feltételezésem szerint elsősorban a család hátrányos anyagi helyzete miatt – kevesebben jártak különórákra, kevesebb könyvük volt gyermekkorukban, ők nagyobb személyes aspirációkkal rendelkeznek, amelyet az is jelez, hogy elég magas körükben a már felsőfokú diplomások száma. Szakválasztásuk elég heterogén, nem fedezhető fel benne olyan céltudatosság, mint az örökösök esetében, ők elsősorban személyes érdeklődésük alapján választottak „szakmát”.

#### *Regionális különbségek a hallgatói típusok előfordulásában*

A vizsgált országokból származó fiatalok eltérő arányban képviselik a felsorolt négy alaptípust.

5. táblázat: Hallgatói típusok előfordulásának aránya származási ország szerint (százalék)

	Románia	Szlovákia	Ukrajna	Szerbia	Összesen
Kitörő	40,9	43,5	17,8	25,4	33,2
Konzerváló	18,3	15,9	16,4	30,5	19,6
Feltörő	13,0	11,6	27,4	15,3	16,5
Örökös	27,8	29,0	38,4	28,8	30,7
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N =	115	69	73	59	316

Az erdélyi és a felvidéki fiatalok körében sokkal magasabb az első generációs értelmiségek aránya, mint a másik két régióból származó hallgatók esetében. A kárpátaljai hallgatók közül elsősorban az értelmiségi családok gyermekei tanulnak tovább magyarországi felsőoktatási intézményekben.

Az örökösök magas aránya mindegyik régióban azt jelzi számunkra, hogy a gazdasági tőkével is rendelkező értelmiségi családok számára elérhetőbb/illetve fontosabbnak tartják a magyarországi felsőoktatási rendszerbe való bejutást.

Az erdélyi és felvidéki fiatalok összetételét vizsgálva megállítható, hogy elsősorban a tehetősebb értelmiségi családok, illetve a szegényebb diplománélküli

családok gyermekei preferálták a magyarországi továbbtanulást az otthoni felsőoktatási lehetőségekkel szemben. A kitörők esetében ez két tényezővel magyarázható: egyrészt teljes kiszakadást szeretnének származási környezetből, másrészt a megszerezhető ösztöndíj és a diákmunkák (amelynek otthon még nem alakultak ki a keretei) lehetővé teszik számukra tanulmányaik finanszírozását. Az örökösök nagyarányú előfordulását inkább azzal magyaráznám, hogy a szülői háttér által biztosított anyagi lehetőségek segítségével, egy olyan diploma megszerzését tűzték ki célul, amelynek birtokában megítélésük szerint jobb munkaerő-piaci esélyekkel rendelkeznek.

A szerbiai hallgatók körében szembetűnő a feltörők magas aránya, esetükben elsősorban a gazdasági vagy/és kulturális tőkével rendelkező családok dominálnak, nagyon alacsony a szegényebb, kevésbé iskolázott szülők gyermekeinek száma.

## A magyarországi tanulmányok motivációja

### *Magyarországi kötődések, a döntést befolyásoló tényezők*

A magyarországi továbbtanulás melletti döntés elemzésekor annak vizsgálatára is hangsúlyt fektettünk, hogy milyen előzetes kötődésekkel rendelkeztek magyarországi tanulmányaikat megelőzően. Abból a feltevésből indultunk ki, hogy egyelőzőleg már jól ismert közeg, amelyhez érzelmi szálak, rokoni kapcsolatok fűzik az egyéneket, megkönnyíti számukra a döntést és beilleszkedést, hogy egy „idegen” országban folytassák tanulmányaikat.

6. táblázat: Magyarországi tanulmányai előtt éltek-e itt rokonai, barátai, ismerősei?

	N	%
Közeli rokonom/rokonaim éltek itt	185	42,1
Közeli barátom/barátaim éltek itt	34	7,7
Ismerősöm/ismerőseim éltek itt	133	30,3
Egyetlen barátom/ismerősöm/rokonom se élt itt akkoriban	87	19,9
Összesen	439	100,0

A fenti feltételezést támasztják alá a 6. táblázat megoszlásai, amelyből látható, hogy a hallgatók felének közeli rokonai és barátai éltek Magyarországon, csupán egyötödük nem ismert senkit itt tanulmányai megkezdése előtt. Ezzel összefüggésben a fiatalok közel 60 százaléka elég gyakran tartózkodott Magyarországon, akár több hetet is eltöltve itt élő barátaival, rokonainál, ismerőseinél egy évben. További 15 százalékuk évente legalább egyszeri alkalommal látogatott az anyaországba, és csupán 25 százalékuk volt ennél ritkábban (Melléklet 6. táblázat).

Ezek alapján elsősorban azok a fiatalok választották a magyarországi továbbtanulást, akik már elég mély előzetes tapasztalatokkal rendelkeztek az országról és szoros rokoni/érzelmi kötelékek fűzik ide.



7. táblázat: Az alábbi tényezők milyen mértékben befolyásolták döntését?

	N	Átlag
Saját szándék	440	1,2
Család, rokonok	438	2,5
Barát, ismerős	437	2,9
Iskola, tanárok	437	3,1
Véletlen	434	3,3

A táblázatban szereplő változókat egy ordinális skála segítségével értékelték a válaszadók, amelyben az 1-es azt jelentette, hogy „teljes mértékben meghatározó volt döntésében”...a 4-es, hogy „egyáltalán nem játszott szerepet döntésében” az adott változó. Ezért a fenti táblázatban található változók átlagai minél inkább közelítenek az 1-hez, annál fontosabb szerepet játszottak a megkérdezettek döntésében.

A továbbtanulás színhelyének megválasztásában a hallgatókat, származási országuktól függetlenül elsősorban saját döntésük befolyásolta (nem tapasztalható szignifikáns eltérés származási ország függvényében) és csupán második helyen áll a család hatása. Ez utóbbi esetében szignifikáns különbséget tapasztaltunk azonban a szülők jövedelmének szempontjából, így a jobb anyagi körülmények között élő családok gyermekei körében (az örökös és a feltörő) a szülőknek nagyobb befolyásuk volt a döntés meghozatalára. Ez megerősíti a korábban felvázolt képet, amelynek értelmében az örökösök és feltörők sorsának alakulásában nagyobb szerepet játszanak a szülők, akik gyermekeiken keresztül továbbörökítik saját társadalmi pozíciójukat, másrészt gazdasági potenciáljukat kihasználva gyermekeik számára egy más társadalmi státus megszerzését teszik lehetővé/elérhetővé.

### *A magyarországi továbbtanulás: egyéni vagy csoportos döntés?*

A hallgatók döntését több szempont is megalapozhatta. Ezek közül úgy gondoltuk, hogy érdemes kitérnünk annak vizsgálatára is, hogy a hallgatók egyedül érkeztek-e magyarországi tanulmányaikra, vagy esetleg többedmagukkal.

Három típust különböztetünk meg ebből a szempontból:

- Az egyedül érkezők csoportját, akik döntésüket vállalva ismerősök segítségével nélkül kellett boldoguljanak megérkezésükkor.
- Azon hallgatókat, akik bár egyedül érkeztek, őket egy ismerős közeg várta, hiszen számos rokonuk és barátjuk élt már itt, akik segítséget jelenthettek a beilleszkedésben és az elindulásban.
- Azokat, akik több társukkal egyszerre, mintegy csoportban érkeztek, megkönnyítve az első időszak nehézségeit. Körükben inkább beszélhetünk csoporthatásról, amely a magyarországi továbbtanulás felé irányította érdeklődésüket.

Országonként és hallgatói típusonként vizsgálva az érkezés körülményeit, szignifikáns eltéréseket tapasztaltunk. A megkérdezettek 20 százaléka tartozik az első



csoportba. Régióként elemezve őket jelentős különbséget tapasztaltunk előfordulási arányukban: a szlovákiai fiatalok körében a leggyakoribb ezen típus előfordulása (30 százalék), amelyet a szerbiai fiatalok aránya követ 26 százalékkal, a romániai pedig 19 százalékkal (Melléklet 7. táblázat).

Nagyon alacsony az arányuk az ukrain fiatalok körében (8 százalék), amelyet ha összevetünk azzal, hogy közülük érkeztek csoportosan a legtöbben (25 százalék), valamint azzal a ténnyel, hogy körükben volt a legerősebb az iskola/tanárok hatása a magyarországi továbbtanulás melletti döntésükben, levonható a következtetés, hogy a kárpátaljai magyar középiskolák/azokban tanító pedagógusok egy jelentős része a fiatalokat a magyarországi továbbtanulás irányába tereli.

A korábban vázolt négy hallgatói alaptípus magatartása szintén szignifikánsan különbözik e szempontból. A kitörők érkeztek a legmagasabb arányban egyedül, közel 40 százalékkal, alig 12 százalékkal jött több társával együtt. Velük ellentétes magatartás jellemzi a feltörőket és az örökösöket, egyharmaduk több társával együtt érkezett ide, körükben az egyedül érkezők aránya alig éri el a 13 százalékot (Melléklet 8. táblázat). Ez azt jelzi, hogy a kitörők hajlamosabbak a nagyobb kockázatvállalásra személyes aspirációik megvalósítása érdekében.

### *A döntés pillanata, körülményei*

A hallgatók többsége (76 százalékkal) már középiskolás korában, illetve néhányan azt megelőzően általános iskolában eldöntötték, hogy Magyarországon szeretnének továbbtanulni. Származási ország szerint nem léteznek nagy különbségek a döntéshozás pillanatában, csak annyi, hogy a vajdasági diákok átlagban egy évvel hamarabb hozták meg döntésüket, mint a többiek.

8. táblázat: Az érettségi előtt döntők megoszlása az otthoni továbbtanulás függvényében

Felvételizett korábban szülőföldjén felsőoktatási intézménybe?	N	%
Igen, felvettek és elvégeztem otthon egy főiskolai/egyetemi szakot	4	1,3
Igen, felvettek, de nem fejeztem be otthoni tanulmányaimat	65	20,8
Igen, de nem vettek fel	26	8,4
Nem is próbálkoztam, mert Magyarországon akartam tanulni	216	69,5
Összesen	311	100,0

Annak ellenére, hogy ezen hallgatók már középiskolás korukban a magyarországi továbbtanulás mellett döntöttek, 30 százalékkal az otthoni felsőoktatási rendszert is kipróbálta/illetve szerette volna amennyiben felvételt nyer. Stratégiájukra jellemző, hogy mindkét országba felvételiztek, majd otthoni tanulmányaikat nem fejezték be, vagy el sem kezdték.

Azok alacsony számából ítélve, akik felvételt nyerve befejezték otthoni felsőoktatási tanulmányaikat, az a trend körvonalazódik, hogy a középiskolában a magyarországi továbbtanulás mellett döntő fiatalok általában meg is valósítják terveiket, attól függetlenül, hogy otthon bekerülnek-e a felsőoktatási rendszerbe vagy sem.



9. táblázat: Mivel foglalkozott, mikor meghozta a magyarországi továbbtanulás melletti döntését?

	N	%
Dolgoztam	21	22,0
Tanultam	62	64,5
Munkanélküli voltam	12	12,5
Összesen	96	100,0

A hallgatók egynegyede érettségi után döntött a magyarországi továbbtanulás mellett, 9 százalékuk 1–2 évvel az érettségit követően, a fennmaradó 15 százalékuk azonban csak jóval ezután. A fenti táblázat ezen hallgatók megoszlását mutatja, annak függvényében hogy mivel foglalkoztak a döntés pillanatában.

Közöttük találjuk azon fiatalokat, akik az otthoni felsőoktatási rendszerbe kerülve, egyetemi tanulmányaik alatt hozzák meg döntésüket. Kimagasló az erdélyi fiatalok aránya (Melléklet 9. táblázat), ami nem meglepő abból a szempontból, hogy ott található a magyar tannyelvű felsőoktatási szakok legszélesebb választéka. Azok között akik dolgoztak, feltűnően sok a pedagógus, számukra a magyarországi felsőoktatási rendszerbe kerülés valószínűleg az életpálya váltás esélyét jelenti.

### *A döntés motivációi*

A magyarországi továbbtanulás melletti döntést 10 különböző változóval mértük. A kérdőívben használt ordinális skálában az 1-es azt jelentette, hogy „teljes mértékben meghatározó volt döntésében”...a 4-es, hogy „egyáltalán nem játszott szerepet döntésében” az adott változó. Ezért az alábbi táblázatban található motivációk átlagai minél inkább közelítenek az 1-hez, annál fontosabb szerepet játszottak a megkérdezettek döntésében.

10. táblázat: A magyarországi döntés motivációinak rangsora

Rangsor	Okok	Átlag	N
1.	A Mo.-i felsőoktatás színvonalasabb, mint az otthoni	2,2	427
2.	A Mo.-i diplomával többet tudok elérni az életben, mint az otthonival	2,5	423
3.	Csak államnyelven tanulhattam volna ezen a szakon	2,6	421
4.	Vonzott a magyarországi élet lehetősége	2,6	425
5.	Magyarországon szeretnék letelepedni	3,1	422
6.	Ez a szak nem létezett otthon	3,2	410
7.	Barátaim is átjöttek és velük akartam lenni	3,6	422
8.	Otthon nem vettem fel erre a szakra	3,7	406
9.	Itt élt a kedvesem és vele akartam élni	3,7	416
10.	A szüleim átköltöztek és velük jöttem	3,9	415

A hallgatók motivációit vizsgálva két változó értékelése emelkedik ki: „a magyarországi felsőoktatás színvonalasabb, mint az otthoni” és „a magyarországi diplomával többet tudok elérni az életben, mint az otthonival”. Ezek összehasonlí-

tó értékítéletet rejtenek magukban, amelynek alapján a fiatalok a szülőföldjükön rendelkezésre álló lehetőségekkel szemben felülértékelték a magyarországi felsőoktatás színvonalát, és az általa nyújtott lehetőségeket további karrierjük szempontjából.

A fenti megoszlások, bár önmagukban is igen sokat elárulnak a hallgatók választását meghatározó okokról, akkor válnak igazán érdekessé, ha megvizsgáljuk, hogy milyen motivációs halmazba rendeződnek, és ezen látens dimenziók hogyan befolyásolták a különböző hallgatói csoportok döntését. Ennek feltárására főkomponens elemzést végeztünk, amelynek során az egymáshoz közel álló motivációk három nagy csoportba szerveződtek: az elsőbe tartoznak a magyarországi élettel és felsőoktatással kapcsolatos tényezők, a másodikba az érzelmi kötődések, a harmadikba tartozók az otthoni felsőoktatási piac kínálatával függnek össze. A motivációk összvariációjának (elfogadott illeszkedés mellett: KMO 0,742) a három főkomponens közel 56 százalékát magyarázza.

11. táblázat: A magyarországi döntés motivációinak három főkomponense

Az adott főkomponensek magyarázó ereje:		1 főkom- ponens (23,7 %)	2. főkom- ponens (16,2 %)	3. főkom- ponens (14 %)
1. főkomponens változói	Vonzott a magyarországi élet lehetősége	0,773	-0,220	-0,110
	Magyarországon szeretnék letelepedni	0,726	-0,730	-0,253
	A Mo.-i diplomával többet tudok elérni az életben, mint az otthonival	0,724	-0,226	0,214
	A Mo.-i felsőoktatás színvonalasabb az otthoninál	0,459	-0,337	0,410
2. főkomponens változói	Barátaim is átjöttek és velük akartam lenni	0,322	0,596	-0,250
	Itt élt a kedvesem és vele akartam élni	0,303	0,565	-0,237
	A szüleim átköltöztek és velük jöttem	0,266	0,504	-0,323
3. főkomponens változói	Csak államnyelven tanulhattam volna e szakon	0,993	0,267	0,735
	Ez a szak nem létezett otthon	0,348	0,495	0,524

Az első főkomponenshez tartozó változók között találjuk a hallgatók várakozásait és terveit a magyarországi élettel kapcsolatban, amely összefonódik az itteni felsőoktatás színvonalának és a diploma későbbi értékének felbecsülésével. A második az érzelmi kötődések erősségét hangsúlyozza, amelyben a „barátaim is átjöttek és velük akartam lenni”...„a szüleim átköltöztek és velük jöttem” változók csoportosultak egyetlen halmazba. A motivációk harmadik csoportját strukturális kérdésként lehet kezelni, amelyet az otthoni felsőoktatási piac szűkös lehetőségei határoznak meg.

A három motivációs halmaz között nem találtunk szignifikáns eltérést a szülők és hallgatók kulturális háttere, iskolai végzettsége szerint. Feltételezésünkkel ellentétben nem találtunk különbséget annak függvényében sem, hogy a fiatalok hogyan ítélték meg Magyarország és szülőhazájuk gazdasági helyzetének alakulását az elmúlt 10 év vonatkozásában, az életszínvonal változásait, illetve milyennek értékelték a többség és kisebbség viszonyának alakulását származási országukban.



A hallgatók között alapvetően három tényező szerint találtunk szignifikáns különbséget: származási ország, a szülők gazdasági helyzete és a hallgatók előzetes felsőoktatási tapasztalatai alapján.

Regionális különbségek: az erdélyi és felvidéki hallgatókkal ellentétben, akiket különösebben sem a magyarországi élettel és felsőoktatással kapcsolatos motivációk, sem az otthoni szűkös képzési kínálat nem befolyásolt, a kárpátaljai fiatalok döntésében mindkét tényező hangsúlyosan megjelenik. A vajdasági diákokat elsősorban a hazai felsőoktatási piac korlátai motiválják a magyarországi felsőoktatás választásában, és nem a magyarországi élet vagy felsőoktatás színvonalának vonzása.

12. táblázat: A motivációk előfordulásának regionális különbségei:

	Magyarországi vonzás	Otthoni felsőoktatási kínálati korlátok
Erdélyi fiatalok	-	-
Felvidéki fiatalok	-	-
Kárpátaljai fiatalok	+	+
Vajdasági fiatalok	-	+

(Megjegyzés: az előjelek azt mutatják, hogy az adott főkomponens szerepet játszott-e vagy sem a hallgatók döntésében.)

A harmadik motiváció – az „otthoni felsőoktatási kínálati korlátok” – hangsúlyos jelenléte, illetve hiánya, a négy régió eltérő magyar tannyelvű felsőoktatási kínálatával jól magyarázható. Erdélyben és Felvidéken a 90-es évek elejétől egy tudatos intézményépítés eredményeként széles anyanyelvi képzési kínálat alakult ki, (ezt az ott élő magyarság nagyobb lélekszáma is lehetővé tette) szemben a vajdasági, illetve a kárpátaljai lehetőségekkel, amelyek sokkal szűkebb választási lehetőségekkel rendelkeznek e tekintetben.

Az eltérések nem csupán regionális szinten jelentkeznek, de településtípusok mentén is felfedezhetőek. Az érzelmi kötődések, mint motivációs tényező, a nagyvárosban lakó fiatalokat jellemzi, a kisvárosban és falusi környezetből származókat ez nem motiválta. A falusi származású hallgatók a magyarországi továbbtanulást elsősorban az otthoni szűkös kínálat miatt választották. Ez azzal magyarázható, hogy elsősorban a kárpátaljai fiatalok körében találunk döntően falusi származású fiatalokat, így ez a különbség a regionális adottságokkal áll összefüggésben (Melléklet 10. táblázat).

További különbségek körvonalazódtak a szülők gazdasági helyzetének függvényében is. Az adott ország átlagjövedelmén alul kereső családok, illetve a gazdasági javak tekintetében az alapellátottság szintjén lévők gyermekeit inkább az otthoni felsőoktatási kínálat szükségessége motiválja. Velük szemben helyezkednek el az anyagi javakkal jobban ellátottak gyermekei, akik nem az otthoni lehetőségek hiánya miatt jöttek Magyarországra tanulni, hanem a számukra itt megnyíló lehetőségek vonzásának eredményeként.

A döntés elemzésekor a hallgatókat három csoportba osztottuk aszerint, hogy rendelkeztek-e előzetes felsőoktatási tapasztalatokkal:

- az otthoni felsőoktatási rendszert jól ismerő hallgatók, akik egy egyetemi/főiskolai szak elvégzése után választották a magyarországi felsőoktatást
- az otthoni felsőoktatással szemben „bizonyos mértékű” tapasztalatokkal rendelkezők: azon fiatalok csoportja, akik egyrészt nem nyertek felvételt, illetve akik bejutottak az otthoni felsőoktatásba, de abbahagyták tanulmányaikat, vagy el sem kezdték
- a harmadik csoportba tartoznak azon hallgatók, akik nem is próbálkoztak otthon felvételizni, hanem egyből a magyarországi felsőoktatást célozták meg.

A vázolt hallgatói csoportok eltérő motivációk mentén hozták meg döntésüket. Az első csoportba tartozó fiatalok döntésében az otthoni kínálat szűkössége és a magyarországi élet/felsőoktatás vonzása nem játszott fontos szerepet, ami azt jelzi, hogy az egyetem elvégzése után már valamilyen más okból/okokból érkeznek Magyarországra továbbtanulni, mint azok, akik semmilyen vagy csak csekély mértékű előzetes felsőoktatási tapasztalatokkal rendelkeznek.

A második kategóriába tartozó fiatalok döntésüket elsősorban az otthoni felsőoktatási kínálat korlátaival hozták összefüggésbe. Figyelembe véve azonban, hogy ők az otthon sikertelenül felvételizők, illetve tanulmányaikat félbehagyó hallgatók, motivációikat inkább az otthoni kudarcélménnyel vagy negatív tapasztalatokkal lehet magyarázni, amelynek eredményeként értékelődött fel számukra a magyarországi felsőoktatási rendszerbe való bekerülés.

A harmadik csoportbeli hallgatókat, ellentétben az előzőleg tárgyalt fiatalokkal, nem az otthoni felsőoktatási piac korlátai, hanem a magyarországi vonzásként definiált faktorhoz tartozó tényezők motiválták. Ők azok, akik középiskolai tanulmányaikat követően, az otthoni felsőoktatási rendszer lehetőségeit figyelmen kívül hagyva, egyből Magyarországon kezdték felsőoktatási karrierjüket, egyértelműen az említett motivációk vonzásából kifolyólag.

További különbséget találtunk a Magyarországra csoportosan és egyedül érkező hallgatók motivációi között is, amelynek értelmében az első csoport esetében meghatározó volt a magyarországi vonzás szemben a második kategóriába sorolt fiatalokkal. Ez a korábban is vázolt tendenciát erősíti meg, amelynek értelmében a magyarországi továbbtanulás választásában a baráti network meghatározó szerepet játszik.

### *A hallgatók szakválasztása*

A hallgatói mobilitáshoz szorosan hozzátartozik annak vizsgálata, hogy milyen szakok vonzották a fiatalokat olyannyira, hogy vállalták a külföldi tanulmányokkal járó többletköltségeket. Ez annál is fontosabb, mert mint az előzőekben láttuk, a szakválasztás összefüggésben áll a fiatalok családi hátterével is. A jobb anyagi körülmények közül származó értelmiségi családok gyermekei közül például töb-



ben választottak a munkaerőpiacon előnyösebb pozíciót biztosító szakokat, mint a hátrányosabb családi helyzetből származók.

A válaszadók közel 110 különböző szakon tanulnak, ezért elemzésünk során szakterületek<sup>11</sup> szerint csoportosítottuk őket. Legtöbben, 33 százaléuk valamilyen bölcsész szakra jár (sokan történelmet vagy idegen nyelveket választottak), őket követi a természettudományi és informatikai képzéseket választók aránya 13 és 12 százalékkal (a szakcsoport szerinti megoszlást Melléklet 11. táblázata mutatja).

A szakcsoportokba kerülő alacsony hallgatói létszámok nem tették lehetővé statisztikai összefüggések keresését, így be kell érniünk az érdeklődési kör pusztá elemzésével. Figyelembe véve a szülőföldi anyanyelvi képzési kínálatot, a fiatalok szakválasztása nagymértékben meghaladja az otthoni választékot, többségük olyan szakot, szakcsoportot választott, amely otthon nem tanulható anyanyelven: ide sorolhatóak például a közgazdaságtani (legalábbis többségük), műszaki, jogi és művészeti képzések. Más kategóriát alkotnak a bölcsész szakot választók, melyek többsége az otthoni felsőoktatási rendszerben is tanulható magyar nyelven. Ezen fiatalok magyarországi továbbtanulását a szak hiányával nem lehet indokolni, ők valószínűleg inkább a magyarországi vonzás hatása alatt döntöttek.

## Továbbtanulási tervek és hazatérés

A hallgatói mobilitás sok esetben migrációval is jár/járhat, hiszen a fiatalok életük egyik meghatározó szakaszában töltenek el huzamos időt (5–6 évet) egy másik országban. A migráció irányába hat, hogy ebben az időszakban a fiatalok egyrészt elszakadhatnak otthoni kötődéseiktől, másrészt elkezdnek kialakítani egy új életformát, baráti kapcsolatok jönnek létre, ami megnehezíti számukra a hazatérést. Ezért a kutatás során külön rákérdeztünk arra is, hogy milyen szándékaik vannak tanulmányaik befejezését követően a Magyarországon tanuló hallgatóknak. Erre vonatkozóan az eddigiekben még nem készült reprezentatív vizsgálat, csupán részleges statisztikai adatokkal rendelkezünk a BM adatbázisából, illetve néhány kvalitatív elemzés eredményeként történő becslésekkel.

Több kérdést tettünk fel, melyek egy része a továbbtanulási és munkába állási terveikkel kapcsolatos, másik aspektusa pedig a magyarországi állampolgársággal szembeni attitűdjeiket vizsgálta.

### *Továbbtanulási tervek*

A továbbtanulási aspirációk és a munkába állás között nem találtunk eltérést sem a fiatalok családi háttere (szülők iskolai végzettsége, család anyagi körülményei, kulturális tőke), demográfiai jellemzői (nem, településtípus), sem a származási ország függvényében. Ez azt jelenti, hogy a továbbtanulást meghatározó tényezők a későbbi életszakaszban már nem játszanak közvetlenül meghatározó szerepet,

<sup>11</sup> A szakok csoportosításához a Felsőoktatási Felvételi Tájékoztatóban található szakcsoportok és a hozzájuk tartozó szakok besorolását vettük alapul.

ekkor már egyéb faktorok határozzák meg a hallgatók életútját, mint például a fiatalok eredeti szakválasztása. Ez volt az egyetlen szempont, amelynek alapján szignifikáns eltéréseket fedeztünk fel a hallgatók további életstratégiájának, a továbbtanulás vagy munkába állás szempontjából.

13. táblázat: Jelenlegi tanulmányai befejezését követően szándékai szerint Ön

	N	%
Továbbtanul	62	14,4
Munkába áll	128	29,6
Munkába áll és mellette továbbtanul	161	37,4
Még nem döntötte el	80	18,6
Összesen	431	100,0

Az összevont szakterületi bontás szerint a továbbtanulásnak elsősorban strukturális okai vannak, hiszen az egészségügyi területen tanulók tervezik legnagyobb arányban a munkába állás időpontjának kitolását. Ez azonban az orvosok szakosodásának velejárájaként értelmezhető és nem a továbbtanulási aspirációk átlagon felüli előfordulásának körükben. Rajtuk kívül még a bölcsész szakokon tanuló hallgatók között találunk magasabb arányban továbbtanuló hallgatókat, ami szintén strukturális okokkal magyarázható: a munkaerőpiacon a bölcsész diplomával rendelkezők hátrányba vannak az informatikai, műszaki és egyéb szakterületet végzett fiatalokkal szemben, számukra kitörési pontot egy másik diploma megszerzése, vagy a szakosodás, esetlegesen doktorátus elvégzése jelentheti.

Az informatikai, közgazdasági és műszaki szakterületen tanulók életstratégiája jelentősen eltér a többi fiatalétól: közöttük akár 50 százalékot is eléri az egyből munkába állók aránya, ami szorosan összefügg azzal, hogy ők tudják tudásukat legkönnyebben gazdasági tőkévé konvertálni a munkaerőpiacon.

Velük szemben a jogi és közigazgatási szakterületen tanuló hallgatók elsősorban a munkába állás melletti továbbtanulást választják, ami szintén a szak sajátosságaival magyarázható, a jogi pályát választók szakosodásukat munkájuk mellett tudják megszerezni.

Figyelembe véve a fenti sajátosságokat, megállapítható, hogy hallgatók felsőoktatási pályáját a családi háttér közvetlenül meghatározza, kihat a szakválasztásra, mely aztán a későbbiekben meghatározza a fiatalok életstratégiáját. Így a családi háttér a későbbiekben is közvetetten hozzájárul a hallgatók szakmai pályafutásának alakulására, a továbbtanulási terveikre, illetve a munkaerő-piaci aspirációkra.

### *Hazatérési tervek*

A magyarországi állami ösztöndíjban részesülő fiatalok, ha nem akarják elveszíteni ösztöndíjukat és az ezzel járó államilag finanszírozott hallgatói státust, egy szerződést kell aláírjanak, amelynek értelmében tanulmányaik befejezését követően vállalják hogy hazatérnek szülőföldjükre. Az aláírás természetesen nem kö-



telező, de ennek hiányában a hallgatók költségtérítéssel státusba kerülnek át, ami jelentős többletköltségekkel jár a fiatalok és családjaik számára, többségük valószínűleg ebben az esetben nem tudná vállalni a magyarországi továbbtanulással járó kiadásokat.

Ezt figyelembe véve, nem tettünk fel direkt kérdést a hazatérés vonatkozásában, hanem több egymást kiegészítő kérdés felvetésével igyekeztünk kideríteni a hallgatók szándékait. Ezek arra vonatkoztak, hogy hol tervezik a továbbtanulását és munkába állását, hol szeretne élni és mivel foglalkoznának tanulmányaik befejezését követő 5 évvel, illetve rendelkeznek-e magyar állampolgársággal. Ezen kérdések vonatkozásában, valószínűleg a fenti okokból kifolyólag nagyon magas volt a válaszmegtagadás aránya, némely esetében elérte a 30–40 százalékot is. A továbbiakban a válaszadó hallgatók megoszlását fogjuk bemutatni, feltüntetve minden esetben a válaszmegtagadók arányát is.

*Melyik országban tervezi a továbbtanulást és a munkába állást?*

A jelenlegi tanulmányaik befejezését követő terveik célországai között nagyfokú eltérés van annak függvényében, hogy továbbtanulást vagy a munkaerő-piaci ki lépést választják.

A továbbtanulást választók közül csupán egy vajdasági hallgató jelezte, hogy szülőföldjén szeretné folytatni tanulmányait, a válaszadó fiatalok többsége Magyarországot (75 százalék), illetve közel 10 százalékuk egyéb külföldi országot jelölt meg (Melléklet 12. táblázat).

A munkába álló fiatalok körében a magyarországi munkaerőpiacot megcélzó fiatalok aránya a válaszadók között az 53 százalékot éri csak el, 10 százalék körül van a külföldi munkát tervezők aránya, illetve közel 30 százalékuk szülőhazájába térne vissza munkát vállalni (Melléklet 13. táblázat).

Közelebb visz a hazatérési tervek megválaszolásához, azon kérdés vizsgálata, amely arra irányul, hogy tanulmányaik befejezése után 5 évvel terveik szerint hol fognak élni

14. táblázat: Tanulmányai befejezése után 5 évvel, elképzelése szerint hol fog élni?

	N	%
Magyarországon	127	37,3
Szülőhazámban	105	30,9
Egyéb külföldi országban	28	8,3
Nem tudom még	80	23,5
Összesen	340	100,0

Meglehetősen magas a „nem tudom még” válaszlehetőséget megjelölők aránya. Annak tükrében, hogy az előző kérdések esetében a bizonytalanok aránya jóval alacsonyabb volt, valószínűleg jelen esetben sokan úgy kerültk meg a válaszadást, hogy inkább választották ezt a lehetőséget, azzal szemben hogy nyíltan megtagadják a kérdésre adandó választ.



A válaszok alapján közel ugyanolyan mértékben találunk hazatérő, mint magyarországi munkavállaló fiatalokat a hallgatók között. A magyarországi munkát választók jelentős részét letelepedési szándék vezérli, melyet az támaszt alá, hogy 75 százalékuk inkább szakmán kívül helyezkedne el Magyarországon, illetve külföldön vállalna munkát abban az esetben, ha nem sikerülne a magyarországi munkaerőpiacon szakmájának megfelelő pozíciót elfoglalnia, de nem térne vissza szülőhazájába.

Az állampolgárság megszerzésére vonatkozó kérdés vizsgálata azt mutatja, hogy nem feltétlenül kötődik össze a szülőföldre való hazatérés és az állampolgárság megszerzésére irányuló kérelem. Ez elsősorban a szlovákiai és romániai magyar fiatalokat jellemzi, akiknek jelentős hányada egyáltalán nem akarja megszerezni a magyar állampolgárságot, annak ellenére hogy itt tervezi a további életét. Ez Szlovákia EU-s tagságával, illetve Románia küszöbönálló felvételével áll összefüggésben, melynek eredményeként a magyar állampolgárság már nem jelentkezik elengedhetetlen feltételként a magyarországi munkavállaláshoz és huzamos itt tartózkodáshoz.

## Záró gondolatok

A Kárpát-medencei hallgatói mobilitás jelenleg elsősorban a határon túli kulturális-gazdasági elit reprodukciós csatornájaként működik, amellyel egyidejűleg a magyar felsőoktatás a határon túli anyanyelvi felsőoktatási intézmények versenytársaként jelenik meg. Magyarország és a környező országok Európai Unió csatlakozása a kialakult gyakorlatban változásokat fog eredményezni, melynek hatása egyelőre még csak körvonalakban jelezhető előre.

A magyarországi továbbtanulás „költségmentessé”<sup>12</sup> és a csatlakozó országok tagországgá válásával a hallgatói mobilitás trendjében a következő változások jelezhetők előre:

– A magyar felsőoktatás versenytárs jellege erősödni fog, mivel egyre szélesebb társadalmi rétegek számára válik elérhetővé a magyarországi továbbtanulás, vonzáskörzetüket még inkább kiterjesztik a szomszédos országok magyarlakta területeire.

– A kedvezőtlenebb családi háttérrel rendelkező fiatalok számára is elérhetővé válik a magyarországi továbbtanulás, az ideérkező hallgatók társadalmi-gazdasági összetétele megváltozik.

– Mivel a kulturális-gazdasági elit leszármazottai esetében a külföldi továbbtanulás motivációiban nagyfokú tudatosság rejlik, előtérbe helyezve a gazdasági megfontolásokat, a csatlakozást követően nagy valószínűséggel többen közülük az európai felsőoktatási térséget fogják előnyben részesíteni Magyarországgal szemben.

*ERDEI ITALIA*

<sup>12</sup> „Költségmentes” alatt értem, hogy a tagországokban élő határon túli hallgatók a magyar fiatalokkal azonos eséllyel kerülhetnek be államilag finanszírozott képzésbe.

## TANULMÁNYI CÉLÚ MOBILITÁS MAGYARORSZÁG KELETI HATÁRVIDÉKEIN

**A**MIKOR A HALLGATÓI MOBILITÁS KIFEJEZÉST halljuk, az európai oktatáspolitikai programok globalizációs imperatívusza jut eszünkbe: a hallgatói mobilitás olyan jelenség, amelyet támogatni kell, hiszen a legfőbb európai uniós alapelvek (a munkaerő, a tőke, sőt még talán az áruk szabad áramlása) megvalósulása áll vagy bukik rajta a jövőben. Amikor közép- vagy kelet-európai hallgatók mobilitásáról van szó, akkor is elsősorban Hollandiába, Németországba utazó román, lengyel vagy cseh fiatalokra gondolnak a jeles dokumentumok megfogalmazói, s a legkevésbé kerül látószögükbe az a barkaszoí, nevetlenfalui, érindszenti lány vagy fiú, aki két közeli anyanyelvi képzést nyújtó felsőfokú intézmény közül választva el kell, hogy döntse azt is, hogy egyetemre menet átlépjen-e egy országhatárt vagy sem. Tanulmányunkban e fiatalok döntéseinek hátterét szeretnénk bemutatni a Magyarország északkeleti határmenti térségében működő felsőoktatási intézményekben végzett eddigi vizsgálataink alapján.<sup>1</sup>

### Migrációs modellek és a tanulmányi célú mobilitás modellezésének lehetősége

A tanulmányi célú földrajzi mobilitás országon belüli és országhatáron átnyúló vándorlásként is értelmezhető. Amikor a felsőoktatási kínálat és kereslet regionális elemzését végezzük, jórészt belső hallgatói mobilitást vizsgálunk, azonban vannak olyan térségek, ahol ez másként alakul. Az országok közötti mobilitást többféle kontextusban értelmezhetjük. Egyrészt a tehetséges hallgatók külföldi tanulmányútjai az egyén és kiküldő közössége jövőbe való befektetéseként értelmezhetők. Emellett felfogható gazdasági és kormányzati aktorok rugalmas munkaerőpiaci folyamatok kialakítására való törekvésének eszközeként, valamint a migrációs szándékkal rendelkező egyén stratégiájának első lépéseként is.

<sup>1</sup> A tanulmány a „Regionális Egyetem” című kutatás és a MTA Bolyai János Kutatói Ösztöndíja keretében készült. A Regionális Egyetem kutatás 2002-ben indult az NKFP támogatásával (26-0060/2002). A kutatás vezetője Kozma Tamás.

Általában a tanulást, de különösképpen a tanulmányi célú mobilitást jövőbe való jelentős befektetésként értelmezzük. Azonban nemcsak időt és munkát kell befektetni, hanem anyagi erőforrásokat is. A határmentén elmozduló fiatalokra háruló konkrét költségterhek súlyát azért nem szabad alábecsülnünk, mert tapasztalataink szerint a fiatalok egyharmadának édesapja, negyven százalékának édesanyja munkanélküli (*Kozma & Pusztai 2004; Fényes 2004*), s néhány évvel ezelőtt Kárpátalján az egy főre jutó átlagfizetés negyedrésze volt a magyarországinak (*Orosz 2000*), s ez valószínűleg nem egyenlítődtött ki azóta sem. A Magyarországon tanuló hallgatónak tehát mindezzel számot kell vetnie, mikor albérltetet keres vagy tandíjat fizet.

A Magyarországon tanuló hallgatók tehát alkalmasint nagy gazdasági fejlettségbeli eltérést mutató területek között mozogva jelentősen megnövelik tanulmányaik költségeit. A hallgatók mozgását elősegítő ösztöndíjrendszer mögött álló speciális társadalompolitikai szándékok miatt az ösztöndíjak csak bizonyos feltételek mellett elérhetőek. Amennyiben egy fiatal közeli tervei között magyarországi letelepedés vagy magyar állampolgárság megszerzése szerepel vagy nem sikerült bejutnia a szűkös létszámkeretek közé, nem juthat hozzá a kollégiumi elhelyezéshez, évi tízhónapos tanulmányi ösztöndíjhoz, a teljes körű egészségbiztosítási finanszírozáshoz, a tandíjmentességhez és szakkollégiumi képzéshez, amit a Márton Áron Szakkollégium kínál. Ebben az esetben a költségtérítésre, a lakhatási és más költségek előteremtésére két lehetőség adódik: vagy a szülők támogatják gyermekük továbbtanulását háztáji gazdálkodásra és határmenti kereskedelemre támaszkodva, vagy a hallgató vállal munkát, esetleg részt vesz az illegális kereskedelemben (*Kiss 2004*). Nem csoda, hogy az utóbb említettek nem vállalják tömegesen az elmozdulást. A romániai fiatalok uniós polgárként sikeres magyarországi felvételt követően hamarosan tandíj befizetése nélkül tanulhatnak Magyarországon azon felsőoktatási intézményeiben, ahol tandíjmentes marad az oktatás, illetve jogosulttá válnak tanulmányi, szociális juttatásokra, azonban a megélhetés többi költsége még sokáig nagy áldozatokkal jár majd. A kárpátaljai hallgatók mobilitása pedig még hosszú ideig legfeljebb a jelenlegi keretek között marad.<sup>2</sup>

## A migrációs elméletek alkalmazhatósága

A migrációs szakirodalomban használt fogalomkört és migrációs jelenségek összetettségét figyelembe véve hipotéziseink felvázolása előtt érdemes körüljárunk

---

<sup>2</sup> A Socrates programon belül megvalósuló mobilitási programok elsősorban az uniós tagállamok, illetve a tagságra váró államok számára elérhetőek, az úgynevezett harmadik országok részvétele korlátozott. Jóllehet több magyar és román egyetem is az Erasmus-fogadóhelyek sorába tartozik (ugyanakkor Ukrajnában csupán a Kijevi Állami Egyetemen lelhető fel ilyen kapcsolat), ám a szomszédos országok magyar fiataljai számára ez a lehetőség csupán korlátozott megoldást nyújt magyarországi tanulmányi terveik megvalósítására, hiszen a pályázható ösztöndíj összege meglehetősen szűkös, időtartama pedig egy cserediák-program kereteihez szabott.



azokat az elgondolásokat, melyeket elemzésünk sarokköveiként választhatunk. Célunk a földrajzi mobilitás jelenségét általánosságban megragadni kívánó közelítésmódok, modellek felhasználása és specializálása az oktatással összefonódó vándorlás leírására.

A földrajzi mobilitás fogalma alá tartozó jelenségek jellemzése során különbséget kell tennünk a határokon átnyúló népességmozgás és egy ország népességének belső vándorlása közt, bár a szűken vett definíció szerint bármely két területi egység, egy kibocsátó és egy befogadó közti mozgást migrációnak nevezünk, ahol a területi egységek települések és országok egyaránt lehetnek. A településhatáron belüli mozgást költözésként definiálja a szakirodalom, s az iméntiekkel együtt a földrajzi mobilitás tárgykörébe sorolja. A vizsgálati egységek a kiválasztott területi egységben élők, a regisztrálhatóság szempontjait követve általában a személyek, s nem háztartások vagy családok (*Kertesi 1997*). Ehelyütt egy meghatározott korcsoport határon átnyúló, ideiglenes vándorlását vizsgáljuk, ebből a szempontból tehát a nemzetközi migrációval foglalkozó elméletek által kialakított értelmezési keretet választhatnánk elemzésünk alapjául. Ugyanakkor aligha szorul különösebb magyarázatra, hogy a Kárpát-medence országait elválasztó határok nem nemzeti identitásokat zárnak le, s az ezeken átívelő vándorlás nem pontosan fedhető le a nemzetközi migráció elemzése során kialakított kategóriákkal.

### *Migrációs modellek*

A migráció jelensége és következményei (a kulturális sokféleség, az idegenség, a másság megjelenése a saját kultúrán belül) mindennapos tapasztalattá váltak, s folytonosan változó tendenciái, dimenziói újabb és újabb elgondolásokat hívtak életre, szoros összefüggésben a tudományos diskurzusban előtérbe kerülő közgazdaságtani, gazdaságszociológiai, szociológiai paradigmákkal. A nemzetközi migráció tanulmányozásából számos más tudományterület is kivette részét, hiszen a jelenség globális voltából fakadóan szükségszerűen nem hagyhatta érintetlenül sem a potenciálisan kibocsátó, sem a hagyományosan befogadó országok gazdasági berendezkedéseit, munkaerőpiacát, nemzetközi politikai pozícióit, szociálpolitikai rendszerét, vallásait, nyelveit. Noha a nemzetközi migrációnak ma nincs átfogó elmélete, minden újonnan kidolgozott elgondolás a maga partikularitásával, egyéni tapasztalatokba ágyazottságával hozzájárulhat a nemzetközi migráció elnevezéssel összefogott szerteágazó problémahalmaz elemzéséhez (*Massey et al 2001*).

A migrációval foglalkozó elméletek egy csoportja a jelenség okait igyekszik feltárni, illetve a várható fordulatok bekövetkeztének, újabb hullámok kialakulásának előrejelzését állítja középpontjába. A migrációval foglalkozó kutatások az elvándorlási szándékot és az ennek alakulásában szerepet játszó tényezőket tanulmányozzák. A migrációs folyamatok hátterében húzódó ok-okozati viszonyok feltérképezése leginkább a különböző szinteken ható (egyéni, családi, állami, nemzetközi) piaci tényezők számbavétele alapján zajlik. Az elméletalkotás so-

rán használt vonatkoztatási rendszerek a közgazdaságtan különféle irányzataihoz kapcsolódnak, s a modellek fejlődésének lehetünk tanúi a közgazdaságtan történetét követve, ahol az egyes megközelítések más-más tényezőket azonosítanak a migrációt kiváltó szubjektív szándékok mögött. Ki kell emelnünk, hogy ezek az elméletek, – különösen a kevésbé kidolgozottak – a migrációt a munkaerő-vándorlással azonosítják, mindenekelőtt gazdasági megfontolásokat feltételezve az elvándorlási döntések mögött. *Massey és munkatársai* (2001) elemző munkájukban számos irányzatot különítenek el a migrációs jelenség két szakaszának – a vándorlás megindulásának és tartóssá válásának – tanulmányozásában.

Az egyik felfogás a munkaerőpiaci kereslet és kínálat területi különbségeire, s az ebből származó bérkülönbségekre vezet vissza a munkaerő-vándorlás kialakulását. E leegyszerűsítő elmélet éppen ezen tulajdonságának köszönhetette sikerét, bár figyelmen kívül hagyja, hogy a migráció munkaerőpiacra gyakorolt hatása egyéb piacokat sem hagy érintetlenül, s a bérkülönbségek rendezése önmagában nem elegendő a migráció megszüntetéséhez és a nyomában járó szociális kérdések megoldásához.

A neoklasszikus mikroökonómiai elmélet szerint a nemzetközi migráció az emberitöke-beruházás egyik formája (*Massey 2001*). Az egyéni befektetés – a nyelvtanulás, munkakeresés, létfenntartás, az utazás költségei – és haszon, az új munkával meghatározott időintervallumon belül nyerhető magasabb bér és társadalmi státus mérlegelésére helyezi a hangsúlyt, ahol az elvándorlás mellett szóló döntés fő motívuma az így elérhető tiszta haszon. A mikroszintű elmélet nyomán olyan tényezők is megjelennek az elvándorlásra hajlamosító tényezők közt, mint az iskolázottság, nyelvtudás stb. Ugyanakkor az említett elméletek közös pontja, hogy mindkettő az egyéni választást hangsúlyozza az elvándorlással kapcsolatban meghozott döntésben.

A migráció új közgazdaságtana megkérdőjelezi a neoklasszikus modell ezen részét. Megállapítása szerint nem egyének, hanem háztartások, családok vállalnak kockázatot, amikor azt a döntést hozzák, amely az elvándorláshoz vezet. A család vagy háztartás bizonyos tagjai külföldre vándorolhatnak, míg mások az otthoni munkaerőpiacon próbálnak boldogulni. Az elvándorlók otthon maradt családtagjaikon keresztül tartják a kapcsolatot kibocsátó országukkal, s távozásukat sok esetben ideiglenesnek tekintik.<sup>3</sup> A döntéshozók nem csupán a legnagyobb haszonra, hanem a kockázatok minimalizálására is törekszenek. Kalkulációikhoz alapvetően hozzájárul, hogy országukban nem, vagy csak igen kis mértékben mű-

<sup>3</sup> Az ilyen típusú attitűdök járulhatnak hozzá az úgynevezett közvetítő kisebbségek kialakulásához, akik a befogadó ország társadalmában zárt csoportot képezve elsősorban kereskedelmi vagy egyéb olyan tevékenységet látnak el, melyet a befogadó országban hagyományosan alulbecsült, alacsony presztízsű munkának tekintenek, az így betöltött funkció viszont fontos szerepet játszik az ország munkamegosztásában. A bevándorló csoport zártságának konzerválásához alapvetően hozzájárul az otthon-maradottakkal fenntartott töretlen kapcsolat és a tervezett tartózkodás időleges volta. (Turner, J. H.-Bonacich, E.: A közvetítő kisebbségek összefoglaló elmélete felé, In.: Sik Endre: A migráció szociológiája, Szociális és Családügyi Minisztérium, Bp., 2001, 127-141. pp.)



ködnek a háztartások által vállalt kockázatot csökkentő eljárások (például biztosítások, állami programok).

A duális munkaerőpiac modellje sem az egyéni döntéseket választja kulcsmozzanatául, hanem a modern ipari társadalmak, azaz az egyes nemzetgazdaságok munkaerő-szükségletének változásával magyarázza a migrációs hullámok megindulását. Ezt a folyamatot az tartja mozgásban, hogy a fejlett országok gazdasági szerkezete folytonos keresletet biztosít a bevándorlók munkaereje iránt. A világrendszer elmélet még tágabb kontextusba helyezi a vizsgált jelenséget, s a világ-gazdaság kialakulásához, annak változásaihoz kapcsolja azt. A magasabb profit megszerzéséért folytatott versenyben a befektetők új forrásokat, illetve újabb felvevőpiacokat igyekeznek meghódítani. Az egykori gyarmatpolitika éppúgy a terjeszkedés motorjának tekinthető, mint annak megszűntével a helyébe lépő neokolonialista törekvések és a multinacionális cégek.

A vándorlási hajlandóság terjedését elsősorban olyan kapcsolathálók kialakulásával magyarázzák az elemzők, melyek magukban foglalják a kivándorlók, a kivándorolni szándékozók és az otthon maradók csoportjait, azaz a rokonsági, etnikai, baráti kapcsolatok működésére alapozzák elméletüket: „A hálózati kapcsolatok a társadalmi tőke egyik formájává válnak, amelyre támaszkodhatnak azok az emberek, akik külföldi foglalkoztatási lehetőséget kívánnak szerezni.” (*Massey 2001:25.*)

Más társadalmi tényezők is erősen befolyásolhatják a migrációs folyamatokat, s ezek hatása összeadódik. Ezek közt feltétlenül meg kell említenünk a migrációs kultúra kialakulását, ezen életstratégia hagyományossá válását egy közösségen belül, illetve a humán tőke regionális eloszlását. Ez utóbbi tényező szoros kapcsolatban áll az oktatással. A migráció kezdeti szakaszában ugyanis a viszonylag magas iskolázottságú csoportok szánják magukat elvándorlásra, ez azonban idővel a humán tőke felhalmozásához vezet a fogadó területen, ahol ezzel erősödik a gazdasági növekedés, míg a kibocsátó területen stagnálás következik be.

### *Elvándorlási szándék mérése*

A nemzetközi munkaerő-vándorlás trendjei közvetlenül ugyan nem feleltethetők meg az általunk vizsgált tanulmányi célú vándorlásnak, ugyanakkor azok a motívumok, melyek e trendek alakulásában jelentékeny szerepet játszanak, dominánsak lehetnek a hallgatói mobilitási folyamatokban is. Egyfelől a tanulásba történő erőforrás-befektetés hosszú távú költségkalkulációk eredményeként valósulhat meg, s az, aki vállalja a külföldön tanulás gazdasági, pszichológiai terheit feltételezhetően olyan attitűdökkel rendelkezik, melyek a vándorlási hajlandósággal is szoros összefüggésben állnak. A külföldön folytatott tanulmányok voltaképpen a vándorlással szemben elfogadó, ahhoz jól alkalmazkodó életmódra szocializálják az erre vállalkozókat. Az ilyen sémák új „kettős kötődések” kialakulását teszik lehetővé, melyek egyszerre fogják át a lakóhelyhez kötődést és az elvándorló

életformát. Ily módon egyrészt az identitás erősödése, újrafogalmazása, másrészt a vándorlás hagyománnyá válása tapasztalható.

Másfelől a migráció szelektív hatása a tanulmányi célú vándorlás folyamatában is megmutatkozik, hiszen a külföldi tanulmányok folytatásához szükséges forrásokhoz való hozzáférés szűkös, feltehetően gazdasági tőkével való ellátottság éppúgy befolyásolja, mint a hasznosítható kapcsolatok kiterjedtsége. Az általunk vizsgált hallgatók migrációja sajátos csoportvonásokat hordoz, mivel kisebbségi helyzetéből fakadóan az anyaország felé történő vándorlás meghatározható kulturális mintázat mentén szerveződik.

Az elmondottakból fakadóan az oktatási célú vándorláshoz mint speciális migrációs jelenséghez és mint az elvándorlási hajlandóság mutatójához is közelíthetünk. Ez utóbbi megragadásához érdemes röviden kitérnünk a migrációs potenciál fogalmára, s a körötte kialakuló módszertani vitákra. A migrációs potenciál (Kiss & Csata 2003) olyan puha változó, mely a vándorlásra vonatkoztatható attitűdöket, szándékokat foglalja össze. A szakirodalom<sup>4</sup> e fogalmat a reaktív (menekült) és a proaktív (önkéntes) migráció fogalmaira vezeti vissza, mely megkülönböztetésben jogi-adminisztratív szempontú elválasztás tükröződik. A bevándorlók helyzetének kezelése során a befogadó országok különbséget tesznek a migránsok közt attól függően, hogy az elvándorlás mögött milyen indokok állnak. Csakhogy az elbírálás kategóriái azon elbeszéléseken alapulnak, melyeket a migránsok vándorlásuk történeté alakítása során alkalmaznak. Az általunk vizsgált csoport vándorlás-narratíváinak elemzésére jelen tanulmányban kevés lehetőség nyílik, azonban fontosnak tartjuk kiemelni, hogy saját helyzetük meghatározásában és jövőbeli vándorlási terveik kialakításában is lényeges, hogy az anyaország befogadói pozíciójáról milyen képet közvetít az érkezők felé.

A migrációs potenciál fogalma a migráció intencionális modelljén alapul, s a migrációs szándék mértékéből indul ki. A tényleges elmozdulás megvalósulásához egy többdimenziós feltételrendszernek kell megvalósulnia, így a szándékok és a feltételek kialakultságának ismeretében megadható a tényleges elmozdulás valószínűsége. Azonban a valóságban a migrációs jelenségek nem tisztán proaktív vagy reaktív, hanem szubjektív megfontolások és kényszerítő körülmények összjátékának hatására jönnek létre. Emellett egyértelmű, hogy a migrációs szándék és a tényleges elmozdulás közötti összefüggés csupán esetleges. A migráció megvalósulásához a célterületen konvertálható tőkékre van szükség, különben erős migrációs szándék ellenére sem valósul meg az elvándorlás (Kiss & Csata 2003).

---

<sup>4</sup> Az idézett szerzőpáros Berencsi Zsuzsa magyarországi elvándorlási szándékot vizsgáló kutatásra hivatkozik e fogalmi elválasztás forrásaként. In.: Berencsi Zsuzsa: Az elvándorlási szándékok Magyarországon 1994-ben, *Szociológiai Szemle*, 1995/2. 99-106.pp.



### *A vándorlás oktatási dimenziói*

A határon túl élő magyarok elvándorlásában fontos szerepet játszik az etnikai tényező (Horváth 2002). A migrációs hajlandóság további befolyásolója a kisebbségi pozícióban élők számára a többségi társadalomba való integráltság mértéke, mely más szempontból értelmezve az asszimiláltság fokát is jelenti. Akármelyik megközelítésmód logikáját követjük, a kisebbségi oktatás és a migráció összefüggésrendszere nem kerülhető meg.

Bevándorlóként élni egy idegen országban nem csupán azt jelenti, hogy el kell sajátítani a befogadó ország nyelvét, kultúráját, de betölthető helyet kell találni az ország társadalmi és gazdasági struktúrájában, illetve az idegenség pozíciójában értékét vesztett képességek és adottságok (az otthon értékesnek számító szaktudás, kiaknázható kapcsolati tőke, viselkedési módok ismerete) is pótlásra szorulnak. A Magyarországon tanuló határon túli magyar hallgatók esetében az idegenség ebben a formában aligha jelenik meg, a földrajzi közelség miatt éppúgy, mint a nyelvi, vallási, kulturális egyezések miatt. Emellett az itt folytatott tanulmányok során az otthonról hozott tudások, ismeretek nemcsak, hogy jól konvertálhatók, hanem egyenesen ezek hasznosítása az elvándorlás egyik célja. Ezen felül a magyar oktatási rendszerbe való bekapcsolódás a hallgatók karrierstratégiáiban kulcspozíciót foglalhat el, egyrészt a Nyugat-Európa felé való továbbvándorlás szempontjából, másrészt a magyarországi letelepedés szempontjából, harmadrészt a tömbmagyarság lakta területeken élők számára előnyt biztosít a munkaerőpiacon való sikeres érvényesüléshez. Ehhez járul hozzá a magyarországi tanulmányokkal összefonódó kulturális többlet, mely az identitás vitalitásának fenntartását szolgálja.

### Korábbi kutatási tapasztalatok a régióban

Több korábbi elemzést készített kutatócsoportunk e témában, melyekre támaszkodhattunk a hipotézisalkotásban. *Teperics* (2003) oktatási statisztikák alapján vizsgálta a hazai közoktatásban tanuló magyar anyanyelvű külföldi diákok regionális megoszlását, s megállapította, hogy ezek a tanulók Dél-Dunántúl és Budapest mellett Északkelet-Magyarországon fordulnak elő a legnagyobb sűrűségben. Azt tapasztalta, hogy a többségük Kárpátaljáról és Erdélyből származik, de az északkeleti térségbe a legtöbben az előbbiből érkeznek. Egy másik elemzése szerint az ezredfordulón 168 román és 69 ukrán és 65 szlovák állampolgárságú hallgatón osztozott a debreceni, a miskolci, a nyíregyházi és az egrí felsőfokú képzés (*Teperics* 2001). Ezek közül a legtöbben a Debreceni Egyetem hallgatói voltak. A Debreceni Egyetemen és a Nyíregyházi Főiskolán a kárpátaljaiak és az erdélyiek voltak túlsúlyban.

A felvidéki magyar tanítási nyelvű gimnáziumokban végzett kutatás szerint az oktatási célú határátlépést tervező fiatalok a szerényebb körülmények között élő, vidéki értelmiségi vallásos miliőből származnak, sokat olvasnak, és jól teljesítenek



az iskolában. Ha sikerrel felvételiznek, akkor valószínűleg Magyarországon is maradnak, mert nem kötődnek erősen szülőföldjükhöz. Ezzel szemben a városokban élő, Felvidékhez kötődő, alacsonyabb kulturális tőkével rendelkező csoport jól integrálódott a térség társadalmába, még tanulni sem vágyódik el onnan. Jelentős azok száma is, akik nem döntöttek még az elvándorlást illetően (vagy nem árulják el), ezek leginkább tehetősebb falusi családok gyermekei (*Bacsikai 2004*).

A kulturális fogyasztás regionális sajátosságait vizsgálva közelíthetünk ahhoz a kérdéshez, hogy a lokális kötődés hogyan mutatkozik meg abban a folyamatban, amely során a megkérdezettek különféle kulturális termékek közül választanak. Az elemzésekből kitetszik, hogy a határon túlról érkező, Magyarországon harmadfokú képzésben résztvevő fiatalok kulturális szelekciós folyamataiban erőteljesen érvényesülnek a lokális szempontok, s vándorlási terveiket leginkább a visszatérő attitűd jellemzi (*Nagy 2003*).

Az áttelepülés különböző stádiumában levő hallgatókkal készített interjúk során azt tapasztaltuk, hogy a gazdasági és életszínvonalbeli különbségek helyett az anyanyelven folytatható tanulmányok érdekében történő szülői befektetéssel indokolják áttelepülésüket. Mivel a családjukban is kizárólag magyarul beszélnek, az ország hivatalos nyelvét gyengén sajátítják el, s nem bíznak abban, hogy bejutnak a közép- és felsőoktatás szintjén különösen szűk keresztmetszetű magyar tannyelvű oktatási rendszerbe, ezért inkább a súlyos áldozatokkal járó elvándorlást választják. A fiatalok szerint az áttelepülés a család gazdasági helyzetének romlását, bizonytalanná válását jelenti, emellett súlyos nehézségként élik meg a korábban elérhető kapcsolati tőke teljes lenullázódását (*Takács 2005*).

A kárpátaljai és partiumi líceumok végzős tanulóinak közel fele találja meg otthon a terveihez illő képzési helyet, a Magyarországra készülő tanulók szak- és pályaválasztási céljai jól tükrözik az otthon elérhető felsőoktatási kínálat hiányosságait és erősségeit. A magasabban iskolázott szülők gyermekei közül többen terveznek külföldi továbbtanulást. Az elvándorlást mérséklő tényezők egyike az ún. lokális vallási tőke (*Myers 2000*). Myers azt vizsgálta, hogy a vallási közösségbe való beágyazottság miképpen hat az elvándorlásra. Megalkotta a környezet- vagy helyspecifikus vallási tőke fogalmát, amelynek mutatói a gyakori templomlátogatás és a vallási közösséggel való kapcsolattartás intenzitása és szorossága, s megállapítása szerint a helyi vallási közösségbe szervesen beágyazottak sokkal inkább vonakodnak kivándorolni, mint az oda nem tartozók. A lokális vallási tőke a fiatalokat a helyi közösséghez köti, s az esetlegesen magasabb presztízsű, de a későbbi elvándorlás felé mutató intézménytípus választásának valószínűségét mérsékli, s még a magasabban iskolázottak gyerekeit is az otthoni továbbtanulásra ösztönzi (*Pusztai 2004*).

Egy egyházi felsőoktatási intézmény határon túli hallgatóival készült interjúkat feldolgozó tanulmány arra mutat rá, hogy az egyébként a lelkesképzés miatt Magyarországon tanuló fiatalok alapvetően kétféleképpen értelmezik továbbtanulási választásukat. Az egyik narratívában a közösségért érzett felelősség a döntő,



s az itteni tanulmányokat csak rövid, de fontos intermezzónak tartják, s ebben a körben nem ritka, hogy valakinek otthon felesége vagy jegyese van. A másik típus azonban – ha nem is áttelepülésről beszél – bizonytalan időtartamú, elnyújtott tanulmányi pályafutásban gondolkodik. Mindkét típusra jellemző azonban, hogy kivétel nélkül munkát kell vállalniuk, hogy finanszírozni tudják itt tartózkodásukat, valamint rendkívül szorosan kötődnek az itt tanuló hazai hallgatócsoporthoz (*Kubinyi & Mikó 2004*).

Eddigi kutatásaink alapján tehát a térségben háromféle hallgatóval találkozhatunk, az egyik a szülőföldjén tanul tovább, a másik ösztöndíjasként Magyarországon, a harmadik pedig saját erejéből tanul az anyaországban. A három csoport nem egyforma arányban volt elérhető számunkra, a Magyarországon önerőből tanuló csoport gyakorlatilag nem kitapintható a felsőoktatásban tanulók közt, (a kis létszám más kiválasztási technikát kíván), így a két nagyobb csoport – a szülőföldjén tanuló és a Magyarországon tanuló – különböző vonásainak feltárására törekszünk tanulmányunkban.

## Hipotézisek

A kérdőíves vizsgálat elvégzésekor érdeklődésünk homlokterében az állt, hogy milyen motívumok mentén dönt úgy egy fiatal, hogy elindul-e külföldre – igaz, hogy a közelbe, de mégis a határon túlra – tanulni vagy sem. A felsorakoztatott elméletek alapján az alábbi hipotéziseket, fogalmaztuk meg.

- A tanulmányi célú mobilitás vagy otthon maradás oka nem a véletlen játéka, hanem eltérő orientációjú fiatalok tudatos döntéseinek következménye.
- A határátlépésről hozott döntések hosszú távú költség-haszon kalkulációk eredményei, azonban a megtérülés nem csupán az anyagi, hanem a kulturális és a társadalmi tőke dimenziójában is jelentéshez jut.
- Mindezek alapján a mobilitási aktivitást befolyásoló tényezők három fő dimenzió szerint csoportosíthatók: ezek a gazdasági dimenzió, a kulturális tőke dimenziója és a kapcsolati tőke dimenziója. Ezen aspektusokon belül további aldimenziókat különíthetünk el, melyeket az 1. ábra foglal össze.

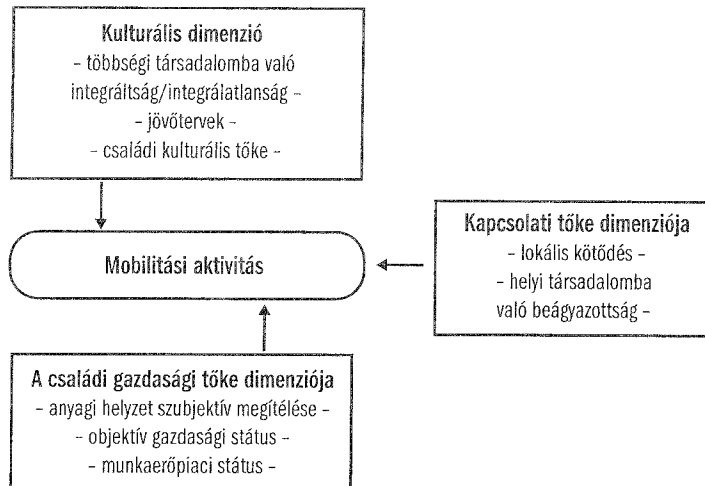
## Az adatok

A Regionális Egyetem kutatás<sup>5</sup> elsődleges célja egy hátrányos helyzetű térség felsőfokú képzést folytató intézményeinek (Debreceni Egyetem, Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Nyíregyházi Főiskola, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola és a Partiumi Keresztény Egyetem) vizsgálata, a középfok utáni képzés iránti társadalmi igények feltárása valamint a tanulmányokat folytatók jellemzése.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> A Regionális Egyetem kutatás 2002-ben indult az NKFP támogatásával (26-0060/2002). A kutatás vezetője Kozma Tamás.

<sup>6</sup> A Regionális Egyetem Kutatás eddigi eredményei több tanulmányban is olvashatók (*Bocsi 2004; Kozma-Pusztai 2004; Kóródi 2004; Nagy 2003; Pusztai-Fináncz 2003*).

1. ábra: A mobilitási aktivitást befolyásoló dimenziók



Jelen elemzés elvégzéséhez a hallgatók 2003<sup>7</sup> és 2004 folyamán elvégzett kérdőíves megkérdezésén alapuló adatbázisokból két nagyobb csoportot válogattunk össze. A kettő közül az elsőbe azokat a határon túli hallgatókat választottuk ki, akik sohasem szakították meg iskolai pályafutásukat más országban folytatott tanulással. Ők a vizsgált határon túli intézmények elsőéves mintájában 329 főt tesznek ki. Ezt a csoportot hasonlítottuk össze azokkal, akik vagy jelenleg, vagy valamikor korábban tanulmányi céllal átlépték az országhatárt. Ezeket az eseteket három forrásból gyűjtöttük össze. Az első forrás a Magyarország két északi megyéjében működő felsőoktatási intézményekben (Debreceni Egyetem, Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Nyíregyházi Főiskola) tanulók 2003-as mintájába bekerült határon túli hallgatók köre volt (28 fő). A második forrást a határon túli alap- és felsőfokú tanulóikat magyarországi középszintű iskolai évekkel megszakító fiatalok adták, őket a határon túli magyar felsőoktatási intézmények – a kutatás során megkérdezett – elsőéves hallgatói közül válogattuk be a mintába (22 fő). A harmadik forrást pedig a térségben egyedül Debrecenben működő Márton Áron Szakkollégium hallgatói adták (a 105 főből 32 fő vállalta a kérdőív kitöltését). A válaszadók a kérdezőbiztos útmutatásai szerint önállóan töltötték ki a kérdőívet. Nyilvánvaló, hogy ilyen előzmények után nem kaptunk valószínűségi mintát, viszont az így összegyűjtött értékes információk hasznos

7 A 2003-ban készült hallgatói kérdőíves vizsgálat során az alapsokaságot a fenti intézmények első évfolyamára beiratkozók képezték, mert ebben a körben látszott a legígéretesebbnek a felsőfokú továbbtanulás hátterének vizsgálata. Mivel még az intézményekben sem létezett teljes névsor a leendő elsőévesekről, csoportos mintavételre került sor. Minden karról a tanulmányi osztályok által a beiratkozási procedúrára alkalmoszerűen kialakított, nagyjából azonos méretű csoportokból vettünk mintát, s az így kiválasztott csoportokban minden megjelenő hallgatót megkérdeztünk. A válassz megtagadás eltérő mértékű volt, a legalacsonyabb a határon túli intézményekben, a legmagasabb a DE Általános Orvosi Karán. Így lett a teljes minta elemszáma 1574 fő.



adalékul szolgálhatnak a további kutatás árnyaltabb hipotézisalkotásához. Miután az elemzés tárgyát képező esetek nem ugyanabból a mintából kerültek ki, az adatokat nem összegeztük, csupán külön elemeztük, és összehasonlítottuk a mobilak és nem mobilak csoportját.

### *Ki, hol tanul tovább?*

Amikor a felsőfokú tanulmányok színhelyének megválasztásával kapcsolatos döntés háttéréről szeretnénk információt szerezni, nemcsak a döntés eredményeként kialakult jelenlegi tanulmányi helyszínt kell megvizsgálnunk, hanem azt is, hogy milyen elgondolások, elképzelések, jellemezték a fiatalokat a továbbtanulás tervezésekor. Adataink módot adnak rá, hogy megismerjük a hallgatók korábbi szándékait, s a felsőoktatási jelentkezések felsorolása alapján, kicsit visszafelé forgathatjuk az idő kerekét. Természetesen a visszaemlékezés minden esetben szelektív, de néhány fontos megállapítás azért tehető ezek alapján. Az első megállapítás az, hogy a fiatalok döntő többsége nem egy, hanem több lehetséges felvételi célpontról számol be, vagyis a határon túli fiatalok is többszörösen bebiztosítják magukat, s ebben az a szándék tükröződik, hogy valamelyik felsőoktatási intézménybe, szakra mindenképpen be szeretnének jutni. A második fontos tapasztalat, hogy a fiatalok között világosan érzékelhetők különbségek abból a szempontból, hogy az első helyre sikerült-e bejutniuk. A mobil hallgatók bő kétharmadának (68,5 százalék) sikerült bejutniuk az elsőként megjelölt helyre, míg az otthon tanulók valamivel több, mint a felének (55,0 százalék). Ezt az eredményt látva felmerült bennünk a gyanú, hogy talán többen is szerettek volna magyarországi felsőoktatási intézménybe kerülni, de nem sikerült nekik. Azonban a határon túl tanulók döntő többsége több határon túli intézménybe jelentkezett, s mindössze nyolcaduk jelölt meg első és második helyen magyarországi intézményt, miközben a Magyarországon tanulók több magyarországi felsőoktatási intézményt jelölnek, s nagyon ritkán fordul elő ezek között – s legfeljebb a többedik sorszámmal – egy határon túli felsőoktatási intézmény. Ez megerősítette azt az előzetes feltételezésünket, miszerint nem arról van szó, hogy akinek nem sikerül a magyarországi felvételi az választ otthoni intézményt, hanem két eltérő beállítottságú csoportról beszélhetünk, az egyik kifejezetten Magyarországon kíván tanulni, a másik pedig azt a döntést hozza, hogy otthon tanul tovább.

A vizsgálat természetesen arra a kérdésre is kereste a választ, hogy miért jelentkeztek ezek a fiatalok éppen a választott felsőfokú oktatási intézménybe. Bár jól tudjuk, hogy az okok egy része rejtve marad a cselekvő előtt is, azonban meg kell elégednünk annak feltárásával, hogy mivel magyarázzák ezeket a döntéseiket. A teljes régióbeli hallgatói mintától sem térnek el ezek a fiatalok abban, hogy a magyarázatok gyakoriságát tekintve az volt a legelső, hogy a választott felsőoktatási intézményben megtalálták azt a szakot, ami érdekli őket. Azonban a hét leggyakoribb ok közül négyet találtunk, ahol jellegzetesen eltért a mobil és a nem mobil hallgatók válaszainak mintázata

A nem mobil hallgatók számára a második leggyakoribb érv az intézmény közelsége. Ez felhívja a figyelmünket arra, hogy a felsőoktatási intézményhálózat megfelelő sűrűsége igen fontos a fiatalok számára. Az állandó lakóhely közelében elérhető intézmény különösen a hátrányosabb helyzetű tanulók számára fontos, s a hátrányos helyzetű térségek felsőoktatási kínálatának alacsony szinten tartása vagy elszegényítése ezeknek a fiataloknak a továbbtanulási esélyeit minimálisra csökkenti (Kozma 2002). A mobil hallgatók az intézmény közelségénél fontosabbnak érzik, hogy ott kiderüljön, mihez van tehetségük, vagyis a kihívás, megméretés garanciáját jelenti számukra az oktatási célú mobilitás. Emellett ez az opció a felsőoktatási tanulmányok azon vonására mutat rá, hogy az általánossá vált középiskolai oktatás után moratóriumot jelent a nagy végleges élettervek kovácslásáig nyerhető gondolkodási idő.

Vegyük észre azonban, hogy e vállalkozó kedvű, s talán ráérősebb fiatalok is a harmadik helyre sorolják az intézmény elérhető közelségének fontosságát, s nyilván ezért nem budapesti vagy pécsi színhelyet választottak tanulmányaiknak, noha legtöbb esetben oda is felvették őket. Mindkét csoportban a harmadik leggyakoribb szempont felé kalauzolta figyelmünket, amely a korábbi vizsgálatban kevésbé került elemzésre. A jelek szerint minden második fiatal befolyásolt döntése meghozatalában a barátok, osztálytársak viselkedése. Ez a kortárs-hatás egyébként ebben az almintában jóval jelentősebb, mint a magyarországi származású hallgatók körében. Figyelemre méltó különbségnek tarjuk azt is, hogy a szülők, rokonok illetve a tanárok hatása erőteljesebbnek mutatkozik a mobil hallgatók körében.

1. táblázat: A felsőoktatási intézmény kiválasztásának okai fontossági sorrendben, valamint a mobil és a nem mobil hallgatói csoportokban (százalék)

	Nem mobilak		Mobilak	
	Rangsor	Érték	Rangsor	Érték
Itt van olyan szak, amelyik érdekelte	1.	85,4	1.	77,8
Intézmény közelsége	2.	61,3	3.	49,4
Barátai, osztálytársai is ide jelentkeztek	3.	53,7	3.	49,4
Kiderüljön, mihez van tehetsége	4.	45,4	2.	51,3
Szülők, rokonok véleménye	5.	43,9	4.	48,1
Tanulmányi eredményei	6.	35,1	6.	37,0
Tanárai véleménye	7.	31,1	5.	45,7

(A táblázatban csak a 10 százaléknál gyakrabban említettekét tüntettük fel.)

### *A családi kulturális tőke hatása a tanulmányi célú mobilitásra*

A vándorlással kapcsolatos hipotézisek jó része összefüggésbe hozza a jelenséget azokkal a kulturális erőforrásokkal, amelyek jól konvertálhatók a célterületen. Mivel tanulmányi célú mobilitásról van szó, a kulturális tőkével való ellátottságot egyébként is figyelembe kell vennünk az elemzésnél, mert tanulmányok sora



igazolja, hogy a kulturális tőkével jobban ellátottak magasabb presztízssű, szintű oktatásba képesek bejutni (Róbert 2000). Azonban azt is láthatjuk, hogy a kulturális tőkével jobban ellátottak által megcélzott szintek, intézmények tesznek szert a legmagasabb presztízsrre, vagyis válnak legvonzóbbá a kulturális tőkével kisebb mértékben ellátottak számára (Green 1980). Mivel a tanulmányi célú mobilitás esetén ennek kulturális mintává válásával és terjedésével is számolni kell, nem hangsúlyozhatjuk eléggé ennek jelentőségét.

Adataink alapján világosan látszik, hogy a határátlépő csoportban több a magasan kvalifikált és kevesebb az alacsonyán kvalifikált szülők gyermeke akár az apákat, akár az anyákat vesszük számításba. Ezzel szemben a nem mobil hallgatók szülei között a legalacsonyabb végzettségűek vannak felülreprezentálva.

2. táblázat: A szülők legmagasabb iskolai végzettsége a mobil és a nem mobil hallgatói csoportokban (százalék)

	Anya		Apa	
	Nem mobilak	Mobilak	Nem mobilak	Mobilak
Alapfokú	34,7	17,5	35,6	20,3
Középfokú	47,7	47,5	48,9	53,2
Felsőfokú	17,6	35,0	15,5	26,5
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0
N =	329	79	329	80

A hallgató idegennyelv-tudása is a fiatal saját kulturális tőkéjének számít. A magyarországi diplomaszerezés fontos feltétele a nyelvtudás vizsgával való igazolása, ezért hazai viszonylatban a nyelvvizsgával való rendelkezés felől szoktunk érdeklődni. A külföldi iskolarendszerben tanuló hallgatókon nem kérhetjük számon ezt, de valamely idegen nyelv gördülékeny alkalmazására rákérdezhetünk. A szóbeli és írásbeli nyelvhasználatban gyakorlott hallgatók jelentősebb arányát tapasztaltuk a mobil csoportban, ahol a hallgatók több mint kétharmada jelezte, hogy sokoldalúan használ egy idegen nyelvet. Az otthon tanulók között ez az arány nem éri el az 50 százalékot (47,4 százalék). A használt nyelvek között szinte kizárólag nyugati nyelveket soroltak fel a hallgatók, s meglehetősen ritkán említették országuk többségi nyelvét. Mivel az utóbbi másfél évtizedben a migrációs célpontok kiválasztásának szempontjai változóban vannak, s az etnikai szempont mellé újabbak sorakoztak fel (Kiss & Csata 2003), elképzelhető, hogy a jó idegennyelv-tudás további oktatási célú mobilitás bázisa lehet.

3. táblázat: A fiatalok nyelvtudása a mobil és a nem mobil hallgatói csoportokban (százalék)

	Nem mobilak	Mobilak
Olvas, ír, beszél idegen nyelven	52,6	31,7
Nem tudja mindháromat	47,4	68,3
Összesen	100,0	100,0
N =	329	82

A hallgatók és szüleik kulturális tevékenységének jellemzése megkerülhetetlen a felhasználható kulturális tőke operacionalizálásánál. A kulturális fogyasztás megragadására a szülők és a hallgatók újság- és könyv olvasási szokásait vettük elemzés alá. A szülők olvasási szokásait tekintve nincs különbség az eltérő migrációs aktivitású csoportok között: mind a mobilként, mind a nem mobilként jellemzett csoportban az édesanyák nagyobb arányban olvasnak (mobil csoport: 58,9 százalék, nem mobil csoport: 61 százalék).

A megkérdezett hallgatók 82 százaléka állítja magáról, hogy szokott olvasni, ugyanakkor ebben a csoportban 56 százalék épp nem olvasott semmilyen könyvet. Az olvasásra fordított idő a nem mobil csoportban kicsit több, átlagosan 81 percet olvasnak naponta, míg a nem mobil csoportba tartozók egy óra tíz percet töltenek el ezzel a tevékenységgel. A naponta két óránál többet olvasók nagyobb arányban kerülnek ki a mobil csoportból. A mobil csoportban 62,5 százalék azok aránya, akik sem újságot, sem könyvet nem olvasnak, ezzel szemben a nem mobil csoportban ez az arány 39 százalék, s igen magas azok száma, akik mindkét tevékenységet végzik (71,8 százalék). A médiafogyasztást szemügyre véve nagyobb különbség mutatkozik a két csoport között. A mobil hallgatók egyértelműen többet használják a világhálót: 81 százalékuk internetezik naponta egy óránál többet, míg a nem mobil csoport 45 százalékára igaz ez. A tévénézésre és rádióhallgatásra fordított idő viszont ez utóbbi csoportnál magasabb.

Az eredmények arra engednek következtetni, hogy a kulturális tevékenységek hagyományosnak tekinthető formái inkább a határon túl tanuló fiatalokra jellemző, míg az információszerzés és művelődés újabb csatornájának használata nagyobb arányban jelenik meg a határátlépők csoportjában.

### *A családi gazdasági tőke hatása a tanulmányi célú mobilitásra*

A munkaerőpiaci helyzetről szóló adataink jól jellemzik a családok gazdasági helyzetét: igen nagyarányú munkanélküliséget mutatnak. A mobil és a nem mobil csoportot összevetve arra lehetünk figyelmesek, hogy az előbbieik körében valószínűleg több család támaszkodhat két keresőre, hiszen az anyai munkanélküliség jelentősen kisebb mértékű. Mivel a magyarországi továbbtanulás még ösztöndíj mellett is költséges és hosszú távú vállalkozás, érthető, hogy inkább a stabil és több lábon álló háztartások dönthetnek mellette.

4. táblázat: A szülők munkaerőpiaci státusa a mobil és a nem mobil hallgatói csoportokban (százalék)

	Anya		Apa	
	Nem mobilak	Mobilak	Nem mobilak	Mobilak
Van munkahelye	57,1	78,2	65,1	64,9
Munkanélküli	42,9	21,8	34,9	35,1
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0
N =	329	79	321	77



A hallgatók gazdasági háttérének meghatározását két aspektusból vizsgáltuk: elválasztottuk egymástól a jólét szubjektív megítélésének dimenzióját és a gazdasági státus mérésére a család tulajdonában lévő anyagi javak segítségével önálló mutatót képeztünk. A gazdasági státus alakulását követve látható, hogy mindkét csoportban meglehetősen sokan vannak, akik igen szerény anyagi körülmények közt élnek, azonban a skála legalacsonyabb tartományában a nem mobil csoportba tartozók vannak jóval többen. A mobil hallgatók főlénye az alsó közép tartományban is érzékelhető, vagyis úgy tűnik, inkább a feltörekvő középrétegek feketnek be a határon átlépő tanuló jövőjébe.

5. táblázat: A különböző gazdasági státusú csoportok aránya a mobil és nem mobil csoportokban (százalék)

	Nem mobilak	Mobilak
Alacsony	26,3	10,5
Alsó közép	22,5	31,7
Felső közép	25,3	27,6
Magas	18,7	19,7
Nagyon magas	7,2	10,5
Összesen	100,0	100,0
N =	316	76

A szubjektív mutató nem annyira a tényleges szegényedés, hanem az instabilitás-és veszélyérzet, az életszínvonal csökkenéséért való aggodalom kitapintására alkalmas. Általánosságban elmondható, hogy mindkét csoportban magas azok aránya, akik anyagi helyzetük romlásáról számolnak be, bár a mobil csoportban valamivel többen vannak azok, akik úgy vélekednek, hogy anyagi helyzetük romlott az elmúlt tíz évben. Ugyanakkor magas azok aránya, akik nem tudják megítélni, hogy történt-e változás a család anyagi helyzetében. A gazdasági státus-mutatóval való összevetés nyomán azt mondhatjuk, hogy a lakóhelyükön maradók kedvezőbben ítélik meg helyzetüket, mint a mobil hallgatók.

6. táblázat: Az anyagi helyzet szubjektív megítélése mobil és nem mobil csoportokban (százalék)

	Nem mobilak	Mobilak
Rosszabbul	31,6	35,0
Nagyjából ugyanúgy	27,4	19,5
Jobban	26,2	24,7
Nem tudja megítélni	14,8	20,8
Összesen	100,0	100,0
N =	325	77

8 „...a település-földrajzi értelemben vett város-falu és a közigazgatásban használatos – a román település-statisztika által is adaptált – város-község fogalma nem azonos. A közigazgatási értelemben vett település többnyire település-együttest jelent, egy központtal és az annak alárendelt helységekkkel. *Falusi jellegű település minden igazgatási egységben található*, vagyis nem csupán a községekben és peremközségekben, hanem az agglomerációs övezetekre kiterjedő városokban is.” Az 1992-ben Románia lakosságának 54,3 százaléka élt városi környezetben, az erdélyieknek pedig 57,4 százaléka. Erdélyben ekkor 118 várost tartottak számon a román közigazgatási statisztikák (Varga 1994).



### *A helyi társadalomba való beágyazottság hatása a tanulmányi célú mobilitásra*

A szülőföld társadalmába való integráltság, a helyi társadalomba való beágyazottság elvándorlást mérséklő hatását az egyes tanulmányok általában a lakóhely etnikai szerkezetével és településtípusával operacionalizálják. Jelen esetben az állandó lakhely etnikai szerkezete szempontjából nem tudunk jelentős különbséget tenni a hallgatók között, mivel a mintába bekerült hallgatók szinte kivétel nélkül olyan területről származnak, ahol tömbben élő magyarságról beszélhetünk, Kárpátalja határmenti járásából, a partiumi megyékből és néhányan Székelyföldről. Az integráltság másik mutatója általában a kisvárosi, falusi lakóhely, amelynek népességmegtartó hatását jobbra az erdélyi vizsgálatok hangsúlyozzák. Jelen adatok feldolgozásakor már korábban is felfigyeltünk a településszerkezet, a településtípusok kritériumainak eltérésére Kárpátalja és Partium tekintetében (*Kozma & Pusztai 2004*). Talán ez lehet az oka annak, hogy a tanulmányi célú mobilitás és a lakóhely településtípusa között nem fedezhető fel lényeges összefüggés, mindkét csoport jelentős része falusi, s a kisvárosiak árnyalatnyival mobilabbnak tűnnek, mint a nagyvárosiak. Emellett az is befolyással lehet az eredményekre, hogy a felsőoktatásban továbbtanuló falusi fiatalnak mindenképpen számolnia kell a települése ideiglenes vagy végleges elhagyásával, s ha a saját lakóhelyen nincs felsőoktatási kínálat, akkor kisebbet vagy nagyobbat, de mozdulnia kell.

7. táblázat: A vándorlás alakulása a lakóhely településtípusa szerint, mobil és nem mobil csoportokban (százalék)

	Nem mobilak	Mobilak
Megyeszékhely	31,0	17,7
Kisebb város	18,8	27,8
Falu	50,2	54,5
Összesen	100,0	100,0
N =	79	325

Ugyanakkor lényeges különbségeket mutathat a két határon túli térség hallgatóinak összehasonlítása a tanulmányi célú mobilitás mozzanatai szempontjából. Kárpátalján a Beregszászi Magyar Tanárképző Főiskola nem szippantja el a térség más centrum-szerepet betöltő városaiból a fiatalokat, s noha Kárpátalján nem működik másik magyar tannyelvű felsőoktatási intézmény, elsősorban a szomszédos járások, illetve a környékbeli falvak középiskolásai közül kerülnek ki hallgatói, regionális ellátó szerepet tölt be. Az eredmények magyarázata során figyelembe kell vennünk, hogy a beregszászi járásban élő 26 554 lakos csaknem fele vallja magát magyarnak, s itt él a kárpátaljai magyarság 36 százaléka, így nem meglepő, hogy a magyar főiskola ilyen vonzerőt fejt ki (*Gabóda 2004*).

A Partiumban tanulók, a szomszédos megyék fiataljai is nagy arányban jelennek meg a hallgatók között. A nem szomszédos megyékből érkezők közt a falu-



sias környezetben élők vannak a legkevesebben, ők elsősorban a Biharral határos megyékből jelentkeznek ide, ezzel szemben a más megyeszékhelyekről érkezők aránya csaknem eléri a húsz százalékot. Ha figyelembe vesszük a megyén kívüli városokból érkezők arányát is, elmondhatjuk, hogy a megkérdezett hallgatók harmada érkezik más megyékből. A válaszoló hallgatók közt a városokban élők aránya feltűnően magas, 72 százalék.<sup>8</sup> Feltételezhetjük tehát, hogy az intézmény több régióra kiterjedő vonzerővel bír.

Bár a mintát alkotó hallgatók a tömbmagyarság lakta területekről származnak, mégis érdemes a nemzetiségi identitás és a vándorlás összefüggéseire figyelni. A nemzetiségi kultúra fenntartására irányuló törekvések a vándorlás katalizátórává válhatnak, hiszen nem egyenletes a magyar nyelven oktató intézmények területi eloszlása, illetve a nemzetiségi kultúra elemei, mindenekelőtt a nyelv, jól hasznosítható tőkének tekinthetők az anyaországra irányuló migráció során.

Azok, akik anyaországi felsőoktatási intézményben folytatják tanulmányaikat csaknem kivétel nélkül magyar nyelven oktató intézményben érettségiztek. A nem mobilak csoportjában leginkább az iskolai pályafutás során településükön maradókra jellemző, hogy többségi nyelven tanultak a középiskolában. Mindez maga után vonja azt is, hogy elsősorban a megyeszékhelyen élők döntöttek a román vagy ukrán nyelvű intézmények mellett. A településtípussal történő összevetés során jól kirajzolódik, hogy a településméret csökkenésével nő a magyarul tanulók aránya. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy az országokénti bontás nyomán a kép finomodik a kárpátaljai településszerkezet jellemzőinek köszönhetően. Bár a rendelkezésünkre álló adatok érvényességének hatóköre korlátozott, mégis megfogalmazhatjuk azt a feltételezést, hogy a nagyvárosi környezetben élő fiatalok asszimiláltsága vagy más szempontból többségi társadalomhoz való integráltsága erősebbnek mondható. Talán ebből fakad, hogy itt a többségi társadalomhoz való boldogulás kerül előtérbe, s a kisebbségi kultúra anyaországi hasznosíthatóságában rejlő lehetőségek jelentősége csökken.

8. táblázat: A középiskolai tanulmányok tannyelve a mobil és a nem mobil csoportokban (százalék)

	Nem mobilak	Mobilak
Magyar középiskolába járt	78,9	95,0
Nem magyar középiskolába járt	21,1	5,0
Összesen	100,0	100,0
N =	327	80

### *A lakóhelyi kötődés*

Ahhoz, hogy finomítsuk az egyes csoportok jellemző vonásait, megvizsgáljuk, hogy milyen értékek kerülnek előtérbe, amikor egy térség, lakókörnyezet kedvező megítélés alá esik az ott élés szempontjából. A megkérdezetteknek egy tízes skálán kellett elhelyezniük néhány felsorolt érték fontosságát, melyek az egy la-

kóhelyen élők összefogó-képessége, a település nyújtotta megélhetési lehetőségek és az ott elérhető infrastruktúra kiépítettsége szerint tipizálhatók.

A kötődés mértékével szignifikáns összefüggést mutató érték-szempontokat kötődési csoportonként vizsgálva láthatjuk, hogy a határon túli hallgatók csoportjába tartozók preferenciái az egy lakóhelyen élők közös érdekérvényesítése, a közös tradíciók ápolása és az egy településen élők párbeszédkészsége mentén csoportosulnak. Az iskolai pályafutás alatt mindvégig lakóhelyükön maradók véleménye valamennyi kategóriában a skálák pozitív végpontja körül tömörül.

A mobil hallgatók elvándorlási potenciáljának erőssége olyan kategóriák alulértékelésében mutatkozik meg leginkább, mint lakóhelyen megszerezhető társadalmi megbecsülés, a település nyújtotta jó megélhetési lehetőség, vagy a megszerzett diploma hasznosíthatósága. A nem mobilként jellemzett csoport rangsorolása alapján egyértelműen az tűnik legfontosabbnak, hogy az egy településen élők megtalálják egymással a közös hangot, s ily módon képesek legyenek problémáik megoldására. A lakóhely megközelíthetősége, az elérhető szórakozási, kapcsolódási lehetőség mind a mobil, mind a nem mobil hallgatók számára lényeges adottság, ugyanakkor mindkét esetben háttérbe szorult a családalapításhoz szükséges források elérhetőségének fontossága.

Az adatbázis adottságai lehetővé tették számunkra azt, hogy a mikrokörnyezeti integráltságot érzékenyebb optikával közelíthessük meg. Már az intézményválasztás indoklásakor felfigyeltünk a kapcsolati szempontok megjelenésére, és eltérő értékelésére. Azt tapasztaltuk ugyanis, hogy a mobil hallgatók barátaitak követve, szüleik, rokonaik, tanáraik tanácsa nyomán indultak el külföldre tanulni. Érdekesnek találtuk a mobil és a nem mobil hallgatók családszerkezetében mutatkozó eltérést. A legtöbben mindkét csoportban a kétgyermekes családokból kikerülők voltak, de a mobil hallgatók összességében több testvérrel rendelkeztek, mint a nem mobilak, akiknek egyötöde egyke, míg a mobil hallgatók családjában több a háromgyermekes. Ezután arra a kérdésre keressük a választ, hogy van-e a mobil és a nem mobil hallgatók között eltérés abból a szempontból, hogy milyen méretű támogató kör veszi körül őket. A támogató kör kitapintására két kérdést alkalmaztunk: az egyik arra vonatkozott, hogy kivel beszélheti meg magánéleti problémáit, a másik pedig arra, hogy kivel oszthatja meg tanulmányi- és karriergondjait a hallgató. Amint a táblázat mutatja, a mobil hallgatók problémáik esetén valamivel nagyobb körtől kérhetnek tanácsot. Ezt meglepő eredménynek tartjuk, hiszen ők azok, akik maguk mögött hagyták a jól bejáratott otthoni kapcsolatrendszerüket. Azonban úgy tűnik, hogy egy fiatal nem szakad ki közvetlen támogatói köréből – melynek gerincét szülők, testvérek, rokonok és tanárok alkotják –, hanem közösségi küldetést valósít meg, hiszen költséges külföldi taníttatása családi beruházás. Talán a támogató körtől való földrajzi eltávolodást hivatott enyhíteni az interjú vizsgálatokban tapasztalt „földivel való összetartásra” való törekvés.

9. táblázat: A támogató kör tagjainak száma a mobil és a nem mobil csoportokban

	Nem mobilak	Mobilak
Magánéleti kérdésekben tanácsot adók száma (átlag)	2,1	2,4
Tanulmányokkal kapcsolatban tanácsot adók száma (átlag)	2,2	2,4
N =	329	82

A mikrokörnyezet fontos eleme a tanácsadáson túl a szabadidős tevékenységekben létrejövő közösség. A baráti kör összetételének, stabilitásának fontosságát az utóbbi évek gazdaság-szociológiai, oktatás-szociológiai és egészség-szociológiai kutatásai egyaránt fontos tökeforrásként azonosították, s elvándorlást mérséklő hatása is egyértelmű. Ezt vizsgálva elsőként azt láttuk, hogy a fiatalok jelentős része van együtt barátaival a szabadidejében, de a szülőföldjükön tanulók nagyobb arányban töltik el jelenlegi és gyermekkori barátaikkal a szabadidejüket. A gyermekkori baráttal való kapcsolattartás nyilván nehezebben megy a határátlépőknek, azonban jelenlegi barátaikkal vagy azért nem találkoznak, mert azok messze vannak, vagy azért mert nincsenek. A mobil hallgatók többen tartanak az oktatási intézményekben megismert társaikkal, de figyelemre méltó, hogy mintegy egyharmaduk valamilyen okból nem válaszolt erre a kérdésre. Összességében úgy tűnik, hogy a nem mobilak körében stabilabbak a közeli kortárs kapcsolatok.

10. táblázat: A fiatalok szabadidős kapcsolatainak összetétele a mobil és a nem mobil csoportokban (százalék)

	Nem mobilak	Mobilak
Gyerekkori barátaival	22,2	9,8
Osztálytársaival/csoporttársaival	6,7	14,6
Jelenlegi barátaival	52,9	43,9
Testvérével	0,9	0,0
Nem tudja/nem válaszol	17,3	31,7
Összesen	100,0	100,0
N =	329	82

Amikor a mikrokörnyezeti integráltság lehetséges mutatóit keressük, s a lokális kapcsolathálózatokhoz való kötődést igyekeztünk dimenzióira bontani, egyértelmű, hogy érdemes megvizsgálni a család vallási közösségbe való beágyazottságának mértékét. Ennek lehetséges mutatói a szülők és a tanulók szintjén is mérhetők a népegyházi és a kisközösségi kötődés mértékével. Mivel korábban már megfigyeltük, hogy minél erősebb szálakkal fűződik a szülő a helyi vallási közösséghez, annál nagyobb az esélye a gyerek otthoni továbbtanulásának (*Pusztai 2004*), azt feltételeztük, hogy ez ebben a körben is így lesz.

Első ránézésre is látszik, hogy bármelyik életkori csoportban több a rendszeres templomba járó e mintában, mint a hazai népesség körében. Amikor a mobil és a nem mobil hallgatók közötti különbségeket keressük, azt látjuk, hogy – bár csak az apák és a hallgató adatai mutatnak szignifikáns eltérést – a szülőföldjükön

tanuló fiatalok családja jobban integrálódik a lokális vallási közösségbe. Hasonló családi mintázat tapasztalható a kisközösségi és a szertartásokban való részvétel szempontjából is. Noha világosan látszik, hogy a mobil hallgatók családja sem tűnik kifejezetten integrálatlannak a helyi vallási közösségbe, a nem mobil fiatalok családjának – s főként magának a hallgatónak – vallási közösségbe való beágyazottsága határozottan erőteljesebb, vagyis a lokális vallási tőke valóban fékezni látszik a tanulmányi célú mobilitást is.

11. táblázat: Helyi egyházi közösséghez való odatartozás mértéke a mobil és nem mobil csoportokban (százalék)

	Apa		Anya		Testvér		Hallgató	
	Nem mobilak	Mobilak	Nem mobilak	Mobilak	Nem mobilak	Mobilak	Nem mobilak	Mobilak
Rendszeresen	30,1	30,5	53,2	46,3	45,6	42,7	63,3	46,3
Néha	40,1	26,8	30,7	29,3	22,5	29,3	26,7	37,8
Nem jár	29,8	42,7	16,1	24,4	31,9	28,0	10,0	15,9
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N = 100 %	329	82	329	82	329	82	329	82

### *Referenciacsoportok hatása a tanulmányi célú mobilitásra*

A mobil és a nem mobil hallgatók eltérő orientációjának forrásait keresve megvizsgáltuk, hogy a hallgatók milyen jellegzetes társadalmi helyzeteket, szubkultúrákat megtestesítő személyeket tartanak számon a környezetükben: családjukban, baráti vagy ismeretségi körükben. Végző soron arra voltunk kíváncsiak, hogy bizonyos társadalmi szereplőkkel való kapcsolattartás társadalmilag orientálhatja-e a hallgatót fontos döntései meghozatalakor. Az elemzés alapján a mobil és a nem mobil csoportban sajátosan eltérő orientáció képe bontakozott ki előttünk. Az eltérés egyik fő vonása az, hogy a mobil hallgatóknak jóval szélesebb a kapcsolatrendszere. Nemcsak a kapcsolatháló kiterjedése, hanem a tartalma is eltérő. A legfontosabb megállapításunk az volt, hogy a kapcsolatok mintázatát máskor jellegzetesen befolyásoló szülői iskolai végzettség kevésbé gyakorol hatást a hallgatók közeli, családi-baráti kapcsolatainak összetételére, ennél nagyobb eltérés észlelhető a mobil és nem mobil hallgatók kapcsolatai között. A családi körben előforduló különféle szereplők tekintetében jóval nagyobb heterogenitást mutatott a mobil hallgatók közvetlen környezete. A tizenhárom jellegzetes szereplőből kilencféle ezen családokban fordul elő legtöbbször. Az iskolázottság annyit módosít a mintázaton, hogy a diplomás szülők gyermekeinek családjában valamivel több felsőoktatási hallgatót, az alacsonyán kvalifikáltak családjában viszont valamivel több munkanélkülit és illegális kereskedelemmel foglalkozót említenek. A mobilaknak a baráti köre is sokszínűbb összetételű, mint a nem mobilaké. A tizenhárom szereplő közül tízféléből tartanak számon több barátot.



Az ismeretségi kör mérete tekintetében valószínűleg kisebb a különbség az otthon tanuló és a magyarországi tanulási tapasztalattal bíró hallgatók között, azonban a mobilak szoros kapcsolathálójában többségben levők (diplomások, külföldön dolgozók vagy élők, vallásgyakorlók, munkanélküliek és sikeres üzletemberek) az immobilaknál csak a tágabb hálózatban fordulnak elő a mobilakénál nagyobb arányban. Figyelemre méltónak találtuk, hogy a szülők iskolázottsága az ismeretségi kör összetételét befolyásolta a legerősebben. A kevésbé iskolázott családi háttérű immobil hallgatók és az iskolázottabb szülőktől származó mobil hallgatók ismeretségi köre volt a leginkább sokszínű, igaz, az utóbbiaknál jóval több az ún. társadalmilag felfelé orientáló kapcsolattípus.

12. táblázat: A hallgatók családi, baráti és ismeretségi kapcsolatai a mobil és a nem mobil csoportokban (százalék)

Van a ...	Nem mobilak			Mobilak		
	Családban	Baráti körében	Ismerősei között	Családban	Barátai körében	Ismerősei között
Egyetemi hallgató	57,1	70,8	12,8	65,9	73,2	14,6
Főiskolai hallgató	55,3	69,6	15,9	68,3	68,3	20,7
Diplomás ember	85,7	39,2	38,9	87,8	52,4	30,5
Külföldön dolgozó	76,9	36,8	40,1	81,7	46,3	34,1
Külföldi állampolgár	76,9	30,4	37,4	78,0	51,2	24,4
Vallásgyakorló	76,0	40,1	31,3	84,1	53,7	25,6
Pap/lelkész	41,0	24,3	24,3	53,0	28,0	28,0
Sikeres üzletember	46,8	16,4	22,2	56,1	18,3	20,7
Fővárosi lakos	41,9	18,2	17,6	48,9	30,5	20,7
Vezető beosztású	63,8	18,2	26,1	62,2	25,6	28,0
Munkanélküli	67,8	29,2	32,8	78,0	37,8	28,0
Illegális kereskedelemmel foglalkozó	21,9	14,3	10,9	42,7	30,5	18,3
Országgyűlési képviselő	6,4	1,8	3,3	11,0	1,2	4,9

Úgy véljük, a fiatalok perspektíváit nagymértékben meghatározzák azok a pályák, amiket a családi, baráti és ismeretségi körükben maguk előtt látnak, s ezeknek messzemenő hatása lehet a saját jövőstratégiáik kialakításában. Összességében elmondható, hogy mind a társadalmi hierarchiában felfelé ívelő (felsőoktatásban tanuló, diplomás), mind a lefelé orientáló (munkanélküli, illegális kereskedelemmel foglalkozó) kapcsolatok közül a mobilak rendelkeznek többen és többfelével, amiből arra következtettünk, hogy a mobil hallgatók változatosabb, az átlagostól merészebben eltérő életstratégiákat tartanak számon közvetlen környezetükben, míg az immobil hallgatók a sokféle próbálkozást, a helykeresést távolról, s óvatosabban szemlélik.

A mobilitási csoportokban eltér a külföldön végzett munkával és tanulmányokkal kapcsolatos személyes tapasztalattal rendelkezők aránya. A nem mobil csoport tagjai inkább rendelkeznek munkatapasztalattal, mint a mobil csoport tagjai, akik nem dolgozni, hanem tanulni voltak külföldön. A saját korábbi tevékenység ilyen

mintázata arra vall, hogy ezek a viselkedésminták egy-egy csoport kultúrájának „öröklődő” tapasztalati elemeivé váltak.

13. táblázat: Külföldi munka- és tanulmányi tapasztalattal rendelkezők aránya a mobil és nem mobil csoportokban (százalék)

	Dolgozott külföldön		Tanult külföldön	
	Nem mobilak	Mobilak	Nem mobilak	Mobilak
Igen	37,7	14,6	7,6	17,1
Nem	62,3	85,4	92,4	82,9
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0
N =	329	82	329	82

### *Jövőtervek a mobilitási csoportokban*

Amennyiben az oktatási célú migrációt olyan cselekvésnek tekintjük, melyet hosszú távú kalkulációk előztek meg, akkor hatása feltehetően megmutatkozik a Magyarországon tanulók jövőterveiben. Ugyanakkor a felsőoktatási intézmény kiválasztását is hasonló döntési folyamatok előzik meg, azaz, amikor a határon túl élő megkérdezettek magyar nyelvű felsőoktatási intézmény mellett tették le voksukat, valószínűleg voltak elképzeléseik arról, hogy milyen módon alkalmazhatják majd végzettségüket.

A jelenleg az anyaországban tanuló csoport harmada úgy gondolja, hogy tanulmányai színhelyén, tehát Magyarországon fog letelepedni, csak tizedük fontolgatja a szülőföldre való visszatérést. Alig több mint a mobil hallgatók tizede állítja, hogy nem kíván Magyarországon maradni, sem szülővárosába visszatérni, hanem egy harmadik helyre költözne, vagyis úgy tűnik, nem a Nyugat-Európa felé irányuló továbbvándorlás „ugródeszkájaként” tekint magyarországi tanulmányaira. A mobil hallgatók egyharmadát egyáltalán nem foglalkoztatja a letelepedés kérdése, vagy nem kívánnak erről nyilatkozni.

A Kárpátalján, illetve Partiumban tanuló, nem mobil csoportba tartozók közül a mobil hallgatóknál többen (35,9 százalék) elégedettek jelenlegi lakóhelyükkel, s itt képzelik el tíz év múlva is az életüket. Nyolc százalékuk határozottan szeretne külföldön élni. Ebben a csoportban is magas, de valamivel kevesebb azok aránya, (24,9 százalék) kiknek jövőterveiben jelenleg nem szerepel kialakult elképzelés arról, hogy hol fog élni, s nem is tartja fontosnak ezt a kérdést. Leginkább azok vágyanak külföldre, akik eddig nem hagyták el lakóhelyüket, legkevésbé pedig az iskolai pályafutásuk során térben távolodó, majd visszatérő hallgatóknak vannak elvándorlási terveik.

Mindkét csoportban nagy arányban fordulnak elő azok, akik tanulmányaikkal párhuzamosan dolgozni szeretnének. A Magyarországon tanulók 65,8 százalék kíván munkát vállalni, harmaduk – érthető módon – Magyarországon, míg a partiumi és kárpátaljai hallgatók 49,3 százaléka keres munkát tanulmányai mellett. Körükben a kifejezetten magyarországi munkavállalást tervezők elhanyagolha-



tó mértékben fordulnak elő, ugyanakkor 38 százalékuknak mindegy, hogy hol kapnak munkát. Valószínűsíthető, hogy a magyarországi tanulmányok finanszírozásához bősegebb forrásokra van szükség, s a mobil hallgatóknak külső támogatások mellett saját erejüket is latba kell vetniük ehhez, noha életkoruk még nem indokolja a szülőktől való anyagi függetlenedést.

## Összegzés

Elemzésünkben a tanulmányi célú vándorlás társadalmi összefüggéseinek feltárásához kívántunk hozzájárulni a Magyarország keleti határvidékeiről származó adatok vizsgálatával. A migráció és az oktatás összefüggéseit feltáró értelmezési keret felvázolása után először megállapítottuk, hogy a tanulmányi célból elvándorló vagy otthon maradó csoportokat nem a véletlen választja el egymástól, hanem ők határozottan eltérő orientációjú fiatalok. Eddigi iskolai pályafutásukat is a magyar tannyelvű iskola választása határozta meg. A szülők iskolázottsága a mobilabb tanulói csoportokban egyértelműen magasabb. A Magyarországra készülő tanulók jelentősebb mértékben rendelkeznek használható nyugati nyelvtudással.

A családok gazdasági státusát és anyagi helyzetük szubjektív megítélését elemezve elmondható, hogy az alacsonyabb gazdasági státus elvándorlást serkentő ereje kevésbé érvényesül a tanulmányi célú vándorlás során, elsősorban a feltörekvőben lévő középosztály látja a megtérülő befektetést a magyarországi tanulmányokban, melynek érdekében vállalja az elvándorlás, illetve az ingázás anyagi és pszichológiai terhet. Tanulmányaik finanszírozásában a hallgatók maguk is részt vesznek, amely munkaterveik alakulásában mutatkozik meg. Ugyanakkor meg kell említenünk, hogy a munkavállalási hajlandóság magas foka a határon túl maradók esetében is érvényesül, így ennek okát abban is kereshetjük, hogy a családok szűkös anyagi erőforrásainak köszönhetően a fiatalokban erősebb a törekvés az önállóság megteremtésére, illetve családjuk támogatására.

A fiatalok lakóhelyi közösségbe való beágyazottságát vizsgálva megállapítottuk, hogy a mobil hallgatók rendelkeznek nagyobb támogató-tanácsadó körrel, ám a baráti kör stabilitása valamint a vallási alapon szerveződő lokális, illetve kis közösségbe való integráltság tekintetében az otthon maradók vannak előnyben. A fiatalok családi, baráti és ismeretségi köréből kikerülő, referenciaszemélyekből álló tágabb hálózat a mobil hallgatók esetében kiterjedtebb és sokszínűbb.

A Magyarországon tanulók jelentős része elsősorban itteni munkahelyek keresésére törekszik, s hosszú távra tervezi anyaországi tartózkodását, illetve az itteni letelepedés gondolatát is fontolgatja. Bár az olyan értékszempontokat, mint a lakóhelyen való jó elhelyezkedés lehetősége, a diploma hasznosíthatósága viszonylag alul értékeli, a közösségi összefogás, a közös érdekérvényesítés képessége, az egy helyen élők közötti közös hang megtalálása kimagaslóan fontos számukra.

A hallgatók mindemellett nem a további vándorlási lehetőségek megalapozását látják a magyarországi tanulmányokban, migrációs szándékaik nem irányulnak a nyugat-európai országok felé, sokan csupán átmeneti állomásnak tekintik itt tar-



tózkodásukat. Ez, illetve az a tény, hogy a határátlépő hallgatók csaknem teljes köre magyar nyelvű középiskolában szerzett érettségit, alátámasztja azt az elgondolást, hogy az anyaországi felsőoktatás nyitottsága a határon túlról érkező hallgatók felé lényeges eleme a nemzetiségi identitás fenntartásának, illetve a határon túl működő magyar oktatási rendszer kiegészítését, „befejezését” szolgálja.

PUSZTAI GABRIELLA & NAGY ÉVA

## IRODALOM

- BACSKAI KATINKA (2004) Felvidéki felekezeti középiskolások identitástudata. TDK dolgozat. Kézirat. Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék.
- BERENCSI ZSUZSA (1995) Az elvándorlási szándékok Magyarországon 1994-ben. *Szociológiai Szemle*, 23 (2): 99–106.
- BOCSI VERONIKA (2004) Hallgatók idő-felhasználási mintázatai. Kézirat. DE-Neveléstudományi Tanszék.
- BONACICH, E. (2001) A közvetítő kisebbségek összefoglaló elmélete felé. In.: SIK ENDRE: *A migráció szociológiája*. Budapest: Szociális és Családügyi Minisztérium.
- FÉNYES HAJNALKA (2004) A kárpátaljai és partiumi felsőoktatási hallgatók anyagi és kulturális tőkéi. *Educatio* 3. 305–308.
- GABÓDA BÉLA & OROSZ ILDIKÓ (2003) Ukrajna (Kárpátalja) oktatási intézményhálózatának felépítése. In: *Magyar kulturális és oktatási intézmények a Kárpát-medencében*. Budapest: Márton Áron Szakkollégium.
- GREEN, THOMAS F. (1980) Az oktatási rendszer viselkedésének előrejelzése. In.: HALÁSZ GÁBOR & LANNERT JUDIT: *Oktatási rendszerek elmélete*. Budapest: OKKER
- HORVÁTH ISTVÁN (2002) A romániai magyar kisebbség Magyarországra irányuló mozgása. *Korunk*, (2): 31–48.
- KERTESI GÁBOR (1997) A gazdasági ösztönzők hatása a népesség földrajzi mobilitására 1990 és 1994 között (Település- és körzetszintű elemzés). *Esély*, 8 (2) 3–32.
- KIS TAMÁS (2004) Lehetőségek és remények a határon túli felekezeti középiskolások továbbtanulásában. Kézirat. Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék.
- KISS TAMÁS & CSATA ZSOMBOR (2003) Migrációs-potenciál vizsgálatok Erdélyben. *Erdélyi Társadalom* (2): 7–38. [http://www.martonaron.hu/kettosallampolgarsag/tanulmanyok/migracios\\_potencial.pdf](http://www.martonaron.hu/kettosallampolgarsag/tanulmanyok/migracios_potencial.pdf)
- KÓRÓDI MÁRTA (2004) A szubjektív térszemlélet alakulása első éves egyetemi és főiskolai hallgatók körében. Kézirat. Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék.
- KOZMA TAMÁS & PUSZTAI GABRIELLA (2004) Hallgatók a határon. Észak-alföldi, kárpátaljai és partiumi főiskolások továbbtanulási igényeinek összehasonlító vizsgálata. In: KELEMEN ELEMÉR (ed) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest: MTA (megjelenés alatt).
- KUBINYI-MIKÓ ÁGNES (2004) Határon túli magyar hallgatók a DRHE-en. Kézirat. Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék.
- MASSEY, ARANGO, GRAEME, KOUAOUCI, PELLEGRINO, TAYLOR & EDWARD (2001) A nemzetközi migráció elméletei: áttekintés és értékelés. In: SIK ENDRE: *A migráció szociológiája*. Budapest: Szociális és Családügyi Minisztérium.
- MYERS, SCOTT M. (2000) The Impact of Religious Involvement on Migration. *Social Forces* Vol. 79. 2. 755–783.
- NAGY ÉVA (2003) „Kultúr-Tér” – avagy a lokális szempontok szerepe a kulturális fogyasztás folyamatában. *Educatio* 2. 297–301.
- OROSZ ILDIKÓ (2000) A magyar nyelvű oktatás helyzete Kárpátalján az ukrán államiság kialakulásának első évtizedében (1989–1999). PhD értekezés. Kézirat. Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék.
- PUSZTAI GABRIELLA (2004) A társadalmi tőke szerepe határon túli felekezeti középiskolások iskolai pályafutásának alakulásában. *Protestáns Szemle* 1. 40–61.
- PUSZTAI GABRIELLA & FINÁNCZ JUDIT (2004) A negyedik fokozat iránti társadalmi igény megjelenése. *Educatio* 4. 618–635.
- RÓBERT PÉTER (2000) Bővülő felsőoktatás: ki jut be? *Educatio* 2. 79–95.
- SENSENBRENNER, ALEJANDRO PORTES-JULIA (2001): Beágyazottság és bevándorlás: megjegyzések a gazdasági cselekvés társadal-



- mi meghatározóiról. In.: SIK ENDRE: *A migráció szociológiája*. Szociális és Családügyi Minisztérium, Budapest.
- SORBÁN ANGÉLA (1999) Emigrációs potenciál a határon túl élő magyar közösségek körében (1997). Elvándorlók, az elvándorlás gondolatával foglalkozók és szülőföldjükön maradtak. *Magyar Kisebbség*, 5 (16–17). Forrás: <http://www.hhrf.org/magyarkisebbsseg/9902/m990226.htm>
- TAKÁCS TAMARA (2005) Migráció határon túl – nemzetben belül. Kézirat. Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék.
- TEPERICS KÁROLY (2001) Factors Behind the Increase in the Number of Students at the University of Debrecen. In: SÜLI-ZAKAR, ISTVÁN (ed) *Borders and Cross-border Co-operations in the Central European Transformation Countries*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó 184–194.
- TEPERICS KÁROLY (2003) Határmenti együttműködések Északkelet-Magyarország középfokú oktatásában. In: SÜLI-ZAKAR, ISTVÁN (ed) i.m. pp. 112–120.
- VARGA É. ÁRPÁD (1994) Városodás, vándorlás nemzetiség – Adatok és szempontok az erdélyi városi térségek etnikai arculatváltásának vizsgálatához. *Erdélyi Szemle*, (5–6): 156–197. Forrás: <http://www.mek.iif.hu/porta/szint/tarsad/szocio/varos/varos.htm>



A szocializmus évei alatt a hallgatói mobilitási lehetőséget – korábban kizárólag, később pedig túlnyomó részben – a Szovjetunió és más szocialista országok felsőoktatási intézményeiben való tanulás jelentette, amelyet a „baráti” szocialista országokkal kötött ösztöndíj-egyezmények keretében szerveztek meg. Az alábbiakban olyan interjúkat adunk közre, amelyekből nem csak az derül ki, hogy milyen ismereteket és tapasztalatokat szerezhettek a volt „szovjet ösztöndíjasok” tanulmányaik során, hanem az is, hogyan formálta át a politika és a történelem életük és szakmai karrierjük alakulását.

*„Az igazi dráma a szovjet valósággal való szembesülés volt”*

Pataki Ferenc akadémikus, egyetemi tanár, a MTA Pszichológiai Intézetének kutatóprofesszora

*Educatio: Mivel foglalkozik jelenleg, Professzor Úr?*

*Pataki Ferenc:* Most békés nyugdíjas éveimet töltöm, miután már kellően túlkoros vagyok ahhoz, hogy honi törvényeink szerint munkaviszonyban lehessenek. Ennek ellenére kapcsolatban állok az anyaintézetemmel, ahol most éppen a negyvenedik esztendőmet töltöm, ez az Akadémia Pszichológiai Kutató Intézete. Bizonyos kapcsolataim vannak a felsőoktatással is, doktoranduszok képzésében veszek részt. Valójában ez egy sajátos tartós állapotnak a meghosszabbítása, nevezetesen egy kétlelkűségnek, mert ugyan az én eredeti szakmám a pszichológia, de miután 14–15 éves korom óta házi tanítóskodtam, a pedagógiai elkötelezettség is végigkísért. Egyetemen csakúgy tanítottam, mint általános iskolában, és doktoranduszokat csak úgy, mint szociológusokat, pszichológusokat.

*E: Mesélne a gyerekkori családjáról, milyen családból származik?*

*P. F.:* Azt hiszem a 20. század első felében ez a családi háttér meglehetősen jellegzetes. Szüleim apai és anyai ágról is a paraszttársadalomról letöredező, és valami módon városi, ipari szakmunka felé tájékozódó emberek voltak. Anyámék tízen voltak testvérek, apámék öten, mert korán özvegyen maradt az anyjuk. Nincs értelmiségi egyik családi ágon sem, apám nyomdászként kereste a kenyerét, viszont rendkívül intenzív tanítási, tanulási késztetés hajtotta. Maga is elindult középiskolába, de nem sikerült végigjárnia, viszont mind a három gyereket elindította gimnáziumba. Miután az első világháborúba meggondolatlan fejjel önként jelentkezett, hadirokkant lett, és akkor, akinek a gyereke jól tanult, az tandíjkezdvményt kapott. Ez tette lehetővé, hogy egy nyomdászkeresetből iskoláztassa mindhárom gyereket.

*E: Az életrajzi adataiban azt láttam, hogy Szentesen született. Ott is nőtt fel?*

*P. F.:* Ott éltem néhány évig aztán Pestre illetőleg Szentendrére költöztünk, mert apám Pesten dolgozott. Egyébként majdnem az egész rokonság Szentesen maradt.



*E: Hova járt iskolába?*

*P. F.:* Szentendrén kezdtem el az elemi, és ott működött egy ilyen úgynevezett „államilag engedélyezett gimnáziumi tanfolyam”, ami azt jelentette, hogy minden év végén vizsgázni kellett valamelyik fővárosi gimnáziumban. S miután harmadik gimnazista koromban beköltöztünk Angyalföldre, az újpesti gimnáziumban folytattam, és ott érettségiztem le 1946-ban.

*E: Mi történt utána?*

*P. F.:* Az osztályunkból kevesen érettségiztünk le. A zsidó fiúk eltűntek, a többiek közül volt, aki a Hunyadi páncélos gránátosaként pusztult el. Meglehetősen tarka képet mutatott ez a kis osztály. Érettségi után, mivel a népi irodalommal, valamint a hazai baloldal hagyományával már korábban megismerkedtem, a Győrffy Kollégiumba jelentkeztem. Fölvettek, így aztán az életem meghatározó módon összekapcsolódott a népi kollégiumi mozgalom történetével. Éppen a közelmúltban volt módom összegezni „A NÉKOSZ-legenda” címen mindazt, amit ez a mozgalom jelentett számomra.

*E: Az egyetemen milyen szakra jelentkezett?*

*P. F.:* Magyar-történelem szakra, de hamarosan nyakig belemerültem a kollégiumi életbe, 1948 tavaszán húsz éves fejjel a Petőfi történész kollégium igazgatója lettem. A MEFESZ-ben, tehát az egyetemi diákmozgalomban is meglehetősen intenzíven vettem részt. Ezért egyre kevésbé jártam be az egyetemre, majd úgynevezett szabad bölcsész státusba léptem át, ami ideális állapot volt. Akkor ez azt jelentette, hogy bármit hallgathatott az ember. Egy negatívuma volt: nem lehetett tanári diplomát szerezni, mert még létezett a tanárképző intézet a bölcsészkaron, és ott bizonyos kötelező órákat kellett hallgatni, utána lehetett az államvizsgát tanári diplomával befejezni. A szabad bölcsész szak csak egyetemi diplomát adott, de nem jogosított tanári munkára. Én tulajdonképpen filozófiát, szociológiát, történelmet hallgattam, tehát egy széles ember-tudomány spektrumot vettem fel. Ez összefüggött a kollégiumi élményvilággal, a házi tanítóskodással. A kollégium, amelyikben éltem, széles társadalmi érdeklődésű volt, és ebben a mezőben helyezkedett el.

*E: Hogyan és mikor jött az a lehetőség, hogy a Szovjetunióba menjen tanulni?*

*P. F.:* 1947–48-ig léteztek az Oktatási Minisztérium által meghirdetett külföldi ösztöndíjas pályázási lehetőségek. Jól emlékszem, hogy a Győrffy Kollégiumban talán 1947 tavaszán már többen spekuláltunk arról, hogy jelentkezünk franciaországi ösztöndíjra. Akkor ment ki egy diákcsoport Franciaországba. Fordított mozgás is volt. 1948 tavaszán a Győrffy Kollégiumban feltűntek finn, angol, olasz diákok, akik cserediákként jöttek ide, de ők már az érintett országok kommunista pártjainak küldötteként jelentek meg. Szó volt arról is, sőt megállapodás is született, hogy a kanadai magyarok száz diákot küldenek a népi kollégiumokba, hogy itt végezzék középiskolai tanulmányaikat. A NÉKOSZ kész volt őket befogadni, de az idő elmosta ezt az elképzelést. Amikor 1948-ban megtörtént a diktatórikus hatalomátvétel, akkor radikálisan megváltoztak a dolgok. Ennek következtében már nem jelentkeztünk Franciaországba, és engem különösebben nem foglalkoztatott és nem is vonzott a külföldi tanulmányút. 1948-tól kezdve már nem az érintettek pályáztak ösztöndíjra, hanem kiszemelték őket. Ekkorra már teljes egészében a Pártközpont káderosztálya végezte a kiválogatást. Volt egy egyetemista csoport, amelyikhez én is tartoztam, amelyik elkezdte egyetemi tanulmányait, de aztán egyre inkább magával sodorta a népi kollégiumi mozgalom, a MEFESZ, az egyetemi diákmozgalom, a kommunista mozgalom. Egy akkortájt, 1948 nyarán írt cikkemben erről kritikusan írtam is, mondván, hogy kialakult egy „hivatásos” ifjúságpolitikus népség, amelyik a

szakmai tanulmányait félbehagyta, nem vizsgázott rendszeresen. Számukra kiutat jelentett volna az a terv, amelyet a NÉKOSZ dédelgetett, 1948 őszén ugyanis meg akarta indítani a Vasvári Politikai Akadémiát. Ez lett volna a népi kollégiumi mozgalom betetőzése, egy olyan professzionális politikus-képző intézmény, amelynek négy tagozata lett volna, gazdaságpolitika, közigazgatás, kultúrpolitika és külpolitika. Készen voltak a tervek, de a NÉKOSZ-t ért politikai bírálat ezt is elmosta. Érdekes egyébként, hogy az új akadémia diákjai között még Göncz Árpád neve éppen úgy ott volt, mint másoké a korabeli diákmozgalomból. Sőt 1948 nyarán meg is indult egy előkészítő tanfolyam. De mindez kútba esett, és akkor merült föl, hogy mi legyen ezzel a társasággal. Az egyik kiutat a külföldi ösztöndíjak jelenthették, mindenekelőtt a Szovjetunióba, vagy Bulgáriába, Csehszlovákiába, Lengyelországba, tehát az úgynevezett testvéri szocialista országokba. De a súlypont mindenképpen a Szovjetunióra esett, részben ideologikus megfontolásokból, részben a nagyságrend miatt. Tehát volt egy ilyen diákcsoport, amelyik számára az új helyzet azt jelentette, hogy vagy újakezde egy másik szakon a tanulmányait, vagy voltak, akik már befejezték a tanulmányaikat és aspiránsként kerültek ki. Ezek később elismert emberek lettek: Pál Lénárd fizikus, Gyórfy Béla agrárszakember, kukoricanevelő, és még sokan mások. 1949 nyarán végzett az első szakérettségis korosztály is. Tehetséges emberek is voltak köztük, de szerencsétlen emberek is, akik képtelenek voltak ilyen rövid idő alatt pótolni a hiányaikat, a felkészültségbeli fogyatékságaikat. Ezt én a gyors társadalmi mobilitással járó társadalmi „keszonbetegségnek” neveztem: olykor önpusztító magatartásformák, alkoholizálás, olykor öngyilkosság járt együtt ezzel a sorssal. Sokan az ifjúsági mozgalomból, az egyetemről kerültek a kiszemeltek közé. De, hogy pontosan ki és milyen módon tett nekem ajánlatot arról, hogy van egy ilyen lehetőség, azt már nem tudom felidézni. Én magam szívesen benne voltam ebben, mert 1949 nyarára a megfelelő határozatok után felszámolták a népi kollégiumi mozgalmat, és valamilyen módon újra kellett orientálódni.

*E: Amikor 1948 nyarán elkészült a politikai akadémia tervvezete, akkor azt tervezte, hogy ebbe az irányba megy tovább?*

*P. F.:* Igen. Ez akkor teljesen világos távlat volt. Én a kultúrpolitikai tagozatra mentem volna, miután arra vezetett az érdeklődésem. A Petőfi Kollégiumban kollégiumi igazgató voltam, sőt az utolsó félévben a NÉKOSZ főtitkára is. Ez ifjú fejjel meglehetősen kockázatos dolog volt, de hát ilyen korban éltünk.

*E: Azt említette, hogy kiszemelték az embereket a szovjet ösztöndíjra. Ez mit jelentett a gyakorlatban?*

*P. F.:* A Pártnak volt egy káderosztálya, ezt ők intézték. A legjobb tudomásom szerint 1947-ben került ki az első néhány magyar szovjet ösztöndíjas, elsősorban aspiránsok. 1948-ban egy nagyobb társaság ment ki, akkor már a népi kollégiumokból is, de a legnagyobb csoport 1949-ben a mi társaságunk volt. Ez egy meglehetősen szerencsétlen szelekciós mechanizmus volt. A káderosztály szemelte ki az embereket, mégpedig az ifjúsági mozgalom, az akkori MEFESZ, a Diákszövetség közreműködésével, és feltehetően az egyetemek részvételével. De túlnyomóan mozgalmi szempontok érvényesültek. Akkor még a NÉKOSZ is megvolt. A káderosztály döntötte el, hogy kiket hív be 1949 nyarán Esztergomba egy úgynevezett előkészítő táborba. Ez meglehetősen barbár dolog volt, mert körülbelül kétszer annyi embert hívtak oda be, az államosított esztergomi egyházi intézmény kollégiumába, ahol az előkészítő tábor zajlott. Mindenki tudta, hogy a „nagy testvér” tekintete állandóan rajtunk függ, és ezért elképesztően hamis, fals helyzet volt. Mindenki alkalmazkodni akart, a legjobb képet akarta magáról mutatni, nem is



szükségképpen tudatosan. Ha benne vagy néhány hétig egy keretben, és tudod, hogy itt eldöntik, hogy kimész vagy nem mész ki, és szeretnél kimenni, akkor ez álságos helyzetet hoz létre. Valóban az történt, hogy egy napon kijöttek a káderosztályról meg a minisztériumból, és lezajlott egy szelekció. A népség egy részét hazaküldték, azokat pedig, akiket kiválasztottak, áttelepítették Kecskemétre egy olyan táborba, ahol már csak azok voltak, akik később kimentek. Ott volt egy pedagógus árvaház, a Faragó Árvaház, abba települtünk be. Az előkészítő táborban intenzív nyelvtanulás folyt, mert a társaság nagy része nem tudta rendesen a nyelvet. Gyakorlatilag kint az első évben tanultuk meg, az első félév végén már elfogadható módon oroszul vizsgáztunk.

*E: Kecskeméten milyen volt a nyelvi felkészítés? Meg lehetett tanulni a nyelvet?*

*P. F.:* A nyelvet legjobban úgy lehet megtanulni, ha az ember beül és elkezd hallgatni az előadásokat, és megkísérel jegyzetelni. Aztán beül a könyvtárba, és mindenkivel beszélget. És voltak persze kint szervezett nyelvórák is, amelyeket egy nyelvtanár tartott.

*E: Gyorsan megtanult oroszul?*

*P. F.:* Elég gyorsan. Januárban már teljesen normálisan vizsgáztam. De a nyelv választékosága még kezdetleges volt. Aztán év végére ez is fejlődött, később még inkább.

*E: A tanulmányokban ez nem jelentett akadályt?*

*P. F.:* Nehézséget jelentett, meg kellett birkóznival vele. Később már szemináriumi előadásokat kellett tartani, sőt a második évben évfolyamdolgozatokat kellett írni.

*E: Térjünk még vissza az elindulásához. A nyelvtanuláson kívül még mi történt Kecskeméten?*

*P. F.:* Kecskeméten türelmetlen, várakozó hangulat uralkodott, és nem volt világos, hogy miért nem születik meg a döntés a kiutazásról. Már szeptember közepe volt, és még mindig nem lehetett tudni, hogy miért nem indulunk. Közben a Rádió elkezdte sugározni a Rajk pert, mindenki azt hallgatta, és ez az atmoszféra rátelepült az egész táborra. Jelképes egyébként, hogy 1949 őszén úgy mentünk ki, hogy a Rajk per visszhangzott a fülünkben, s amikor 1953 nyarán jöttünk haza vonattal, hajnalban Csapon az átszállásra várva, megszólalt az orosz állomáson a hangosbeszélő, és hírül adta a szovjet információs iroda, hogy Beriját és bandáját letartóztatták. A kimenetel és a hazajövetel tehát egy-egy per jegyében zajlott. Arra jöttünk haza, hogy a Sportcsarnokban Nagy Imre és Rákosi aktívát tart. Kint már olvastuk, hogy valami történt, hogy Nagy Imre lett a miniszterelnök, és nagy a változás, de nem volt világos, hogy pontosan mi ennek a háttere. Mikor hazaérkeztünk, az új korszak atmoszférájában találtuk magunkat. De visszatérve az induláshoz, 1949. október 4-én eredtünk útnak, a Nyugati pályaudvarról, nagyszabású búcsúztatással, mindenféle parádékkal. Azért ilyen későn, mert mint kiderült, a szovjet egyetemisták a szeptembert rendszeresen a kolhozokban töltötték krumpli szedéssel, mert ott nem volt munkaerő. Tehát a tanítás ott mindig később kezdődött.

*E: Az, hogy milyen szakra ment az ember, mikor dönt el, és hogyan? Mennyire volt ez a saját választása?*

*P. F.:* Ez a saját választásom volt. Voltak lehetőségek: lehetett menni filozófiára, történelemre, irodalomra. Az enyém a pedagógiai fakultás volt, tulajdonképpen pedagógia-pszichológia szakos tanárokat képzett tanítóképzők, tehát pedagógusképző intézmények számára. Meg kutatók is lettek belőlük. Akikkel én ott együtt tanultam, azokból a pedagógiai kutató intézmények vezetői, vezető munkatársai, alkalmanként miniszterhelyettesek lettek. Tehát a szovjet közoktatás és pedagógiai kutatás utánpótlási forrását jelentette ez a szak. Én az első perctől kezdve kutatói pályára készültem, tehát nem közéleti pályára. De hát akkor még fegyelmezett népek voltunk és végül is odamentünk, ahova vezényeltek bennünket. Hazajövetelem után így kerültem néhány évre az ifjúsági szer-

vezet központjába, de mindent elkövettem, hogy mihamarabb aspiráns lehessék. 1955 végén már filozófia aspiráns voltam.

*E: Amikor kijelölték vagy jelentkezett erre az ösztöndíjra, akkor mit mérlegelt, mit gondolt, hogy ez milyen előnyökkel és milyen hátrányokkal járhat?*

*P. F.:* Én akkor teljesen világos és határozott politikai elkötelezettséggel voltam jelen a világban. Tehát tudtam, hogy valamilyen módon tanulnom kell, diplomát kell szerezni, és az volt az elképzelésem, hogy valamilyen társadalomtudományi kutatás felé tájékozódok. Azt, hogy ez a pszichológia, pedagógiai vagy történelem lesz, még nem döntöttem el. Ez az érdeklődési kör számomra még elég széles mezőt jelentett, a szociológia is beletartozott. Végighallgattam Szalai Sándor és Lukács György összes óráit, tehát mindazt, amit az akkori bölcsészkar nyújthatott, ez akkor főként történelem-szociológia-filozófia volt. A pszichológia nem volt jelentős, a pedagógia ugyancsak nem játszott jelentős szerepet a pesti egyetemen. És benne éltem egy grandiózus méretű, sokezres pedagógiai akciókutatásban, ami a népi kollégiumi mozgalom volt. Nagyon fiatalon belekerülve a kollégiumi igazgatói szerepbe, ez szükségszerűen fejlesztette a pedagógia, tehát az ember alakítása iránti érdeklődésemet. Akkoriban a mi köreinkben nem volt szokás az egyéni perspektívákat mérlegelni, tehát azt, hogy mi jó nekem, és mi nem jó nekem. Ebben az akkori elkötelezettségben teljesen természetes volt a belépés egy társadalmi elit körébe. A szovjet ösztöndíjnak akkor már volt egy sokfajta illúzióval megterhelt képe. Ugyanakkor ez egyfajta áldozatot is jelentett, mert távol kellett lenni négy évig.

*E: Mi valósult meg az előzetes elképzelésekből a gyakorlatban?*

*P. F.:* Az igazi dráma, amit féltudatosan, önátlatásokkal dolgoztunk fel, és amelyik akár valamilyen művészeti alkotás méltó tárgya is lehetne, az a szovjet valósággal való szembesülés volt. Bennünk erről idealizált kép élt, ami nem volt indokolt, hiszen mindannyian végignéztük, hogyan vonul végig az országon a szovjet hadsereg. Tehát voltak ilyen irányú tapasztalataink. Ezek túlnyomóan negatívak voltak, de volt néhány pozitív elem is, kinek mi jutott. Itt közbeszúrom, hogy nálunk újabban olyan kép alakult ki, mintha a háború végét csak a holocaust által fenyegetettek élhették volna át felszabadulásként, és mintha nem lenne köztudott, hogy Pesten meg az országban ezernyi katonaszökevény bujkált, akik közül néhányat 1944 késő őszen Pest utcáin fölkoncolva otthagytak a nyilasok, hogy a lakosságot megfélemlítsék. 1944 végén megjelent a plakát, hogy minden 16. évet betöltött leventének be kellett vonulnia, többek között nekem is. Karácsonykor, amikor a várost bekerítették, szétszaladtunk, és én az egyik nagynénémnél bujkáltam a pincében, ahonnan a nyilasok razziaival kivittek, hogy kiküldjenek a rózsadombi frontra. Az volt a szerencsém, hogy találkoztam egy jóakarató tartalékos tiszttel, aki tanár volt, és adott 24 óra kimenőt, nyilván azzal a szándékkal, hogy nehogy még egyszer ott előforduljak. Tehát világos, hogy vártuk az oroszokat, mert az életünkről volt szó. Ezernyi embert tereltek el akkor nyugatra vagy bevetették őket a fronton, kiképzés nélkül, markukba nyomva egy géppisztolyt, ahogy az unokabátyámmal is történt. Tehát a dolog lényege az, hogy élt bennünk egy ideologikus elemekből és ideologikus tanulmányokból összeállt kép a Szovjetunió szerepéről. Az is kétségtelen, hogy a II. világháború nagy erkölcsi tőkét halmozott fel a Szovjetunió számára. Sztálin legnagyobb történelmi bűnei közé tartozik, hogy ezt elfecsérelte, és ahelyett, hogy egy finn típusú kelet-európai régiót, egy semleges baráti övezetet támogatott volna, miután nem bírta gazdaságilag a Marshall tervvel és Amerikával a versenyt, erőszakkal létrehozott gyarmatbirodalmat épített ki, és a kommunista pártokat arra használta, hogy ezek a helyi proletárdiktatúrák ágensei legyenek. Ez tragikus történelmi helyzet volt, mert bilincsbe verte azt a képzelőerőt, ami a



szocializmus lehetőségei körül forgott, és amely a két háború között jelen volt a magyar szellemi életben, az agrárszocialista hagyománytól Németh László minőségyszocializmusáig. Ez mind tilalmassá vált, és egyetlen modell maradt, a szovjet sztálinizmus.

*E: Milyen volt a Szovjetunióban a mindennapi élet?*

*P. F.:* Amikor 1949-ben kikerültünk a Szovjetunióba, ez az idealizált kép élt bennünk, és ezzel szembesült egy európai szemmel mérve alacsonyabb civilizációs szinten vegetáló mindennapi élet. A diákszálló egyik felében, ahol laktunk, tengerész tisztok laktak még a háború óta. Egy kicsi szoba jutott egy családnak, ahol gyerek is volt, és a folyosón álltak a szekrények. Aztán mikor jóba lettünk a diákokkal, kiderült, hogy a legtöbb diák társbérletben lakott kommunális lakásokban. Egy lakásban 3–4 család élt, és az utca tele volt rokkantakkal. Ugyanakkor grandiózus élmény volt megismerkedni a 19. századi orosz kultúrával, a balett világával: ez a Nagyszínház, és a Művész Színház is jelentette. Moszkvában sajátos intézmény volt a Tolsztoj, Csehov, Dosztojevszkij lakásában kialakított múzeum, ahova el lehetett zárandokolni. Tehát megnyílt a 19. századi orosz kultúra, aztán a század eleji orosz avantgárd. Ugyanakkor érzékeltük, hogy a háború még jelen van. Huszonhét millió szovjet állampolgár pusztult el, és Moszkváig gyakorlatilag le lett tarolva az orosz táj. Akkor még volt egy patriarchális szívélyesség az orosz emberekben, ami a közlekedési sorállásokban, a segítőkészségben nyilvánult meg, és volt egy imponáló, lenyűgöző kulturális szomjúság, amit lépten-nyomon lehetett tapasztalni, pl. az irodalom iránti érdeklődésben. Mindennapos dolog volt, hogy előző este kellett sorba állni, hogy a Nagyszínházba jegyet lehessen szerezni. Éjszakákat töltöttünk ott el egyszerű diákokkal együtt. Ehhez képest ócskák voltak a töltőtollak, és szörnyűek a ruháneműk. 1949-ben a háború nyoma még mindenütt érezhető volt. Érdekes dolog, hogy ki hogy dolgozta fel ezt, és ki hogy élte át. Ez természetesen áthatotta az előadások anyagát is. Nekünk még szerencsénk volt, mert jó néhányal találkoztunk a szovjet pszichológia-történet nagy alakjai közül. Azokkal, akiknek még a forradalom előttre nyúltak vissza a gyökereik, tehát német egyetemeket végeztek, meg a régi moszkvai egyetemet. De már érezhető volt az ideológiai presszió légköre. Végignéztük milyen boszorkányüldözéseket csináltak. A kozmopolitizmus elleni harc során az egyik legrokonszenvesebb tanárnőt is meghurcolták azért, mert ki merte mutatni, hogy Puskinra Byron is hatott. Az intézet igazgatójáról az hírlett, hogy ő azért lett igazgató, mert összerúgta a patkót Sztálinnal. Előtte az agit-prop. osztály vezetője volt a pártközpontban. Egyébként nagyon imponáló, jelentős személyiség volt. Mindenki tudta, hogy az intézeten belül hol van a speciális osztály, a belügy ajtaja. Teljesen nyílt titok volt, hogy minden intézményben volt speciális osztály. Szóval rendkívül furcsa egyveleget alkottak az élmények, és nagy erőfeszítést igényelt, hogy mindezt föl tudjuk dolgozni. Volt még néhány fontos elem, mindegyik személyes jellegű. Moszkvába, Leningrádba kerülni az a Szovjetunió belül kiváltság volt. A húgom, aki két évvel később került ki Ivanovoba, azt mesélte, hogy szinte elviselhetetlen volt. Ott nem volt mit enni, előbb haza is jöttek. Tehát a vidéki városokban minden szempontból nehezebb volt. Moszkvában az ellátás nehézségeit a kulturális lehetőségek kompenzálták. Leningrádban még talán több kompenzációs esély nyílt. De Kazányban, Ivanovoban, Szverdlovszkban, tehát a vidéki városokban sokkal nehezebb volt mozgósítani ezeket a kompenzációkat. Közben egy-egy embert hazahívtak, és akkor terjedt a hír, hogy letartóztatták, és nem lehetett tudni, hogy miért. Moszkvában, ha valaki tanulni akart, rendelkezésre állt a Lenin Könyvtár. Ott el lehetett intézni, hogy régebbi könyvekhez meg folyóiratokhoz is hozzájusson az ember, és azokból rekonstruálni tudta azt, ami érdekelte. Például 1950 elején nálunk leutánozták az 1936-os úgy nevezett szovjet



pedológiai határozatot. Amikor kint ennek a hírei eljutottak hozzám, beültem a Lenin Könyvtárba – egyébként is rendszerint ott ültem –, és végignéztem a 20-as 30-as évek orosz folyóiratait, hogy náluk mi is volt ez a pedológia. Tehát lehetett történelmi látásmódot kapni, és aki akart, annak módja volt az egyetemen kapott tájékozódásnál sokkal szélesebben tájékozódni. Az előadások egy része szakmai, a másik része viszont sztereotipizált, jellegtelen volt. Én emellett kapcsolatba kerültem a valóságnak egy másik metaszetével is, ugyanis 1952-ben ott született a fiunk, tehát egy csecsemőotthoni világgal is módom volt megismerkedni, ami nagyon érdekes rálátást adott.

*E: Ez azt jelenti, hogy a gyerek csecsemőotthonban volt?*

*P. F.: Az utolsó évben, igen...*

*E: Mert a kollégiumban nem lehetett?*

*P. F.: Nem. A kollégiumban elértük – de ez is közirigység tárgya volt –, hogy összeházasodván, az első év után kaptunk egy külön szobát, ami aztán a központja lett a magyar ösztöndíjasoknak. De hát kisgyerekekkel nem lehetett volna ott élni. Előfordult, hogy valaki hazajött, megszülte a gyereket, aztán itthon hagyta a nagymamára, és úgy ment vissza. Nem túl sok esetben, de előfordultak ilyenek.*

*E: A feleségével együtt mentek ki?*

*P. F.: Igen együtt mentünk ki, és végig együtt voltunk.*

*E: Mesélne arról, hogy milyen volt a csecsemőotthon?*

*P. F.: Ez erre a célra épült, nagyon közel volt a diákszállóhoz, rendszeresen bejárhattunk. Ott profi gondozó nénik voltak, remckül bántak a gyerekekkel, és nagyon szórakoztató volt. Egy nagy közös járóka volt, ahol a gyerekek együtt mászkáltak. A leghidegebb télen kitették őket zsákokban levegőzni a teraszra. Persze egyfajta könnyelműség, vagy ifjúkori meggondolatlanság is volt mindebben, mert azért nem tesz jót a csecsemő költésének egy ilyen csecsemőotthon. Egyébként ezt nem volt egyszerű elintézni, utána kellett járni, hogy a fiam bekerülhessen. Voltak ott leányanyák gyerekei, vagy bármilyen más nehézséggel küzdő anyák gyerekei. Szóval egy szabályos csecsemőotthon volt.*

*E: Bármikor bemehettek a gyerekekhez vagy ez szabályozva volt?*

*P. F.: Bármikor. Az én emlékezetem szerint ez nem volt szabályozva, sőt volt, amikor ki is hozhattuk.*

*E: Mennyire és hogyan lehetett kapcsolatba kerülni a helyiekkel, az ottani diákokkal, illetve az ott élő emberekkel?*

*P. F.: Ennek nagyon széles felülete volt. Megérkezésükor a diákszállóban mindenkit betettek szovjet diákok közé, én is négy fiúval voltam egy szobában. Közülük három frontarcos volt. Akkor még bent voltak az egyetemen akik leszereltek, ezért ők néhány évvel idősebbek voltak. A negyedik egy különös fiú volt, az apja belügyes és élesen Sztálin ellenes volt, szovjet ellenes szövegeket mondott nekünk. Az egyetemen belül mindenféle körök voltak. Az egyik számomra szakmailag is érdekes téma a Makarenko kutatás volt. Bejártam a Pedagógiai Akadémia Makarenko-laboratóriumába, annak munkatársaival meg az ottani dokumentumokkal ismerkedni. Egyébként akkor már voltak kínai, román, meg más országokból is ösztöndíjasok. Nevezetes figurák is voltak, köztük az évfolyamunkon tanult Csu Te, a kínai hadsereg főparancsnokának a lánya, meg Tányá Pauker, aki gyönyörű fiatalasszony volt, Anna Pauker román külügyminiszter lánya. Tehát érdekes társaság volt. Az intézet is furcsa intézmény volt, a forradalom előtt ez a nőgyetem épülete volt, aztán a 2. sz. Moszkvai Egyetemé lett, majd átalakult Pedagógiai Intézetté. Most pedig ennek az intézménynek a patinás épülete újra egyetem, a Pedagógiai Egyetem nevet viseli. Akkoriban táncesték, kulturális esték is rendszeresen voltak. A*



Moszkvai Opera vezető énekesei egy évben egyszer vagy kétszer eljöttek koncertet adni. A diákok egy része külföldi vagy vidéki volt, de a moszkvaiak a lakásaikra is meghívtak. A mi évfolyamtársaink túlnyomó többsége lány volt, de az irodalom meg a történelem szakon a fiúk voltak többségben. Még házasságok is születtek, román-orosz, albán-orosz, magyar-orosz házasságok.

*E: Mennyire volt szabad a mozgásuk?*

*P. F.:* Moszkvában abszolút szabad volt a mozgás, de Moszkván kívülre csak engedéllyel mehettünk. Tehát bármilyen furcsa, a négy év alatt még csak Leningrádban sem voltam. Egyszer szerveztek egy leningrádi kirándulást a moszkvaiak, de akkor éppen a gyerek miatt nem utaztam el. Volt egy úgy nevezett tartózkodási engedélyünk, egy igazolvány, amit félévenként meg kellett hosszabbítani.

*E: Szövődtek-e barátságok, olyanok, amelyek évek múlva is megmaradtak?*

*P. F.:* Biztosan. De ami engem illet, inkább jó ismeretségek szövődtek, amelyek ismételt találkozáshoz vezettek. De olyanok is voltak, amelyekből később szakmai kapcsolatok lettek részben az OPI-ban, részben az Akadémiai kutatóintézetben. Egy alkalommal az OPI-ból voltam kint, és akkor a Pedagógiai Kutató Intézetben találkoztam egy olyan fiúval, aki a szobatársam volt, aztán elvégezte az egyetemet, és később a Pedagógiai Kutató Intézetben dolgozott.

*E: Tudták, hogy megfigyelik magukat? Vagy csak azt tudták, hogy ott a belügy? Vagy egyáltalán mit tudtak akkor erről?*

*P. F.:* Őszintén szólva túl azon, hogy tudtuk, hogy ott vannak, nyíltan nem találkoztunk a működésükkel. Nyilván ott is voltak beépített emberek, akik jelentették, hogy ki kivel érintkezik, de ezek csak feltevések. Köztudott volt, hogy minden intézményben voltak ilyenek. Magyarországon is mindenki tudta, hogy mindenhol van valaki, aki figyel, aztán gyakran kitorózták, hogy ki az.

*E: Ha összehasonlítja az akkori Szovjetunióbeli képzést a magyar egyetemi képzéssel, mi az ami-ben különbözött, és miben hasonlított?*

*P. F.:* Sajnálatos módon a magyar egyetem egyre inkább arra kezdett hasonlítani, ami kint volt. Ez nem vonatkozik se az orvosi karra, se a Műegyetemre, de a túlnyomóan ideológus pedagógusképzésre és a bölcsészkarra nyilvánvalóan vonatkozik. Itt is négy évre csökkentették a képzés idejét, aztán átvették a tankönyveket. A pszichológusokat pl. itt egy szovjet középiskolás tankönyvből tanították az egyetemen. Kint akkor még embere válogatta. Tehát voltak remek tanárok – akik Amerikában tanultak még a húszas években – történelemből, pszichológiából. De voltak megfélemlített egérkéik, meg voltak érdektelen tanárok, akikre nem figyeltünk oda.

*E: Alakultak-e szakmai kapcsolatai a tanáraival?*

*P. F.:* Nem hoztam haza ilyen kapcsolatokat. Inkább az említett Makarenko kutatókkal, a Neveléstudományi Akadémia néhány munkatársával alakult ki kapcsolatom. Aztán olyan más szakon tanulókkal, akik később a pedagógiai kutatásban voltak jelen.

*E: Szakmailag hogyan értékeli az ott töltött időt? Volt-e olyasmi, amiről azt gondolja, hogy akkor csak ott lehetett megtanulni?*

*P. F.:* Ez kizárólag arra vonatkozik, ami az orosz-szovjet fejlődést illeti. Ebben a tekintetben sok minden máig is használható, vagy legalábbis még ha minőségében elavult is, történetileg érdekes. Ami a nemzetközi légkört illeti, az teljesen beszűkült volt. Jellemző, hogy Rubinsteinnek azt az Általános lélektan könyvét, amely nálunk a 60-as 70-es években jelent meg magyarul, kint 1940-ben jelentették meg. Aztán jött a kozmopolitizmus elleni harc, és izzé-porrá zúzták. De akkor kint még lehetett kapni antikváriumban. Volt

egy amerikai Kísérleti pszichológia c. könyv, ami egy standard nemzetközi kézikönyv, amelyet antikváriumban vettem meg oroszul. Nem került könyvárusi forgalomba, mert rá volt írva, hogy csak tudományos könyvtárak szerezhették be.

*E: Tanulmányozta a 36-os folyóiratokat a pedagógia kapcsán, és azokból lebetett rekonstruálni, hogy a Szovjetunióban milyen folyamatok zajlottak. Ezekből mennyire lebetett előre látni, hogy mi fog történni nálunk?*

*P. F.:* Ami nálunk történt, az adott inspirációt ahhoz, hogy megnézzem, hogy ott mi történt. Teljesen nyilvánvaló volt, hogy itt egyszerűen lekopírozták, ami ott történt. Akkor volt érdekessége annak, hogy az ember megnézte az elemző, értelmező cikkeket, pl. az akkori miniszter – akit aztán kivégeztek –, prezentációját, értelmezését. Ez egy nagyon sajátos politikai, és azon belül pedagógia történeti dolog. Ez az a pont, ahol a szovjet pedagógia végleg elveszti autonómiáját. A 20-as években ott nemcsak Makarenko meg Sacsuk meg számos más kísérleti bázis fejlődött ki, hanem átvették a legfejlettebb amerikai módszereket is. De a 30-as években ennek véget vetettek, és hirtelen kiderült, hogy nincs autentikus szovjet pedagógia. Akkor átmenetileg azt csinálták, hogy kiadták a pártvezérek ifjúságról szóló írásait, Sztálin, Lenin, Kalinyin, Kirov hőstettei jelentek meg sorra. Aztán halála után felfedezték Makarenkot, de ő sem épült be a tudományba, hanem elkezdtek kincstári tankönyveket írni. Ezek retrospektíve érdekesek, és az ottani, valamint ennek visszfényeként a hazai pedagógia-történeti fejleményeknek is a magyarázó sémái.

*E: Hogyan változtatták meg a Szovjetunióban szerzett tapasztalatok azt, ahogyan akkor gondolkodott a világról, a világnézetét?*

*P. F.:* Hát biztos, hogy árnyalták, de nem változtatták meg. Az én világnézetem alapjában máig sem változott. De ebbe ne menjünk bele, mert ez messze vezet, és egyébként is ez már egy másik történet.

*E: Akkor inkább azt kérdezem, hogy amikor hazajött, hogyan folytatódott a történet?*

*P. F.:* Amikor hazajöttünk, akkor azt mondták, hogy arra van szükség, hogy az ifjúsági mozgalom központjába menjek. Az ember egyszerűen hasznos akart lenni. Azt mondták, hogy itt hasznos lehetsz, és akkor én odamentem. Aztán hamarosan elmentem aspiránsnak és akkor elkezdtem egy disszertáción dolgozni, a magyar népi mozgalom világnézetéről, filozófiájáról. Aztán jött 1956, és utána úgy alakult, hogy öt évig általános iskolában tanítottam. Aztán bekerültem a pedagógiai kutatásba, és az OPI-ban rájöttem, hogy a pedagógiában rendkívül fontosak a határos tudományok, amelyekkel a pedagógia szimbiózisban él. Szociálpszichológiával kezdtem foglalkozni, ami éppen újjászületőben volt, és olyan fogalmi apparátust kínált, ami önmagában is érdekes. Összehangzott mindazzal, amit átéltem, és a hazai hagyománnyal is, a kollégiumi hagyománnyal, ugyanakkor a pedagógiára is új rálátást nyitott. Aztán szerkesztettem egy könyvet Pedagógiai szociálpszichológia címmel, amely behozta a köztudatba, hogy létezik egy ilyen metszete a pedagógiának.

*E: Hogy gondolja most, mennyire nyomta rá a pályájára a bélyegét az, hogy kint tanult?*

*P. F.:* Nagyon szerencsésnek érzem magam, hogy 1949 és 1953 között nem voltam itthon, mert az volt a legsötétebb korszaka az újabb kori magyar történelemnek. Kint is lehetett hibákat elkövetni, meg is történt ilyen vagy olyan módon. De ha itthon maradok, akkor feltehetően visszatérek az egyetemi tanulmányokhoz, mint sokan mások. Ahogy sokan mesélték, a pesti egyetem 1953-ig egy abszurd világ volt. Ez volt a Rákosi korszak fénykora. Valószínűleg akkor olyan helyzetekbe kerültem volna, amelyeket sem én magamnak nem tudtam volna megbocsátani a későbbiek során – például a Rajk-per szakaszában



–, sem mások. Tehát szerencsének érzem, hogy ezt a négy évet nem töltöttem itt, hanem „tartalékban” voltam. Így kevesebb módomb volt ostobaságokat elkövetni, és olyan helyzetekbe kerülni, amit utólag szégyellni kellene. A pesti bölcsészkar akkor tele volt ilyenekkel, kizárásokkal, ostobaságokkal, szűklátókörűséggel, és így tovább.

*E: Mint a népi kollégiumok egyik vezetője veszélyben is lett volna? Akár le is tartóztathatták volna?*

*P. F.:* Nem valószínű. Ez reálisan inkább 1956 után fenyegetett, 1949-ben nem. A Rajk-pernél megkötötték Rákosiék a saját kezüket, mert az első közleményben közölték, hogy az összeesküvők között egyetlen munkás- és parasztszármazású sincs. A titkos perekben persze voltak, ott már népi kollégisták is előfordultak. Tervezték, hogy lesz NÉKOSZ-per is. De 1956 után könnyebben letartóztathattak volna, amikor Tardostól Tánczosig és a győri Földes Gábortól Litvánig nagyon sokan bekerültek a börtönbe. Valószínűleg véletlen, hogy én nem kerültem be.

*E: Később mennyire számított az, hogy a Szovjetunióban tanult?*

*P. F.:* Nem tudom. Azt hiszem egyre kevésbé volt érdekes.

*E: És jelentett-e hátrányt a szakmai kapcsolatokban?*

*P. F.:* Lehet, hogy voltak hátrányos következményei. Biztos, hogy ha Londonba megyek, és az angol nyelvet tanulom meg úgy, mint az orosz, akkor később ez nagyobb hasznomra válik.

*E: Az akkori szakmai mobilitási lehetőségek között a Szovjetunióban való tanulás hol helyezkedett el?*

*P. F.:* Azt hiszem ennek állandóan változott az árfolyama. Legjobb tudomásom szerint minden évben mentek a Szovjetunióba tanulni, a legutóbbi időkig. Teljesen nyilvánvaló, hogy itt egy fokozatos depolitizálódás zajlott le, és amennyire nyomon tudom követni, egyre inkább műszaki szakemberek, informatikusok, matematikusok mentek ki, és egyre kevésbé társadalomtudósok. Teljesen nyilvánvaló, hogy a szovjet matematika, a szovjet fizika, informatika világszínvonalú. Tehát érdemes volt kiküldeni hallgatókat. A társadalomtudományok szempontjából valószínűleg nem volt érdemes. Korábban sem volt érdemes, de akkor ez ideologikus indítékból táplálkozott, és mindkét fél érdeke volt. A szovjetek érdeke is az volt, hogy legyen olyan oroszul beszélő értelmiség, amelyik jól ismeri a viszonyokat, és viszont. Ez teljesen természetes. De a 60-as, 70-es években már egyre inkább a dolog szakmai része volt érdekes.

*E: Arra gondoltam, hogy az akkori társadalmi mobilitási pályák között ez hol helyezkedett el?*

*P. F.:* Nyilvánvaló, hogy ez a rendszer értelmiségének az utánpótlását, főképpen a szakértelmiség utánpótlását jelentette. A politikai értelmiség utánpótlását pártiskolákra küldték, Komszomol-iskolára, meg a Társadalomtudományi Akadémiára. Ez az ösztöndíjas rendszer kifejezetten a szakértelmiséget preferálta, és javította az első generációs értelmiség esélyeit. Utólag azt is könnyű belátni, hogy ha úgy döntünk vagy úgy alakul, hogy 1948-ban Párizsba kerülünk ösztöndíjjal, az az utána következő periódusban hátrányos lett volna. Mert egyrészt az illetőket visszahívták, másrészt egyfolytában gyanú övezte őket amiatt, hogy nyugaton voltak. Ez akkor nem tartozott az érdemek közé.

*E: Köszönöm a beszélgetést.*

*Az interjút Matern Éva készítette*

„Zuzmótermesztőnek küldtek Ivanovoba”

Láng István akadémikus

*Educatio: Bár gondolom az Educatio olvasóinak sem ismeretlen az Ön neve, mégis megkérném, hogy röviden mutakozzon be.*

*Láng István:* Mohácson születtem 1931-ben. Mindkét nagyszülőm dunai hajós volt, ott telepedtek le, amikor nyugdíjba mentek. Édesapám és édesanyám is ott ismerkedtek meg egymással. Ők már gyári munkások lettek. A harmincas évek közepén Budapestre költöztek, valószínűleg a jobb munkalehetőségek miatt. Budapesten jártam elemi iskolába, a négy osztályt ott végeztem el. Szüleim ambicionálták, hogy tanuljak, ezért nyolc osztályos gimnáziumba írtattak be. Két évet ott végeztem el, majd jött Budapest bombázása, és a szülők kimenekítették a gyereket a nagyszülőkhöz vissza Mohácsra, és beírtattak az ottani gimnáziumba. Közben a front elérte a Duna vonalát, úgyhogy 1944 őszén kitelepítették a mohácsiakat. Mi Pécsre kerültünk, majd a háború után vissza Mohácsra. Mindez annyi változást hozott a család életében, hogy édesapám eltűnt a háborúban. Ő nem volt katona, hanem hadiüzemben, egy szövőgyárban dolgozott, édesanyámmal együtt. Hadiüzemnek meg azért számított a gyár, mert ejtőernyőselymet készítettek. Szóval nem volt ugyan katona, de akkoriban ez nyilván nem számított Budapesten, hogy ki volt az, ki nem. Eltűnt, és később halottnak nyilvánították. Úgyhogy én Mohácson maradtam, és ott fejeztem be a gimnáziumi tanulmányaimat 1950-ben. 1949-ben lehetett az, hogy megjelent egy hirdetés, hogy lehet pályázni a Szovjetunióba egyetemi tanulmányokra. Ha jól emlékszem, abban az időben a Szovjetunió volt az egyedüli lehetőség. Később megjelent Bulgária, Románia, NDK, de előttem csak a Szovjetunió képe maradt meg. Nyilvánvalóan volt bennem egy jó adag kalandvágy, meg a dunai hajós ősöknek ez az állandó mozgása, úgyhogy jelentkeztem. Fölvettek, és 1950 őszén a Szovjetunióba utaztam.

*E: Ez a hirdetés hol jelent meg?*

*L. I.:* Plakátokon vagy újságban nem jelent meg, hanem az iskolának küldhettek ilyen jellegű felhívást nyilvánvalóan az akkori Oktatási Minisztériumból. Hiszen ott volt egy külön külföldi ösztöndíjasok osztálya, mint szervezeti egység.

*E: Az osztályfőnök szólt Önnek?*

*L. I.:* Igen, az osztályfőnök kihirdette, hogy lehet ide jelentkezni. Nyilvánvalóan volt egy tudatos kérdésválasztás is. Tehát előnyben részesítették a munkás-, paraszt származású fiatalokat, és azok közül is a jobb tanulókat. Így kerültem be én is a keretbe. Most nehéz lenne olyan kérdésre válaszolni, hogy mit csináltam volna, ha ugyanakkor a Michigani Egyetemre is lehetett volna jelentkezni. Könnyű azt mondani, hogy biztos a Michigani Egyetemet választottam volna, már csak azért is, mert nagyon sok indiánregényt olvastam annak idején, és ez mondjuk, jobban motiválta a gondolkodásomat. De persze ilyen alternatíva nem létezett. Vagy ide, vagy nincs más külföldi lehetőség. Megmozgatták azonban a fantáziámat az akkori divatnak megfelelő, ma már egyáltalán nem tudományosnak számító, a természet átalakításával kapcsolatos miczurini nézetek is. Ezek nagyon hangzatosak és megkapóak voltak egy 17–18 éves fiatalember számára. Olyan szlogenek, mint hogy a természettel azt csinálunk, amit akarunk, minden csak tőlünk függ. Nagyon megragadta a fantáziámat a szubtrópusi növénytermesztés lehetősége, úgyhogy én tulajdonképpen szubtrópusi növénytermesztőnek jelentkeztem a Szovjetunióba. Az élt bennem, hogy később idehaza is gyapottal és más olyan növényekkel tudok majd foglalkozni, amelyek nálunk nem teremnek meg, hogy majd mi megoldjuk ezeket a problémákat. Végül is nem lettem szubtrópusi növénytermesztő. Ennek roppant egyszerű a



magyarázata. Ha a családi nevem K-val kezdődik, akkor biztos szubtrópusi növénytermesztő lettem volna, tele későbbi kudarcokkal és rossz élményekkel. Ugyanis összegyűjtötték az akkori ösztöndíjasokat, körülbelül háromszázan voltunk, és mivel egy vonattal nem tudtak minket kiküldeni, ezért demokratikus módon úgy döntöttek, hogy A-tól K-ig egy vonat, és egy hét múlva L-től Z-ig a másik vonat. Mivel késésben volt minden, az első csoportot küldték a déli köztársaságokba. Tehát időhiány miatt lettek sokan növénytermesztők azok közül, akik nem is oda jelentkeztek. Az L-től Z-eket pedig, mivel már nem volt idő, valahova északra küldték. Így kerültem Ivanovoba, ami Moszkvától 300 kilométerre fekszik észak-keletre.

*E: Mekkora volt ez az egyetem?*

*L. I.:* Pontos számot nem tudok mondani, becslésem szerint olyan 3–4 ezer hallgatója lehetett. Elég sok fakultása volt, állattenyésztési és állatorvosi is, a növénytermesztésen és az agrárgazdaságon kívül. Tehát olyan közepes méretű, mondjuk, mint a Mosonmagyaróvári Egyetem. Elég jó agráregyetem volt az ivanovoi, az akkori színvonalat is figyelembe véve, egy olyan mai jó közepes magyar agráregyetem színvonalával megegyező. Ott persze nem volt szubtrópusi növénytermesztés, úgyhogy viccelődve azt szoktam mondani, hogy helyette zuzmótermesztőnek küldtek el Ivanovoba. Nos Ivanovoban elvégeztem az egyetemet. Elég hamar felszínre kerültem olyan értelemben, hogy a jobb tanulók közé verkedtem föl magamat. Olyannyira, hogy végül vörös diplomával végeztem, vagyis mindenből kitűnő voltam. Akkoriban már a talajtan és az agrokémia felé vonzódtam, és ezen a területen védtem az egyetemi záróvizsga előírásokat, és az ilyenkor szokásos kis disszertációm is ezzel volt kapcsolatos. A második évfolyamtól kezdve tudatos volt bennem az az elképzelés, hogy tudományos kutató akarok lenni. Erre álltam be, és ennek érdekében dolgoztam. Bekerültem az egyetem tudományos diákkörébe, és rá két évre az oroszok megválasztották annak elnökévé. Nyáron mindig hazajöttünk, és nagy csodálkozással láttuk, hogy mi is van itt Magyarországon. Az én életemből a magyarországi 50-es évek első fele kiesett. Mi egy egész más környezetben voltunk. Nem éltük át azokat az itthon bekövetkezett kisebb-nagyobb tragédiákat, amik vagy a közvetlen környezetben vagy a szomszédnál történtek, úgyhogy csodálkozva néztünk körül nyáron, hogy mi ez az elégedetlenség, és miért van. De már harmad- és negyedéves koromban a nyári szünetnek egy részét a Talajtani és Agrokémiai Kutató Intézetben töltöttem önkéntes nyári gyakornokként. Az az intézet valahogy befogadott. Azt ígérték, hogy ha végeztem, megpróbálják elintézni, hogy kapjak egy gyakornoki állást, hogy oda kerülhessek, és ott folytathassam a munkámat. Ez így is történt. 1955-ben jöttem haza. A Talajtani Intézetben először a Homokkutató Osztályon dolgoztam Egerszegi Sándor irányításával. A homoktalajok javítása volt a feladat.

*E: Ne haragudjon, hogy félbeszakítom, de térjünk még vissza a szovjetunióbeli évekre.*

*L. I.:* Hát ott se volt ez egy különlegességektől mentes öt év. Az akkori szovjet társadalom is átélte a maga krízishelyzeteit. Ebbe az időszakba esett Sztálin halála, 1953, ami megváltoztatta az ottani gondolkodást és viselkedést. Erre majd később kitérek, de először talán néhány szót az ellátásunkról és a helyzetünkről. Diákszállón helyeztek el minket, ami mostani szemmel nézve egy olyan gyenge szintű magyar szállónak felelt meg. Egy szobában hárman voltunk. Rendszerint az volt, hogy ne legyen két külföldi együtt, főleg két magyar, mert akkor sosem tanulnak meg oroszul. Hanem két orosz, egy magyar, vagy egy orosz, egy bolgár, egy magyar. Tehát ilyen szempontból az elhelyezés többekévé normális volt, de közel sem luxusjellegű. Az étkezés és az ezzel kapcsolatos lehetőségek szerények voltak, de azért normális ellátás volt. Azt kell mondanom – én később

sokat jártam a Szovjetunióban –, hogy mondjuk 20 évvel később talán rosszabb volt az élelmiszer-ellátás, mint az 50-es évek elején. Nemcsak azért, mert a fekete kaviárt kilóra mérték az üzletekben, hisz nem volt export ezen a területen, meg nem volt környezet-szennyezés, tehát a kaviárt kilóra mérték, cukrot viszont nem lehetett kapni. Azt csak úgy nagy nehezen lehetett szerezni, néha Moszkvából hoztak nekünk a követségről. Állati fehérje, tehát felvágott, hús azért akadt elég jól. Isteni finom, különleges füstölt tengeri halak voltak, emlékszem rá. Azóta sem láttam a Szovjetunióban ilyen mennyiségű és minőségű tengerihal-ellátást. Tehát az ellátás vonatkozásában elég jó volt a helyzet. A külföldiek kétszer annyi ösztöndíjat kaptak, mint az oroszok, ez nyilvánvalóan kedvezőbb helyzetbe hozott minket. Viszont érthető módon bizonyos feszültséget is okozott a külföldiek és a hazaiak között. Italféleségből tökéletes volt az ellátás. Bort, sört, pálinkát, vodkát korlátlan mennyiségben lehetett kapni. Elég szép mennyiségben fogyasztottunk is. A közbiztonság Ivanovóban talán nem volt olyan rossz, mint néhány más városban. Nemrégiben olvastam Kulcsár István visszaemlékezéseit. Mi egy időben mentünk ki a Szovjetunióba. Arra most nem emlékszem, hogy ő melyik városban volt, de ahogy leírja, az a hely rosszabb volt közbiztonságilag. A magyarok, és a többi külföldi is, ruházatukban elütöttek a helybeliektől. Tehát eleve látták, hogy ez egy külföldi, és aki lopni akart, vagy ennél rosszabb dolgot csinálni, tudta, ha elkapják, nagyobb büntetést kap, mintha egy orosz az áldozat. Úgyhogy ilyen értelemben ez a megkülönböztető egyenruhaszerűség pszichológiai védelmet is jelentett. Nekem személy szerint semmilyen kellemetlen eseményem közbiztonság vonatkozásában nem volt. Talán egyik kollégámmal esett meg, hogy belekeveredett egy verekedésbe. Szóval nem rögződött bennem, hogy problémák lettek volna. De hangsúlyozom, tudtuk azt, hogy ránk különösen vigyáznak.

*E: Ez a vigyázás mást is jelentett? Tehát figyelték is Önöket?*

*L. I.:* A vigyázás azt is jelenthette nyilvánvalóan, amit már diszkrétebben csináltak. Egészen biztos, hogy az ottani belső elhárítás figyelemmel kísért minket, de erre nagyon konkrét adatokat nem tudok mondani. A rendszer jellegéből következően azonban biztos vagyok benne, hogy volt ilyen.

*E: Milyen mozgásterük volt?*

*L. I.:* Korlátozott volt, tehát a városon belül szabadon mozogtunk, de egyik városból a másikba menni mindig csak engedéllyel volt lehetséges, és akkor is csak szervezett körülmények között. Tehát, mondjuk Ivanovo környékén, egy-két napi járási területen belül, ha valaki el akart menni egy másik városba, akkor regisztráltatta magát az egyetemen annál a tanárnál, aki úgymond segítette a munkánkat. Minden csoporthoz oda volt téve egy – minék mondjam? –, segítőkész személy, aki ezt elintézte. Gondot jelentett ilyen esetben a közlekedés is, tehát az, hogy kapjon az ember vasúti jegyet. Nem úgy volt, hogy odament az ember a pénztárhoz, hogy kérek egy jegyet ide vagy oda. Azt is meg kellett szervezni. Nagyobb kirándulásokra nem is gondoltunk, de nem is nagyon volt rá lehetőség. Ez alól kivételt jelentett a negyedik évfolyam vége, amikor a mezőgazdákat négyhónapos nagy- gyakorlatra küldték – rendszerint valamelyik szovhozba vagy kolhozba. A külföldieket elég nagyvonalúan elküldték délre, hogy körülbelül hasonló klimatikus körülmények között legyenek, mint idehaza. Körülbelül lehattunk nyolcan-tízen, akiket Krasznodarszk tartományba küldtek. Nagyon meglepő volt számomra, amikor megérkezés után a megyei főagronómus fogadott minket. Egyébként ez a megye akkora, mint Magyarország. Megadta az ilyenkor szokásos ismertetést, és utána nagyvonalúan rámutatott a falon lévő térképre azzal, hogy ahova akarnak menni, oda mehetnek. Gyorsan megnéztem, hogy hol van valami jó hely, és két társammal együtt kiválasztottuk a Ta-



mány félszigetet. Ennek egyik oldalán volt a Fekete-tenger, a másikon az Azovi-tenger, szemben pedig a Krím-félsziget. Ide szeretnénk! Rendben van! Ott töltöttünk el négy hónapot, ami részben üdülésnek, részben tanulásnak, szórakozásnak is felfogható volt. Ez egy bortermező vidék, pénzünk elég sok volt, és az ellátásunk is normálisabb volt, mint északon. Nyugodtan átmehettünk a Krímbe, amikor csak akartunk. Mindenki kapott egy hátszlovat, úgyhogy a belső mozgás is biztosítva volt. Ez egy olyan élmény volt, amit az ember azóta sem felejt el. De ígértem, hogy visszaugrom Sztálinhoz. Sztálin halála amolyan istencsapásaként érte az akkori társadalmat. Tényleg azt érezték, hogy meghalt a nagy vezér, és tényleg voltak olyan hangok, hogy Sztálin meghalt, vége a világnak, biztos háború lesz. Nem lehet továbbélni Sztálin nélkül. Szóval meggyászolták, megsiratták, úgy tűnik, hogy őszintén. Néhány hónappal utána azonban elkezdődött egy erjedési folyamat. Mezőgazdasági területen ez elsősorban a Liszenkó-féle elmélettel kapcsolatos kritikai hangok megjelenésében nyilvánult meg. Az egyik folyóiratuk, a *Botaniceszkij Zsurnal*, tehát *Botanikai Lap* kezdett olyan cikkeket megjelentetni, amelyek kétségbe vonták Liszenkó tanításainak a lényegét, főleg az örökléssel kapcsolatos nézeteit, és viszsza kapcsolta a Mendel-féle genetikai elméletekre, ami korábban égne kiáltó bűnnek számított. Tehát megindult egy erjedés a tudományon belül. Elsősorban olyan területeken, amelyekben korábban elnyomás volt, amelyekben bizonyos nézeteket nem lehetett hangoztatni. Más tudományterületeken, mint például a mezőgazdaság gépesítése, vagy a kémia, vagy a növényvédelem nem voltak ilyen eszmék, de a genetikában igen. Sztálin halála után egy évvel a politbúrón belül is óriási harc bontakozott ki. Nekem volt egy apró élményem, amit azóta sem felejték el. Kint vagyunk a tangazdaságban, egy teherautó platóján utaztunk oda-vissza, és már fent vagyunk, hogy megyünk vissza a városba, de valaki mondta, hogy várjunk, Jurij még bent van az épületben. Egyszer csak ez az orosz fiú szaladt kifelé, és kiabálja, hogy: Berija, „vrág naróda”, Berija a nép ellensége. Akkor mondta be a rádió, hogy Beriját letartóztatták, és ez volt a legnagyobb átok, hogy a nép ellensége. Ezen mindenki elkezdett röhögni, hogy: „Hát, te hülye, nem az Ameri-ka Hangját hallgattad véletlenül?” Szóval akkor megkezdődött már ez az erjedési folyamat, ami a belső hatalmi harcokat mutatta. Azért 1955-ig nagyobb cirkuszok nem voltak, úgyhogy akkor úgy jöttünk el, hogy bizonyos politikai belső elmozdulások voltak, de az a hatalmon belüli kisebb csoportoknak az átrendeződése csupán, nagyobb, mélyebb változásokat ez még nem involválta magában.

*E: Végül is hányan kerültek Ivanovoba?*

*L. I.:* Ivanovoban három helyre, az agráregyetemre, a műszaki egyetemre és az orvosi egyetemre kerültek magyarok. Úgyhogy az ivanovoi magyar csoport létszáma körülbelül 50 fő lehetett. De ebben persze nem egy évfolyam volt, mert később is jöttek még. Tehát az induló 250-ből körülbelül 15 került Ivanovoba.

*E: És ők összetartottak? Voltak magyar összejövetelek?*

*L. I.:* Minden nemzetiségnek volt egy ilyen orosz kifejezéssel élve: „zemlácsesztvója”, egy nemzetiségi alapon szerveződő köre, kolóniája, talán így mondhatjuk. Volt tehát egy bizonyos belső szervezeti élet. A magyar kolóniának volt egy választott vezetője, vezetősege, akik igyekeztek összehozni a társaságot. Hetente-kéthetente biztos volt valamilyen összejövetel. Kisebb előadásokat szerveztek, alkalmi néptánc-csoportokat, énekeket, zenei előadókat hívtak meg, ha akadtak, tehát a hazai kapcsolatokat ilyen kulturális jelleggel próbálták ápolni. 1952-ben volt az olimpia Helsinkiben, ahol nagy magyar sikerek születtek, és arra emlékszem, hogy sikerült megszereznünk a magyar szereplés mozi változatát. Ezt aztán bemutattuk nemcsak saját magunknak, hanem az oroszoknak



is. Ha már a sportnál tartunk, akkor hadd említsem meg a híres 6:3-at 1953-ban. Akkor egy erdélyi magyar fiúval laktam egy szobában. A magasabb évfolyamokon már nem ragaszkodtak annyira, hogy oroszokkal kell együtt lakni, csak az első két évben. A lényeg az, hogy be tudtuk fogni Ivanovoban a Kossuth adót. Vettünk egy normál rádiót, és mivel ösztöndíjunk is volt, megfogadtuk, hogyha döntetlenre kihúzza a magyar csapat, úgy leisszuk magunkat, hogy az nem igaz. 6:3! Ketten 11 üveg pezsgőt ittunk meg azon az éjszakán, három napig teljesen betegek voltunk tőle. A visszavágón, ami 7:1-re végződött, már nagygyakorlaton voltam Krasznodár megyében. Oda már a magyar adó nem ért el, úgyhogy a meccset egy román adón tudtam csak hallgatni, és románul próbáltam követni, ami nem volt nehéz a közönség reagálása miatt. Utána jött a világbajnokság 1954-ben, amikor valószínűleg elég nagy problémát okoztam a helybeli elhárításnak. A nejemet ugyanis – aki szintén az Ivanovoi Agráregyetemen tanult, egy évvel később jött ki, mint én –, megkértem, hogy adjon föl táviratot, amiben csak a végeredményt közli. Így kaptam a faluban egy táviratot, hogy Magyarország–Nyugat-Németország ennyi és ennyi, két nap múlva ugyanígy jött a Magyarország–Uruguay mérkőzés eredménye. El tudom képzelni, hogy jó szórakozás lehetett a helybeli és megyei illetékeseknek, amíg megfejtették, hogy ez mit jelent.

*E: Milyen volt a kapcsolat az orosz diákokkal?*

*L. I.:* Az orosz diákokkal normális kapcsolatok alakultak ki. Nem voltak olyan viták – egy-két apróságot leszámítva –, hogy ti voltatok a mi ellenségeink még öt évvel ezelőtt és most idejöttök. Elég kulturáltan igyekeztek minket kezelni. Nyilván azért ebben benne volt az ottani Komszomol-szervezetek tudatos ráhatása is azokra, akik velünk együtt voltak és laktak. Sokat piáltunk együtt, az természetes, de olyan mély barátság, ami az egyetem után is évekig megmaradt volna, hogy még 10 év múlva is írtunk volna egymásnak levelet, az én évfolyamomból legfeljebb egy-kettő, ha akadt. Az egyetemi évekig tartottak ezek a kapcsolatok, utána elhalványultak. Persze fel lehet tenni a kérdést, hogy egy magyar egyetemi évfolyamból vajon tíz év után hányan leveleznek egymással. Valószínűleg itt se sokan. Érdekes módon az érettségi Magyarországon jobban összetartja a gárdát, mint az egyetem. Nekem például most volt az 55-ödik érettségi találkozásom Mohácson. A 30 főből tizenegyen jöttek el, tízen már meghaltak sajnos. Visszatérve tehát elég jó volt a kapcsolat, a lányokkal viszonylag könnyen lehetett ismerkedni. Többen meg is nősültek és orosz nőt vettek el feleségül. Lehet, hogy én is megnősültem volna, ha nincs ott a jövődöbéli nejem, ha nem ismerkedünk kint össze. Vele mind a mai napig, több mint 50 éve házastársi kötelékben élünk.

*E: A tanárok szakmai felkészültségét hogy jellemezné?*

*L. I.:* Jó közepes szintű egyetem volt, ennek megfelelő szintű tanárokkal, egy-két nagyobb egyéniséggel, akik össz-orosz vagy össz-szovjet viszonylatban is számítottak. Ilyen volt az agrokémia tanszékvezetője, aki egyből befogadott és istápolta. Szvesnyikovnak hívták. Az ő neve ismert volt Ivanovo határain túl is. Egy másik tanár földműveléstanból – most nem ugrik be a neve – utána eljött Gödöllőre vendégprofesszornak. Tehát nyilván ő is a jobbak közé tartozott. A genetika területén voltak csak ilyen kurzus-beállítottaságú tanárok, akik ráálltak a Liszenkó-féle elméletekre, és nagy lelkesedéssel magyarázták. Utána jött a letörés, és ez nyilván az ő életükben is egy súlyos egyéni tragédiát jelentett.

*E: Ők aztán egyik napról a másikra el is tűntek?*

*L. I.:* Na nem, ez egy folyamat volt. Sztálin halála után három-négy hónappal kezdődött, és azért úgy egy év alatt alakult ki, hogy itt már másfajta nézetek a tudományosak, és nem az, amit Liszenkó mondott. Szóval, amikor mi ott voltunk, nem tűntek el, de



látszott, hogy háttérbe vannak szorítva. Nem szerepeltek annyit a nyilvános összejöveteleken például.

*E: Az ivanovoi társadalmi életről milyen benyomása alakult ki? Egyáltalán megfordult ottani családoknál?*

*L. I.:* Gyakorlatilag nem, vagy csak nagyon kevés esetben. Az ivanovoi átlagpolgártól mi el voltunk zárva vagy szigetelve. Egy-két kivétel akadt mindig, amikor ilyen kisebb baráti összejövetelt, névnapot, születésnapot nem a diákszállón ünnepeltünk meg, hanem valamelyik ismerősnek a lakásán. Ivanovo nem kisváros, 300 ezer lakosa volt már akkoriban, és ott is volt egy ilyen belső, mai szóval kifejezve polgári értelmiség, amit ők persze nem ennek neveztek, de egy ilyen igényesebb értelmiség, amelyik azért a saját körét megpróbálta kialakítani. Esetenként be lehetett jutni egy-egy ilyen összejövetelre, de egyébként nem. Azt azért tudni kell, hogy a diákok 90 százaléka nem is volt ivanovoi, hanem vagy a környékről jöttek, vagy távolabbi tájakról. A városban különben elég jó kulturális élet volt. Két színház működött, egy opera és operett, tehát zenés és egy prózai, nagyobb színház. Ezenkívül voltak még kisebb termek művelődési házakban. Színházba sokat jártunk, és moziba is. Érdekes módon akkor dobták piacra a második világháborúban zsákmányolt nyugati filmeket, ki is írták az elején, hogy ezt a filmet hadizsákmányként foglalta le a dicsőséges Vörös Hadsereg. Akkor jelentek meg például a Tarzan filmek. Az oroszok nem tudták, mi az, hogy Tarzan. Mi – akik már ismertük – magyaráztuk el nekik. Óriási sikere volt, szinte őrjöngést váltott ki az emberekből ez a sorozat. A Mágna Miska című film rendszeresen ment, úgyhogy ezt legalább 30-szor láttuk Ivanovoban. Hát, miért ne nézzük meg minden héten a Mágna Miskát? A 40-es évek filmjeit, és természetesen a német filmarchívumokban meglévő kópiákat hozták el. Aztán később megjelentek viszonylag normálisabb szovjet filmek is. Sportolási lehetőség is volt, télen síelni lehetett. Ivanovoban október elejétől április végéig hó volt, tehát ott a síelés szinte kötelező. A nyári sportok közül természetesen volt labdarúgás, lehetett vívni – ezzel én is próbálkoztam egy ideig – és atletizálni. Én valamikor próbálkoztam hosszútávfutással, amit Krasznodárban kamatoztattam is. Amikor ugyanis a megyei bajnokságon a kolhozok nem volt elegendő távfutója, akkor meghamisították egy kicsit a jelentkezési lapot, és Lange néven, azzal, hogy ez egy ukrán név, indítottak engem is. Életemben egyszer akkor kerestem napidíjat futással, ami ha jól emlékszem, öt liter borra volt elegendő.

*E: Hogy boldogultak az orosz nyelvvel?*

*L. I.:* Az a korosztály, amelyben én felnőttem, a gimnáziumban latint és németet tanult. Akik szóba jöttek szovjet ösztöndíjra, azok számára külön orosz nyelvoktatást szerveztek a gimnáziumban. Ez azonban nagyon primitív volt, hiszen a tanáraink se tudtak oroszul, tehát körülbelül két leckével előrébb jártak, mint mi. Utána egy hónapig volt Csobánkán egy felkészítő tábor, ahol kemény és intenzív orosz oktatás folyt, valódi orosz nyelvtanárokkal. De ott főleg fizikai kondíció-feljavítás volt, hogy bírjuk a megterhelést, a nehéz éghajlati viszonyokat. Kötelező volt például ebéd után másfél órát pihenni, ami ellen fel is lázadtunk, mondván, hogy nem azért jöttünk, hogy pihenjünk, hanem tanulni akarunk. Szóval demonstráltunk a pihenés ellen. Így utóbb az ember persze röhhög saját magán, hogy milyen hülyeségeket tudott csinálni hajdanában. Mindennek ellenére úgy kerültünk ki orosz nyelvterületre, hogy hiányos volt a nyelvtudásunk. Neheztette a helyzetünket, hogy jó szótárak akkoriban még nem voltak, főleg a szakszótárak hiányoztak. Tehát kellett egy év, amíg a társaság felszedett magának annyi orosz tudást, hogy elboldogult az egyetemi előadásokon. Ilyen értelemben elég nehéz volt a kezdet. Ez

később már javult, a szótárak is jobban megjelentek. Én aztán odakint elkezdtem folytatni a németet. Angolt nem tudtam tanulni, jóformán nem is volt angol szakirodalom az egyetem könyvtárában. Német viszont volt, úgyhogy magánszorgalomból a németet továbbvittem, a német szakirodalom tanulmányozásával. Az angolnak csak később, amikor hazaérkeztem és aspiráns lettem, akkor láttam neki.

*E: A családban egyébként hogy fogadták a kimenetelét?*

*L. I.:* Beletörődtek. Nyilvánvalóan nem örültek neki, mert egyrészt féltettek, hogy mi lesz, túl nagy kalandnak tartották, de végül is beletörődtek.

*E: Ön se bánta meg közben? Említette, hogy nyaranta minden évben hazajött. Sose merült fel, hogy esetleg nem megy vissza?*

*L. I.:* Hát akkor az ember már futott a diplomája után. Aki az első év után visszament, az biztos volt, hogy be is fogja fejezni.

*E: Tehát volt, aki nem ment vissza?*

*L. I.:* Volt lemorzsolódás, igen, az első év után. De én úgy éreztem, hogy ezt végigcsinálom.

*E: Mielőtt kézhez kapta volna a diplomáját, már tudta pontosan, hogy merre szeretne tovább menni?*

*L. I.:* Hogyne. Ahogy említettem, a Talajtani és Agrokémiai Kutató Intézetbe én két nyáron át már bejártam, és ott igényt tartottak rám. Úgyhogy amikor hazajöttem, szereztek is gyakornoki álláshelyet, ahova viszonylag egyszerűen be is tudtam kerülni, annak ellenére, hogy a minisztériumi bürokrácia mindenképpen valahol Szolnok megyében akart belőlem agronómust csinálni. Ez alól azonban sikerült valahogy megmenekülni, és kutatói pályára lépni.

*E: Hogy zajlott ez konkrétan?*

*L. I.:* Ez nagyon érdekes volt. Ugye, hazajöttünk, és akkor mindenki valahová el lett osztva, mert központi munkaerő-kihelyezési gyakorlat volt. Nekem, mint említettem, Szolnok megyét szemelték ki. Erre azt mondtam, hogy én inkább szeretnék tudományos-kutatói pályára kerülni, valamint hogy a Talajtani és Agrokémiai Kutató Intézetben szívesen fogadnának. Szóval azt kértem, hogy adjanak át az Akadémiának. A válasz elutasító volt. Két nap múlva kapok otthon egy értesítést, hogy keressem fel Erdei Ferencet, aki akkor a földművelésügyi miniszter volt. Később kiderült, hogy Erdei Ferenc akkor épp egy személyi titkárt keresett, és kiadta az ukázt, hogy lehetőleg a mostani, Szovjetunióban végzetek közül javasoljanak valakit vagy valakiket, akik értelmesebbek, jó tanulók voltak, és majd ő beszél velük. Úgyhogy tegnap még Szolnok megyében segédagronómus, ma a miniszter azt ajánlja, hogy személyi titkárként mellette dolgozzak. Mondtam neki, hogy én tudományos kutató szeretnék lenni. Erre ő kétszer-háromszor újra elmondta a tervét, mire én mindig ugyanazt a választ adtam. A végén azt mondta, hogy: „Édes fiam, te menthetetlen vagy, menjél el kutatónak!” Az érdekes a dologban az, hogy ez 1955-ben történt, és 15 év múlva az Akadémián találkoztunk ismét. Akkor ő volt az új főtitkár, én meg az új főtitkárhelyettes. A már említett Egerszegi Sándor, nyilván egy kis protekcióval, elintézte az Akadémiánál, hogy kapjon egy gyakornoki álláshelyet segítségként. Ő akkor nagyon feljövőben volt, mint tudós. Egy egészen új talajjavítási eljárást dolgozott ki, 1956 márciusában Kossuth-díjat is kapott, ami komoly dolognak számított. Tehát, hogy is mondjam, ahhoz, hogy az ember érvényesülni tudjon, nagyon sok minden kell. Nyilvánvalóan szükség van valamilyen korábban elvégzett háttérmunkára. Kell egy kis szerencse is hozzá, és kellene mások is hozzá, akik besegítenek, hogy a szerencsés helyzetbe bekerülhessen. Így kerültem én a Talajtani Intézetbe.



*E: Hogy ítéli meg, nagyobb volt a tudása, többet tanult kint, mint az itteniek vagy pont fordítva?*

*L. I.: Voltam előnyben, és voltam hátrányban. Hátrányt jelentett elsősorban a magyar adottságok ismeretének hiánya. Előnyöm volt viszont, hogy valahol mégis világot látott ember voltam, oroszul jól beszéltem. Rőgtön befogtak mindenhova tolmácsolni. Ha delegációk jöttek, elég jól tudtam segítségére lenni több kisebb-nagyobb vezetőnek. Ilyen szempontból tehát nem volt kisebbségi érzésem az itthon végzetekkel szemben, viszont voltak komoly hiányterületeim.*

*E: Mondta, hogy az orosz évfolyamtársaival nem tart semmilyen kapcsolatot. A magyarokkal sem?*

*L. I.: Érdekes módon a magyarokkal sem lett rendszeres a kapcsolattartás, csak eseti. Sajnos többen meghaltak azóta, és ilyen módon a létszám le is csökkent. De nem alakult ki egy asztaltársaság például, amelyik később összejár és minden hónap utolsó csütörtökén együtt vacsorázik. Viszont a Szovjetunióban másutt, nem Ivanovoban végzetekkel jobban kialakult egy ilyen kapcsolódási viszony. Tehát agrárterületen, talajtan, agrokémia, a tudományos kutatás területén, azért tudtuk, hogy ki az a 10–15 ember, aki a SZU-ban végzett. Ezek között egy nem szervezett kapcsolatrendszer azért kialakult. Ez nem szükségszerűen azokat jelenti, akikkel egy évfolyamon végeztünk. Időnként találkoztunk, de inkább a véletlen következtében, akkor örülünk egymásnak, elmondjuk, hogy vagy, mint vagy satöbbi. Próbálkoztak többen ezzel annak idején a magyar-szovjet baráti társaság keretében, de mélyebben nem gyökeredzett meg. Aztán jött 1956, ami eléggé polarizálta ezt a társaságot is.*

*E: Mert sokan kimentek?*

*L. I.: Többen disszidáltak, és többen nagyon komolyan kiábrándultak mindenből. A zöme azért megmaradt úgy, hogy gazdagabbak lettünk egy új történelmi tapasztalattal, és azzal, hogy dolgozni kell tovább, ez az egyetlen biztos alap, amit el tudnak máshol is fogadni.*

*E: Visszagondolva hogyan írná le a hozadékát a kint töltött éveeknek? Volt-e valamilyen haszna a későbbi tudományos karrierre nézve?*

*L. I.: Volt, biztos, hogy volt, de nehéz elválasztani a személyes kvalitásokat attól a körülménytől, hogy egyúttal a Szovjetunióban végzett az illető személy. Az adott politikai rendszeren belül ez biztos azt jelentette, hogy kedvezőbb megítélésbe tartozott, ha előléptetésről, funkcióba emelésről volt szó. De ez nem válik el egymástól teljesen. Az én életem egészében véve egy sikertörténet. Hét évig voltam a Talajtani Intézetben, ott védtem meg a kandidátusi értekezésemet. Utána elcsábítottak az Akadémiára, néhány évre csupán, hogy vegyek részt a Szegedi Biológiai Központ szervezésében. Akkor úgy éreztem, hogy ki tudok hagyni három évet, utána majd úgyis visszamegyek. Csakhogy a három évből harminc év lett. Beléptem úgy, mint tudományos titkár, ez ilyen osztályvezetői besorolás, és úgy léptem ki 30 év után, mint az Akadémia főtitkára, akinek lejárt a két ciklusa. Akkor saját magamat nyugdíjaztam, hogy ne más nyugdíjazzon, hisz az előbbit sokkal jobban el lehet viselni. Tehát 15 évig voltam főtitkárhelyettes, nyolc évig főtitkár. Azt tudom mondani, hogy tényleg egy sikeres pályát tudok magam mögött. Úgy gondolom, hogy ezt két dolognak köszönhetem, az egyik a saját magam munkája, a másik a szerencsés véletlenek sorozata. Mert az is kell az élethez. Mondok egy példát. 1984-ben az ENSZ létrehozott egy bizottságot, úgy hívták, hogy Környezet és Fejlődés Világbizottsága, huszonkét tagból állt, akiket négy évre választottak, és azzal a feladattal bíztak meg, hogy dolgozzák ki az évszázad utolsó évtizedére és az utána való időszakra vonatkozó környezetvédelmi politika globális és egyéb vetületeit. Az, hogy én ebbe be-*

kerültem, természetesen az egész életemre, karrieremre nagy hatással volt. Ennek ellenére ez nagyjából a véletlennek köszönhető, mert nem engem választottak, hanem Magyarországot. Magyarországtól kértek javaslatot a személyre, akit vagy elfogadnak vagy nem. Előtte nekem már voltak ténykedéseim a balatoni környezetvédelem területén, én vezettem azt a szakmai csoportot a 80-as évek elején, amelyik a kormány számára egy hosszú távú intézkedési terv alapjait kidolgozta – ezt egyébként nagyrészt végre is hajtották, és ma is érvényben van –. A nevem tehát akkor már benne volt az akkori környezetvédelmi köztudatban. De hogy a Környezetvédelmi Hivatal elnökének akkor, amikor a Külügyminisztérium rákérdezett, hogy kit javasol, az én nevem jutott eszébe, az azért egy kicsit a véletlen is múlt. Ismertük egymást természetesen, de még legalább három nevet mondhatott volna. Tehát kellenek ilyen véletlenek is.

*E: A környezetvédelem felé fordulása a 70-es években is egy ilyen véletlennek köszönhető, vagy egy hosszabb folyamat eredménye?*

*L. I.:* A kandidátusi értekezésemet a talajjavítás egyes kérdéseiről írtam, és 1961-ben védtem meg. Utána beindítottam egy tíz évre szóló műtrágyázási kísérletet homoktalajokon azzal a céllal, hogy abból lesz a nagydoktori disszertációm. Így is lett. 1970–71-ben a vége felé közeledett ez a kísérletsorozat. Akkor már tudtam, hogy ugyanezt továbbvinni még tíz vagy húsz évig, nem kecsegtet semmiféle új, komolyabb felfedezésnek a valószínűségével. Valamit váltani kell, más területen kell továbblépni. Ezzel egy időben jött felszínre a környezetvédelem. Akkor már főtitkárhelyettes voltam, és ebben a minőségemben részt vettem az UNESCO közgyűlésein, ahol akkor kezdték el kidolgozni az Ember és a Bioszféra, tehát az első nagy globális ökológiai programot. Ebbe kicsit én is bedolgoztam. A közgyűlésen én emeltem fel a magyar táblát, amikor megszavazták ezt a programot. Akkor úgy éreztem, hogy most itt van egy új irányzat. Teljesen új a világban, hozzám közel áll, mi lenne, ha én erre ráállnék, és otthon is részt vennék a hazai meghonosításában. Hát így estem bele a környezetvédelembe. De ehhez megint egy ilyen szerencsés egybeesés kell, hogy nálam egy eredményes időszak éppen lezárul, ugyanakkor valami új megjelenik, és a tetejében be is lehetett jutni ebbe az új dologba. Ez volt a 70-es évek elején. A 80-as évek közepén jött a már említett ENSZ-bizottság, utána pedig már a lejtőn felfelé sem lehet megállni, ahogy Palugyai István mondta egyszer egy interjúban.

*E: Legutóbb pedig az érettségiző diákok találkozhattak a nevével, amikor a Mindentudás Egyetemén elhangzott előadását kellett elemezniük.*

*L. I.:* Ez egy abszolút véletlen. Egyébként írtam Magyar Bálintnak egy levelet, hogy elemezzük a dolgozatokat, hogy lássuk, hogy áll most a környezettudatosság a gyerekeknél. Feltételezem, hogy pozitív választ fog adni.

*Az interjút Tomasz Gábor készítette*

„A versenylovak mellé kerültem”

Vicsek Mária, a Budapesti Corvinus Egyetem Számítástudományi Tanszékének docense

*Educatio: Kérem, mutassa be a családját.*

*Vicsek Mária:* Első generációs értelmiségi vagyok, a nagyszüleim parasztemberek voltak. A szüleim az 1930-as években jöttek fel Budapestre, és itt kétkezi munkásként he-

kerültem, természetesen az egész életemre, karrieremre nagy hatással volt. Ennek ellenére ez nagyjából a véletlennek köszönhető, mert nem engem választottak, hanem Magyarországot. Magyarországtól kértek javaslatot a személyre, akit vagy elfogadnak vagy nem. Előtte nekem már voltak ténykedéseim a balatoni környezetvédelem területén, én vezettem azt a szakmai csoportot a 80-as évek elején, amelyik a kormány számára egy hosszú távú intézkedési terv alapjait kidolgozta – ezt egyébként nagyrészt végre is hajtották, és ma is érvényben van –. A nevem tehát akkor már benne volt az akkori környezetvédelmi köztudatban. De hogy a Környezetvédelmi Hivatal elnökének akkor, amikor a Külügyminisztérium rákérdezett, hogy kit javasol, az én nevem jutott eszébe, az azért egy kicsit a véletlen is múlt. Ismertük egymást természetesen, de még legalább három nevet mondhatott volna. Tehát kellenek ilyen véletlenek is.

*E: A környezetvédelem felé fordulása a 70-es években is egy ilyen véletlennek köszönhető, vagy egy hosszabb folyamat eredménye?*

*L. I.:* A kandidátusi értekezésemet a talajjavítás egyes kérdéseiről írtam, és 1961-ben védtem meg. Utána beindítottam egy tíz évre szóló műtrágyázási kísérletet homoktalajokon azzal a céllal, hogy abból lesz a nagydoktori disszertációm. Így is lett. 1970–71-ben a vége felé közeledett ez a kísérletsorozat. Akkor már tudtam, hogy ugyanezt továbbvinni még tíz vagy húsz évig, nem kecsegtet semmiféle új, komolyabb felfedezésnek a valószínűségével. Valamit váltani kell, más területen kell továbblépni. Ezzel egy időben jött felszínre a környezetvédelem. Akkor már főtitkárhelyettes voltam, és ebben a minőségemben részt vettem az UNESCO közgyűlésein, ahol akkor kezdték el kidolgozni az Ember és a Bioszféra, tehát az első nagy globális ökológiai programot. Ebbe kicsit én is bedolgoztam. A közgyűlésen én emeltem fel a magyar táblát, amikor megszavazták ezt a programot. Akkor úgy éreztem, hogy most itt van egy új irányzat. Teljesen új a világban, hozzám közel áll, mi lenne, ha én erre ráállnék, és otthon is részt vennék a hazai meghonosításában. Hát így estem bele a környezetvédelembe. De ehhez megint egy ilyen szerencsés egybeesés kell, hogy nálam egy eredményes időszak éppen lezárul, ugyanakkor valami új megjelenik, és a tetejében be is lehetett jutni ebbe az új dologba. Ez volt a 70-es évek elején. A 80-as évek közepén jött a már említett ENSZ-bizottság, utána pedig már a lejtőn felfelé sem lehet megállni, ahogy Palugyai István mondta egyszer egy interjúban.

*E: Legutóbb pedig az érettségiző diákok találkozhattak a nevével, amikor a Mindentudás Egyetemén elhangzott előadását kellett elemezniük.*

*L. I.:* Ez egy abszolút véletlen. Egyébként írtam Magyar Bálintnak egy levelet, hogy elemezzük a dolgozatokat, hogy lássuk, hogy áll most a környezettudatosság a gyerekeknél. Feltételezem, hogy pozitív választ fog adni.

*Az interjút Tomasz Gábor készítette*

*„A versenylovak mellé kerültem”*

Vicsek Mária, a Budapesti Corvinus Egyetem Számítástudományi Tanszékének docense

*Educatio: Kérem, mutassa be a családját.*

*Vicsek Mária:* Első generációs értelmiségi vagyok, a nagyszüleim parasztemberek voltak. A szüleim az 1930-as években jöttek fel Budapestre, és itt kétkezi munkásként he-



lyezkedtek el. Van egy testvérem, ő is egyetemet végzett, vízépítő mérnökként, aztán még számos más végzettséget szerzett. Öt évet töltött Algériában, mint vízépítő mérnök, utána pedig elment hivatalnoki vonalra. A Külügyminisztérium kötelékében van most már hosszú évek óta. Korábban Párizsban a követségen, most Brüsszelben a magyar EU képviselőn első titkár.

*E: Szülei milyen iskolákat végeztek?*

*V. M.:* Édesanyám kimondottan jó tanuló volt, elvégezte az akkori általános iskolának nevezhető oktatást, de az édesapám inkább az iskola mellé járt, mert félárvaként már gyerekkorától a földeken dolgozott. De nagyon okos ember lehetett, mert ennek ellenére eljutott a munkások között szellemi munkának számító raktárnoksáig. A számolással nem volt gondja, de olvasni nem igen láttam. Amikor kikerültem az egyetemre, akkor is kizárólag anyám írt levelet, apám soha egy sort nem írt. Nem azért, mert nem szeretett, hanem azért, mert ez komoly problémákat okozott volna neki. Anyám viszont nagyon szeretett olvasni. Már első általános iskolás koromban elvitt a Szabó Ervin Könyvtárba. Ő odajárt, mint felnőtt olvasó, engem pedig beíratott a gyerek könyvtárba. Attól kezdve gyakorlatilag ott töltöttem az iskolán kívüli összes időmet, könyvtáros aktivista vagy segítség lettem. Így a könyvtárban teljesen szabadon mászkálhattam és már korán végigolvastam a világirodalmat és a magyar irodalmat. 7 éves koromtól nyolcadik osztályos koromig ott éltem le az életemet. A könyvtár egy utcasaroknyira volt tőlünk, minden nap bejártam.

*E: Hol laktak?*

*V. M.:* A szüleimet a háború alatt kibombázták és végül egy belvárosi lakás egyik felében kötöttek ki. Ennek következtében társbérleti lakásban éltem 18 éves koromig. Mindegyik családnak volt egy szobája, és mindegyik család négy főből állt, illetve a társbérletnek még volt időnként 2–3 kutyája is. Hosszú ideig nem volt fürdőszoba, lavór víz volt melegítve a sparhelten. A lakás a belvárosban volt a Báthory utca és Vadász utca sarkán. Mivel a Batthyány örökmécsesről egy saroknyira voltunk 1956-ban ott vonultak az emberek a Kossuth térre, meg a parlament elé, és kiabálták, hogy „aki magyar, velünk tart”.

*E: Hová járt iskolába?*

*V. M.:* Csupa tiszta lányiskolába jártam, általánosban a Szemere utcaiba, utána pedig a Kossuth Zsuzsa Gimnáziumba. Abban a korban teljesen magától értetődő volt, hogy mindenki, aki csak tud, tanuljon. Föl sem merült, hogy ne tanuljak tovább. Igaz, hogy fogalmunk sem volt, milyen iskolát válasszak, mivel ez volt a legközelebbi iskola, ide mentem. Ez egy közepes gimnázium volt, de éreztem azt a hátrányt, hogy ki mit hoz otthonról, és mit kell magának megszereznie. Ott voltak a Lipót-városi értelmiségi gyerekek. Amikor pl. elmentem segíteni valakinek matematikából, és beültünk az apuka dolgozó szobájába, ami faltól-falig csupa könyvből állt és egy hatalmas íróasztalból, az valami lenyűgöző volt. Az osztályban úgy éreztem, hogy kirekesztenek. Egy 44 fős osztályba jártam, ahol 10–12 ember volt aki jeles-kitűnő tanulónak számított, és ezek ott állodogáltak együtt a szünetben, és Einstein relativitás-elméletétől kezdve mindenféle, magas röptű témákról beszélgettek. Tehát nem a gazdagságukkal, vagy az anyagi helyzetükkel való hivalkodás rettentette el az embert, hanem az a hallatlan magabiztosság, amivel mozogtak, bármiről is lett-légyen szó. Ha egy kicsit odafigyeltem rájuk, az olvasmányok alapján valamennyire bele tudtam szólni a beszélgetéseikbe, de a beszédstílusom, szókincsem, nem volt elég begyakorolt, hiszen másokkal soha nem beszéltem ilyen dolgokról. Ezért én inkább a közösségben próbáltam nyüzsgögni. Társadalmi munkát szerveztem, és nyolcadik után már matematika és fizika órákat adtam pénzért az iskolatársaimnak. Ennek

során néha elég megalázó helyzeteket éltem át. Például mentem a lakásukra órát tartani, és a kislány a fiújával volt éppen elfoglalva, és úgy kellett tartanom az órát, hogy közben a fiúja ölében ült, és időnként odavetett nekem is néhány szót. Nem ez volt a jellemző, de belekerültem ilyen helyzetbe is. Ebből a pénzből vettem a nagykabátomat meg a magas sarkú cipőmet, teljesen magamra költhettem.

*E: Hogy került ki a Szovjetunióba?*

*V. M.:* 1964-ben érettségiztem. Mivel abban az időben a külföldi egyetemekre előbb lehetett felvételi vizsgát tenni, ezért az osztálynak a 10–12 fős jó tanuló magja úgy döntött, hogy kíváncsiságból próbáljuk meg a külföldi felvételit. Két helyre lehetett jelentkezni, az NDK-ba és a Szovjetunióba. Mivel németül nem tudtam, én a Szovjetunióba jelentkeztem. Ezt akkor úgy éltem meg, hogy azért adjuk be külföldre a jelentkezést, hogy kipróbáljuk milyen lesz a felvételi vizsga majd az itthoni egyetemre, ahova ténylegesen jelentkezni akarunk. De egyedül nekem volt szerencsém, a 12 fős csapatból egyedül engem vettek fel.

*E: Az oroszul hogy állt?*

*V. M.:* Az oroszul teljesen nevetségesen álltam, olyannyira, hogy a felvételi orosz beszélgetésen megkérdezték tőlem, hogy „Kak vasa famili”, és mivel én a familia-szót a németből ismertem, úgy gondoltam, hogy a családomról érdeklődnek. Erre jól kinevettek, és mondták, hogy ez bizony a családnevet jelenti. Tehát orosz nyelvből abszolút nem volt az ember felkészülve, hiába tanultunk 8 évig. Én nem azért nem tanultam meg oroszul, mert ellenálló lelkületű voltam és nem akartam megtanulni, hanem azért, mert nem gyakorlati megközelítéssel tanították a nyelvet. El tudtam mondani oroszul Tatjana levelét Anyeginhez, meg azt is, hogyan állította meg Szása a nyakkendőjével a vonatot, amikor föl akarták robbantani, de nem tudtam egy pohár vizet kérni, és nem értettem meg, ha a nevem kérdezték. De az okokkal a felvételiztető bizottság is tisztában lehetett, mert felvettek.

*E: És amikor beadta a felvételi kérelmét, tudta, hogyha nyer, akkor mi lesz?*

*V. M.:* Nem fordult meg a fejemben, hogy kikerülök. Ráadásul annyira szoros volt a családi kapcsolatunk, hogy én korábban összesen egyszer voltam a szüleimtől távol két hétig egy táborban, valamikor általános iskolás koromban. Azon kívül soha, egy napra sem. Úgyhogy teljesen kizárt volt, hogy elkerüljek otthonról, az egy másodpercig sem fordult meg a fejemben.

*E: Meg kellett jelölni, hogy a Szovjetunióban melyik egyetemre, milyen szakra jelentkezik?*

*V. M.:* Azt lehetett megjelölni, hogy milyen országba és hogy milyen témából. De az volt a borzasztó, hogy nem általánosan adták meg a témát, hogy matematika, hanem mindenféle szakszavakat használtak. Be volt írva többek között egy olyan, hogy numerikus matematika. Én erre jelentkeztem, mert ebben legalább szerepelt a matematika szó. De mielőtt elmentem szóbelizni, a bizottság kedvéért megkérdeztem az egyik tanárunkat, hogy mondja már el, mi az a numerikus matematika, de kiderült, hogy ő sem igazán tudja. Úgyhogy csak azt tudtam, hogy a matematikával kapcsolatos. Persze, az is lehet, hogy külön szerencse volt, hogy éppen ezt jelöltem be. Mert úgy történt a kiküldött diákok létszámának a megállapítása, hogy különböző munkahelyek beadhattak igényeket a minisztériumnak arra vonatkozóan, hogy az elkövetkezendő öt év múlva milyen végzettségű emberre lesz szükségük. Én persze akkor nem tudtam, hogy a numerikus matematikára milyen munkahely adott be igényt, csak később derült ki, hogy az Akadémia. Tehát ebben fantasztikus mázlim volt. Azt különösen nem tudtam, hogy kint hová fogok kerülni. Az ember egyetlen helyről hallott már, a moszkvai Lomonoszov Egyetemről.





De hogy éppen odakerülök, annak semmiféle valószínűsége nem volt, még akkor sem, mikor már úgy döntöttem, hogy mégis kimegyek. Ez egy fantasztikusan nehéz döntés volt, mert a szüleimtől, a családomtól el kellett válni és a nagy szerelemtől is. A szüleim kizárólag azért engedtek el, mert úgy gondolták, hogy az otthoni körülmények nem ideálisak az egyetemi tanulmányokhoz. Apám akkor már nyugdíjas volt, tehát mindenképpen ösztöndíjat kellett volna szereznem, ha tovább akarok tanulni. És a szüleimnek nagyon sarkalatos szempontja volt az is, hogy szabaduljak meg attól a fiútól, akivel ötödikes koromtól együtt jártam. Ez a fiú el akart venni feleségül rögvest az érettségi után, de a szüleim szerint ez túl korai lett volna. Azt akarták, hogy a lányuk, többre vigye mint ők, ha az esze megvan hozzá. Nagyon hálás vagyok szüleimnek, a szeretetük, támogatásuk nélkül nem sikerült volna idáig eljutnom.

*E: És abhoz mit szóltak, hogy a Szovjetunióba megy?*

*V. M.:* Nem örültek. De az egyik szemük sírt a másik meg nevetett, mert nagyon intelligensen felismerték, hogy ez egy biztos módszer, és mindenképpen olyan helyre kerülök, ahonnan csak felfelé vezet az út.

*E: És Ön hogyan mérlegelt?*

*V. M.:* Én azon kívül, hogy zokogtam, nem mérlegeltem sehogy. Engem nem kecsegtetett az ösztöndíj egyáltalán. Itthon is kereshettem volna. Nem ismertem a feltételeket, tehát teljes ismeretlenségbe mentem ki. Kaptunk ruhapénzt, hogy megfelelően öltözködve menjünk ki, ne égessük le a magyar államot. Mi öt évre bevásároltunk a szüleimmel, és valami embertelen méretű bőrönddel mentem ki, mert ugye meg sem fordult a fejünkben, hogy félévente haza tudok jönni. Pedig tudtam előre, hogy félévente ezt biztosítják, mert benne volt a tanulmányi szerződésben, hogy évente két utat fizetnek.

*E: Szóval nem tudta előre, hogy melyik egyetemre kerül?*

*V. M.:* Amikor összehívtak bennünket, akkor még senki nem tudta, hogy hova kerülünk. Jött az iskolába egy újságíró, aki interjút készített hármunkkal, a frissen érettségizettek közül, és rólam azt írta, hogy Moszkvába a Lomonoszov Egyetemre fogok járni. Ez elég meglepő volt, mert én erről még nem tudtam. Lehet, hogy ő már hallott róla. Tehát nem tudtuk előre, hogy hova kerülünk, voltak, akik eléggé megviselődtek attól, hogy Budapesthez, vagy bármelyik itteni magyar egyetemi városhoz képest lényegesen rosszabb körülmények közé, mondjuk Harkov-ba kerültek. Nekem nagyon nagy szerencsém volt, hogy a Lomonoszov Egyetemre járhattam.

*E: Volt valamilyen felkészítés a kiutazás előtt?*

*V. M.:* Előtte egy hónapig jártunk ide a Közgázra előkészítőre, ahol matematikából és orosz nyelvből próbáltak belénk tölteni valami olyasmit, ami felzárkóztató lenne az ottani tanulmányainkhoz. Aztán augusztus 28-án megérkeztünk egy teljesen ismeretlen helyre, ahol az ember a nyelvet gyakorlatilag nem beszélte, 1-jén pedig már kezdődött az oktatás az egyetemen. Bennem mindig volt egy komoly kisebbségi érzés, és a tudásomat illetően ez az egyetemen pillanatok alatt be is igazolódott. Azzal kezdődött a dolog, hogy felmérő dolgozatokat írtak velünk. Ehhez ugye nem kell nyelvtudás, felírták a feladatokat a „matematika nyelven” a táblára, tehát nem lehet arra fogni, hogy az ember nyelvi nehézségek miatt nem érti. Igen ám, de kik kerültek be a moszkvai állami egyetemre, matematika szakra? Ezek a Szovjetunió szerte legválogatottabb matematikusok voltak, speciálisan erre edzették őket, tehát kis verseny-istállókból kerültek be. Mi meg néhányan, úgy oldalról hozzájuk képest felkészületlenül. Tizennégyen kezdtünk, és heten maradtunk az első év végére.

*E: A tanulmányi eredmények miatt?*

*V. M.:* Persze. Megíraták velünk ezt a felmérő dolgot, és rögtön kiderült, hogy hiányzott az alap-matematikai tudásunk. Tehát nem csak a verseny-istállóban előkészített tudás hiányzott, hanem az ő érettségi szintjüknek sem feleltünk meg. Én például egy olyan gimnáziumból jöttem, ahol legalább egy évig a történelem szakos igazgatóhelyettes néni tartotta a matematika órát, mert nem volt elég matematika tanár. Tehát teljesen el voltam tévedve azzal kapcsolatban, hogy én mit tudok, és mit nem tudok. Azon kívül én egy humán osztályba jártam, latin szakra, tehát semmit nem hallottam a határérték-derivált függvény vizsgálatokról. Márpedig ezzel kezdődött az első órán a felmérő dolgot. Amit tudtam, azt ugye, megcsináltam, de ezekről soha nem is hallottam, nemhogy meg tudtam volna csinálni. Úgyhogy borzasztóan megrázó dolog volt, hogy az ember rögtön az első pillanatban elbukott.

*E: Nagy konfliktusok voltak ebből?*

*V. M.:* Mindenesetre volt egy olyan vélemény, hogy mi muszájból vagyunk ott, mert odaküldtek bennünket. Mindenféle más országokból is voltak hallgatók, Bulgáriából például. Tehát máshonnan is jöttek, a legkülönbözőbb képességekkel és képzettséggel. Ez nagyon-nagyon nehéz volt. Ráadásul az ember szembesült a szabadsággal. Tehát az egyetemi szabadsággal, amikor ott volt egy új világ, amiben azt csinálhattad, amit akarsz. Senki nem kért rajtad számon semmit, tudtad, hogy majd lesz egy vizsgaidőszak, de az még messze volt, azzal senki nem foglalkozott.

*E: Hogyan éltek kint, mennyi ösztöndíjat kaptak?*

*V. M.:* 70 rubel volt az alapösztöndíj, ami pont a kétszerese volt a szovjet diákokénak. Aztán később még „fényűzőbb” lett az élet, mert amikor már felsőbb éves voltam, akkor vezették be, hogy a jeles, kitűnő eredményre még lehetett kapni 11 rubelt. Úgyhogy olyan gazdagok voltunk, hogy az már szégyen. Ráadásul otthonról mindig hoztunk kaját, téli szalámit, kaptunk csomagot, jöttek ismerősök és ismeretlenek. Anyámék minden lehetőséget kihasználtak, hogyha valakiről kiderült, hogy Moszkva felé megy, akkor azonnal küldtek egy csomagot.

*E: Hogyan utaztak baza?*

*V. M.:* Mindig vonattal utaztam. Az 36 óra, ami fantasztikusan jó volt arra is, hogy az ember lelkileg átálljon.

*E: Kollégiumban laktak?*

*V. M.:* A kollégium 2 rubel volt havonta. Eleinte négyen laktunk egy szobában, az egy kinti kollégiumi épület volt. Ez azt jelentette, hogy az épületben volt egy zuhanyozó, amit páros napokon a fiúk, páratlan napokon a lányok használtak. Mosdó, konyha volt minden emeleten és svábbogarak is sokan. Innen jártunk be az egyetemre. Amikor harmadévesek lettünk, akkor beköltöztünk a Lomonoszov Egyetemnek abba a fantasztikus épületébe, amit máig szoktak mutogatni. Attól kezdve egy abszolút bezárt élet következett. Volt egy 70 fős magyar közösség az Egyetemen, a legkülönbözőbb szakokról, voltak bölcsészek, biológusok, pszichológusok, fizikusok, matematikusok, vegyészek. És azon kívül a Lomonoszov Egyetem, ami az abszolút csúcsnak számított a Szovjetunióban. Ez egy kirakat-egyetem volt, odavitték a külföldieket. A főépületben laktunk, ha a másik emeletre átmentem, ott volt az óránk, az épületen belül helyezkedtek el a könyvtárak, a boltok, a kultúrház, ahol mozi, színház, hangverseny állt rendelkezésünkre. Az utolsó három évben teljesen bezárkózott az ember. Havonta egyszer tettük ki a lábunkat a városba, amikor megkaptuk az ösztöndíjat. Volt egy könyvesbolt a Gorkij utcában, ahol magyar nyelvű könyveket fillérekért – kopekekért – lehetett vásárolni, és azzal szem-



ben volt egy másik könyvesbolt, ahol tudományos könyveket árultak. Abban az időben az angol nyelvű könyveket az oroszok vidáman lefordították mindenféle jogdíj nélkül oroszra, és így nagyon olcsón meg lehetett venni a szakkönyveket. Tehát egy nagyon-nagy könyvtárat építhetett ki az ember. Komolyzenét én soha életemben azelőtt nem hallgattam. Hogyha otthon komolyzene szólt a rádióban, akkor a család felnőttébb tagjai vagy elcsavarták, vagy kikapcsolták. De az egyetemen ez is magától jött. Például úgy, hogy kint valakit magyarra tanítottam, aki Magyarországra akart jönni dolgozni, és az órákért adott ajándékba nekem egy Mozart lemezt. Ettől kezdve aztán fillérekért egy fantasztikus lemezgyűjteményt vásároltam össze. Fillérekbe került maga a lemezjátszó is. Ami még óriási hatással volt az emberre, az a szláv lélek. Nekem nem volt orosz barátom, sem orosz barátaim, emiatt, hogy ilyen zárt közösségben élünk. De a fiúknak voltak orosz csajaik, mert a lányok viszonylag kevesen voltak az egyetemen. Nekem is onnan van a férjem, aki az egyetemi végzettségen kívül a moszkvai kintlétem legfontosabb következménye. Ő is kint végzett, Vicsek Tamás, aki fizikus akadémikus, és az ELTE-n tanszékvezető egyetemi tanár.

*E: A nyelvbe mikor szokott bele?*

*V. M.:* Nyelvi áttörés nálam soha nem következett be amiatt, hogy túl nagy volt a magyar nyelvű közösség, és eléggé zártak voltunk. Ráadásul az ember természettudományos szakra járt, tehát nem volt akkora szüksége a nyelvre. Fölírták a feladatot a táblára, és kész. Néhány tárgy volt csak, amiből szövegelni kellett, pl. a párttörténet, vagy a filozófia. De azoknál azért eltekintettek attól, hogy az ember nem volt tökéletes nyelvileg. Tehát az orosz nyelvi fejlődésem eléggé minimális volt, inkább konyha-jellegű. Mindmáig ezen a bizonyos konyhanyelv szinten beszélek és hallgatom az orosz tévét nagy ritkán. Ha jön egy kolléga, akkor tudok vele beszélgetni, de az orosz és az angol összekeveredik bennem.

*E: Mondta, hogy a 14 hallgatóból hetet hazaküldtek. Félévkor mentek el, vagy év végén?*

*V. M.:* Az első év végén, mert az első év volt a legkritikusabb. Ez számomra is nehéz volt. Elvi szempontokból beraktak egy szobába három orosz leányzóval, illetve három Szovjetunióból származó leányzóval, akik egymással nagyon jól megvoltak, de mivel nem volt jó a nyelvi alapom, ezért iszonyatos félreértések születtek a helyzetből. Egészen lelki roncs lett bele az ember. Mert pl. ott ültek, iszogattak egy vodkás üvegből (mint kiderült, vizet), rendszeresen meghúzták, és kártyáztak. Aztán kérdezték, hogy akarok-e én is, én beszálltam, és „durákat” játszottunk. Én persze nem tudtam, hogy aki veszít, az a „durák”. Veszítettem, és amikor azt mondták rám, hogy „durák” (ostoba) vagyok, teljesen elkeseredtem, mert nem értettem a játékszabályokat. Úgyhogy szomorúan elvontam és sírdogáltam, hogy ilyen embereket fogtam ki, akik rögtön „duráknak” néztek. Később kialakult az átrendeződés, és a nemzetközi osztály legjobb szándékai ellenére a magyarok többsége rövid úton egybeköltözött. Mivel utána már semmiféle ellenőrzés nem volt, addig csereberéltük a szobákat, amíg vagy magyartöbbségű lett a szoba, vagy mindenki magyar volt. Ez gyakorlatilag már a félév végére így volt, tehát mindössze egy-két hónapot voltam együtt oroszokkal.

*E: Az egyetem alatt megfordult a fejében, hogy abbahagyja, vagy szünet után nem megy vissza?*

*V. M.:* Nem, egy pillanatig sem. Viszont sokakkal megtörtént. Például ha a férjem nem találkozik velem, akkor nagy valószínűséggel hazajött volna az első évben, mert akkora csalódás volt számára az egész. Amikor harmadikos lettem, akkor jött ki a férjem. Már előtte is voltak fiúim az egyetemen, de különösebben nagy dolgot ez nem jelentett. El-

jártam táncolni, volt ott egy magyar zenekar is. Mi voltunk a szocialista országokon belül a legnyugatibbak és ezért az öltözködésünk meg a viselkedésünk bizonyos értelemben minta volt. A magyar zenekar Beatles-számokat is játszott, egy igazi jó zenekar volt. Mindenhova mentünk velük és akkor ez az oroszok szemében fantasztikus volt, mert az egyetemi bulikon esztrád-zenekar játszott. Ehhez képest nagy változatosság volt, ha időnként a magyar zenekar lépett fel. Vicsek Tamás azért is jelentett nagy változást az életemben, mert attól a pillanattól kezdve, hogy ő megjelent, valahogy jobban igyekeztem, vagy addigra jutottam el a fejlődésben oda, hogy valamennyire utolértem magamat. A bukdácsolásból eljutottam a jelesig, és attól kezdve, hogy Vicsek Tamás volt, már nem volt gond az életben, sem szakmailag, sem egyéb téren. Mi a kollégiumban együtt laktunk. Mindenféle komoly ellenőrzések voltak, de ennek ellenére a fiúk-lányok vegyesen laktak, ki hogyan tudta ezt megszervezni. Úgyhogy én is együtt laktam Vicsek Tamással. Ő volt talán az egyetlen, aki nem bukott meg soha, és ez rám is nagy hatással volt, még ha közvetlenül nem is segített. De berázódott tőle az életem, más rendszert kapott. Annak előtte kicsit elveszett voltam. Olyan társaság volt együtt, ahol keményen ittunk, tehát az első két év a bulizás, piálás jegyében telt el. Lehet, hogy mégis egy zseni vagyok, mert ennek ellenére nem buktam ki az egyetemről! A rossz indulás, és a nem igazán matematikusi alkat ellenére mégis végigcsináltam.

*E: Szakmailag mit jelentett Önnek az egyetem?*

*V. M.: Szakmailag nagy szerencsém volt. Egyrészt be kellett hozni egy iszonyatos hátrányt, ami abból eredt, hogy a versenyllovak mellé kerültem egy csoportba. Ez nevetséges volt. Az ember azt sem tudta, hová bujdokoljon el, akármilyen okosnak számított régebben, itt a legbékább volt. Tehát ezt a hátrányt be kellett hozni. A Lomonoszov Egyetem a legelittebb egyetem volt egész Szovjetunió-szerte. Minden szakon evidens volt, hogy egy ekkora lakossági mintából ki lehet választani a legjobbakat, és ez kicsit más társaság volt, mint a „kötelező” külföldiek. Én matematikára jártam, ahol három évig tartott az általános oktatása a választott szaknak, és harmad év után kellett egész szűk területre szakosodni. Ugyanis a Szovjetunió lényegéből fakadt ez, hogy hatalmas az ország, sokféle speciális igényekkel. Tehát nem úgy volt, mint Magyarországon, ahol a hallgatók öt éven keresztül kapnak általános képzést, és csak utána alakul ki, hogy mivel fognak foglalkozni. Én numerikus matematikára szakosodtam amiatt, hogy annak idején ezt írták be, és én egy szófogadó kislány voltam. Ez megint fantasztikus szerencsét jelentett, mert a numerikus matematika szocialista-világbeli atyja és legnagyobb neve Bahvalov volt, akinek a tanítványa lehettem. Mindmáig megtartottam vele a kapcsolatot, nem túl szorosán, most már csak ünnepekor, újévkor váltunk egymással e-mail üzenetet, de meglátogattam azóta többször is. Tehát Bahvalov fantasztikus szerencse volt, de mi nyűg voltunk ott valójában, mert akármennyit fejlődünk, ezekhez a „versenyllovakhoz” képest örök hátrányban maradtunk. Ugyanakkor abszolút szerencse volt, hogy Bahvalovhoz kerültem, akivel úgy lehetett együtt dolgozni, hogy kitűzött egy problémát és hetente egyszer mondjuk egy fél órát hajlandó volt ezzel foglalkozni. A félóra alatt elmondott valamit, vagy meghallgatta, amit én csináltam, és utána nekem egy hétig gondot jelentett, hogy fel tudja valamit mutatni a következő héten. Nagy sikerélmény volt a vele való együttműködés, annak ellenére, hogy nem vagyok egy matematikai tehetség. Elég-gé nehezen indultam be az egyetemen, de végül is az egyetem végére az ottaniak közül nekem lett egyedül cikkem, amit Bahvalovval együtt a dolgozatomból írtunk. Illetve ő írt egy cikket, aminek egy része az én eredményeimet is tartalmazta.*



*E: Az idejét mennyire szabadon osztotta be?*

*V. M.: Abszolút szabadon osztottam be. Harmadévtől kezdve eldönthette az ember, hogy átsétál az előadásra, a gyakorlatra, vagy nem. Én többnyire bejártam az előadásokra és a gyakorlatokra is.*

*E: Egyetemistaként mennyire tudott Magyarországról, az itthoni változásokról?*

*V. M.: Volt kemény KISZ-élet vitákkal, és voltak magyar rendezvények. Tehát a követés gondoskodott rólunk.*

*E: Ellenőrizték is magukat?*

*V. M.: Biztosan ellenőriztek bennünket, különösen, ha valakivel gondok voltak. Voltak megrázó történetek is. Például az egyik évfolyamtársam kellemesen elbeszélgetett a 36 órás vonatúton azzal a három emberrel, akivel egy fülkében utazott. Vicceket is mesélt, többek között politikai vicceket. Az utolsó órában az egyik utas megkérte, hogy legyen szíves, és mondja meg a nevét. A srác megmondta, mire az illető közölte vele, hogy akkor én magát feljelentem államellenes izgatás vádjával. Erre a fiú, aki nálunk a KISZ-ben agit-prop. titkár volt, és egyébként is nagyon aktív srác volt, teljesen megdöbbsent. De otthon kellett maradnia, amíg az ügy tisztázódik. Az ügy végül tisztázódott, és nem született semmiféle elmarasztaló ítélet, de aki ilyen ügybe keveredik, azt már nem tartották méltónak arra, hogy visszajöjjön. Tehát nem engedélyezték, hogy Moszkvában folytassa tovább a tanulmányait. Egy év elteltével itthon azért folytathatta, és el is végezte az egyetemet. Tehát ellenőriztek bennünket, mert volt olyan felelősségünk is, hogy a magyarokról milyen képet mutatunk. Tudok pl. olyanról, aki kandidátus-aspiránsként volt kint, és nem végezte a tanulmányait, hanem „ledérkedett”. Úgy ítélték meg, hogy szégyent hoz a magyar államra, mert erkölcstelen, és hazaküldték.*

*E: Amikor hazajött, Önt is elszámoltatták?*

*V. M.: Nekem nem kellett mesélnem, de úgy képzem, hogy biztos voltak, akik hangulatjelentéseket írtak. Aktív KISZ-élet volt, mindenki KISZ-tag volt természetesen, néhányan párttagok is lettek. De párttagnak bekerülni, az kemény dolog volt. Felmerült rögtön az illetővel kapcsolatban, hogy karrierista, és csak karrierizmusból akar belépni a pártba. Volt néhány ember, akit azért nem vettek fel, mert gyanús volt, hogy hátha karrierizmusból akar belépni. Én nem voltam párttag, de a KISZ-ben nagyon aktív voltam.*

*E: Mennyire utazhattak szabadon?*

*V. M.: Teljesen korlátozott volt a szabadsági fokunk. Tehát 40 km-nél távolabb nem lehetett elhagyni Moszkvát. Akit azon kaptak, hogy mégis fogta magát és elutazott, mert a szobatársa meghívta, és erre nem kért külön engedélyt, azt hazaküldték. Ugyanakkor a nemzetközi osztály szervezett nyaralásokat, én is elmentem nyaralni az elsős egyetemi évem után két hétre a Fekete-tenger partjára, gyakorlatilag ingyen, luxus körülmények közé, az egyetem táborába. Aztán szerveztek még más utakat is a különböző szovjet köztársaságokba, vagy Moszkva környékén 40 km-en túlra, tehát volt ilyen lehetőség. De valahogy hülyék voltunk, mert nagyon keveset éltünk ezzel a lehetőséggel. Igaz, hogy voltam Tallinban is, ami meghatározó élmény volt olyan szempontból, hogy ha orosz nyelven szólaltunk meg, akkor az ottaniak nem voltak hajlandók válaszolni, úgy csináltak, mint akik nem értenek oroszul. De amikor közöltük, hogy magyarok vagyunk, akkor pillanatokon belül megtanultak oroszul és nagyon készségesen, segítően, udvariasan, lelkesen álltak hozzánk.*

*E: Hogyan értékelné a kint töltött éveket?*

*V. M.: Számomra ez nagyon sokat ért: a numerikus matematika, a Moszkvai Állami Lomonoszov Egyetem, Bahvalov professzor, mint tudományos vezető, és az, hogy az Aka-*

démia Számítástechnikai Központjához voltam hozzárendelve, ami elég hamar kiderült, és negyed év végén el is mentem dolgozni – úgy képzeltem hogy a leendő munkahelyemre. De aztán ott kiderült, hogy nem ilyen fix ez a dolog, mert az adott munkahelyek döntötték el, hogy felveszik-e a végzett hallgatót vagy sem. Így 1969-ben amikor végeztem, az Akadémia Számítástechnikai Központjába kerültem, ahol volt egy numerikus matematika osztály. Ott a későbbiekben lett egy nagy számítógép, és azon már lehetett numerikus módszerrel számolni. Ez egy nagyon nagy dolog volt, hogy odakerülhettem. Aztán a Számítástechnikai Központ olvadt össze az Automatizálási Kutató Intézettel, és ebből lett később a SZTAKI.

*E: Hogy történt az elhelyezkedés a gyakorlatban?*

*V. M.:* Megérkeztem a végzés után Magyarországra, és akkor be kellett menni a Művelődésügyi Minisztériumba az oklevelemmel, ahonnan rögtön átküldtek az Akadémia személyzeti osztályára, és akkor két évig az ember még ún. akadémiai ösztöndíjas volt. A minisztérium két évre vállalta a fizetést, illetve az ösztöndíjat, és utána vagy ott maradhatott az ember, vagy nem. Én utána is az intézetben dolgozhattam, 2000-ig főállásban, de 1990 óta már félállásban az egyetemen is oktattam. Aztán átjöttem ide főállásba.

*E: Milyen volt az első két év szakmailag?*

*V. M.:* Megrázó élmény volt. Egyrészt az itthoni matematikai élettől egyáltalán nem volt kapcsolat. A semmiből lettem matematikus, idézőjeles matematikus, nem is valódi. Nem tudtam, hogy itthon a numerikus matematika a leglenézettebb ága a matematikának, ezzel csak akkor szembesültem. Nyilván nem véletlenül fejlődött a numerikus matematika a Szovjetunióban a katonai alkalmazások miatt. Magyarország viszont egy kis ország, ahol a tudományágakon belüli területek úgy fejlődtek, hogyha volt az adott területen egy kimagasló egyéniség, aki tanítványokat nevelt fel, akkor az a terület fejlődésnek indult. Numerikus matematikából Magyarországon ilyen ember nem volt. Turán Pál, vagy még korábban Fejér Lipót foglalkozott ilyesmivel, de Magyarországon nem ezek voltak az erős ágai a matematikának. Tehát a magyar matematikusok nem foglalkoztak numerikus módszerekkel, és így hallatlanul gyenge osztály volt az, ahova én bekerültem. Én pedig nem voltam egy szárnyaló valaki, tehát kint én attól tudtam dolgozni, hogy Bahvalov volt a témavezetőm, aki megmondta, hogy mit csináljak, és én igyekeztem megcsinálni. De itthon ilyen ember numerikus matematikából nem volt. Bekerültem tehát a numerikus módszerek osztályára, ahol az volt a feladat, hogy vártuk az országban első amerikai számítógépet, a CDC3300-at, és erre készültünk. A készülés úgy zajlott, hogy még nem volt számítógép, mert már az Ural 2-t (a szovjet gépet) szétszedték, és számítógép nélkül próbáltuk a numerikus algoritmusok könyvtárát megismerni. Az volt a feladat, hogy az egyik ilyen folyóiratot, ami beprogramozott algoritmusokat közölt angol nyelven, olvassam, és próbáljam megérteni és leírni magyar nyelven, hogy ha valaha majd lesz gép, ki lehessen ezeket próbálni. Valójában ebben én teljesen elvesztettem. Ez biztosan az én hibám is, mert ha okosabb vagyok, akkor át lehetett volna menni egy másik területre, vagy másik osztályra, de én ott maradtam. Aztán amikor meglett a SZTAKI, lettek szerződéses munkák is, de ezeknek semmi köze nem volt már a numerikus módszerekhez, hanem csak a programozáshoz, és a számítógépekhez. Mindenesetre történelmi helyzetbe kerültem, azáltal, hogy az MTA Számítástechnikai Központban kezdtem dolgozni, és így a számítástechnikát a magyarországi kezdetektől ott végig csinálhattam. Ezt tényleg annak köszönhettem, hogy kint végeztem.



*E: Mikor kamatozott a kint megszerzett tudása?*

*V. M.:* Közvetlenül nem kamatozott, mert elvesztem itthon, nem találtam meg azt a szakmai közeget, akikkel együtt dolgozhattam volna. Végül Vicsek Tamás jött a segítségemre, mert vele kezdtünk el dolgozni jó néhány év után. Mivel tudtam programozni, beszálltam az ő problémáinak a programozásába és így együtt dolgoztunk. Tehát meglett az a kapcsolat, hogy valaki megmondja, hogy mit kell csinálni, és én megcsinálom. Így egy jó pár évig együtt dolgoztunk, és közösen publikáltunk is.

*E: Végül is mennyit profitált a kint megszerzett tudásából?*

*V. M.:* Nem dolgoztam a szakterületemen itthon, mert itt nem igazán létezett ez, mint kutatási terület. Így közvetlenül nem érvényesült, amit a Lomonoszov Egyetem magas szintű oktatási színvonala nyújtott számomra. De az előny volt, hogy a nyelvet tudta az ember, hiszen az összes szocialista konferencián orosz nyelven kommunikáltunk, mert ugye más nyelv akkor még nem volt. Vagy ha jöttek a kollégák, akkor is orosz nyelven lehetett velük kommunikálni.

*E: A férje jobban tudta hasznosítani a kint megszerzett tudását?*

*V. M.:* Nem, az ő esete még tragikusabb. Ő elméleti fizikára szakosodott, és amikor hazajött, nem talált munkahelyet. Végül a Műszaki-fizikai Kutató Intézet befogadta, a pincében kellett neki üzemeltetni a nitrogén-cseppfolyósítót, mert akinek ez korábban feladata volt, az éppen beteg lett. És akkor Vicsek Tamás az elméleti fizikus végzettségével, a nitrogén-cseppfolyósítót üzemeltette a pincében. De ő ott is kidolgozott valami kísérleti szerkentyűt és aztán néhány emelettel feljebb került, mert nem volt olyan kuka, mint én. Körülnézett, és talált magának olyan szakmai közeget a Kutatóintézetben belül, ahova becsatlakozhatott, később pedig önállóan gondolkodva egészen más irányba fordult az érdeklődése.

*Az interjút Vég Zoltán Ákos készítette*

## Pécsi joghallgatók az 1930-as évek elején

A Pozsonyból áttelepült Erzsébet Tudományegyetem 1923. október 15-én Pécssett ünnepélyes megnyitóval kezdte meg működését. Az intézményt Pozsonyban 1912-ben állították fel, s még az év végén – Ferenc József engedélye alapján – felvehette a magyarok között oly népszerű Erzsébet királyné nevét. Az egyetem sorsát végül az 1921. évi XXV. törvény cikk rendezte oly módon, hogy a pozsonyi egyetem Pécsre, a kolozsvári pedig Szegedre került. Az universitas a Mecsek alatti városban 1923 őszén megnyitotta kapuit. Az egyetemi szintű jogászképzés is ebben az évben, 1923 október közepén indult Pécssett.

Jelen rövid tanulmány, arra vállalkozott, hogy a felvett adatok segítségével megvizsgálja a pécsi jogi kar rekrutációs bázisát, elsősorban a kar vonzáskörének földrajzi kiterjedtsége, valamint a rekrutációt befolyásoló tényezők erőssége szempontjából. Bár az adatbázist kb. 750 olyan különböző hallgató adata képezte, akik az 1929–32 években a kar hallgatói voltak, a rekrutációs bázis vizsgálatához az 1930–31, ill. az 1931–32 tanévre beiratkozó elsőéves joghallgatók főbb adatait használtam. Ennek oka értelemszerűen az volt, hogy a rekrutációs bázis vizsgálatához az újonnan beiratkozott hallgatók adatai a relevánsak. A felvett adatok: név, tandíjfizetési kötelezettség, apa/eltartó foglalkozása, vallás, anyanyelv, születési hely, idő, katonai szolgálat, elvégzett szemeszterek száma, tanulmányos anyagi támogatása, lakhely, középiskola helye és elvégzésének eredménye). A tanulmányi eredmények felvételére nem került sor, mivel egyrészt sok helyen nem volt egyértelmű utalás, másrészt módszertanilag jelen vizsgálat eredetileg Karády Viktor által vezetett kutatás részeként, a Debreceni Egyetem Multidiszciplináris Doktori Iskola Felsőoktatási alprogram keretében Nagy Péter Tibor kutatása keretében készült. Természetesen a vizsgált összefüggéseket egy nagyszabású, idősoros vizsgálat tudná kimerítően igazolni, azonban sem az eredeti adatfelvétel, sem jelen írás nem ezt a célt tűzte ki célul.

### A pécsi jogi kar földrajzi rekrutációs bázisa

A rekrutációs bázis vizsgálata szempontjából felmerül, hogy a beiratkozott hallgató mely földrajzi kötöttségét vizsgáljuk. Mivel a rendelkezésre álló adatok közül csupán a születési hely, illetve a középiskola helye utalnak bármilyen területi hovatartozásra, világos, hogy a középiskola helye nem csupán alkalmas ilyen vizsgálatra, hanem többet is mond el a valós földrajzi kötöttségekről, mint a születési hely, amennyiben pl. a köztisztviselők, MÁV alkalmazottak országon belüli mobilitása nem tekinthető spontán mobilitásnak. A beiskolázási bázis vizsgálata során további tényezők szeparált valamint együttes érvényesülését tekinthetjük fontosnak:

- kvázi-piaci szabályozó folyamatok, azaz egyéb képzőhelyek konkurenciája,
- a numerus clausus törvény érvényesülése.

### *Kvázi-piaci folyamatok*

Köztudott, hogy a vizsgált időszakban (1930–32) jogi képzést alapvetően két típusú intézményben lehetett szerezni, a jogi akadémiákon ill. az egyetemi jogi fakultásokon.





Fontos szempont, hogy jogi doktorátust azonban csak egyetemi intézetek állíthattak ki, de a jogi akadémiákon végzőknek ahhoz, hogy jogi diplomához kötött munkakört betöltsenek, jogi egyetemen kellett kiegészítő képzésében részesülniük. Jogi akadémiákból, akárcsak jogi fakultásokból a vizsgált években négy-négy volt az országban. Ezek a következők voltak:

- Jogakadémiák: Eger (katolikus), Kecskemét (református), Miskolc (evangélikus), Hódmezővásárhely (református)
- Egyetemi jogi karok: Budapest, Debrecen, Szeged, Pécs.

Jelen vizsgáldásunk egyik célja a pécsi jogi kar földrajzi vonzerejének meghatározása, illetve a rekrutációs bázis jellemzőinek vizsgálata, tehát az elsődleges csoportjelleg meghatározása. Logikusnak tűnik a feltételezés, hogy mivel a Dunántúl egyetlen egyetemi jogi képzési lehetőségét nyújtotta, Pécs könnyebb fizikai elérhetősége volt a legdöntőbb szelekciós szempont. Így elsősorban a Dunántúl, azon belül is Pécs, Baranya ill. szomszédos megyék dominanciája várható.

1. táblázat: A pécsi jogi karra beiratkozott elsőéves hallgatók földrajzi rekrutációja középiskola ill. születési hely szerint, 1930–32

Régió	Születési hely régiója (%)	Középiskola régiója (%)
Dunántúl	27,9	29,2
Pécs/Baranya	16,2	19,6
Szomszéd megye	20,8	19,2
Budapest és környéke	11,6	19,2
Másutt az országban	22,9	6,5
Ismeretlen	0,6	6,3

Eredményeink azonban csak részben igazolták hipotézisünket. A táblázat mutatja, hogy alapvetően a Dunántúl, és Pécs, valamint a szomszédos megyék szolgálnak elsődleges vonzási területként, ugyanakkor meglepő, hogy a budapesti ill. közvetlen környéki településen (pl. Újpest, Rákoskeresztúr stb.) érettségizett hallgatók aránya szinte megegyezik a helyi ill. a szűkebb földrajzi környezet rekrutációs bázisával.

2. táblázat: A pécsi jogi karra beiratkozott elsőéves, Dunántúli megyékben érettségizett hallgatók megyék szerinti eloszlása, 1930–32

Megye	Százalék	Hallgató/100 000 lakosra
Zala	27,0	8,57
Vas	20,3	6,88
Fejér	15,5	9,17
Veszprém	15,5	10,00
Sopron	9,5	4,93
Győr	7,4	8,07
Moson	3,4	5,29
Komárom	1,4	1,46

Amennyiben Dunántúli megyék (Pécs/Baranya, Somogy ill. Tolna megye kivételével) körében vizsgáljuk a beiskolázási arányokat, látható, hogy csak részben indokolható földrajzi ill. közlekedési viszonyokkal a pécsi jogi kar vonzáskörének meghatározottsága. Érdemes észrevenni, hogy arányaiban abból a két dunántúli megyéből (Veszprém, ill. Fejér) a legnagyobb a beiskolázás, amelyek számára földrajzilag és elérhetőség szempontjából sokkal inkább a budapesti beiskolázás lenne kedvező.

### *Az 1920-as Numerus Clausus törvény hatása a pécsi jogi karra*

A fenti vizsgálatok is mutatják, hogy a beiskolázásban nem csupán a Pécshez való földrajzi proximitás hanem egyéb tényezők is komoly szerepet játszanak. Logikus feltételezésnek tűnik, hogy az ún. numerus clausus törvény hatása van a háttérben, annak ellenére, hogy Pécssett a jogi képzés 3 évvel később indult meg, mint ahogy a törvény életbe lépett.

A 19. század folyamán Magyarország területére nagyon sok zsidó vándorolt be, Ők, illetve utódaik 1910-re elsöprő többségükben – az országos átlagot ezekben meghaladóan – magyar nyelvűvé, városlakóvá, modern szektorokban elhelyezkedővé, iskolázottá váltak.

Az 1920. évi 25. törvényt „a tudományegyetemekre, a műegyetemre, a budapesti egyetemi közgazdaságtudományi karra és a jogakadémiákra való beiratkozás szabályozásáról” *numerus clausus* néven vált ismertté. „A 20. századi Magyarország és Európa első zsidóellenes diszkriminatív jogszabálya, az 1920:XXV. tc. (a numerus clausus-törvény) korábban is létező, de mindaddig marginalizált diszkriminációs törekvést öntött jogi formába.”<sup>1</sup>

A parlament elé a vallás- és közoktatásügyi miniszter terjesztette, 1920 júliusában fogadták el. A törvény korlátozni kívánta a felsőoktatásba bekerülők számát. „A numerus clausus-törvény kvótarendszerű korlátozás bevezetését jelentette a magyar felsőoktatási intézményekbe történő bejutásnál. A törvény az országban élő „népfajok és nemzetiségek” arányszámának megfelelő hallgató felvételét engedélyezte az egyes egyetemi karokra.”<sup>2</sup>

A törvényt azonban nem minden esetben tartották be. „Vidéken, elsősorban Pécssett nem hajtották végre teljes mértékben a numerus clausus antiszemita cikkelyét, bár a zsidó hallgatók aránya itt is csökkent. Ennek magyarázata feltehetően az, hogy míg Budapestén tényleg túljelentkezés volt, addig a vidéki egyetemek hallgatókkal való feltöltése nem volt annyira egyszerű. A helyi elit érdekelt volt abban, hogy többen jelentkezzenek, mint akik azután ténylegesen járnak kezdenek.”<sup>3</sup>

Az a tény, hogy a törvény életbelépését követő 10–12 évben is közel dupla annyi zsidó joghallgató iratkozik be a pécsi jogi karra, mint amennyit a törvény megengedett megerősíti azt a széles körben ismert tény, hogy a numerus clausus törvény betartatása elsősorban a fővárosra korlátozódott, ahol a politikai ill. egyetemi adminisztratív akarat, illetve a hallgatói diákmozgalmak egybecsengtek. „... a törvény lehetőséget ad a megállapított aránytól való eltérésre, minden intézmény saját maga döntötte el, ragaszkodik-e hozzá teljes mértékben. A budapesti Műszaki Egyetem például maradéktalanul betartotta az arányokat, a pécsi egyetemre viszont a megengedettnél majdnem kétszer több zsidó iratkozhatott be.”<sup>4</sup>

Mint feljebb láttuk, az egyik legnagyobb beiskolázási bázis a Budapest ill. közvetlen környékén érettségizettek csoportja. „A Budapestről kiszorított zsidóság nagyobb arányban kezdte meg vidéki tanulmányait, mint a – megszorításokkal nem ösztönzött – keresztény középosztálybeli ifjak.”<sup>5</sup> Vizsgálataink azonban nem igazolják az amúgy logikus feltevést.

1 Monori Áron: A numerus clausus és a magyar katolikus sajtó 1919–1920 (1/6). *Médiakutató*. 2003 nyár..

2 U.o.

3 Nagy Péter Tibor: Hajszalcsövek és nyomáscsoportok: Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon. Budapest: Oktatókutató Intézet: Új Mandátum, 2002.

4 Egressy Gergely: A statistical overview of the Hungarian Numerus Clausus Law of 1920 – A historical necessity or the first step toward the Holocaust. *East European Quarterly*, 34. vol. 2001/4. 447–464. p.

5 Nagy, 2002. i. m.



3. táblázat: A pécsi jogi karra beiratkozott elsőéves hallgatók felekezeti megoszlása, 1930–32

Felekezeti hovatartozás	Beiratkozott elsőéves hallgatók százalékában
Római katolikus	72,3
Görög katolikus	1,2
Református, helvét, ev. református, kálvinista	9,9
Evangelikus, ágostai	6,7
Más protestáns, unitárius, baptista	0,2
Izraelita, mőzeshitű	9,7

4. táblázat: A pécsi jogi karra beiratkozott elsőéves hallgatók felekezeti megoszlása az érettségi megszerzésének helye szerinti eloszlásban, 1930–32

	Római katolikus	Egyéb	Izraelita, mőzeshitű
Budapest és környéke	84,5	12,4	3,1
Dunántúl	75,0	13,5	11,5
Pécs	71,7	10,1	18,2
Szomszéd megye	63,9	28,7	7,2
Másutt az országban	54,5	39,4	6,1

A fenti táblázat alapján két lényeges tényrt érdemes észrevennünk:

– A pécsi illetőségű hallgatók között a vizsgált időszakban az izraeliták aránya háromszorososa volt a törvényben megengedettnek. E tény nem csupán azt mutatja, hogy általában nem tartották be a törvény előírásait, hanem azt is, hogy a pécsi egyetem adminisztrációs vezetése körében a törvény alkalmazása szokatlanul népszerűtlen volt.

– A Budapest ill. környéki településeken érettségizett fiatalok nem a numerus clausus törvény lazább alkalmazása miatt érkeztek Pécsre, mivel vallási hovatartozásuk alapján budapesti egyetemekre is járhattak volna.

Természetesen az okok pontos kutatása nélkül csak feltételezésekkel élhetünk: a formálisan római katolikus fiatalok konvertiták voltak, így a budapesti egyetemeken a törvény által sugallt antiszemita szándék erősebben érvényesült, vagy mivel a törvény nem csupán származás szerinti felvételi kvótákat, hanem abszolút kvótákat is kikötött (zártszám) valóban piaci folyamatok működtek, így a budapesti egyetemekre valóban csak a legkiválóbbak kerültek be, míg a gyengébben érettségizettek kénytelenek voltak vidéki egyetemeken folytatni tanulmányaikat.

5. táblázat: A pécsi jogi karra beiratkozott elsőéves hallgatók érettségi eredménye az érettségi megszerzése helyének függvényében, 1930–31. évf.

	Előgséges	Jó	Jeles
Budapest és környéke	85,0	12,0	3,0
Dunántúl	60,0	34,0	6,0
Pécs	43,0	38,0	19,0
Szomszéd megye	1,0	23,0	16,0
Másutt az országban	59,0	29,0	12,0

Az adatbázis sajnos csak az 1930–31-es első évfolyam esetében tartalmazza az érettségi eredményeket, de azok vizsgálatából is kitűnik, hogy ebben az időszakban már érvényesült az a tendencia, hogy a budapesti székhelyű egyetemek rekrutációs bázisa nem felületlen területi, hanem minőségi alapú volt.

## Külföldön tanuló magyar diákok jellemzői

Napjainkban egyre gyakoribbá válik a diákok körében a külföldi oktatási intézményekben történő tanulmányok folytatása. A külföldi tanulásnak különös jelentőséget adott hazánk tavalyi Európai Unió csatlakozása is, mellyel nemcsak gazdasági, politikai értelemben csatlakozott az Európai Unióhoz, hanem az oktatás területén is. Az EU csatlakozással a magyar diákok előtt megnyílt a lehetőség, hogy bármelyik Európai Unió tagországban szabadon tanulhassanak. Az Unió kifejezett politikai célja az egységes Európai Felsőoktatási Térség kialakítása, amelynek az alapjait a Bolognai-nyilatkozat adja. A Bologna-folyamat elsődleges céljai közé tartozik a hallgatói mobilitás elősegítése, mivel csak ez által jöhet létre az egységes Európai Felsőoktatási Térség. Ezt a célt segíti ECTS az európai kredit-átszámítási rendszer bevezetése, a két-szintű lineáris felsőoktatás kialakítása is. Az Unió célja ezzel az, hogy növelje a tagországok lakosainak mobilitását, ezáltal a gazdasági fejlődés fenntarthatóságát.

A külföldön tanulás egyéni szinten hazatérésüket követően előnyökhöz juttatja a külföldi képzésben résztvevőket. Az előnyök közül talán a legfontosabb az idegen nyelv magas fokú elsajátítása, emellett nagyon fontos a más kultúrák megismerése, amely nyitottabbá teszi a kint tanulókat. Egy külföldön eltöltött év, félév nagy mértékben hozzájárul a hallgatók önállóságának, kreativitásának fejlődéséhez is. A külföldi tanulás többféle módon is megoldható. A legegyszerűbb eset, amikor a szülők külföldön vállalnak munkát és a gyermekeiket is magukkal viszik. Léteznek olyan kétoldalú megállapodások, amelyek bizonyos időre cserekapcsolatként küldik a diákokat egymás intézményébe tanulni. Erre példa lehet a szegedi Deák Ferenc Kéttannyelvű Gimnázium, mely testvér-intézményi kapcsolatot tart fent egy bostoni középiskolával. Minden évben 3–4 magyar diák megy ki Bostonba és ugyanennyi diák érkezik onnan Szegedre.

Ezenkívül vannak államilag támogatott ösztöndíjak is. A Magyar Ösztöndíj Bizottságot a Magyar Kormány hozta létre 1991-ben. Olyan külföldi tanulmányokat támogat, amelyeket államközi szerződések határoznak meg. Az egyik legnépszerűbb külföldi tanulási lehetőség az Európai Unió Erasmus programja, amely 3–12 hónapra ad támogatást, nappali tagozatos alap, posztgraduális és PhD képzésre. A programban azok az intézmények vehetnek részt, amelyek tagjai a Socrates-programnak. A hallgatókat a küldő intézmény választja ki. Fontos különbség a többi ösztöndíjhoz képest, hogy nem fedezi a tanulmányok teljes költségét, csak támogatást nyújt. A hallgatónak magának kell gondoskodnia szállásról és étkezésről is. A külföldön tanulás módja lehet, még amikor a fogadó állam külügyminisztériuma vagy valamilyen szervezete ír ki pályázatot. Erre példa az Alliance Francaise működése. Magánalapítványok és egyházi intézmények is támogathatnak külföldi tanulmányokat. Azt vizsgálom, hogy a külföldön tanult magyar diákok milyen szocio-demográfiai háttérrel rendelkeznek. Vizsgálom azt is, hogy milyen eltérés található a külföldön tanulmányokat folytató diákok és azok között, akik csak itthon végeztek tanulmányaikat.

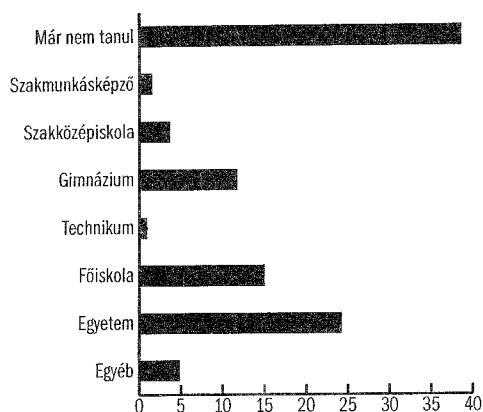
Elemzésemet az Ifjúság 2004. vizsgálat alapján végzem. Az adatfelvétel 2004 októberében történt 8000 fős országos reprezentatív minta alapján. A kutatás a 15–29 éves korosztályt vizsgálta. A mintából 335 ember tanult külföldön, amely a teljes minta 4,2 százalékát jelenti. Ezek alapján megállapítható, hogy meglehetősen alacsony azoknak az aránya, akik külföldön folytattak tanulmányokat. Az a tény, hogy a kérdezettek 16,6 százaléka válaszolta: tervezi a külföldön tanulást, jelzi az erre irányuló társadalmi igényt.



## Iskolatípus szerinti különbségek

Az első kérdés, hogy a külföldön tanult diákok milyen típusú iskolai képzésben vettek részt, felsőfokú vagy középfokú tanulmányokat folytattak. A kutatás nem terjedt ki arra a kérdésre, hogy középfokú vagy felsőfokú képzésben vettek részt a diákok külföldön, de az 1. grafikon adataiból, – amely a külföldön tanult diákok jelenlegi tevékenységének megoszlását mutatja – következtetni lehet az iskolatípusra.

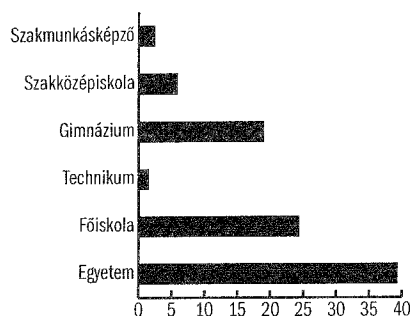
1. ábra: Külföldön tanult, jelenlegi tevékenysége szerint



Az adatokból látható, hogy 38,5 százalékuk már nem tanul, hanem dolgozik. Legnagyobb arányban az egyetemi képzésben részesülők tanulnak külföldön.

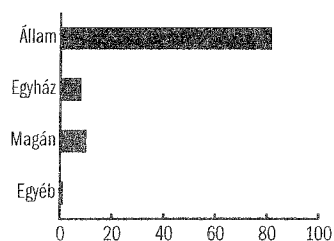
A 2. grafikon azok megoszlását mutatja iskolatípus szerint, akik jelenleg is tanulmányokat folytatnak.

2. ábra: Külföldön tanulók megoszlása iskolatípus szerint



Nagy különbség van a közép- és felsőfokú oktatásban résztvevők között. A legnagyobb arányban az egyetemeken tanulók folytatnak tanulmányokat határainkon túl (40 százalék). Továbbá a felmérésben szereplő egyetemisták 16,2 százaléka tanult külföldön. Ez az arány a főiskolásoknál sokkal alacsonyabb. Ugyanilyen egyenlőtlenséget tapasztalunk a középfokú oktatás területén is. A gimnazistáknak háromszor akkora esélye van külföldre jutni, mint a szakközépiskolák tanulóinak. Az iskola fenntartója alapján a következő megoszlást találjuk.

3. ábra: Külföldön tanulók megoszlása fenntartó szerint

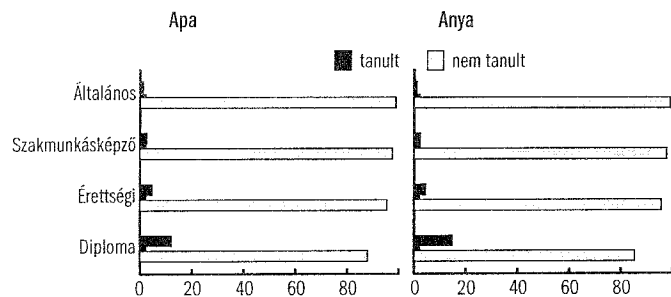


Az nem meglepő, hogy a külföldön tanult diákok 81 százaléka állami-fenntartású oktatási intézménybe járt, mivel ezek abszolút túlsúlyban vannak a magyar oktatási rendszerben. Azonban az látható, hogy az egyházi-fenntartású iskolákban a legmagasabb azoknak az aránya, akik külföldön tanultak, ezt követik az alapítványi vagy magániskolák, utolsó helyen állnak az állami-fenntartású iskolák. E szerint az egyházi kézben lévő iskolák tanulójának majdnem négyszeres az esélyük az állami-fenntartású iskolák tanulóival szemben a külföldi tanulást illetően, de az alapítványi vagy magán intézmények tanulói is kétszeres eséllyel pályáznak külföldi ösztöndíjra.

A külföldön tanulók néhány szocio-demográfiai jellemzője.

Elsősorban azt vizsgáltam, hogy milyen különbségek találhatók szülők iskolázottsága szerint a külföldön tanultak és nem tanultak között. Az elemzés azt mutatta, hogy nagy az eltérés a különböző iskolai végzettségek tekintetében. A 4. grafikonon látható, hogy a külföldön tanuló diákok jelentős része diplomás szülők gyermeke. Az adatok azt mutatják, hogy egy diplomás szülő gyerekének több mint háromszor akkora az esélye, hogy külföldön tanuljon, mint az érettségizett szülők gyerekének. Ez a különbség ötszörös, ha a szakmunkásiskolát vagy tízszeres, ha a legfeljebb 8 általánost végzett szülőket nézzük.

4. ábra: Külföldön tanulók megoszlása a szülők iskolai végzettsége szerint



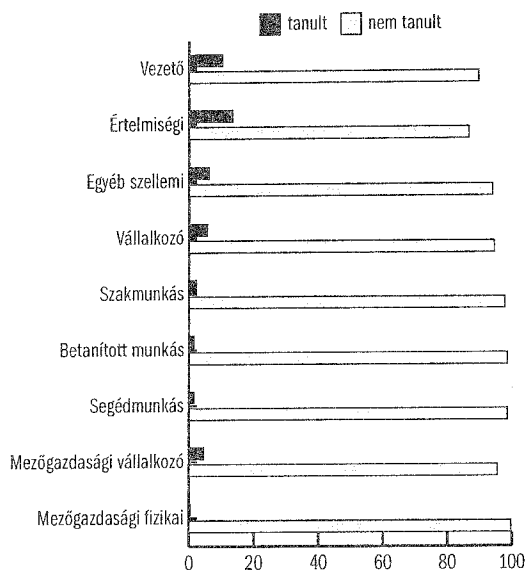
A szülők munkájának típusa is meghatározó tényező a külföldön eltöltött tanulmányi idő tekintetében. A legnagyobb arányban az értelmiségi szülők gyermekei tanultak külföldön. Az adatokat az 5. grafikon mutatja. Az értelmiségi és vezető munkakörben dolgozó apák gyermekeinek több mint ötször akkora az esélye a külföldön tanulásra, mint a munkás származású apák gyermekeinek.

Még az iskolázottságnál is nagyobb különbségek mutatkoznak a család havi nettó bevétele alapján. Látható az is, hogy külföldön tanulni csak az igazán jó anyagi helyzetben lévő családok gyermekei tudnak. Figyelembe véve azt, hogy a legnépszerűbb program

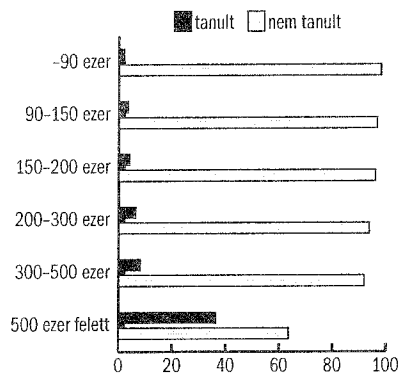


– az Erasmus – nem fedezi az összes költséget, ez nem meglepő állítás. A legélesebb hátrévonat az 500 ezer forintnál több bevétellel rendelkező háztartások esetében található. Ezek alapján azt állíthatjuk, hogy az anyagi helyzet nagyon erősen befolyásolja a külföldi tanulmányokat.

5. ábra: Külföldön tanulók megoszlása az apa munkája szerint

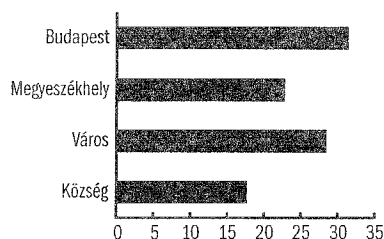


6. ábra: Külföldön tanulók megoszlása a háztartás bevételei szerint



A különböző településtípusokról is eltérő arányban vesznek részt külföldi képzésben a hallgatók. Leginkább a városi – ezen belül is a budapesti – diákoknak van nagyobb esélyük külföldön tanulni. A budapesti diákok kétszer akkora eséllyel jártak külföldön iskolába, mint a városi diákok, sőt négyszer akkora eséllyel, mint a községi diákok. Azonban ha azt nézzük, hogy az összes kint tanult diák közül 31,3 százalék származott Budapestről, és 28,4 százaléka származott városokból már nem ilyen nagy az eltérés, de még így is majdnem kétszeres a budapesti diákok aránya a községi diákokéhoz képest.

7. ábra: Külföldön tanulók megoszlása településtípus szerint



Összességében elmondható, hogy a szocio-demográfiai helyzet igen erőteljesen meghatározza a külföldi oktatási intézménybe való kijutást. *A külföldön tanuló diákok általában budapesti diplomás, értelmiségi vagy vezető állásban dolgozó szülők gyermekei, akik az átlagosnál sokkal jobb anyagi helyzetben vannak.*

### A külföldön tanult diákok értékrendszerei

Egy külföldi tanulmányút megváltoztathatja az abban résztvevőket. A megszokott és biztonságos környezetből történő kilépés, olyan tulajdonságokat és képességeket hozhat ki, amelyek talán rejtve maradtak volna a kint eltöltött idő nélkül. Egy más kultúrával való megismerkedés új értékpreferenciákat alakíthat ki. Ezért fontosnak tartom, megvizsgálni, hogy az értékek tekintetében milyen különbségek mutatkoznak a külföldön tanulás szerint.

A következőkben azt vizsgálom, hogy van-e eltérés a külföldön tanult és a külföldön nem tanult diákok között az értékek tekintetében. A kérdőívben szerepelt egy item-sor, ami arra kérdezett rá, hogy melyik érték mennyire fontos a válaszadónak. A válaszokat egy 7-fokú skálán jelölhették be a kérdezettek. Kétmintás független t-próbával összehasonlítottam, mely értékeknél található szignifikáns eltérés a külföldön tanulás szerint. Az eredményeket az 1. táblázat mutatja.

A táblázat azt mutatja, hogy nem sok érték tekintetében lehetett szignifikáns eltérést tapasztalni. Látható azonban, hogy a külföldön tanultak esetében szignifikánsan fontosabb a belső harmónia, érdekes élet, kreativitás, tradíciók tisztelete, változatos élet, igaz barátság. Az, hogy az érdekes élet, változatos élet és kreativitás fontosabb azoknak, akik eltöltöttek külföldön hosszabb időt tanulás céljából érthető, mivel ezek az értékek mind összefüggésben állnak azokkal a tulajdonságokkal, amelyek szükségesek egy külföldi tanulmányút sikerességéhez. Szignifikánsan kevésbé fontos a külföldön tanultaknak a gazdagság, ami azért lehetséges, mert a külföldön tanulók jelentős része jó anyagi helyzetű családból származik, ezért nekik ez természetesnek állapot.

Összességében – mivel kevés értéknél volt szignifikáns eltérés – azt mondhatjuk, hogy az értékek tekintetében nincs nagy eltérés a külföldön tanult és külföldön nem tanult diákok között.

### Külföldön tanulás és életesemények

A kérdőívben szerepelt egy olyan kérdéssor is, amely arra kereste a választ, hogy különböző fontos életesemények a kérdezettek hány éves korában történtek meg. Kétmintás független t-próbával hasonlítottam össze az adott életesemény bekövetkeztének átlag életkorait. A 2. táblázat mutatja az eredményeket.





1. táblázat

	Tanult-e külföldön	N	Mean	Sig	Eltérés
Belső harmónia	Nem	7588	4,61	,001	Van
	Igen	335	4,74	,000	
Hatalom	Nem	7586	2,63	,202	Nincs
	Igen	335	2,54	,176	
Szabadság	Nem	7612	4,51	,763	Nincs
	Igen	334	4,52	,758	
Társadalmi rend	Nem	7490	3,75	,925	Nincs
	Igen	332	3,76	,922	
Érdekes élet	Nem	7599	3,88	,000	Van
	Igen	335	4,10	,000	
Udvariasság	Nem	7602	4,35	,075	Nincs
	Igen	335	4,43	,047	
Gazdagság	Nem	7618	3,67	,002	Van
	Igen	335	3,50	,001	
Nemzet szerepe	Nem	7459	3,60	,113	Nincs
	Igen	333	3,70	,117	
Kreativitás	Nem	7459	4,03	,000	Van
	Igen	335	4,31	,000	
Békés világ	Nem	7612	4,65	,095	Nincs
	Igen	335	4,72	,046	
A tradíciók tisztelete	Nem	7478	3,90	,005	Van
	Igen	334	4,05	,003	
Vallásos hit	Nem	7577	2,98	,326	Nincs
	Igen	334	2,91	,353	
Családi biztonság	Nem	7622	4,81	,660	Nincs
	Igen	335	4,80	,657	
Egység a természettel	Nem	7509	4,08	,221	Nincs
	Igen	333	4,14	,214	
Változatos élet	Nem	7604	3,88	,002	Van
	Igen	335	4,05	,001	
Vezetésre és döntésre való jog	Nem	7538	3,73	,052	Nincs
	Igen	334	3,84	,040	
Igaz barátság	Nem	7617	4,68	,016	Van
	Igen	335	4,77	,005	
A szépség világa	Nem	7547	3,83	,475	Nincs
	Igen	334	3,79	,514	
Szerelem/boldogság	Nem	7610	4,76	,205	Nincs
	Igen	335	4,80	,159	

A legtöbb életesemény tekintetében nem volt különbség aszerint, hogy tanult-e a kérdezett külföldön vagy sem. Azoknál az életeseményeknél található szignifikáns eltérés, amely az iskolába járással függ össze, mint például az első szakmai végzettség megszerzése, tanulmányok befejezése, teljes állás vállalása. Az előbbieken említett életeseményeknél szignifikánsabban magasabb átlagéletkor figyelhető meg a külföldön tanultak körében. Ez azzal magyarázható, hogy a külföldön tanulók legnagyobb része felsőfokú oktatásban vesz részt. Az „akkor jönni-menni, amikor akarok”, valamint az első szexuális tapasztalat megszerzése életesemény a rövidebb-hosszabb ideig külföldön élő diákoknál a felmérés szerint később következett be, mint itthoni társaik esetében. A legtöbb

életesemény, amely szorosan nem köthető az iskolához, nem mutat szignifikáns eltérést, amely azt jelenti, hogy nincs különbség a többi, vizsgálat alá vont életesemények bekövetkezének átlagos időpontjában.

2. táblázat

	Volt-e Ön valaha külföldön tanulni?	N	Mean	Sig	Különbség
Önállóan nyári utazást szervezni	nem	2125	18,18	,691	Nincs
	igen	124	18,07	,717	
Akkor jönni-menni, amikor akar	nem	3199	16,45	,037	Van
	igen	143	16,83	,039	
Elköltözni a szülői házból, függetlenül élni	nem	1130	20,59	,072	Nincs
	igen	58	19,83	,044	
Szexuális tapasztalatokat szerezni	nem	2679	16,93	,019	Van
	igen	123	17,33	,027	
Az első szakmai végzettséget megszerezni	nem	2166	18,44	,000	Van
	igen	104	19,72	,000	
Először apa/anya lenni	nem	776	21,96	,196	Nincs
	igen	17	22,96	,148	
Először teljes állást vállalni	nem	2018	19,41	,000	Van
	igen	87	21,25	,000	
Először önálló, saját lakásba költözni	nem	738	22,60	,666	Nincs
	igen	33	22,84	,640	
Először önállóan szórakozni menni	nem	3493	15,76	,930	Nincs
	igen	152	15,77	,939	
Eldönteni, milyen foglalkozása, szakmája lesz	nem	3046	15,44	,121	Nincs
	igen	131	15,78	,145	
Először komoly párkapcsolatot kialakítani	nem	2434	18,19	,274	Nincs
	igen	115	18,44	,303	
Állandó partnerrel együtt élni	nem	1370	20,41	,067	Nincs
	igen	60	21,11	,051	
Befejezni tanulmányait	nem	1451	19,04	,000	Van
	igen	46	22,27	,000	

Összességében megállapítható, hogy a külföldön történő tanulás nagymértékben meghatározott a tanuló szocio-demográfiai helyzete által. Az életesemények és értékek tekintetében nagy különbség nem mutatkozik, azonban az önálló életvitel megtapasztalása, a más kultúrák megismerése, a nyelvtudás, a kialakított kapcsolatok olyan előnyökhöz juttatják a külföldön tanulókat, amelyek szinte behozhatatlan előnyt jelentenek számukra, a csak itthoni képzésben résztvevőkkel szemben.

*Tarnay István*

## A tanítójelöltek szabadidős tevékenységei

Kutatásunk célja, hogy a tanítójelöltek tanítási-tanulási folyamatának, magatartásuk, személyiségvonásaik alakításának-alakulásának folyamatában az értékítéleteik, életmódjuk összetevőjeként számon tartott szabadidős tevékenységeit megismerjük és értékeljük a szocio-ökonómiai jellemzők tükrében.

életesemény, amely szorosan nem köthető az iskolához, nem mutat szignifikáns eltérést, amely azt jelenti, hogy nincs különbség a többi, vizsgálat alá vont életesemények bekövetkeztének átlagos időpontjában.

2. táblázat

	Volt-e Ön valaha külföldön tanulni?	N	Mean	Sig	Különbség
Önállóan nyári utazást szervezni	nem	2125	18,18	,691	Nincs
	igen	124	18,07	,717	
Akkor jönni-menni, amikor akar	nem	3199	16,45	,037	Van
	igen	143	16,83	,039	
Elköltözni a szülői házból, függetlenül élni	nem	1130	20,59	,072	Nincs
	igen	58	19,83	,044	
Szexuális tapasztalatokat szerezni	nem	2679	16,93	,019	Van
	igen	123	17,33	,027	
Az első szakmai végzettséget megszerezni	nem	2166	18,44	,000	Van
	igen	104	19,72	,000	
Először apa/anya lenni	nem	776	21,96	,196	Nincs
	igen	17	22,96	,148	
Először teljes állást vállalni	nem	2018	19,41	,000	Van
	igen	87	21,25	,000	
Először önálló, saját lakásba költözni	nem	738	22,60	,666	Nincs
	igen	33	22,84	,640	
Először önállóan szórakozni menni	nem	3493	15,76	,930	Nincs
	igen	152	15,77	,939	
Eldönteni, milyen foglalkozása, szakmája lesz	nem	3046	15,44	,121	Nincs
	igen	131	15,78	,145	
Először komoly párkapcsolatot kialakítani	nem	2434	18,19	,274	Nincs
	igen	115	18,44	,303	
Állandó partnerrel együtt élni	nem	1370	20,41	,067	Nincs
	igen	60	21,11	,051	
Befejezni tanulmányait	nem	1451	19,04	,000	Van
	igen	46	22,27	,000	

Összességében megállapítható, hogy a külföldön történő tanulás nagymértékben meghatározott a tanuló szocio-demográfiai helyzete által. Az életesemények és értékek tekintetében nagy különbség nem mutatkozik, azonban az önálló életvitel megtapasztalása, a más kultúrák megismerése, a nyelvtudás, a kialakított kapcsolatok olyan előnyökhöz juttatják a külföldön tanulókat, amelyek szinte behozhatatlan előnyt jelentenek számukra, a csak itthoni képzésben résztvevőkkel szemben.

*Tarnay István*

## A tanítójelöltek szabadidős tevékenységei

Kutatásunk célja, hogy a tanítójelöltek tanítási-tanulási folyamatának, magatartásuk, személyiségvonásaik alakításának-alakulásának folyamatában az értékítéleteik, életmódjuk összetevőjeként számon tartott szabadidős tevékenységeit megismerjük és értékeljük a szocio-ökonómiai jellemzők tükrében.



## A szabadidő eltöltésének a módjai

Arra voltunk kíváncsiak, hogy: a tanítójelöltek a szabadidejükben milyen tevékenységeket kedvelnek a legjobban, és milyen szociális és gazdasági háttérrel érkeznek a főiskolára.

Feltételeztük, hogy a tanítójelöltek szabadidős tevékenységeire jellemző lehet az értelmiségi létet reprezentáló kulturális tevékenységek előtérbe helyezése, valamint azt is, hogy nem a legkedvezőbb szocio-ökonómiai háttérrel rendelkeznek, szabadidős tevékenységeikben mégis tükröződnek az értelmiségi létforma elemei.

## A kutatás módszere

A kérdőíves anketát a fent meghatározott szempontok figyelembevételével kézenfekvő módszerként adódott. A kérdőíveket úgy szerkesztettük meg, hogy tartalmazták a szocio-ökonómiai háttér meghatározásához szükséges kérdéseket, a szabadidő eltöltésének a módjairól, valamint a sport iránti attitűdökről érdeklődő kérdéseket is. Tisztában vagyunk azzal, hogy a kérdőíves módszer sok esetben a kérdező behatárolt gondolatait tükrözik. Ezért igyekeztünk lehetőség szerint nyitott kérdéseket alkalmazni és így a válaszadásokat sokszínűségükben bemutatni, és kevésbé befolyásolni. Az így összeállított kérdőíveket a tanítóképző intézmények hallgatóihoz juttattuk el a testnevelési tanszékek vezetőinek, oktatóinak a segítségével. A postán elküldött és a kitöltés után visszakapott értékelhető kérdőívek adatait dolgoztuk fel.

A hallgatók által kitöltött kérdőívek adatait kódoltuk, kategorizáltuk, majd rögzítettük. A feldolgozást Microsoft Excel valamint az SPSS 10.0 program segítségével végeztük.

A hallgatói minta kiválasztásánál a Magyarországon tanítóképzést is folytató intézmények nappali tagozaton tanuló hallgatóinak alapsokaságából indultunk ki.<sup>1</sup> A képző intézmények testnevelési tanszékei segítettek az adatok pontosításában. Mivel a képzés tanítási-tanulási folyamata alatt bekövetkezett változásokról szerettünk volna képet kapni, azért a bemenő első évfolyam és a kimenetet képező végzős negyedik évfolyam hallgatói alkották a másik csoportot a mintán belül.

A vizsgálatban részt vevő csoportok létszámának megállapítására 10 százalékos mintát vettünk. Ennek alapján küldtük ki a megfelelő mennyiségű kérdőívet minden tanítóképző főiskolára. (A testnevelési tanszékek végezték a szervezési munkát.) A visszakapott és értékelhető kérdőívek alapján 7,5 és 8 százalékos mintával (369 kérdőív) dolgoztunk.

## A vizsgálat eredményei

A kérdőívben hat helyet biztosítottunk a válaszadók számára legkedvesebb szabadidő eltöltési módoknak a beírására, mégpedig kedveltségi rangsorba állítva. Ennek alapján a válaszadók maguk választották ki és írták be azt a hat szabadidős tevékenységet, amelyek számukra a legkedvesebbek, a tevékenységeket rangsorolták.

A kódolásnál a rangsorolás alapján az egyes tevékenységek pontértékeket kaptak, amelyek a válaszadók értékítéletét fejezik ki. Ezáltal kaptuk meg a szabadidős tevékenységeknek a kedveltség és gyakoriság alapján számított skáláját, amelyet az 1. ábrán mutatunk be.

A legmagasabb pontértéket a sportolási tevékenységek kapták. Ez a tény örvendetes még akkor is, ha a tevékenység intenzitásáról és időtartamáról nem kaptunk valódi képet. Tehát a tevékenység élettani értékét nem tudjuk biztosan megítélni. Annak örülnünk igazán, hogy a hallgatók értékítélete pozitív a sporttevékenységek iránt.

<sup>1</sup> Magyar Statisztikai Évkönyv 2000. KSH, Budapest.

1. ábra: A szabadidő eltöltésének módjának rangsora



Az olvasás nagyon kevés pontértékkel lemaradva a második helyen áll. Arról nincsenek adataink, hogy milyen irodalmat olvasnak szívesen, de az értékskálán elfoglalt előkelő hely azt bizonyítja, hogy a képzésen belül irányítani lehet/kell az ízlésvilágot ezen a területen.

A barátokkal töltött idő nagy hányadot tesz ki a szabadidőből. Ennek a korosztálynak nagyon fontos, hogy a baráti körrel megbeszélje, megvitassa problémáit. Sok tevékenység választásában fontos szerepe van a barátoktól szerzett információknak.

A szórakozás és a zenehallgatás kategóriái is szinte azonos értéket képviselnek. A szórakozás kategóriájában a diszkó jellegű zenés szórakozóhely a meghatározó. Ennél a korosztálynál ez nem meglepő, hiszen az ő értékrendjükbe illik igazán, és valójában ezt a fiatal réteget célozza meg a szórakoztató iparnak ez az ága.

A TV nézés csak ezek után következik, ami örvendetes dolognak mondható.

Az alvás viszonylag magas értéket képvisel, ami számunkra meglepő. Sokan napközben több órát alszanak. A szöveges indoklásban több helyen olvasható, hogy szükségét érzik a délelőtti „hajtás” után – ez a főiskolán eltöltött időt jelenti – a pihenésnek és az alvásnak.

A mozi és a színház látogatása sajnálatos módon nagyon háttérbe szorult. E két szabadidő eltöltési mód közül is a mozi a döntő. Nem az igények hiánya a felelős ennek a helyzetnek a kialakulásáért, hanem sokkal inkább a lehetőségek hiánya ott, ahol a képzés színhelyén nincs színház. A másik ok lehet a családok anyagi helyzete, hiszen a színházjegyek ára magas, és a költségek itt még magukban foglalják az útiköltségeket is. Ezt a művelődési területet népszerűsíteni kellene a képző intézményekben, hiszen első generációs értelmiségi csoportról van szó.

Az Internet használata nagyon csekély, ami megdöbbentő és elkésérítő. A 21. század elején szinte hihetetlen ez a lemaradás ezen a területen. Az okok egyik részét a hallgatók családi háttere, annak anyagi lehetőségei adhatják. Ma Magyarországon a lakosság széles rétegei nem engedhetik meg maguknak az Internet használatát! Az okok másik része pedig



a felsőoktatási intézmények szűk anyagi lehetőségeiben kereshető, ami sajnos hátráltató tényező nemcsak ezen a területen.

A kreatív tevékenységek kategóriába soroltuk a zenélést, a valamilyen hangszerezen való játékot, a rajzolást, és a festést is. Többen említették, hogy időnként verset is írnak. Ezek azt mutatják, hogy a tanítóképzés igen széles skálán mozgó műveltségi területeket ölel fel.

A tanítóképzős hallgatók szabadidő eltöltésének a módjai a feltételezéseknek megfeleltek, mert valóban előkelő helyet vívtak ki azok a tevékenységi formák, amelyek az értelmiségi csoportba sorolható foglalkozásokra jellemzőek. Az olvasás, a zenehallgatás, a sportolás előtérbe kerülése igazolja ezt.

Ez a vizsgálati eredmény érdekes lehet, ha a középiskolai tanulók Monitor ill. PISA tudásfelmérő vizsgálatainak lehangoló eredményeire gondolunk. Ezek arra a megállapításra jutottak, hogy az iskolai teljesítményeket nagy mértékben befolyásolja a tanulók családjainak szociális, gazdasági helyzete, valamint a tanulók lakóhelyének közigazgatási szintje is.<sup>2</sup>

## Az állandó lakóhely szerinti hallgatói megoszlás

1. táblázat: Lakóhely jellege

	Hallgatók (%)
Budapest	3
Megyeszékhely	17
Nagyobb város >19 ezer lakos	11
Kisváros < 19 ezer lakos	36
Község, falu	33
Összesen	100

A tanítóképzésben tanuló hallgatói létszám megközelítőleg kétharmada kistélepüléseken él. Az ott élő emberek kultúrájával, mentalitásával érzékelik a főiskolára.

Köztudott, hogy nem a legjobb tanulók jelentkeznek ide, mert a bekerülés viszonylag alacsony pontszámmal is lehetséges. Szóbeli interjúk alapján és a jelentkezési lapok adataiból az is kiderült, hogy a bejutott hallgatók között vannak olyanok, akik nem az első helyen jelölték a tanítóképző főiskolát, hanem a más felsőoktatási intézménybe történt sikertelen felvételi eredmények után mintegy kényszer megoldásként kerültek a tanítóképzőbe. Az is nyomon követhető, hogy egyre több hallgató érkezik szakközépiskolai érettségivel, akiknek a humán tárgyak tanulásánál adódnak gondjaik a követelmények teljesítése során.

A település jellegéből következhethet az is, hogy a vidéki kötődéssel diplomát szerzett értelmiségiek szívesen mennek vissza a lakóhelyükre, vagy ahhoz hasonló településekre munkát vállalni.

## Az apa foglalkozása

A szociokulturális helyzet a továbbtanulás szándékát, irányát is befolyásolja, amelynek mutatója lehet – sok más összetevővel együtt – a szülők foglalkozása is. Ám mivel ezek

<sup>2</sup> Báthory, Z. (2002): Változó értékek, változó feladatok. A PISA 2000 vizsgálat néhány oktatáspolitikai konzekvenciája. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002. október. 19. old.; Vári, P. és munkatársai (2002): Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002. január, 38–65. old.

alacsony illetve magas szintjei többnyire együtt járnak, elegendő egyet – például az apa iskolai végzettségét – kiragadni közülük, és ezzel végezni az elemzést.<sup>3</sup>

Azt gondoltuk, hogy nem sokan fogják beírni az édesapa foglalkozását, hiszen személyiségi joga mindenkinek hogy ezt nyilvánosságra hozza-e, vagy nem: a kérdezettek 88,6 százaléka beírta ezt az adatot.

2. táblázat: Apa foglalkozása

	Hallgatók (%)
Szakmunkás	44
Értelmiségi	21
Vállalkozó	11
Nyugdíjas és rokkant nyugdíjas	11
Közép vezető, fehér galléros alk.	9
Munkanélküli	3
Elhunyt	2
Összesen	100

Az apa foglalkozása alapján a szakmunkás kategória adja a minta 44 százalékát. Magas a nyugdíjas és rokkant nyugdíjasok aránya. A munkanélküli 3 százalék és az árván maradt családok 2 százaléka lehangoló. Ezeket összeadva 60 százalékos arányt kapunk: ezeket az apai foglalkozásokat jelölő hallgatók első generációs diplomások lesznek.

A vállalkozót megjelölők tekintetében nem tudunk foglalkozásra vonatkozó biztos megállapításokat tenni.

A középvezető, fehér galléros alkalmazott kategória 7 százalékot képvisel, akiknél szintén fennállhat a lehetőség, hogy diplomával rendelkezzenek. Ide sorolhatók a műszakvezető, a boltvezető, raktárvezető foglalkozások, ahol is-is alapon lehetséges a diploma.

Az értelmiségi apák aránya 21 százalék. A legtöbben az orvos, pedagógus és mérnök foglalkozásokat írták be. A községekben megfigyelhető, hogy ha a családban van pedagógus, akkor a gyermekek pályaválasztásánál is megjelenik a pedagógus hivatás. A tanító szak nem a legnépszerűbb a továbbtanulási ranglistákon, de a kistelepüléseken élők szemében mégis bizonyos társadalmi elismertséget jelent.

A családok állandó lakóhelye és társadalmi státusa alapján megállapítható, hogy nagy többségük (kb. 70 százalék) kevés jövedelemmel rendelkezik, ezért a rendelkezésre álló szabadidő jelentős részét a jövedelem kiegészítésére fordítják. A korábban hároméves főiskolai képzés is befolyásolta a tanítóképző főiskola (vagy bármely más főiskola) választását ennél a kedvezőtlen anyagi helyzetben levő rétegnél.

A vizsgálat eredménye nem meglepő, hiszen a tanítóság korábban is döntő módon az alulról fölfelé igyekvők rétegeiből verbuválódott. 1898-ban szervezett tanügyi kongresszuson (ISCHE Conference) hangzott el az amerikai helyzetet ismertette: „A tipikus tanítók a társadalom alsóbb rétegeiből származtak, a munkásosztályból kerültek ki, vagy éppen az eke szarva mellől érkeztek a pályára. Ez a tendencia még a 20. század folyamán is érvényesült, csak éppen maguk a társadalmak középosztályosodtak el, és most már a középosztály alsó- és felső rétegeiből érkeztek nagyobb számban a pályára. A szakma elnőiesedésével is javult a réteggösszetétel; a nők általában a férfiaknál magasabb társadalmi rétegekből kerültek ki”.<sup>4</sup>

3 Andor Mihály (1999): Az iskolákon át vezető út. *Új Pedagógiai Szemle*, október 3–18. old.

4 Nagy, M. (1994): Tanári szakma és professzionalizálódás. OKI, Budapest. 12. old.



## A hallgatók jelenlegi lakóhelye

Kíváncsiak voltunk arra, hogy a nem helybeliek hogyan oldják meg tanuló éveik alatt lakhatási problémáikat. Feltételeztük, hogy a kollégiumi férőhelyek arányának a szűkülése miatt növekszik a napi bejárást vállalók és az albérletben élők száma.

3. táblázat: A hallgatók lakhelye a főiskolás évek alatt (százalék)

Helyi lakos	20
Bejáró, mindennap ingázó	27
Albérletes	13
Kollégista	40
Összesen	100

Az lenne a kívánatos, hogy minél több diák kollégiumban lakhatna. Az utóbbi években azonban a hallgatóknak évről évre nagyobb hányada esik el ettől a lehetőségtől.

A bejáró- ingázó életmód a rendelkezésre álló szabadidő túlnyomó részét leköti. Az utazás feltételei sem megfelelőek. Jellemző a zsúfoltság, a pályaudvarok elhanyagolt állapota és a téli idő beköszöntével a tömegközlekedési eszközök késése. Ennek az időnek a hasznos eltöltése a tanulás, a művelődés szempontjából kompenzációt jelenthetne a hátrányos helyzet javításában az arra rászorulóknak.

## Összefoglalás és javaslatok

A tanítóképző főiskolákra a társadalmi hierarchia középrétegéből, annak is az alsó szintjéről jönnek a hallgatók, vagyis többségében, megközelítőleg 70 százalékban első generációs diplomások lesznek. Tiszteletre méltó ezeknek a családoknak az igénye és erőfeszítése, amit gyermekeik tanítása érdekében kifejtenek. Az iskolán kívüli oktatási formák, amelyeket a szakirodalom a második iskola kifejezéssel illet, a gyakorlatban úgy elterjedtek, hogy az alacsonyabb jövedelmű családok is természetesnek tartják az általuk nyújtott többlettudás megfizetését. Ez azért szükséges, mert: „Az önkormányzatok számos helyen tovább limitálják az alapiskolai szolgáltatásokat és arra törekednek, hogy a lehető legkisebb ráfordítással oldják meg a képzési feladatokat”.<sup>5</sup> Úgy véljük, hogy ezek a családok a gyermekeik továbbtanulását igénylik és a tanulás értéként jelenik meg az életükben, hiszen már a középiskolai szelekción is túljutottak és a gyermekek felsőoktatásban történő továbbtanulását is fontosnak tartják.

Az általunk vizsgált mintánál mind az állandó lakóhely közigazgatási besorolása szerint, mind a hallgatók családjainak szocio-ökonómiai helyzete alapján a hátrányos helyzet dominál. A kedvelt szabadidő eltöltési módok vizsgálata alapján mégis azt a megállapítást tehetjük, hogy jellemző az értelmiségi létformához kötődő tevékenységek preferálása.

A képzés hatékonyságának a növelése érdekében úgy kellene tervezni a leendő munkájuk és a képesítési követelményekben megfogalmazott elvárások szerint alakítsuk. Úgy véljük, hogy a felsőoktatás integrációja során a nagy egyetemek mintájára – és a költség-kímélés érdekében – történő tanulásszervezés nem igazán kedvez a tanítójelöltek hatékony képzésének. Nagyobb arányt kellene biztosítani a kiscsoportos, kontakt foglalkozásokra, főképpen az ún. készségtárgyaknál (vizuális nevelés, ének-zene, testnevelés).

<sup>5</sup> Gazsó, F. (2001): Mit tehet az iskola? *Educatio*, tizedik évfolyam negyedik szám. 639. old.



Ezek a foglalkozások tanórán kívüli lehetőségekben is megjelenhetnek, hiszen vizsgálatunkban is bebizonyosodott, hogy nyitott és érdeklődő fiatalokról van szó, akik viszonylag mostoha szociális, gazdasági, és települési környezetből érkeznek a főiskolákra. Ennek a hátránynak a kompenzálása a képző intézményeknek és azoknak a városi önkormányzatoknak a közös feladata lenne, ahol a képző intézmények elhelyezkednek.

*Sebőkéné Lóczi Márta*

## Hallgatók idő-felhasználási mintázatai

A vizsgálat célja, a Regionális Egyetem Kutatócsoport<sup>1</sup> által 2003-ban, a „Partium” területén elvégzett kérdőíves vizsgálat eredményeit a hallgatók idő-felhasználásának szempontjából elemezze, kiemelje a kiugró értékeket és a legfontosabb sajátosságokat, valamint megpróbálja feltárni az ezek mögött meghúzódó magyarázatokat. A kutatásban hangsúlyt kapnak a demográfiai változók bevonásán kívül az egyetemisták-főiskolások életét leginkább meghatározó keretek (pl. az egyetemek karonkénti bontása) is. A kutatás megpróbálja feltérképezni azt, hogy a felsőoktatás nyújtotta kötöttségek és szabadságok rendszerén belül a diákok különböző csoportjai hogyan alakítják idő-felhasználásukat.

A hallgatók életmódja, életritmusa jelentősen eltér a társadalom átlagos jellemzőitől. Ennek oka nem csak abban keresendő, hogy a populáció társadalmi háttere, értékrendje partikulárisnak tekinthető, hanem abban is, hogy a diákévek teljesen eltérő kötöttségeket követelnek az egyéntől, valamint nagyobb szabadságot biztosítanak a lehetséges tevékenységi körök kiválasztásakor és megvalósításakor. A kötött tevékenységek rendszere is átrendeződik (a tanulás például ebbe a kategóriába kerül, míg más populáció esetében ez a szabadidőben és a kötetlenül végzett tevékenységek közé sorolható), vagy kevésbé hangsúlyosan jelenik meg (pl. munka szerepe). A szórakozás, a társas élet és a rekreáció az egyetemisták életében dominánsabb részt képez. A populáció idő-felhasználását fokozottabban jellemzik az értelmiségre jellemző attitűdök (önképzés, készségfejlesztés, változatos szabadidős attitűdök), hiszen az egyetemisták-főiskolások között felülreprezentáltak az ilyen családi háttérrel rendelkezők. A felsőoktatás eltömegesedésével azonban a hallgatói populáció várhatóan egyre kevésbé fog az értelmiségre jellemző szabadidős tevékenységeket, értékrendeket és viselkedési formákat produkálni.

A vizsgálat mintáját a Regionális Egyetem Kutatócsoport által 2003-ban lekérdezett közel 1600 első éves hallgató képezi. A diákok a „Partium” területének felsőoktatási intézményeiben tanulnak, tehát nem csak határon inneni (Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye felsőfokú intézményei), hanem határon túli hallgatók is bekerültek a mintába (PKE, Beregszászi Főiskola). Ez utóbbi két csoport az elemzés során külön kart képezett.<sup>2</sup> A magyarországi területen a diákok öt egyetemi (Agrártudományi Kar, BTK, TTK, Közgazdaságtudományi Kar, Orvosi Kar, Jogi és Államtudományi Kar), valamint és négy főiskolai vagy főiskolai kar (Hajdúbozsórményi Főiskolai Kar, Kőlcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyházi Egészségügyi Főiskolai Kar) hallgatói.

A kutatás hipotézisei a következők voltak. Az első hipotézis szerint az idő-felhasználási mintázatokat az egyetemi élet kereteit kialakító változók (karok beosztása, a hétköz-

<sup>1</sup> NKFP-26-0060/2002

<sup>2</sup> Ezt a besorolást a határon túli hallgatók létszáma is indokolta, hiszen e két intézmény elemszáma az egyetemi-főiskolai karok elemszámához hasonló.

Ezek a foglalkozások tanórán kívüli lehetőségekben is megjelenhetnek, hiszen vizsgálatunkban is bebizonyosodott, hogy nyitott és érdeklődő fiatalokról van szó, akik viszonylag mostoha szociális, gazdasági, és települési környezetből érkeznek a főiskolákra. Ennek a hátránynak a kompenzálása a képző intézményeknek és azoknak a városi önkormányzatoknak a közös feladata lenne, ahol a képző intézmények elhelyezkednek.

*Sebőkéné Lóczy Márta*

## Hallgatók idő-felhasználási mintázatai

A vizsgálat célja, a Regionális Egyetem Kutatócsoport<sup>1</sup> által 2003-ban, a „Partium” területén elvégzett kérdőíves vizsgálat eredményeit a hallgatók idő-felhasználásának szempontjából elemezze, kiemelje a kiugró értékeket és a legfontosabb sajátosságokat, valamint megpróbálja feltárni az ezek mögött meghúzódó magyarázatokat. A kutatásban hangsúlyt kapnak a demográfiai változók bevonásán kívül az egyetemisták-főiskolások életét leginkább meghatározó keretek (pl. az egyetemek karonkénti bontása) is. A kutatás megpróbálja feltérképezni azt, hogy a felsőoktatás nyújtotta kötöttségek és szabadságok rendszerén belül a diákok különböző csoportjai hogyan alakítják idő-felhasználásukat.

A hallgatók életmódja, életritmusa jelentősen eltér a társadalom átlagos jellemzőitől. Ennek oka nem csak abban keresendő, hogy a populáció társadalmi háttere, értékrendje partikulárisnak tekinthető, hanem abban is, hogy a diákévek teljesen eltérő kötöttségeket követelnek az egyéntől, valamint nagyobb szabadságot biztosítanak a lehetséges tevékenységi körök kiválasztásakor és megvalósításakor. A kötött tevékenységek rendszere is átrendeződik (a tanulás például ebbe a kategóriába kerül, míg más populáció esetében ez a szabadidőben és a kötetlenül végzett tevékenységek közé sorolható), vagy kevésbé hangsúlyosan jelenik meg (pl. munka szerepe). A szórakozás, a társas élet és a rekreáció az egyetemisták életében dominánsabb részt képez. A populáció idő-felhasználását fokozottabban jellemzik az értelmiségre jellemző attitűdök (önképzés, készségfejlesztés, változatos szabadidős attitűdök), hiszen az egyetemisták-főiskolások között felülreprezentáltak az ilyen családi háttérrel rendelkezők. A felsőoktatás eltömegesedésével azonban a hallgatói populáció várhatóan egyre kevésbé fog az értelmiségre jellemző szabadidős tevékenységeket, értékrendeket és viselkedési formákat produkálni.

A vizsgálat mintáját a Regionális Egyetem Kutatócsoport által 2003-ban lekérdezett közel 1600 első éves hallgató képezi. A diákok a „Partium” területének felsőoktatási intézményeiben tanulnak, tehát nem csak határon inneni (Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye felsőfokú intézményei), hanem határon túli hallgatók is bekerültek a mintába (PKE, Beregszászi Főiskola). Ez utóbbi két csoport az elemzés során külön kart képezett.<sup>2</sup> A magyarországi területen a diákok öt egyetemi (Agrártudományi Kar, BTK, TTK, Közgazdaságtudományi Kar, Orvosi Kar, Jogi és Államtudományi Kar), valamint és négy főiskolai kar (Hajdúbozsórményi Főiskolai Kar, Kőlcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyházi Egészségügyi Főiskolai Kar) hallgatói.

A kutatás hipotézisei a következők voltak. Az első hipotézis szerint az idő-felhasználási mintázatokat az egyetemi élet kereteit kialakító változók (karok beosztása, a hétköz-

<sup>1</sup> NKFP-26-0060/2002

<sup>2</sup> Ezt a besorolást a határon túli hallgatók létszáma is indokolta, hiszen e két intézmény elemszáma az egyetemi-főiskolai karok elemszámához hasonló.



napok tartózkodási helye) legalább olyan mértékben befolyásolják, mint a legfontosabb demográfiai mutatók (nem, szülők iskolai végzettsége, településtípus).<sup>3</sup> A második hipotézis az egyetemi-főiskolai karok idő-felhasználásában meglévő különbségekre vonatkozik. Eszerint a főiskolai karok idő-felhasználási mintázatai kevésbé térnek el egymástól, míg az egyetemi karok markánsabban elkülönülő időkezeléssel rendelkeznek.<sup>4</sup>

### A hallgatók idő-felhasználása és annak elemzése a vizsgálatba bevont változók segítségével

A minta egészének idő-felhasználását a legfontosabb tevékenységek napi átlagos megbecsült idő-ráfordításai alkotják (1. táblázat). Az 1999–2000-es időmérleg-vizsgálatok eredményeivel összevetve ebben az adatsorban mindenképpen ki kell emelni az olvasás (66 perc), a sportolás (45 perc) magas értékeit. Jóval elmarad azonban a magyar társadalom átlagától a tévészés-videózás napi idő-ráfordítása (87 perc). A munkaerőpiacra való részleges vagy teljes bekapcsolódást a napi 41 munkóra fordított perc jelzi.

1. táblázat: Tevékenységek napi idő-ráfordítása (perc, átlag)

Alvás	452	Rádióhallgatás	65
Tömegközlekedés	60	Internet	43
Vásárlás	40	Zenehallgatás	109
Olvasás	66	Szórakozás	129
Tanulás	156	Munka	41
Sport	45	Házimunka	72
Tévé-videó	87		

A KSH 1999–2000-es „tanuló” csoportjához viszonyítva (ebbe a középiskolás diákok is beletartoznak) a kapott eredmények esetén magasnak tekinthető a fizetett munka, a háztartási munka és a vásárlás idő-ráfordítása, míg a tanulás, a tömegközlekedés, az alvás alacsonyabbnak.

### Az első hipotézis vizsgálata

Az első hipotézis vizsgálatához az adott tevékenységek napi idő-ráfordítását a releváns változók tükrében kell megvizsgálni. A szülők iskolai végzettsége az egyes tevékenységek jelentős részét befolyásolta: az anya végzettsége a 13 tevékenységből három (tanulás, sport, házimunka), az apáé pedig hat esetben (tömegközlekedés, olvasás, sport, internet, házimunka) mutatott szignifikáns kapcsolatot (2–3. táblázat).

Olyan esetekben nem volt kimutatható a mintában összefüggés, mint például a tévészés-videózás, a munka, vagy pedig a szórakozás időtartama. Érdekes kapcsolat található viszont a tanulásra fordított becsült idő vizsgálatakor: minél magasabb az édesapa iskolai végzettsége, annál kevesebb az erre fordított időtartam.

<sup>3</sup> Természetesen a karonkénti és a tartózkodási hely esetében meglévő eltéréseket nem csak az oktatásban megjelenő követelményrendszerrel, időbeosztással, és a karok infrastrukturális ellátottságával stb. lehet magyarázni. Az egyes tanulói csoportok más-más társadalmi háttérrel rendelkeznek, és ez befolyásolja mind az idő kezelését, mind az elvégzett tevékenységek rendszerét is. Ezen változók kapcsolatáról a későbbiekben még lesz szó.

<sup>4</sup> A Regionális Egyetem Kutatócsoport kérdőíves vizsgálata profiljából adódóan nem alkalmazhatta az időmérleg-vizsgálatok azon típusát, amikor a megkérdezettek a napjukat percről-percre rögzítik és kategorizálják. Ugyanezért ez óvatosságra int a más kutatási eredményekkel való összevetés esetében.

2. táblázat: Az édesapa iskolai végzettségének és a magyarózott tevékenységeknek a kapcsolata (perc)

	Tömegközlekedés	Tanulás	Sport	Internet	Házimunka
8 általános osztály, vagy kevesebb	72	184	29	31	80
Szaktanulmányképző, szakiskola	67	165	39	38	84
Szakközépiskola, technikum	54	148	41	39	70
Gimnázium	59	172	49	51	68
Főiskola	54	158	52	60	65
Egyetem	55	140	58	47	65
Összes	60	156	45	43	72

A település-változó a tömegközlekedésre, a tanulásra, a sportra, az internetre és a házimunkára fordított idővel mutat kapcsolatot (4. táblázat). A tanulásra és a házimunkára fordított percek-órákat a falvakban lakók becsülték a legmagasabbra, míg a megyeszékhelyeken élők esetében ennek az ellentéte figyelhető meg. A sport és az internet viszont a nagyvárosokban jelenik meg a leghangsúlyosabban.

3. táblázat: Az édesanya iskolai végzettségének és a magyarózott tevékenységeknek a kapcsolata (perc)

	Tanulás	Sport	Házimunka
8 általános osztály, vagy kevesebb	155	35	82
Szaktanulmányképző, szakiskola	173	36	89
Szakközépiskola, technikum	153	41	69
Gimnázium	166	45	69
Főiskola	151	54	70
Egyetem	140	54	64
Összes	156	45	72

4. táblázat: A település változó és a magyarózott tevékenységek kapcsolata (perc)

	Tömegközlekedés	Tanulás	Sport	Internet	Házimunka
Megyeszékhely	63	141	51	51	65
Kiseb város	49	163	46	43	67
Falu-tanya	66	169	39	36	89
Összes	69	157	45	43	74

A megkérdezett hallgatók neme a tevékenységek nagy részével kapcsolatot mutat. Kivételt ez alól az alvás, a tömegközlekedés, a tévénézés-videózás, a zene, a szórakozás és munka változója képez (5. táblázat).

Az egyetemi-főiskolai kar változója az idő-felhasználás szinte minden elemével igen szoros összefüggést mutat, kivételt csupán a rádióhallgatás és a munka képez.

Az egyes tevékenységek karonkénti idő-ráfordításai eltérő mintázatokat rajzolnak ki, néhol pedig az egyes értékek között többszörös eltérés is tapasztalható. Ilyen például az olvasás (BTK – Orvosi Kar), az internet (Műszaki Főiskolai Kar – Beregszász) vagy a szórakozás (Műszaki Főiskolai Kar – Orvosi Kar) kategóriája. A vizsgálat alapján kijelenthető, hogy a kötetlenebb, tanulással nem összefüggő tevékenységek az Orvosi Karon szorulnak leginkább háttérbe, míg a Műszaki Főiskolai Karon és a TTK-n a leghangsúlyosabban vannak jelen. Szélsőséges értéként ki lehet emelni az orvostanhallgatók alvására (364 perc), a bölcsészek olvasására (91 perc), a Kárpátalján élők tévénézésre-videó-



zásra (108 perc), a műszaki főiskolások szórakozásra (182 perc) fordított becsült idejét. A kiugró időráfordítások (mind a két irányban) fokozottabban jellemzik az egyetemi karokat (kivével az Agrártudományi Kar és a BTK), a PKE hallgatóit, valamint a Műszaki Főiskolai Kart.

5. táblázat: A nemek eltérő idő-felhasználása és a tevékenységek szignifikanciaszintjei

	Fiúk	Lányok	Sig.
Alvás	446	453	,201
Tömegközlekedés	57	60	,505
Vásárlás	26	46	,000
Olvasás	56	71	,001
Tanulás	129	170	,000
Sport	68	33	,000
Tévé-videó	89	87	,202
Rádióhallgatás	44	76	,036
Internet	54	38	,001
Zenehallgatás	128	101	,602
Szórakozás	145	121	,198
Munka	42	39	,162
Házimunka	61	78	,000

A tartózkodási hely változója a 13 tevékenységből mindössze négy esetben nem mutat szignifikáns összefüggést (alvás, internet, zenehallgatás, szórakozás).

A saját lakással rendelkezők esetében fokozottabban jelennek meg a szabadidővel kapcsolatba hozható tevékenységek (sport, tévénézés-videózás, rádióhallgatás), valamint a házimunkára és a munkára fordított időtartamok, míg kollégisták esetében pedig a tanulás és az olvasás értékei magasabbak. A bejáró diákok életében a kötetlenebb tevékenységek szorulnak háttérbe a tömegközlekedés rovására.

Az első hipotézis feltevése, miszerint a demográfiai változókon kívül a hallgatói életet leginkább meghatározó keretek is befolyásolják, valószínűsíthető. A karok közötti beosztás és a tartózkodási hely tekinthető a legnagyobb magyarázó erővel bíró változónak – az idősorok legtöbb elemével ezek függnek össze –, míg a szülők iskolai végzettsége, a nem, valamint a településtípus változója kevesebb tevékenységgel mutatott szoros kapcsolatot.

### A második hipotézis vizsgálata

A második hipotézis vizsgálata klaszteranalízis segítségével történt, amelynek során az egymáshoz legközelebb álló idősorokat kötöttük össze. A dendogramról leolvashattuk, hogy egymáshoz legközelebb a Partiumi Keresztény Egyetem és Nyíregyházi Főiskola, majd a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola és a Nyíregyházi Egészségügyi Főiskolai Kar időfelhasználásai állnak. A dendogramba ezután kapcsolódik be a BTK, majd a Hajdúböszörményi Főiskolai Kar. A modell második felébe, az egyetemi karok közé ékelődik be a Műszaki Főiskolai Kar és a Beregszászi Főiskola. Az összevonás utolsó lépéseiben TTK, a Közgazdaságtudományi és az Orvosi (tehát három egyetemi) Kar csatlakozik a modellhez – egymástól is elkülönülő idősorokat produkálva. A dendogram elemzése során ki kell emelni azt a tényt, hogy legeltérőbb idősorral az Orvosi Kar rendelkezik, a Magyarország területén lévő egyetemi karok közül pedig egyedül a BTK kerül összevonásra már az első lépések során. Szintén említésre méltó, hogy a PKE a főiskoláknál, a Beregszászi Főiskola és a Műszaki Főiskolai Kar pedig az egyetemeknél

kapcsolódik a dendogramhoz. A második hipotézis tehát nem tekinthető bizonyítottnak, bár a csatlakozási sor szélső pólusain túlnyomórészt eszerint rendeződnek el a különböző karok idősorai.

### Összegzés

A vizsgálat megerősítette azt a feltevést, hogy a hallgatói populáció idő-felhasználásának mennyiségi jellemzőit a demográfiai mutatókon kívül az egyetemi-főiskolás életmód legfontosabb keretei is megszabják, sőt a tevékenységek nagyobb hányada inkább ezeknek a változóknak a felhasználásával magyarázható. Az elemzésekből kimutatható, hogy az egyes egyetemi-főiskolai karok eltérő idő-kezelési stratégiákkal rendelkeznek, amelyek a különböző tevékenységek időráfordításában komoly eltéréseket produkálnak. A felhasznált módszerek segítségével megragadhatóak bizonyos tendenciák, ezek pontosabb megrajzolásához azonban a jövőben további kutatások szükségesek.

*Bocsi Veronika*

## A doktoranduszok helyzete Magyarországon

Az írás a szerző által végzett feltáró jellegű kutatás eredményeinek ismertetésével foglalkozik. A 2004 őszi zajlott felmérés során 70 doktorandusz hallgató töltött ki egy komplex kérdőívet. A kérdezés során nem törekedtem reprezentativitásra, mivel előzetes feltételezéseim alapján egy viszonylag homogén alapsokaságról van szó, illetve a kutatást problémafeltárás céljából végeztem.

A felmérés arra keres választ, hogy a doktori képzésben résztvevők milyen problémákkal konfrontálódnak és mit terveznek a doktori képzést követően. Ehhez azonban egyéb tényezőket is górcső alá kell venni: miért jelentkezik valaki doktori képzésre, milyen lehetőségeket lát ebben, és milyen körülmények között tölti el a képzés három évét.

A kérdezés kezdetekor dilemmaként merült fel, hogy kik töltsék ki a kérdőívet: már doktori abszolutóriummal rendelkezők vagy pedig olyanok, akik a folyó tanévben doktori képzésben vesznek részt. Mivel a már végzett csoport tagjait csak nagy nehézségek árán lehetett volna megkeresni, ez utóbbi mellett döntöttem. 2004 szeptemberében a Doktoranduszok Országos Szövetsége (DOSz) Győrújbaráton egy 4 napos rendezvényt szervezett, amelyre az egész országból érkeztek doktori képzésben résztvevők, emellett a hólabda-módszert alkalmazva további 20 doktorandusz hallgató töltötte ki a kérdőívet.

### Hipotézisek

A probléma feltárásakor a következő kiinduló hipotézisek alapján kezdtem el a kutatást. Mindenekelőtt azt feltételeztem, hogy a doktori képzésben résztvevők viszonylag homogén csoportot alkotnak, amely a következőképpen írható le. A kérdezettek kulturális tőkéje magasabb az átlagnál. Azt feltételeztem, hogy a doktoranduszok szülei az átlagosnál képzetebbek, és valószínűleg nagyobb arányban található közöttük diplomás és tudományos fokozattal rendelkező.

Az első részhipotézisben megfogalmazottak alapján úgy véltem, hogy a magasabb kulturális tőke hatása a Bourdieu-i tőkeelmélet alapján<sup>1</sup> az életszínvonalban és az anyagi igényekben is megmutatkozik. Tehát feltételezhető, hogy a kérdezettek az átlagnál jobb anyagi helyzetűek, de igényeik is magasabbak.

<sup>1</sup> Bourdieu, Pierre (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Budapest, Gondolat.

kapcsolódik a dendogramhoz. A második hipotézis tehát nem tekinthető bizonyítottnak, bár a csatlakozási sor szélső pólusain túlnyomórészt eszerint rendeződnek el a különböző karok idősorai.

### Összegzés

A vizsgálat megerősítette azt a feltevést, hogy a hallgatói populáció idő-felhasználásának mennyiségi jellemzőit a demográfiai mutatókon kívül az egyetemi-főiskolás életmód legfontosabb keretei is megszabják, sőt a tevékenységek nagyobb hányada inkább ezeknek a változóknak a felhasználásával magyarázható. Az elemzésekből kimutatható, hogy az egyes egyetemi-főiskolai karok eltérő idő-kezelési stratégiákkal rendelkeznek, amelyek a különböző tevékenységek időráfordításában komoly eltéréseket produkálnak. A felhasznált módszerek segítségével megragadhatóak bizonyos tendenciák, ezek pontosabb megrajzolásához azonban a jövőben további kutatások szükségesek.

*Bocsi Veronika*

## A doktoranduszok helyzete Magyarországon

Az írás a szerző által végzett feltáró jellegű kutatás eredményeinek ismertetésével foglalkozik. A 2004 őszi zajlott felmérés során 70 doktorandusz hallgató töltött ki egy komplex kérdőívet. A kérdezés során nem törekedtem reprezentativitásra, mivel előzetes feltételezéseim alapján egy viszonylag homogén alapsokaságról van szó, illetve a kutatást problémafeltárás céljából végeztem.

A felmérés arra keres választ, hogy a doktori képzésben résztvevők milyen problémákkal konfrontálódnak és mit terveznek a doktori képzést követően. Ehhez azonban egyéb tényezőket is górcső alá kell venni: miért jelentkezik valaki doktori képzésre, milyen lehetőségeket lát ebben, és milyen körülmények között tölti el a képzés három évét.

A kérdezés kezdetekor dilemmaként merült fel, hogy kik töltsék ki a kérdőívet: már doktori abszolutóriummal rendelkezők vagy pedig olyanok, akik a folyó tanévben doktori képzésben vesznek részt. Mivel a már végzett csoport tagjait csak nagy nehézségek árán lehetett volna megkeresni, ez utóbbi mellett döntöttem. 2004 szeptemberében a Doktoranduszok Országos Szövetsége (DOSz) Győrújbaráton egy 4 napos rendezvényt szervezett, amelyre az egész országból érkeztek doktori képzésben résztvevők, emellett a hólabda-módszert alkalmazva további 20 doktorandusz hallgató töltötte ki a kérdőívet.

### Hipotézisek

A probléma feltárásakor a következő kiinduló hipotézisek alapján kezdtem el a kutatást. Mindenekelőtt azt feltételeztem, hogy a doktori képzésben résztvevők viszonylag homogén csoportot alkotnak, amely a következőképpen írható le. A kérdezettek kulturális tőkéje magasabb az átlagnál. Azt feltételeztem, hogy a doktoranduszok szülei az átlagosnál képzetebbek, és valószínűleg nagyobb arányban található közöttük diplomás és tudományos fokozattal rendelkező.

Az első részhipotézisben megfogalmazottak alapján úgy véltem, hogy a magasabb kulturális tőke hatása a Bourdieu-i tőkeelmélet alapján<sup>1</sup> az életszínvonalban és az anyagi igényekben is megmutatkozik. Tehát feltételezhető, hogy a kérdezettek az átlagnál jobb anyagi helyzetűek, de igényeik is magasabbak.

<sup>1</sup> Bourdieu, Pierre (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Budapest, Gondolat.



Mivel a kérdezetteknek a képzés során lehetőségük van külföldi ösztöndíjak elnyerésére, illetve legalább egy idegen nyelven beszélnek, úgy véltem, hogy a külföldi munkavállalás gondolata sokak fejében megfogalmazódott, és a jobb körülmények reményében, esetleg kalandvágyból is, sokan kipróbálnák magukat külföldön. A kutatás későbbi szakaszában választ keresek arra is, hogy mennyire reális az ún. „brain drain” veszélye.

### A minta jellemzői, alapmegoszlások

A mintában a két legnagyobb felsőoktatási intézményben, az ELTE-n és a Debreceni Egyetemen tanuló doktorjelöltek felülreprezentáltak (1. tábla), emellett magasabb a nők aránya: a kérdezettek mindössze 39 százaléka férfi. Valószínűsíthető, hogy ez a nemenkénti megoszlás nem jellemző a teljes populációra, bár a nők tudományos életbe történő növekvő belépése a nyugati országokban már évek óta megfigyelhető tendencia. Magyarországon egyelőre még csak az egyetemeken találunk magasabb arányban nőket, de nem lehetetlen, hogy a közeli jövőben a doktori képzésben is többségbe kerülnek.

1. táblázat: A doktori képzésben részt vevők megoszlása intézmények szerint (százalék)

ELTE	DE	BME	SE	BCE	ME	SZTE	NYME	Egyéb
37	29	10	7	3	4	3	3	4

A minta több mint fele ösztöndíjas képzésben vesz részt, csaknem egyharmad a levelező hallgatók aránya és csaknem ötödük teljes idejű önköltséges képzésben tanul. Ez a minta életkorán egyáltalán nem tükröződik, hiszen meglehetősen alacsony, 10 százalék alatti a 35 évnél idősebbek aránya, akik között ösztöndíjasok is vannak. A levelező és önköltséges képzésben tanulók között nagyrészt hasonló életkorúak találhatók, mint a nappalisok esetében, ők gyakran az egyetem elvégzése után tudományos munkatársi vagy tanársegédi státuszban dolgoznak valamelyik felsőoktatási intézményben és emellett – akár 24–25 évesen – doktori képzésben vesznek részt.

Feltűnő volt azonban számomra a minta lakóhelyének településtípusonkénti megoszlása (2. tábla). Nagyon kevesen, mindössze a minta 6 százaléka rendelkezik községi bejelentett lakóhellyel. Ennek hátterében az a tényező állhat, hogy célszerű a doktori képzés helyszínéhez közel lakni, azonban ez nem jelenti azt, hogy bejelentett lakóhelyük van a településen. A lakáshelyzetet megvizsgálva kiderült, hogy a minta több mint 55 százaléka a szüleivel él vagy pedig albérletben, illetve kollégiumban lakik. Ez azt valószínűsíti, hogy a községben élők, onnan származók aránya valóban alacsony a mintában. Felmerül azonban a kérdés: vajon a teljes doktorandusz-populáció esetében is ennyire alulreprezentáltak a községekben élők? A kérdésre valószínűleg igen lenne a válasz, mivel a falvakban élők iskolai végzettsége általában alacsonyabb, így kézenfekvő, hogy a doktori képzésben résztvevőknek csak kis arányát adják.

2. táblázat: A kérdezett állandó lakhelye (százalék)

Budapest	Megyeszékhely	Város	Község
32	33	29	6

A 3. táblán a kérdezettek szüleinek iskolai végzettsége látható. Mind az anyák, mind az apák esetében feltűnő az átlagosnál magasabb képzettség, a diplomával és tudományos fokozattal rendelkező szülők magas aránya. A nem érettségizett kategóriában is szakmunkásképzőt végzettek találhatók, mindössze egy apának volt csak általános iskolai végzettsége. Mindezek alapján valószínűsíthető a minta viszonylag magas szintű homogenitása a kulturális tőkével való ellátottság tekintetében.



3. táblázat: A szülők iskolai végzettsége (százalék)

	Apa	Anya		Apa	Anya
Nem érettségizett	9	3	Főiskola	14	22
Érettségizett	13	26	Egyetem	42	28
Felsőfokú technikum	6	12	Tudományos fokozat	16	9

### Motivációk

A kérdőívben nyitott kérdésben kérdeztem meg a minta tagjait arról, hogy milyen megfontolásból jelentkeztek doktori képzésre. A válaszokat végül nyolc kategóriába soroltam. Értelemszerűen a többsoros válaszok tartalmazhattak olyan elemeket, amelyek két-három kategóriába is besorolhatók, ezt mutatja az 4. tábla.

4. táblázat: Miért jelentkezett doktori képzésre

Későbbi terveikhez szükséges	35
Szakmai fejlődés	12
Önfejlesztés	15
Elhivatottság	16
Külföldi lehetőségek	8
Családi hatás	4
Előre menekülés	30
Szabadság, rugalmas munkaidő	12

A doktorjelöltek fele számára későbbi terveik megvalósításához szükséges a doktori fokozat, ezért jelentkeztek doktori képzésre. Ezek a tervek elsősorban a felsőoktatásban végezendő oktatói és tudományos munkát, valamint a kutatóintézetekben történő elhelyezkedést célozzák meg. Meglepően magas, 30 fő volt azoknak a száma a 70 fős mintából, akik számára a doktori képzés „előre menekülést” jelent. Ebbe a kategóriába tartoznak azok, akik a doktori képzéssel diák éveiket próbálják meghosszabbítani, illetve 3 évre biztos egzisztenciát remélnék a doktori képzéstől anélkül, hogy munkába kellene állniuk. Emellett ide tartozik az a 4–5 fő is, akik, miután egyetemi diplomájukkal nem jutottak végzettségüknek megfelelő munkához, visszatértek az egyetemre annak reményében, hogy magasabb képzettségüket a későbbiekben jobban tudják kamatoztatni a munkaerőpiacon. Ez a tendencia azért tekintendő aggasztónak, mivel ez a 30 ember valószínűleg a 37 fő állami ösztöndíjasból kerül ki, ugyanis a más képzési formában tanulóakra nézve ez a kategória nem tekinthető érvényesnek.

Jelentős volt azok száma (16 fő), akik motiváló erőként a témával vagy tudományterületükkel kapcsolatos elhivatottságukat is megjelölték, illetve akik a külső tényezők mellett saját személyiségük fejlesztését és horizontjuk tágulását remélik a doktori képzéstől (14 fő). Tizenkét fő szakmai fejlődését szeretné elősegíteni a doktori képzés során, míg 8 fő úgy véli, hogy doktori fokozattal nagyobb eséllyel tud külföldön munkát vállalni. Emellett megjelenik motivációs tényezőként a szülői példa is (4 fő), különösen a tudományos fokozattal rendelkező apák hatására választották a doktori képzésben való részvételt.

Ezen kívül 12 fő – elsősorban a teljes idejű képzésben résztvevő ösztöndíjasok – hangsúlyozza a 3 év alatt elvégzendő munka kötetlenségét és rugalmasságát.

### Anyagi helyzet

Az állami ösztöndíjasok havi ösztöndíja a kérdezés időpontjában 79 200 Ft/hó volt, amely 2005. január 1-jétől 84 350 Ft-ra emelkedett. A kérdezettek átlagosan 93 000 forintból él-



nek egy hónapban, azonban a számukra megfelelő életszínvonal biztosításához átlagosan 155 000 forintba lenne szükségük. Ez utóbbi érték ennél is magasabb, ha nem tekintjük a mintának azt a részét (25 százalék), akik még a szülőkkel élnek együtt.

Magyarországon minden réteg esetében megfigyelhető, hogy az igények magasabbak a pénztárca nyújtotta lehetőségeknél, nincs ez másként a doktori képzésben résztvevők esetében sem. Valószínűleg a magasabb igényeket az a tény is befolyásolja, hogy a minta 85 százaléka családi állapotát tekintve egyedülálló, ebben az időszakban pedig több szükséges a megélhetéshez, mint egy több tagú család egy főre jutó jövedelme.

Az ösztöndíjasok közül sokan panaszkodtak arra, hogy az ösztöndíj a megélhetésre ugyan elég, de egyéb igényeiket (saját kutatás finanszírozása, megtakarítás stb.) nem tudják kielégíteni ebből az összegből.

A minta fiatal életkora ellenére nagy arányban birtokol olyan anyagi javakat, amelyek a népesség bizonyos rétegei számára elérhetetlenek. 40 százalékuk saját lakással rendelkezik, 50 százalékuk otthoni internet-kapcsolattal, emellett szinte mindenki rendelkezik saját számítógéppel, és gépkocsi-tulajdonosok is szép számban találhatóak közöttük (26 százalék).

### Tervek a doktori képzés befejezése után

A köztudottan magas lemorzsolódási arányokhoz képest<sup>2</sup> a doktorjelöltek optimistán nyilatkoznak fokozatszerzési esélyeikről: a kérdezettek több mint egyharmada teljesen biztos a sikerben, további fele pedig valószínűsíti azt. Ebben valószínűleg az is szerepet játszik, hogy a minta több mint fele elsőéves, és a képzést nem egy esetleges kudarc miatt kezdte el. Mindössze 13 százalék nyilatkozott a témában pesszimistán, ők szinte kivétel nélkül nappali tagozaton a képzés második vagy harmadik évében vesznek részt.

Arra a kérdésre, hogy mit terveznek a doktori képzést követően, rendkívül heterogén válaszokat adtak a kérdezettek. Körülbelül a minta egynegyede a felsőoktatásban szeretne oktatói és kutatói munkát végezni, kevesebb, mint ötöde terveiben szerepel állami kutatóintézetben végezendő munka, és mintegy nyolcada a magánszektorban kíván elhelyezkedni kutatási-fejlesztési területen. A kérdezettek 20 százaléka külföldön szeretne dolgozni, tehát a hipotézisben említett „agyelszívás” veszélye fennáll. A minta további egyötöde egyéb területen képzeli el életét, gyakran olyan munkakörben, amelyhez egyáltalán nem szükséges a doktori fokozat.

### A felmérés tanulságai

Az adatok elemzése során problémát jelentett, hogy az ösztöndíjas képzésben és a nem ösztöndíjas képzésben tanulók válaszaiban nagy eltérések voltak, ami arra enged következtetni, hogy a doktori képzésben résztvevők mégsem tekinthetők homogén egésznek. A két csoport közötti különbségeket azonban az alacsony elemszám miatt nem lehetett felszínre hozni. A próbakérdés során az alábbi problémák és tanulságok merültek fel a doktori képzéssel kapcsolatban. Igen magas azoknak az aránya, akik a képzést jobb alternatíva hiányában „előremenekülési” céllal választották. A nagy lemorzsolódási arány elkerülése érdekében vonzóvá kell tenni a doktori képzést, hogy valóban a legjobbak kerüljenek be, és ne szívja el a tehetséges fiatalokat a magánszektor. Mivel e csoport a fokozat megszerzését követően képzettségéhez illő fizetést és biztos állást

<sup>2</sup> A 2000/2001-es tanév során összesen 721 fő szerzett doktori fokozatot, ami a keretszámokból ítélve meglehetősen kis arányt képvisel: ez annyit jelent, hogy az akkorra becsült teljes hallgatói létszámnak alig 10 százaléka védte meg disszertációját. Forrás: Róna & Tas 2003 és [www.mab.hu](http://www.mab.hu)

szeretne, meg kell teremteni a magyarországi munkavállalás feltételeit (státusnövelés a felsőoktatásban, versenyképes bérek), hogy a milliókért kiképzett munkaerő ne csak külföldön kamatoztathassa tudását.

A kérdezés során tapasztalható volt a doktorjelöltek hiányos informáltsága, illetve világozóssá váltak az érdekképviselő zavarai is: a doktoranduszok érdekképviselőt gyakorlatilag intézményi szinten a kari HÖK látja el,<sup>3</sup> országos szinten pedig a DOSz.<sup>4</sup>

### Összegzés

Mivel Magyarországon alig 10 éve folyik doktori képzés, természetes, hogy keretei még formálódóban vannak. A jelenlegi képzési szabályok megfelelnek a Bolognai Folyamat háromciklusú rendszerének, tehát e tekintetben nem indokolt a doktori képzés gyökeres átalakítása. Jelenleg a doktori képzés két legnagyobb objektív problémája a magas lemorzsolódási arány, illetve a magánszektor és a külföldi munkalehetőségek elszívó ereje. Ezek a problémák elsősorban az állami ösztöndíjasokra vonatkoznak, mivel az ő esetükben tekintélyes mértékű állami beruházásról van szó. Ebben az esetben tehát a doktori képzés hatékonyságának javítása és vonzóvá tétele a legfőbb tennivaló. A doktori képzésben résztvevők szubjektív problémái főként anyagi jellegűek, emellett sokan panaszkodtak információhiányról és az intézményi érdekképviselő elégtelenségéről.

A felmérés egyik fontos tanulságaként kell említeni a valódi motiváció hiányát, amit sajnos az új felsőoktatási törvénytervezet sem képes orvosolni. Azzal ugyanis, hogy a novemberi tervezet a jövőben felvehető ösztöndíjas keretszámot 2000 főben jelölte meg – és ezt a márciusi törvénytervezet (53. § 4) sem pontosítja<sup>5</sup> – elkezdődhet a doktori képzés presztízsének csökkenése és fennáll a „parkolópálya-szerep” veszélye.

*Fináncz Judit*

## Ösztöndíjas tanárok a Civic Education Projectben

Kutatásom egy olyan egyedülálló kezdeményezés bemutatására irányul, amely segítséget jelentett fiatal oktatóknak a felsőoktatásban végzett munkájuk színvonalának emeléséhez, illetve hozzájárult ahhoz, hogy oktatói pályára kerüljenek. A Soros György által támogatott Civic Education Project (CEP) magyarországi tevékenységének kezdetén külföldi vendégoktatókat hozott az országba, majd a program célcsoportja módosult: 1997-től 2003-ig a külföldön tanult fiatal magyar oktatók ösztöndíjazása került előtérbe. Fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy a programban nem „csupán” ösztöndíj-folyósítás történt, ezen túlmenően segítséget nyújtott oktatás-módszertani kérdésekben, támogatást adott az oktatáson túlmutató, ám ahhoz szorosan kapcsolódó programok megvalósításához (diákkonferenciák, kerekasztal-beszélgetések stb.) Az adatfelvételre 2002/2003 tanévben került sor. A volt ösztöndíjasokkal strukturált mélyinterjút készítettem pályaválasztásukról, tapasztalataikról, és jelenlegi helyzetükről.

3 A hallgatói önkormányzatok elsősorban a graduális képzésben tanulók érdekképviselői szervezetei, itt a doktoranduszok érdekei marginálisan jelennek meg.

4 Bár a közelmúltban törvény adta lehetőség nyílt intézményi vagy kari szintű doktori érdekképviselő létesítésére, ezzel – a szerző tudomása szerint – csak a Semmelweis Egyetemen élnek a doktorandusz hallgatók, a többi intézményben nem létezik külön érdekképviselő a doktori képzésben résztvevők számára.

5 A törvénytervezet együtt kezeli a doktori képzésre és a szakirányú továbbképzésre felvehető létszámkeretét.

szeretne, meg kell teremteni a magyarországi munkavállalás feltételeit (státusnövelés a felsőoktatásban, versenyképes bérek), hogy a milliókért kiképzett munkaerő ne csak külföldön kamatoztathassa tudását.

A kérdezés során tapasztalható volt a doktorjelöltek hiányos informáltsága, illetve világozóssá váltak az érdekképviselő zavarai is: a doktoranduszok érdekképviselőtét gyakorlatilag intézményi szinten a kari HÖK látja el,<sup>3</sup> országos szinten pedig a DOSz.<sup>4</sup>

### Összegzés

Mivel Magyarországon alig 10 éve folyik doktori képzés, természetes, hogy keretei még formálódóban vannak. A jelenlegi képzési szabályok megfelelnek a Bolognai Folyamat háromciklusú rendszerének, tehát e tekintetben nem indokolt a doktori képzés gyökeres átalakítása. Jelenleg a doktori képzés két legnagyobb objektív problémája a magas lemorzsolódási arány, illetve a magánszektor és a külföldi munkalehetőségek elszívó ereje. Ezek a problémák elsősorban az állami ösztöndíjasokra vonatkoznak, mivel az ő esetükben tekintélyes mértékű állami beruházásról van szó. Ebben az esetben tehát a doktori képzés hatékonyságának javítása és vonzóvá tétele a legfőbb tennivaló. A doktori képzésben résztvevők szubjektív problémái főként anyagi jellegűek, emellett sokan panaszkodtak információhiányról és az intézményi érdekképviselő elégtelenségéről.

A felmérés egyik fontos tanulságaként kell említeni a valódi motiváció hiányát, amit sajnos az új felsőoktatási törvénytervezet sem képes orvosolni. Azzal ugyanis, hogy a novemberi tervezet a jövőben felvehető ösztöndíjas keretszámot 2000 főben jelölte meg – és ezt a márciusi törvénytervezet (53. § 4) sem pontosítja<sup>5</sup> – elkezdődhet a doktori képzés presztízsének csökkenése és fennáll a „parkolópálya-szerep” veszélye.

*Fináncz Judit*

## Ösztöndíjas tanárok a Civic Education Projectben

Kutatásom egy olyan egyedülálló kezdeményezés bemutatására irányul, amely segítséget jelentett fiatal oktatóknak a felsőoktatásban végzett munkájuk színvonalának emeléséhez, illetve hozzájárult ahhoz, hogy oktatói pályára kerüljenek. A Soros György által támogatott Civic Education Project (CEP) magyarországi tevékenységének kezdetén külföldi vendégoktatókat hozott az országba, majd a program célcsoportja módosult: 1997-től 2003-ig a külföldön tanult fiatal magyar oktatók ösztöndíjazása került előtérbe. Fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy a programban nem „csupán” ösztöndíj-folyósítás történt, ezen túlmenően segítséget nyújtott oktatás-módszertani kérdésekben, támogatást adott az oktatáson túlmutató, ám ahhoz szorosan kapcsolódó programok megvalósításához (diákkonferenciák, kerekasztal-beszélgetések stb.) Az adatfelvételre 2002/2003 tanévben került sor. A volt ösztöndíjasokkal strukturált mélyinterjút készítettem pályaválasztásukról, tapasztalataikról, és jelenlegi helyzetükről.

3 A hallgatói önkormányzatok elsősorban a graduális képzésben tanulók érdekképviselői szervezetei, itt a doktoranduszok érdekei marginálisan jelennek meg.

4 Bár a közelmúltban törvény adta lehetőség nyílt intézményi vagy kari szintű doktori érdekképviselő létesítésére, ezzel – a szerző tudomása szerint – csak a Semmelweis Egyetemen élnek a doktorandusz hallgatók, a többi intézményben nem létezik külön érdekképviselő a doktori képzésben résztvevők számára.

5 A törvénytervezet együtt kezeli a doktori képzésre és a szakirányú továbbképzésre felvehető létszámkeretét.

A CEP preferenciáinak megfelelően zömmel társadalomtudományi végzettségűeket: bölcsészeket, szociológusokat, kulturális antropológusokat (összesen 13 fő), jogászokat (4 fő) és közgazdászokat (5 fő) találunk az ösztöndíjasok között (egyetlen biológus végzettségű fiatalember a kivétel).

### Külföldi tanulmányok és a Közép-Európai Egyetemen (CEU) szerzett tapasztalatok

A CEP ösztöndíjasok többsége egyetemi tanulmányainak ideje alatt lehetőséget kapott arra, hogy legalább néhány hónapig megtapasztalja, milyen külföldön diáknak lenni. A külföldi, főként angolszász oktatásban eltöltött idő alapvető szemléletformálást jelentett számukra, és CEP-ösztöndíjasként már mint a hazai felsőoktatásban tevékenykedő oktatók szeretnék meghonosítani (ez a CEP egyik alapvető elvárása volt) a magyar egyetemeken is az ott megismert módszereket.

Az ösztöndíj elnyeréséhez a külföldi ösztöndíjjal egyenértékű súlya volt a CEU-n elvégzett egy vagy többéves kurzusnak. Ennek népszerűsége igen nagy volt a magyar hallgatók, főként a bölcsészek és társadalomtudománnyal foglalkozók körében. A CEU-szemeszterek hatása szemléletmód-alakulás tekintetében csekélyebb, mint a külföldön elvégzett egy-két, esetleg több szemeszteré, mivel – bár a képzés angol nyelven folyik –, a hallgatók „gondolkodásukban mégis kelet-közép-európaiak maradnak”, a hazaihoz hasonló beidegződésekkel, így a környezeti hatás nem olyan jelentős, mint egy külföldi tartózkodásé. Ugyanakkor az itt megszerzett ismeretek, kapcsolatok utat nyitnak a külföldi egyetemek felé: a CEU kurzusain való részvétel magas fokú angol nyelvismeretet, de főként nyelvhasználatot követel meg, ezért lehetővé teszi, hogy nyelvi akadályai ne legyenek egy külföldön megszerezhető minősítésnek. Azok, akik valamilyen CEU kurzuson részt vettek, a következőképpen vallanak erről:

„Olyan nagyon sok elképzelésem nem volt, bíztam abban, hogy a kulturális antropológiát tudom használni valamilyen kutatói ösztöndíjban, vagy egy olyan kutatóintézetben el tudok helyezkedni, ahol szükség van erre a tudásra. En nem akartam... elmenni egy multihoz, és csak az angolt használni... Tudtam, hogy a CEU-ra jövök tovább, mindig megvolt a következő lépés, olyan hosszan előre soha nem láttam, de a következő egy évem valahogy mindig biztosítva volt... Nekem nagyon tanulságos volt ez a CEU-s év, mert egyrészt azt kell megtanulni, hogy mit jelent tényleg komolyan dolgozni: rendszerességre szoktattak, hogy az órákra készülni kell, el kell olvasni dolgokat, véleményt kell tudni alkotni bizonyos dolgokról, kritikai olvasásra tanítottak meg, ami döbbenetes, hogy nekem ezt diploma után kellett megtanulni, egy év alatt.”

„A CEU tudáspótló, tehát jönnek az emberek 28 országból, különböző hátterekkel, és akkor az első szemeszterben felmossák az emberrel a padlót, táplálgatják bele az alapszakirodalmat. Nagyon sokunknál ez hiányzott, nem volt alapstruktúránk... Ami egy picit zavart, hogy egy év alatt nagyon nehéz átmenni ezen a szemléletváltáson, a munkaritmus-megszokáson, hogy az ember kutasson is...Nincs elég idő, hogy leüledjenek az ember gondolatai, hogy a saját gondolatait építse.”

„Nem is lehet összehasonlítani a magyar egyetemmel. Tényleg egy iderakott angolszász intézmény, itt az embernek ugyan egyszerre egy félévben csak 4–5 tantárgya van, de azt a tanárok lényegesen komolyabban veszik, a diákoktól is elvárják... Másrészt sokkal interaktívabb. Azért jó, hogy itt is nagyon sok a magyar, illetve kelet-európai tanár, és ők mégiscsak kelet-európaiak, az interaktív órávezetés nekik nem jön annyira zsigerből, mint az angoloknak vagy amerikaiaknak...”

## A külföldi tapasztalatok és a hazai oktatás

A nyugati egyetemeken eltöltött idő kitörölhetetlen nyomot hagyott az ösztöndíjasokban. Más szellemiséggel, munkastílussal szembesültek, másként képzelik el a korszerű oktatást, mint ami hazánkban jellemző. Így emlékezik egy Amerikát megjáró ösztöndíjas:

„Amikor Amerikába kimentem... megtanultam, hogy mi az, hogy amerikai típusú képzés. ... Az első élmény az volt, hogy első héten gondoltam, bemegyek New York-ba nézelődni, nem kell itten annyira buzogni, csak jó magyaros tempóban. Amikor másodszor mentem, rögtön megkérdezte az előadó, hogy a múlt héten hol voltam? Tehát kiderült, hogy itt nincs olyan, hogy az ember ne menjen be egy órára. Akkor a másik sokk-élmény: rögtön előkapták az irodalomjegyzéket, és azt beszélgették egymással, hogy X. azt írja a 219-ik oldalon, és aminek ellentmondani látszik, amit a 201-ik oldalon mond, idézzük... Hogy ők úgy olvassák a szöveget, hogy rögtön struktúrájában rögzítik, és iszonyú alaposan... Ez egy magyar diák számára iszonyú furcsa volt. ... és az amerikai mentalitás, az is sokk-élmény volt, hogy ők annyira elképesztően sokat tudnak beszélni olyan profi módon, hogy mindenki egy kis szónok... Én voltam az első Új Magyar Lexikon, vagy Világenciklopédia, hogy ha kellett valami adatot tudni... akkor persze, majd én rögtön mondom... Mert itt ezt kaptam, a bölcsész tudományoknál a lexikai tudás számonkérése a legfontosabb, ami viszont kiöli a kreativitást szerencsétlen hallgatóból. Tehát ebben voltak különbségek. És az, hogy megtanítani írni...”

Hasonlóan emlékezik egy Nyugat-Európát megjáró ösztöndíjas is:

„Az oktatás színvonala az nem különösebben jobb, de az egész tálalása, sokkal profibb a hangulat a diákok részéről is, meg a tanárok részéről is. ... jobban bíznak az önállóságban, a kezdeményező készségben. És a számonkérés is: nem azért, hogy a végén meghallgatjuk, szóbelit, írásbelit is leteszünk, hanem folyamatosan produkálni is kell... Ez furcsa a magyar oktatási-pedagógiai, meg módszertani szokásokhoz képest. Itt általában fél évig lébecol az ember, aztán félév végén csinál valamit.”

Azok a fiatal oktatók, akiknek hazatérésük után volt lehetőségük elhelyezkedni a felsőoktatásban, szívesen tanítanának a külföldön megismert módszerekkel, azonban egészen más igényekkel és elvárásokkal szembesülnek.

„Általában a magyar felsőoktatással az volt az én bajom, hogy nagyon egyirányú a kapcsolat. Az óra úgy zajlik, hogy kiáll a tanár a katedrára, elmondja, amit gondol, aztán kimegy a teremről. A diákok számára az egyetem abból áll, hogy beülnek egy terembe, meghallgatják – vagy nem hallgatják – az előadást, utána elmennek az egyetemről.”

A szemléletbeli áttörés azonban nem egyszerű feladat, ehhez alapvető változásokra lenne szükség.

„A felsőfokú oktatási intézmények alapvető szemlélete az, hogy meg kell ismételni a már meglévő tudást... És ez a szemlélet egyáltalán nem épít az egyéni kreativitásra, az egyéni gondolkodásra... Amit én gondolok a CEP-ről és a magam tanításáról, az éppen ezt a hiányt szeretné pótolni, hogy az oktató a hallgatókkal együtt lélegezzen... Tehát azt gondolom, hogy partnerként kell kezelni, bevonni őket, interaktívvá tenni az egész óra menetét, ez az, amiben kicsit más, kicsit több, kicsit jobb vagyok, mint a magyar felsőoktatásban tanítók igen jelentős hányada.”

## Az egyetemi státus

Az egyetemi oktatói karrier kezdetén az ösztöndíjasok kétharmadának nem volt kinevezése, óraadó volt.



„A CEU elvégzése után kerültem ide, egy kényszerből kifolyólag. Azért, mert besoroztak, és az összes lehetséges tanulmányi halasztást már igénybe vettem. Akkor vezették be, 1997-ben már hatályba lépett a polgári szolgálatról szóló törvény... akkor polgári szolgálat, és ha polgári, akkor valami olyasmi, ami a végzettségemmel összefügg. Hallgatóként elég sok problémát véltem felfedezni... amiről úgy gondoltam, mindig voltak ilyen ambícióim, hogy majd én teszek róla, most már a másik oldalról. Kézenfekvő volt, hogy ezt az oktatást kellene, helyi szinten... ide kerültem, elkezdtem tanítani, és amikor letelt a 15 hónap, akkor felajánlottak nekem egy teljes státust a 15 hónap tapasztalatai alapján. Akkor jött a nagy kérdés: maradok, vagy kimegyek a gyakorlatba, pénzt keresni?”

A felsőoktatásban való karrierépítés tipikus modelljének látszik, hogy a fiatalokat előbb óraadóként próbálják ki, és csak később adódik arra lehetőség, hogy kinevezést kapjanak. Ez részben az addigi munka eredménye, de nem ritkán az egyetem, a tanszék anyagi helyzetének, valamint annak függvénye, hogy az egyetem fontosnak tartja-e az adott szakirány fejlesztését.

A CEP ösztöndíjas oktatók helyzete néhány év tanítás után rendezettebbé vált. Nagy részük a felsőoktatásban maradt, néhányan napjainkban már kinevezéssel dolgoznak, sőt tanszékot vezetnek, mások a közigazgatásban dolgoznak, és emellett tanítanak is. Kettőn külföldön dolgoznak, kettőn a gyermeküket nevelik, két személy pedig az adatfelvétel időpontjában várta, hogy függő helyzete a lejárt ösztöndíj után megoldódjon. Mindketten fővárosiak, viszont a CEP szabályai szerint ellenszolgáltatás nélkül vidéki egyetemeken tanítottak, így ezek az egyetemek ingyen jutottak oktatóhoz egy-két évig. A CEP támogatásának hiányában – ha az egyetemek nem tudnak kinevezést vagy óraadást biztosítani – félő, hogy elesnek néhány fiatal, a hallgatók körében is népszerű oktatótól.

### Az oktatói munka módszertani kérdései

Az oktatói munka megkezdése különösen nehéznek bizonyult azoknak, akiknek nincs pedagógiai képzésük vagy gyakorlatuk. A felsőoktatás nem fordít arra időt, hogy a kezdő oktatókat felkészítse erre a munkára. Így vélekednek erről a fiatal oktatók:

„Az elején különösen nehéz, mert alaplolgokat sem tudtam, hogy hogyan nyúljak egy elemzéshez, hogyan kezeljem a dolgokat a leghatékonyabban. Itt alapvetően a saját hibáidból tanulsz, kapsz egy-két ötletet a régebb óta tanító kollégáidtól, hogyha éppen kérdezel... A saját igényességedre vagy utalva, hogy utánamész, olvasgatsz, kérdezhatsz, figyelsz arra, hogy csinálod...és soha senki nem fogja igazán nézni, hogy te jól tanítasz vagy nem.”

„Nekem nincs pedagógus képzésem. Az egyik fő problémám...hogy mi itt vagyunk közgazdászok, történészek, jogászok, szociológusok, de nem lettünk kiképezve arra, hogy egyetemen oktassunk. Ennek is van bizonyos tanítási módszertana...csak a saját tapasztalataimból meríthetek, amilyen tanár nekem tetszett, ahogy ő csinálta...”

„Sajnos az oktatók háromnegyed része hagyományos, mechanikus órát tart ... Minden hónapban van szakértekezletünk, amin kötelező részt venni ... De itt külső kérdésekről folyik a szó... oktatói, tartalmi kérdésekről egyáltalán nincs szó...Óriási szükségét érzem... hiszen mi, felsőoktatásban dolgozók semmilyen továbbképzésben nem veszünk részt, csak szinte kifejezetten szakmai tudományos fórumokon, ahol tanítás-módszertani kérdésekkel egyáltalán nem foglalkozunk. Én már befejeztem az alapozó képzést a hároméves PhD kurzusban, pedig én pedagógia szakon PhD-zek, és ott sem volt ilyenekről szó.”

*Kállai Gabriella*

# SZEMLE

---

## MOBILITÁS – DIÁKSZEMMEL

Elizabeth Murphy-Lejeune neve kevésbé ismert Magyarországon, a könyv szerzője a dublini St. Patrick College francia tanszékének tanára. Főként francia nyelven jelentek meg publikációi, de társszerkesztője néhány angol nyelven megjelent műnek is. Írásaiban a nyelv, a kultúra és az interkulturális kommunikáció problémakörét járja körül, de újabban a mobilitás és az adaptáció témája foglalkoztatja.

2002-ben publikált könyve az első mélyinterjúkra épülő tanulmány az európai hallgatói mobilitás tárgyában, s mint ilyen feladatának tekintti a diákutazók társadalmi státusának és mobilitási tapasztalatainak részletes feltárását. A kvalitatív adatfelvétel lehetőségét nyújtja a mobilitással kapcsolatos olyan esetleg rejtett problémák és élmények feltárására, melyek majd a későbbiekben a gyakorlatban is hasznosíthatókká válnak, és amelyekre kétségkívül nem derülhet fény a mobilitást érintő statisztikai kimutatásokból.

A könyv tíz fejezetből áll. Az elsőben a szerző felvázolja az idegen sémáját, amelyből levezeti a diákutazó narratíváját. Későbbiekben a kiutazást megelőző, és az azt követő folyamatokat próbálja megragadni, felhívva a figyelmet arra, hogy a legtöbb szerző elhanyagolja a nyelv és a kommunikáció kérdését a mobilitás kapcsán. Bevezeti a mobilitási tőke fogalmát, melyet a humán tőkéhez hasonlít, majd a kiutazás okait, motivációit kutatja. Magával a beilleszkedés folyamatával foglalkozik a legtöbbet, az érkezéstől a kulturális sokkon és a különböző túlélési stratégiákon át az adaptációig.

Az „idegen” fogalmának szociológiai leírásánál (1. fejezet) Simmel, Park és Schütz elméleteiből indul ki, ez képezi alapját az idegenhez kapcsolódó specifikus eset elemzésének, ami a diákok külföldi utazása, avagy a hallgatói mo-

bilitás. Támaszkodik még Wood, Stonequist és Siu cikkeire a „sojourner”-ről, akik az idegen portréját különböző társadalmi kontextusban ábrázolták. Az utazó európai diákok szerint ennek egy újabb társadalmi típusát alkotják.

Eredetileg Simmel volt az, aki megalapozta az elméletet, ő hozta létre azt a természetes tagságot, ami az idegent a csoporthoz köti, és bevezette az idegent a szociológiába, mint tanulmányozás legitím tárgyát. Az idegen „in-between” van: legalább két földrajzi, nyelvi, társadalmi, kulturális, nemzeti tér között helyezkedik el. Amint elhagyja saját területét, mások szemében idegenné válik, és nincs joga azok történelmi és kulturális örökségéhez.

A tartós mobilitás, legyen választott vagy nem, mindig traumát okoz, mivel újra fel kell építeni nemcsak a helyet, hanem a hazát is. A fő probléma a társadalmi szerkezet új viszonyaihoz való integrálódás. Felmerül a kérdés, vajon mennyiben nyílnak meg a társadalmak az újonnan érkezőknek: kirekesztik-e őket, vagy – még ha ideiglenesen is – társadalmi pozíciót és jogokat adnak nekik? A szerző szerint mindez a csoport reakciójának és az idegen tagsági orientációjának függvénye.

Módszertani szempontból (2. fejezet) a kvalitatív kutatás 50 mélyinterjúra épül, melyek angol és francia nyelven készültek. Az interjúkat kérdőíves felmérés előzte meg, mely a kapcsolatfelvételt és a témába való bevezetést szolgálta. A szerző háromféle diákcsoport eltérő mobilitási tapasztalatait gyűjtötte össze: az egyik csoportot az ERASMUS hallgatók alkották, a másodikikat nyelvi asszisztensek, a harmadik csoport tagjai pedig az EAP francia Grand Ecole nemzetközi tanulmányi program résztvevői.

A három csoport több szempontból is eltér egymástól. Az ERASMUS diákok (15 személy – 9 nő, 6 férfi) többnyire 20–22 évesek, általában





harmadéves egyetemisták. A nyelvi asszisztensek (15 diák – 14 nő, 1 férfi) egy posztgraduális kutatási projekt részeként, bilaterális szerződés keretében saját nyelvüket tanítják abban az országban, amelynek nyelvét tanulják (nyelvtanulók). Végül az EAP program résztvevői (20 fő – 4 nő, 16 férfi) a professzionális internalizáció jegyében három évet töltenek külföldön, három különböző nyelven tanulva (Párizs, Oxford, Berlin/Madrid). A program célja a nyelvi kompetencia és az interkulturális kommunikáció elősegítése, valamint a különböző kultúrájú emberekkel való együttműködésre való rávezetés.

Az említett csoportok különböznek egymástól a meglévő nyelvi kompetencia szintjében, de a már létező mobilitási tőkéjük, illetve a nyitottság tekintetében is. A programjuknak megfelelően eltérő társadalmi feltételekkel kell szembenéznük: az Erasmus esetében a néhány külföldi diákkal szemben a nagy többség helybeli egyetemi hallgató, az asszisztensek egyedüli külföldiként érkeznek egy dominánsan helybeli közösségbe, míg az EAP-osok egy kevert, multikulturális csoportba kerülnek.

A fiatalok csoporton belül is eltérő mobilitási tőkével rendelkeznek, melynek meghatározásánál (3. fejezet) a humán tőke (Becker) elméletéből indul ki a szerző. Ennek egyik alkotóelemének tekinti a mobilitástőkét, mely lehetővé teszi az egyén számára, hogy készségeit fejlessze, és a nemzetközi tapasztalat gazdagsága révén a hazatérést követően munkaerő-piaci tőkéjét is megemlje.

Mobilitási tőke szempontjából azonban a minta eléggé kevert, mivel a fiatalok 34 százaléka családtörténetében van valami „külföldiség”: 22 százalék eleve vegyes házasságból származik. (A diákok egy része több útlevétellel rendelkezik, és két vagy több nyelvet beszél, magukat kozmopolita, hibrid, multikulturális jelzőkkel illetik.) Legtöbbjüknek nem ez az első külföldi útja: nyelvtanfolyamok, egyéni cserék, városok közti kapcsolatokból eredő diákcserek előzték meg a kiutazást, avagy korábban fogadtak külföldieket otthonukban.

A rendelkezésre álló mobilitási tőke alapján három csoportba tagolja a mintát Murphy-Lejeune: a gyakorlott utazók – 5 hónapnál kevesebb időt töltöttek külföldön (leggyakrabban a középiskola alatt) –, ezt követik a tapasztaltak (6 hónap és egy év között), valamint a szakértők,

akik távoli országban egy évnél hosszabb ideig tartózkodtak. A mintában nem szerepelnek a két végletbe sorolandó személyek, egyrészt akiket kezdőnek tekinthetnénk, mivel semmilyen előzetes tapasztalattal nem bírnak, illetve az ún. „always ready to go” attitűddel bírók, akik bármikor készek az utazásra.

A diákok motívumai (4. fejezet) főként instrumentálisak; cél a nyelv elsajátítása, kulturális felfedezés, szakmai gyakorlat szerzése, illetve új tanulási módszerek megtapasztalása, személyiség gazdagodása, új emberek megismerése. A külföldi tartózkodás mellett mint hozzáadott érték – bónusz – szerepel. A „vándor”-ra jellemző, hogy nyitott, kedveli a társaságot (extrovertált), kíváncsi, társas hajlammal és barátkozó kedvvel bír, hat rá az újdonság varázsa, megvan benne a kommunikáció és társadalmi kapcsolatok utáni vágy.

Az új kulturális környezetbe történő felvételhez (5. fejezet) elengedhetetlen a fizikai, nyelvi, professzionális, kulturális valamint társadalmi ráhangolódás és igazodás. Az idegennek, avagy behatolónak ki kell vívnia a csoport elismerését, azaz a mobilitásnak, a behatolásnak meg kell fizetnie az árát. A kezdetleges előítéleteket, vagy éppen ellenkezőleg: a természetes vonzódást a fogadó ország érzékelt nyitottsága, az előzetes benyomások, valamint az első kapcsolat határozza meg.

Figyelembe kell venni azonban, hogy maga az országválasztás sem teljesen önkényes, hiszen a tanult és beszélt nyelvek behatárolják a lehetőségeket – ez pedig egyáltalán nem segíti a nyelvi és kulturális sokféleség megismerését. Az országváltás folyamata három fő lépésre bontható. Az első az új földrajzi környezet megtanulása, amit gyakorta dezorientáció követ úgy társadalmi, mint kulturális téren, míg végül a fiatalok gyökeret nem eresztenek.

A nyelv a társadalmi interakciók kulcsa, nélküle kirekesztődik az egyén a társaságból, nem tud teljes emberként részt venni a beszélgetésekben. A humor és az érzelmek kifejezésének nehézsége miatt nem jöhet létre intimitás, az idegen nem érzi magát teljes értékűnek: „I am only half a person here”.

A fiatalok jelentős részénél az érkezést követően egyfajta sokkhatás érvényesül (6. fejezet), mások egyáltalán nem esnek át krízisen. Az Erasmus hallgatókat jobban jellemzi a kezdeti

negatív periódus, amit a nyelvi kompetencia hiánya is okoz. Hasonló a helyzet az EAP-os diákoknál. Ezzel szemben az asszisztensek magas nyelvi kompetenciája érezhetően finomítja a folyamatot, amihez még többek között a helyiek segítőkészsége is hozzájárul, akik gyakorta szárnyaik alá veszik az érkezőt (pl. magukkal viszik otthonukba, hogy ne érezze magát egyedül).

A kulturális távolság gyakran jelentősen felerosítja a befelé fordulást, azaz a saját kultúra iránti igény hirtelen megnő (pl. olvasás, zenehallgatás terén). Az adaptáció későbbiekben a nyelvi kompetencia fejlődését követi, a fiataloknak néhány hónap múlva könnyedén megy a tanulás, a jegyzetelés, a társalgás, barátságok kötődnek.

A helyiekkel való közös aktivitás (7. fejezet) felgyorsíthatja az elfogadást, ezért különösen fontos a közvetítő szerepe, aki hídként szolgálhat az újonnan érkezett és a helyi közösség közt, és segíthet önmagunk és az új környezet összehangolásában.

A szerző felhívja a figyelmet a „hely” központi szerepére. A kutatás tapasztalatai szerint sem a diákok, sem a tanárok nincsenek mindig tudatában a szállásválasztás fontosságának, jóllehet az alapvetően befolyásolja a társadalmi tevékenységekben való részvételt, valamint a későbbi kapcsolatok kiépítését. Együttlakni a helyiekkel jelzi a vágyat a helyi életbe való beemelésre, állandó nyelvi gyakorlás, valamint társadalmi-kulturális felfedezések közepette.

Természetesen személyfüggő, hogy ki hol lakik, mégis az egyes csoportok megfigyelhetően eltérő stratégiákat folytattak: az Erasmus diákok általában nemzetközi közösségben, az asszisztensek helyiekkel laktak együtt, az EAP-osok pedig inkább független szállás mellett döntöttek. Érdekes tapasztalat, hogy a (nemzetközi) diákok közti sokféleség a kezdeti időszakban gyakran eltereli a figyelmet a kinti sokféleségről („diversity within distracts from diversity outside”).

A diákoknak nemcsak idegen nyelven kell tanulniuk, de új tanulási módokhoz, új normákhoz és módszerekhez is hozzá kell szokniuk. Az Erasmus hallgatók egy számukra szokatlan felsőoktatási rendszerbe kerülnek, ahol eltérő az előadási mód, idegenek a vizsgamódszerek, melyek megszokása többletmunkát igényel.

Az asszisztensek az Erasmus hallgatókkal ellentétben sokkal több társadalmi szereplővel

kerülnek kapcsolatba. Diákok, szülők, kollégák veszik őket körül, az iskola több társadalmi funkciót is betölt számukra. Ezáltal viszont kevésbé hajlamosak a különbségeket „kívülről” megfigyelni, hiszen egy professzionális testület részeként már nem megfigyelők többé, hanem inkább cselekvők, inkább érzik magukat a társadalom részének.

Az EAP-os diákok tapasztalatai a legsokrétűbbek. Az első évben a csoporton belüli sokféleséget tapasztalják meg (EAP esték, barátságok) – a helyi milió ezalatt szinte láthatatlan. Csak a munkába állást követően létesítenek közvetlen kapcsolatot a helyiekkel, ez biztosítja számukra a belépést a helyi struktúrákba, a „kinti” társadalomba.

Alkalmi találkozások, rendszeres kikapcsolódás, kirándulások, éjszakai élet, kávézó vagy pub, partik, beszélgetések a közös szobában jellemzik valamennyi fiatal közösségi életét, de az egyes csoportoknak eltérők a lehetőségeik. Az Erasmus diákok helyiekkel való ismerkedési lehetőségeit az egyetemi környezet (pl. klubok) határozza be. Az asszisztensek vannak a legelőnyösebb helyzetben. Nekik van a legtöbb helyi barátjuk, ők kapnak rendszeres vacsorameghívást a helyi családotól. A sokrétű kapcsolatrendszer hatására viszonylag gyorsan beilleszkednek, ott-hon érzik magukat.

A fiatalok egyes csoportjaira eltérő „túlélési” stratégia jellemző (9. fejezet). A saját nemzeti csoportra való támaszkodás, mely biztonságot nyújt, megvéd az ismeretlennel szemben, főként a kezdeti szakaszra jellemző. Ez egyúttal egyfajta beemelés elleni védekezés is, amikor a barátok, ismerősök összetartanak, mert így kevésbé sebezhetőek, de ezáltal kevésbé megközelíthetőek is. Az ilyen viselkedés még ha segít is megőrizni a személyes azonosságot, szegregációhoz vezet. Másrésztől viszont a helyi fiatalok sem mindig motiváltak arra, hogy időt és energiát fektessenek új kapcsolatokba, főleg ha azok nem tarthatók fenn hosszútávon (a külföldiek ügyis hazamennek, és újak jönnek).

A település mérete is meghatározza a kapcsolatok jellegét. A nagyvárosra inkább nemzetközi kapcsolatok jellemzőek, míg vidéken könnyebb a helyiekkel való barátkozás (lásd asszisztensek). A külföldi kontingens helyiekhez viszonyított aránya, illetve a befogadó egyetem nagysága is döntő. Ezen felül a kultúra, a korkülönbség,



az érettség, a motivációk is behatárolják a kapcsolatokat.

EAP tanulók esetében kezdetben inkább a csoporton belülré irányulnak a „felfedezések”. A külvilággal való kapcsolatot az is nehezíti, hogy az iskola gyakran távol van a többi egyetemtől, valamint eltérő korú hallgatók látogatják. Az asszisztenseknél a fizikai és társadalmi közelség elősegíti az integrációt. Az igazgató, többi tanár, szakmai miliő mind megnyílik a jövevény előtt, és egyfajta hólabdahatás érvényesül, mely által a személyes kapcsolatok széles skálájához van hozzáférésük.

Az adaptáció (10. fejezet) egyfajta képesség, amellyel viselkedésünket a környezethez igazítjuk, az idegent ismerőssé alakítjuk, felfedezési folyamat, melynek több fokozata van. A fiatalok először megpróbálnak úgy beszélni, mint a helybeliek, úgy öltözködni, kommunikálni, átvesznek egyes gesztusokat, mondásokat. Az első szintet a kulturális jelek imitációja, szokások átvétele jellemzi, egyfajta funkcionális igazodás az új környezethez. Ahogy a fiatal egyre inkább adaptálódik, kezdi kényelmesen érezni magát. A problémái megoldódnak, megváltozik a kommunikációja (a helyiek már nem váltanak témát, ha hozzájuk csatlakoznak), társadalmi kapcsolatokat létesít, megnő azok intimitása, míg nem a fiatal szinte teljesen otthon érzi magát („you feel you could stay here”).

Elizabeth Murphy-Lejeune műve elméletileg jól átgondolt és megalapozott tanulmány, amit a kvalitatív kutatási módszerből eredő interjúrészletek igazán olvasmányossá és életsejterűvé tesznek, így hasznos betekintést nyújt tanároknak és kiutazni készülő diákoknak egyaránt. Kritikai észrevételeim egyrészt az elméleti kiindulóponttal, másrészt pedig a módszertannal kapcsolatosak. Az elméletet érintően nem találtam annyira meggyőzőnek egy új, csupán a diákutazáson alapuló modell felépítését, kézenfekvőbb lett volna a migráció elméletére alapozni a kutatást.

A migrációkutatásban használt „immigráns-fogadó ország” modell jól alkalmazható itt is. Leírja egyrészt a kiutazó diákok tapasztalatait, érzését, akik úgy érzik magukra vannak hagyva, ugyanakkor elvárják tőlük a problémamentes beilleszkedést. Másrésztől a fogadó ország (jelen esetben az egyetem) szerepe végig viszonylag passzív marad – a diákoknak kell beilleszkedni,

nem a fogadó országnak alkalmazkodni hozzájuk. A kiutazó diákok így ugyanazt élik meg, mint a kivándorlók, ugyanazon problémákkal néznek szembe: eltérő kultúra, nyelv, kommunikációs nehézségek.

A Park által felvázolt asszimilációs modell, melyet Patterson később kiegészített, alkalmazható a hallgatói mobilitásra is; fokozatai híven tükrözik a hallgatói mobilitásnál felmerülő élményeket és problémákat. Az elszállásolás/elhelyezkedés (accomodation) alapfokú alkalmazkodást jelent, a helyi szokások megtanulását, a kulturális különbségek elfogadását, az életstílus idomítását a befogadó ország normái szerint. A második szint, az integráció akkor lép fel, amikor az egyén megfelelő nyelvi kompetencia birtokában van, kapcsolathálója nemcsak saját csoportján belülre irányul, azaz a társadalomban, a közöségben aktív, egyenértékű félként vesz részt. Az asszimiláció végül nemcsak tökéletes adaptációt, hanem teljes társadalmi elfogadottságot is jelent. Ez a végső fokozat persze már nem következik be a diákok esetében, hiszen nem telepednek le az adott országban (habár megjegyzendő, hogy a kivándorlók többsége sem tervezte a letelepedést a kiutazáskor).

A módszertant illetően a kvalitatív felmérés választása teljesen indokolt, továbbá egy újszerű betekintést is nyújt a témába. Érdekes adalék a diákcsoportok közti összehasonlítás, mely kétségkívül rámutat az eltérő helyzetből adódó tapasztalatok sokféleségére. Meg kell azonban jegyezni, hogy a szerző nem mindig konzekvens az összehasonlításban, többnyire az Erasmus hallgatók állnak a figyelem középpontjában: a másik két csoportra vonatkozó feltételezéseit csupán egy-egy interjúrészletet kiragadva támasztja alá. Ez azért is sajnálatos, mivel a nyelvi asszisztensek beilleszkedése például sokkal zavartalanabb volt a másik két csoportnál. Az ő élményeik és tapasztalataik az oktatói mobilitáshoz is kapcsolhatók, mely terület szintén nem sok figyelmet kapott a könyvben.

A mintaválasztást illetően több probléma is felmerül. A diákok kiválasztása nem teljesen megalapozott, hiszen a mintát alkotó fiatalok jelentős része számára az utazás „megszokott dolog” (emiatt kissé meglepő az a sok leírt probléma, amit az idegen országba való beilleszkedés okozott). Indokoltnak tartottam volna inkább a gyakorlott kiutazókat olyan fiatalokkal össze-

használni, mintegy kontroll csoportként, akik még sosem tartózkodtak hosszabb ideig külföldön. A mintában meglepő módon egyetlen ilyen fiatal sem akadt.

Ebből kiindulva elgondolkodtató, mennyire behatárolt az, hogy ki vehet részt ilyen jellegű mobilitási programok valamelyikében (ki engedheti meg magának), hiszen feltehetően biztos anyagi háttér is szükséges feltétele a mobilitásnak. Sajnos a kutatás nem tartotta szükségesnek az egyes programokban részt vevő diákok társadalmi háttérének felmérését, mindössze a szülők vegyes házasságára és az otthon beszélt nyelvekre kérdezett rá. Az előbbieket magas áránya a mintán belül szerintem torzító hatással lehet az eredményekre, hiszen a bi-, illetve multikulturális környezetből származók másképp reagál(hat)nak a kulturális kihívásokra.

A könyvből adódó fő tanulság az, hogy a mobilitás jelentős pszichikai terhet ró a fiatalokra, amelyek leküzdésében a programok magas szintű szervezethez és az egyetemek segítő hozzáállása sokat segíthet. A megfelelő szállás, az integrálódás a helyi egyetemi életbe, kulturális programokba jelentősen csökkentheti a fiatalok kezdeti negatív tapasztalatait, elősegítheti a barátkozást és gazdagíthatja a kinttartózkodást. További kutatás témája lehetne még a tanárok mobilitása, valamint a mobilitási tőke hasznosulásának feltárása.

(Murphy-Lejeune, E.: *Student Mobility and Narrative in Europe. The New Strangers*. London, Routledge, 2002.)

Pásztor Adél



#### A FELSŐOKTATÁS NEMZETKÖZI DIMENZIÓI

A kötet hat tanulmányból áll, melyek mind egy témát igyekeznek kibontani más-más szempontból: ez Európa, illetve az Európai Unió és a nemzetállamok kapcsolata, jövője a felsőoktatás terén. A tanulmánykötetet két, a felsőoktatásról szóló konferencia előadásai alapján szerkesztették, melyek az „Európai tudásunió felé” program keretében jöttek létre. Az első konferenciát a CHEPS szervezte 1997 áprili-

sában a Twente-i Egyetemen „Kapcsolat a felsőoktatás és a nemzetállam között” címmel, a másodikat ugyanabban a hónapban tartották az Amsterdami Egyetem Max Goote Tudományos Központjában „Tudás és munka, tudástermelés és terjesztés az üzleti és munkaerőpiacon” címmel. Az előadások szövegét a szerzők az 1997 és 2000 között történt változások tükrében átrírták.

Az első két fejezet a történelmi dinamikust boncolgatja a nemzetállamok létrejöttére és felemelkedésére, valamint Európa politikai, gazdasági, kulturális és vallási formáló ereje mögött, mely végül is unióvá kovácsolta a nemzetállamokat.

Guy Neave szerint az európai dimenzió már a középkori egyetemek létrejöttével megjelent kontinensünkön. Az egyetemek korai éveikben a kereszténység egyetemességének megnyilvánulásai voltak, melyek a tudás hatalmát az egyházi és a világi hatalom mellé emelték. Így nyugodtan tekinthetjük már ezt az Európát is egy felsőoktatási térségnek, melynek alapja az egyöntetűség, ami a vallásban, a nyelvben, az oktatási programokban és a vizsgarendszerekben egyaránt tetten érhető. A hétszáz évvel ezelőtti világban a földrészen belüli mobilitás megszo-

kottnak számított. A reformáció és az ellenreformáció óriási változásokat rajzolt Európa vallási és politikai térképére, és – egy mai fogalommal élve – a felsőoktatás „de-európanizációját” váltotta ki. Ebből a nézőpontból nézve mind a nemzetállamok felemelkedése, mind a szuverenitás növekedése hozzájárult a hatalom és az egyetem közötti kapcsolat megváltozásához: kialakult egy új, állami kontroll alatt álló felsőoktatási szektor. Az állami beavatkozás különösen felismerhető a minősítés területén.

Bár a második fejezet nem Európáról szól, mégis fontos aktualitásokról beszél, melyek az Uniót is érintik. David Hill az USA és az Európai Unió koordinációs mechanizmusairól írva a központi (szövetségi) és a helyi (állami szintű) kormányzat részvételét mutatja be az USA felsőoktatásában. A kormányzat a felsőoktatásba csak korlátozott mértékben avatkozhat bele. Az akadémiai kutatás és fejlesztés területén a szövetségi kormány a legnagyobb finanszírozó, a költségek közel 60 százalékát viseli. Az egyezség, amely a gazdasági beavatkozást lehetővé teszi a nemzeti érdekek érvényesítése

használni, mintegy kontroll csoportként, akik még sosem tartózkodtak hosszabb ideig külföldön. A mintában meglepő módon egyetlen ilyen fiatal sem akadt.

Ebből kiindulva elgondolkodtató, mennyire behatárolt az, hogy ki vehet részt ilyen jellegű mobilitási programok valamelyikében (ki engedheti meg magának), hiszen feltehetően biztos anyagi háttér is szükséges feltétele a mobilitásnak. Sajnos a kutatás nem tartotta szükségesnek az egyes programokban részt vevő diákok társadalmi háttérének felmérését, mindössze a szülők vegyes házasságára és az otthon beszélt nyelvekre kérdezett rá. Az előbbieket magas áránya a mintán belül szerintem torzító hatással lehet az eredményekre, hiszen a bi-, illetve multikulturális környezetből származók másképp reagál(hat)nak a kulturális kihívásokra.

A könyvből adódó fő tanulság az, hogy a mobilitás jelentős pszichikai terhet ró a fiatalokra, amelyek leküzdésében a programok magas szintű szervezetsége és az egyetemek segítő hozzáállása sokat segíthet. A megfelelő szállás, az integrálódás a helyi egyetemi életbe, kulturális programokba jelentősen csökkentheti a fiatalok kezdeti negatív tapasztalatait, elősegítheti a barátkozást és gazdagíthatja a kinttartózkodást. További kutatás témája lehetne még a tanárok mobilitása, valamint a mobilitási tőke hasznosulásának feltárása.

(Murphy-Lejeune, E.: *Student Mobility and Narrative in Europe. The New Strangers*. London, Routledge, 2002.)

Pásztor Adél



#### A FELSŐOKTATÁS NEMZETKÖZI DIMENZIÓI

A kötet hat tanulmányból áll, melyek mind egy témát igyekeznek kibontani más-más szempontból: ez Európa, illetve az Európai Unió és a nemzetállamok kapcsolata, jövője a felsőoktatás terén. A tanulmánykötetet két, a felsőoktatásról szóló konferencia előadásai alapján szerkesztették, melyek az „Európai tudásunió felé” program keretében jöttek létre. Az első konferenciát a CHEPS szervezte 1997 áprili-

sában a Twente-i Egyetemen „Kapcsolat a felsőoktatás és a nemzetállam között” címmel, a másodikat ugyanabban a hónapban tartották az Amsterdami Egyetem Max Goote Tudományos Központjában „Tudás és munka, tudástermelés és terjesztés az üzleti és munkaerőpiacon” címmel. Az előadások szövegét a szerzők az 1997 és 2000 között történt változások tükrében átrírták.

Az első két fejezet a történelmi dinamikust boncolgatja a nemzetállamok létrejötté és felemelkedésé, valamint Európa politikai, gazdasági, kulturális és vallási formáló ereje mögött, mely végül is unióvá kovácsolta a nemzetállamokat.

Guy Neave szerint az európai dimenzió már a középkori egyetemek létrejöttével megjelent kontinensünkön. Az egyetemek korai éveikben a kereszténység egyetemességének megnyilvánulásai voltak, melyek a tudás hatalmát az egyházi és a világi hatalom mellé emelték. Így nyugodtan tekinthetjük már ezt az Európát is egy felsőoktatási térségnek, melynek alapja az egyöntetűség, ami a vallásban, a nyelvben, az oktatási programokban és a vizsgarendszerekben egyaránt tetten érhető. A hétszáz évvel ezelőtti világban a földrészen belüli mobilitás megszo-

kottnak számított. A reformáció és az ellenreformáció óriási változásokat rajzolt Európa vallási és politikai térképére, és – egy mai fogalommal élve – a felsőoktatás „de-európanizációját” váltotta ki. Ebből a nézőpontból nézve mind a nemzetállamok felemelkedése, mind a szuverenitás növekedése hozzájárult a hatalom és az egyetem közötti kapcsolat megváltozásához: kialakult egy új, állami kontroll alatt álló felsőoktatási szektor. Az állami beavatkozás különösen felismerhető a minősítés területén.

Bár a második fejezet nem Európáról szól, mégis fontos aktualitásokról beszél, melyek az Uniót is érintik. David Hill az USA és az Európai Unió koordinációs mechanizmusairól írva a központi (szövetségi) és a helyi (állami szintű) kormányzat részvételét mutatja be az USA felsőoktatásában. A kormányzat a felsőoktatásba csak korlátozott mértékben avatkozhat bele. Az akadémiai kutatás és fejlesztés területén a szövetségi kormány a legnagyobb finanszírozó, a költségek közel 60 százalékát viseli. Az egyezség, amely a gazdasági beavatkozást lehetővé teszi a nemzeti érdekek érvényesítése



érdekében jött létre, s leginkább a védelmi kutatások terén érvényesül.

A gazdasági segítségnyújtás másik területe a post-secondary hallgatók finanszírozása, melyben a szövetségi és állami hatóságok együtt a költségek közel 75 százalékát biztosítják. Az idők folyamán a hátrányos helyzetű tanulók finanszírozását megváltoztatták, és jelenleg minden egyes hallgató diákhitelhez való jutását támogatják.

A minőségbiztosítás alkotja a harmadik területet. Az USA-ban a szövetségi kormányzat, az állami kormányzat és a regionális akkreditációs szervezetek hármasa biztosítja az intézmények és programok akadémiai minőségét. A jelenlegi folyamatok túlmutatnak az állami és szövetségi kormányzatok növekvő szerepén, és a teljesítmény alapú finanszírozásban és a nemzeti normák és követelmények megjelenésében érhetőek tetten.

A nem kormányzati koordinációs formák – professzionális és helyi csoportosulások az akadémiai kooperáció és együttműködés érdekében – még most vannak kialakulóban. Ezek egyike a tizenhét nyugati kormányzó kezdeményezése egy virtuális egyetem létrehozására, mely technológiai alapú tanulást kínál. Az egyetem nem az oktatást biztosítja, csupán lehetővé teszi hallgatói számára, hogy a különböző felsőoktatási kurzusok és programok résztvevői lehessenek.

A koordináció ezen új példái azt sugallják, hogy a koordinációs szervezetek közötti egyensúly megváltozásában olyan nemzetközi erők is jelen vannak, mint a gazdasági globalizáció vagy a megnövekedett verseny.

Az Európai Unióban a tudomány és a technológia együttműködése jelentősen megnövekedett. Ez elsősorban a gazdasági előnyserzés, a nagyobb hatékonyság és a nagyobb súlyú beruházások érdekében jött létre. A tudományos és a technológiai kooperáció további dimenziókat feltételez, ezért a résztvevők hamarosan rákényszerülnek, hogy átgondolják lehetőségeiket. A túlzott bizalom a rövid távú és azonnali hasznot hozó kutatásokkal szemben ellentétet mutat a közép és hosszú távú alapkutatásokkal, melyek kockázatot rejtenek magukban. És ez még nem minden. A kutatási források elosztása a tagországok között további feszültségek forrása lehet. Végül: mind a hatékonyság, mind a minőség területén létre kell hozni az egyensúlyt a koope-

ráció és a verseny között. Antonio Ruberti jól körvonalazott egyensúlyt mutat be az alap- és alkalmazott kutatások között egy olyan politika mentén, mely egyesíti a nemzeti kutatási erőket és fokozza a kooperációt. Ez felveti a felsőoktatási térben a különböző rendszerek közötti minőségi eltérések problémáját.

A legtöbb európai országban a minőség kérdése az elszámoltató állam előretörésével központi jelentőségűvé vált. A nyolcvanas években a minőségbiztosítási rendszerek és az akkreditációs eljárások a felsőoktatás intézményi szintű elszámoltatására jöttek létre. A nemzetközi mobilitás növekedésével a források átláthatósága, a programok összehasonlíthatósága, a diplomák kölcsönös elismerése és a hallgatói létszám növekedése európai szinten is kimagasló kérdésekké váltak. Több nemzetközi összehasonlító program is céljaul tűzte ki a kiegyensúlyozott ítéletalkotást a minőségi különbségekről, a különböző minőségbiztosítási technikákat átadását és a megfelelő gyakorlat elterjesztését. A minőségbiztosítás területén tett fejlesztések a rendszerek közötti különbségek és a változatosság kezelhetőségét fogják biztosítani, fejti ki Alberto Amaral. Ezért a minőségbiztosítást minden tagállamnak végre kell hajtania. A szupranacionális beavatkozásnak ebben az esetben csak arra kell korlátozódnia, hogy ellenőrizze a minőségbiztosítási mechanizmusok működését.

A nemzetállamiságot már sokan és sokszor megpróbálták eltemetni. De vajon itt az ideje? Tudjuk, hogy különböző társadalmi berendezkedések léteznek mind állami, mind államon belüli szinteken. Ez mindenesetre arra készíti a tudósokat, hogy elgondolkodjanak a nemzetállamiság jövőjéről. Napjainkban a világgazdaság növekedése – mely nem feltétlenül támogatja a demokráciát – jelenti a modernizáció csúcspontját. Am a világgazdaság növekedésének nem feltétlen velejárója a korábbi politikai és szociális intézményrendszer átalakulása. Az, hogy időnként megkongatják a vészharangot felettük, arra mindenesetre kiválóan alkalmas, hogy megértjük és nagyra becsljük a jelentőségét azoknak a szervezeteknek, melyek létezését és tevékenységét korábban oly magától értetődőnek találtuk. Ez persze a társadalmi viták kieleződéséhez vezet, melyben új dimenziók is helyt kaphatnak.

A felsőoktatás és kutatás területén azt találjuk, hogy a résztvevők nem az államszövetséget

ellenző terminusokban gondolkodnak. Ennek oka az a kettős szerep, melyet a felsőoktatás betölt. Egyszerre jelent hatalmat és eszközt a globalizációs folyamatban és ezzel párhuzamosan a nemzetek tudásának történelmi tárházát. A felsőoktatás jövőjéről szóló örökzöld vitákban mindezek az érvek rendszeresen elhangzanak, legfeljebb más-más megközelítésben. A felsőoktatás koordinációja az a fogalom, amelyben a nemzetállam és a felsőoktatás kapcsolatának távlati is megfogalmazódnak.

Az európai felsőoktatás napjainkban tekintélyes kihívásokkal szembesül, mivel Európában a nemzetállam fikciója kezdetektől fogva mélyen gyökerezik a politikai, gazdasági, társadalmi és oktatási intézményekben. Szintén Európa volt az, ahol a felsőoktatás nemzetállami asszimilációja először végbement, és ennek okán az oktatási intézmények és a közhatalom közötti kapcsolat és kötésrendszer is kontinensünkön mondható a legrégebbinek.

Két megkerülhetetlen szabályozási változást hordoz magában a külső környezet, melyek próbára teszik az európai felsőoktatási intézmények találékonyságát. Ezek közül az egyik a világgazdaság növekedése – mint legfőbb probléma. A másik az elmozdulás a nemzetállamokból egy szupranacionális közösség felé, amelyben önálló államok vesznek részt, különböző kultúrákkal, történelmi múlttal és nyelvi identitással. A téma egyébként már a hetvenes évek közepe óta napirenden van, amikor először felvetődött, hogy a felsőoktatás az európai kooperáció egyik első területe lehet.

Az egyszerűsítés érdekében a koordinációt redukálhatjuk egy szimbolikus háromszöggé, mely jól leírja a befolyásoló tényezők között kialakult egyensúlyt. Ezek az akadémia, a piac és az állam. A koordináció formái természetesen sokkal változatosabbak, hisz a felsőoktatás túlmutat a nemzetállamok határain.

Azok számára, akik az európai felsőoktatás koordinációját tanulmányozzák a II. Világháborútól a nyolcvanas évekig, úgy tűnhet, hogy a felsőoktatás irányítása a nemzeti kormányok előírásain keresztül valósul meg. A kormányzatok eszközöket alkalmaznak, mint például a finanszírozás, szabályozás, tervezés és minőségbiztosítás, hogy elérjék a felsőoktatással szemben támasztott nemzeti elvárásokat. A kormányzati koordináció azonban gyakran ke-

veredik az akadémiaival, mely utóbbi az intézmények professzionális autonómiáján alapul, s melynek lényege, hogy az akadémiai értékekkel összhangban képesek legyenek az intézményen belül a oktatást és kutatást megszervezni.

A párhuzamos koordináció jelenléte jó alapot biztosított a további párbeszédnek – néha heves vitáknak –, mert az akadémiai autonómia problémája gyakran vetődik fel a kormányzat társadalmi felelősségével szemben a közjavak (források) hatékony felhasználására. Az évek során a kormányzatok megpróbálták létrehozni egyféle egyensúlyt a társadalom nevében történő kormányzati beavatkozás szükségszerűsége és az akadémiai önkontroll nélkülözhetetlensége között mind az intézményi, mind az egyéni szinten. Evvel szemben jelenik meg az Európai Unió, mely érezteti növekvő súlyát és jelenlétét a nemzeti ügyekben, és ennek megfelelően a felsőoktatásban is.

Ha most félretesszük az Unió térhódításának gazdasági következményeit, akkor is kétségtelen, hogy az egyesítés komoly következményekkel jár a tagországok felsőoktatására nézve. Az Európai dimenzió és a piacsabályozás megjelenése megváltoztatja a régi kényes egyensúlyt. Persze nem gyors változásról van szó, inkább mondhatnánk, hogy Európa és a piaci erők hatása lassan átítatja a felsőoktatást.

Az Európai szintű törvényhozás a felsőoktatásban mindezidáig meglehetősen laza volt, és leginkább csak másodlagos elvek világos megfogalmazása történt meg – lásd például a Maastrichti Szerződést. Hogy az egységesítés milyen hatással volt a felsőoktatásra, nem válaszolható meg egyszerűen. A növekvő hallgatói és oktatói mobilitás több problémát is felvet, mint például a kredit hordozhatósága, a minőségbiztosítás stb., mely visszahat a felsőoktatás nemzetállami szintjére. Hasonlóképpen ide sorolhatók az egyéb európai szintű kezdeményezések, mint a Sorbonne-i és a Bolognai Nyilatkozat (1998, 1999), melyek felvetik a felsőoktatás harmonizációjának kérdését.

Ha a terminusok között kell válogatni, melyek az európai dimenziót érő befolyásokat és hatásokat leírják, tudatosan kell őrizkedni attól, hogy az európai dimenziót teljesen és kizárólagosan a szupranacionális befolyás megjelenésével definiáljuk. Hasonlóképp közelíthetünk a piaci mechanizmusok bemutatásához is. Ez a



trend ugyanis nem kizárólag a felsőoktatás-politikára korlátozódik, hanem más közszektorok is szembesülnek vele. Nehéz lenne egy mindent felölelő magyarázatot adni a piaci mechanizmusokra, melyek eltérő módon ellensúlyozzák a kormányzati irányítási stratégiákat. Az elméletek kevésbé emelik ki a kormányzati hibákat azzal a tehetetlenséggel szemben, hogy a kormányok minden közszféra támogatását a kezükben kívánják tartani, ezért rákényszerülnek, hogy csökkentsék a köztámogatások szintjét. A versenyszféra és más piaci mechanizmusok bevezetése azonban elegáns megoldásokkal szolgál. A kormányzatok arra buzdítják a felsőoktatási intézményeket, hogy keressenek egyéb forrásokat a fenntartásuk biztosítására, s így csökkenthető lenne a közszektorok gazdasági ráfordítása.

Sem az Europanizáció, sem a piaci mechanizmusok felé való elmozdulás nem fogalmazódhat meg egyértelműen a következmények szintjén a felsőoktatási intézmények, annak vezetői és az akadémia tagjai számára. Így aztán nem okoz meglepetést, hogy a figyelem középpontjába a kormányzat és az akadémia közötti egyensúly ingadozása került.

Összefoglalva: a kötet több nézőpontból közelíti meg a felsőoktatás jövőjét, perspektíváit az Európai Unió és a nemzetállamok szintjén. A két irányítási szint közötti koordinációt és lehetőségeit az együttműködésben, a minőségbiztosításban a piaci mechanizmusok érvényesítésében látják a szerzők, miközben hangsúlyozzák az akadémiai értékek fontosságát. A kényes egyensúly, amely a nemzetállamok és felsőoktatásuk között az évszázadok során kialakult, most az új dimenzió megjelenésével könnyedén felborulhat, amennyiben nem határozzák meg azokat az elveket, melyek pontosan előírják az irányítás nemzetállami és szupranacionális szintjeit.

(Huisman, J., Maassen, P., Neave, G. [eds]: *Higher Education and the Nation State. The International Dimension of Higher Education*. Oxford, Pergamon Press, 2001.)

Neszt Judit



#### NEMZETKÖZI, NEMZETEK FELETTI VAGY NEMZETI TUDOMÁNYOK?

A tudományos önreflexió alakulásában, sőt, sok esetben egyenesen az efféle önreflexió létrejöttében, fontos szerepet játszik a tudományos és a felsőoktatási intézmények, a tudományos folyóiratok, a tudás termelésében résztvevő szereplők kapcsolatainak vizsgálata. Mindez érthető, hiszen a különböző kutatási kérdések megjelenése, a tudományos élettel kapcsolatba kerülő szereplők összetétele sem egymástól, sem a különböző társadalmi folyamatok alakulásától nem független. Például az a tény, hogy a 19. századi Európában az egyetemeken és a tudományos termelés egyéb színterein „nemzeti” tudományok, „nemzeti” egyetemek működtek, nem igazán az európai egyetemek, sokkal inkább a korabeli európai társadalmak történetének ismeretében érthető meg.

A német Campus kiadó nemrég megjelentette, összesen tizenöt tanulmányt tartalmazó angol nyelvű kötetében („Nemzetek feletti értelmiségi hálózatok. Az akadémiai tudás formái és a kulturális identitás keresése”), mindenképp előtt annak első részében, az áll a vizsgálódások előterében, hogy hogyan kapcsolódtak ezek a „nemzeti” jellegű egyetemek, tudományos műhelyek egymáshoz, illetve mi volt az oka annak, ha egyes tudományos műhelyek, csoportok szemben álltak az általános trenddel, és nem nemzeti alapokra helyezkedve működtek. A kötet csak félig-meddig kimondott, ám valamiképpen mégis egyértelműnek tűnő hipotézise szerint a modern oktatási rendszerek és a modern tudományos élet fontos jellemzője a 19. századi, nemzeti jellegű tudománytermelés nemzetközivé, jobban mondva nemzetek felettivé válása. A szerkesztők ugyanakkor már az előszóban igyekeznek elhatárolódni a tudománytörténetnek valamiféle „whig” megközelítésétől, amely feltételeznél, hogy a történelmi idő előrehaladásával a tudományos tudás egyre kevésbé helyhez kötötté válik – és egyre modernebbé (valamint, hozzátehetnénk, szebbé és jobbá). A „nemzetek felettivé válás”-t ráadásul igen nehéz pontosan definiálni és elválasztani a pusztán „nemzetközivé válás”-ról, és erre nem is sok cikkben történik kísérlet. Kissé problematikus az a feltételezés is, amely szerint az egyre sűrűsödő és sokoldalúbbá váló nemzetközi kapcsolatok burjánzása egyben





trend ugyanis nem kizárólag a felsőoktatás-politikára korlátozódik, hanem más közszektorok is szembesülnek vele. Nehéz lenne egy mindent felölelő magyarázatot adni a piaci mechanizmusokra, melyek eltérő módon ellensúlyozzák a kormányzati irányítási stratégiákat. Az elméletek kevésbé emelik ki a kormányzati hibákat azzal a tehetetlenséggel szemben, hogy a kormányok minden közszféra támogatását a kezükben kívánják tartani, ezért rákényszerülnek, hogy csökkentsék a köztámogatások szintjét. A versenyszféra és más piaci mechanizmusok bevezetése azonban elegáns megoldásokkal szolgál. A kormányzatok arra buzdítják a felsőoktatási intézményeket, hogy keressenek egyéb forrásokat a fenntartásuk biztosítására, s így csökkenthető lenne a közszektorok gazdasági ráfordítása.

Sem az Europanizáció, sem a piaci mechanizmusok felé való elmozdulás nem fogalmazódhat meg egyértelműen a következmények szintjén a felsőoktatási intézmények, annak vezetői és az akadémia tagjai számára. Így aztán nem okoz meglepetést, hogy a figyelem középpontjába a kormányzat és az akadémia közötti egyensúly ingadozása került.

Összefoglalva: a kötet több nézőpontból közelíti meg a felsőoktatás jövőjét, perspektíváit az Európai Unió és a nemzetállamok szintjén. A két irányítási szint közötti koordinációt és lehetőségeit az együttműködésben, a minőségbiztosításban a piaci mechanizmusok érvényesítésében látják a szerzők, miközben hangsúlyozzák az akadémiai értékek fontosságát. A kényes egyensúly, amely a nemzetállamok és felsőoktatásuk között az évszázadok során kialakult, most az új dimenzió megjelenésével könnyedén felborulhat, amennyiben nem határozzák meg azokat az elveket, melyek pontosan előírják az irányítás nemzetállami és szupranacionális szintjeit.

(Huisman, J., Maassen, P., Neave, G. [eds]: *Higher Education and the Nation State. The International Dimension of Higher Education*. Oxford, Pergamon Press, 2001.)

Neszt Judit



#### NEMZETKÖZI, NEMZETEK FELETTI VAGY NEMZETI TUDOMÁNYOK?

A tudományos önreflexió alakulásában, sőt, sok esetben egyenesen az efféle önreflexió létrejöttében, fontos szerepet játszik a tudományos és a felsőoktatási intézmények, a tudományos folyóiratok, a tudás termelésében résztvevő szereplők kapcsolatainak vizsgálata. Mindez érthető, hiszen a különböző kutatási kérdések megjelenése, a tudományos élettel kapcsolatba kerülő szereplők összetétele sem egymástól, sem a különböző társadalmi folyamatok alakulásától nem független. Például az a tény, hogy a 19. századi Európában az egyetemeken és a tudományos termelés egyéb színterein „nemzeti” tudományok, „nemzeti” egyetemek működtek, nem igazán az európai egyetemek, sokkal inkább a korabeli európai társadalmak történetének ismeretében érthető meg.

A német Campus kiadó nemrég megjelentette, összesen tizenöt tanulmányt tartalmazó angol nyelvű kötetében („Nemzetek feletti értelmiségi hálózatok. Az akadémiai tudás formái és a kulturális identitás keresése”), mindenképp előtt annak első részében, az áll a vizsgálódások előterében, hogy hogyan kapcsolódtak ezek a „nemzeti” jellegű egyetemek, tudományos műhelyek egymáshoz, illetve mi volt az oka annak, ha egyes tudományos műhelyek, csoportok szemben álltak az általános trenddel, és nem nemzeti alapokra helyezkedve működtek. A kötet csak félig-meddig kimondott, ám valamiképpen mégis egyértelműnek tűnő hipotézise szerint a modern oktatási rendszerek és a modern tudományos élet fontos jellemzője a 19. századi, nemzeti jellegű tudománytermelés nemzetközivé, jobban mondva nemzetek felettivé válása. A szerkesztők ugyanakkor már az előszóban igyekeznek elhatárolódní a tudománytörténetnek valamiféle „whig” megközelítésétől, amely feltételezné, hogy a történelmi idő előrehaladásával a tudományos tudás egyre kevésbé helyhez kötötté válik – és egyre modernebbé (valamint, hozzátehetnének, szebbé és jobbá). A „nemzetek felettivé válás”-t ráadásul igen nehéz pontosan definiálni és elválasztani a pusztá „nemzetközivé válás”-ról, és erre nem is sok cikkben történik kísérlet. Kissé problematikus az a feltételezés is, amely szerint az egyre sűrűsödő és sokoldalúbbá váló nemzetközi kapcsolatok burjánzása egyben

nemzetek feletti tudományokat és tudományos formákat hoz létre.

A kötetben szereplő írásokat az köti össze, hogy a szerzők mindegyikben az akadémiai rendszerek nemzetállamokat átlépő összekapcsolódási pontjait kutatják: tudósok, tudományos pályára készülő diákok és a hozzájuk kapcsolható intézmények (kutatóintézetek, egyetemek, folyóiratok) nemzetközi kapcsolataival, illetve ezen kapcsolatok egy-egy aspektusával foglalkozó cikkeket olvashatunk a kötetben.

A „nemzeti” tudományok képviselői között egyre erőteljesebben kialakuló kapcsolatok vizsgálata során többek között nyomon követhetjük, hogy a 19. század második, a 20. század első felében kik és miért szorultak perifériára saját tudományágukon belül (szó esik történelemtudományról és matematikáról egyaránt), hogyan jelenthetett a nemzetközi szintéren való szereplés egyfajta kompenzációt minderre, vagy hogy a politikai történések hogyan befolyásolták a különböző nemzetek közötti tudományos kapcsolatok irányát és intenzitását.

Sajnálatos, hogy, bár a kötet címében semmi sem utal arra, hogy pusztán a 19. és a 20. század első felének tanulmányozására vállalkoztak volna a szerzők, sőt, az előszóban szóba kerül (természetesen...) a globalizáció is, mint a II. világháború utáni korszak megkerülhetetlen fogalma, mégis, csak nagyon kevés írás akad, amelyik témáját következetesen a jelenkori helyzetben is megvizsgálja.

A 19. század és a 20. század első felében történtek feltérképezése természetesen nem nevezhető felesleges feladatnak, de feltételezhetjük, hogy a kötetben található írások nagy része azért nem lép túl ezen az időkereten, mert a szerzők közül sokan elsősorban történészi, kevésbé szociológusi megközelítést alkalmaznak. Ugyanakkor, ha már szociológiáról esik szó, mindenképpen érdemes megemlíteni Peter Wagner írását, amely a három részre tagolt kötet első részében („Nemzeti hagyományok és a tudás nemzetek feletti formáinak kialakulása”) található. Wagner a szociológia mint modern tudomány viszonyát a „nemzetihez”, illetve a „nemzetek felettihez” igyekszik tanulmányozni. A szociológia nemzethez kötöttségére vonatkozóan konklúziója az, hogy a tudomány viszonya a „nemzetihez”, éppen modernsége miatt, igen ambivalens. A szociológia modern, ami egyben

azt is jelenti, hogy *késői* jövevény, és már létező, fontos szereppel bíró más, államhoz vagy nemzethez kötött tudományok mellett követelt magának helyet, és éppen ezekkel *szemben* igyekezett magát elfogadtatni és definiálni. Éppen a létező tudományos formákkal való elégedetlenség sarkallta azokat az újítókat, akiket ma a szociológia klasszikusaiként tartunk számon, hogy ne saját nemzeti hagyományaikba igyekezzenek betagozódni, hanem számukra rokonszenves külföldi példákat integráljanak. Vajon a szociológia ekképp a nemzeti hagyományoknak mindenképpen ellentmondó, ám országról országra *másképp*, mondhatnánk, nemzetspecifikusan ellentmondó gondolkodásmóddá alakult, vagy olyan erők voltak a fent említett kölcsönös átvételek, hogy ezek sűrűsödése révén létrejött a szociológia nemzetek feletti diskurzusa? Wagner úgy látja, hogy bár a társadalomtudományok nem nevezhetőek egyszerűen nemzeti hagyományoknak, ugyanakkor a marxi tradíciók kívül nem igazán talál példát valódi nemzetek feletti született diskurzusról sem a szociológián belül.

A nemzeti jellegzetességek a tudományokban természetesen nem feltétlenül valamiféle szándékolt nemzethez kötődés formájában nyilvánulnak meg. A kötet egy másik érdekes írásában („Nemzeti különbségek az akadémiai kultúrában: Tudomány a két világháború közötti Németországban és az Amerikai Egyesült Államokban”) Jonathan Harwood a két világháború között az Amerikai Egyesült Államokba emigrált német tudósok kapcsán értekezik az amerikai és az európai tudományos normák és értékek különbségeiről. A tudományos gondolkodás, ha nem is nemzetekhez, de mindenestre kultúrákhoz kötöttségét példázza a 30-as években a német tudósok felemás, konfliktusokat sem nélkülöző integrálódása az amerikai tudományos életbe. A tudományok működését Harwood leírása szerint erőteljesen befolyásolja a tudományos intézmények sorsának alakulása. Németországban, részben a nagy hagyományokkal rendelkező, viszonylag régi egyetemi struktúra miatt, egy-egy új tudományág megjelenése nemcsak, hogy jóval nagyobb intézményesülési akadályokba ütközött, mint Amerikában, de, ettől nem függetlenül, jóval nehezebben is válhattak ezek az új területek autonómmá. Intézményi értelemben az új területek Németországban leg-



inkább valamelyik már létező szakon *belül* jelenhettek meg, például az egyetemeken, miközben Amerikában a 20. század első felében nemcsak új diszciplínák vagy új megközelítések születtek, hanem új intézmények is, és ezeken belül az új irányzatok nem szorultak feltétlenül alárendelt pozícióba. Mindezek az adottságok nem elhanyagolható szerepet játszottak abban, hogy, például a szerző által vizsgált genetikában milyen különböző kutatási kérdések, lehetséges kutatási irányok jelentek meg, sőt, az eltérő intézményi formák magyarázhatják általában az elmélet eltérő szerepét és jelentőségét is a két kultúra tudományaiban.

Amennyiben belátjuk, hogy a tudományos élet alakulása nem független a politikától, akkor mindez már önmagában is kérdésessé teszi, hogy mitől is válhatnak nemzetek felettivé a tudományok, ameddig a politika nemzetállami kereteken belül zajlik? Ez az evidensnek tűnő probléma, bár, kicsit meghökkentő módon sok cikkben nem válik explicitté, szerencsére mégsem marad reflektálatlanul a tanulmánykötetben, hiszen Jürgen Schriewer írása („Többszörös nemzetköziségek; a világszintű ideológia kialakulása és az egyéni világnézetek szívóssága”), amely spanyol, szovjet(-orosz), és kínai folyóiratokat hasonlít össze 1920-tól 1995-ig, részben ezt a kérdést is feszegeti. Az oktatással foglalkozó folyóiratcikkek tartalomelemzése nyilvánvalóvá teszi, hogy a külföldi fejleményekkel való foglalkozás intenzitása mindhárom ország esetében igen erősen függött az ország belpolitikai helyzetétől. A „nyitott” periódusokban (jellemzően a 20-as évek második feléig, a 30-as évek elejéig) mindhárom ország tudományos világában igen nagy teret engedtek a külföldi hivatkozásoknak: mint alakulásban lévő, bizonyos értelemben dinamikus társadalmakban, a progresszív oktatáselméletek és ezek szerzői nemzetiségre való tekintet nélkül gyakran jelentek meg a folyóiratokban. Ahogy azonban a vizsgált országokban egyre uralkodóbbá vált a totalitárius szellem, úgy csökkent ez a nyitottság. A 40-es évekbe a folyóiratok is egyre inkább „autarchiára” rendezkednek be: szinte eltűntek a külföldi referenciák. A diktatúra megerősödésével párhuzamosan, – hívja fel figyelmünket Schriewer – nemcsak hogy radikálisan visszaesett a külföldi szerzők, hivatkozások aránya a folyóiratokban, hanem a „nemzetközi” szó fogalma is átértéke-

lődött. Már nem valamiféle általános nyitottságot, kíváncsiságot jelentett más országokban létrejövő intézményi, elméleti változások iránt. A „nemzetközivé válás” fogalmának kizárólagos jelentése az lett, hogy az adott ország saját kulturális fensőbbiségét, fejlettségét igyekezett más országokkal elfogadtatni, „kivinni” a nemzetközi szintérré anélkül, hogy onnan bármit is „be kívánna hozni”. Külön figyelemreméltó az a mód, ahogyan a szerző a történelmi és a nemzetközi témájú írások dichotómiáját felállítja, a történelmit a „zárttság”, a nemzetközit a „nyitottság”-ra való hajlamnak feleltetve meg. Valóban, a kétféle témájú cikkek arányai egymással ellentétes irányban változnak, a súlypont-eltolódások pedig két élesen elkülönülő diskurzus-típust is megjelenítenek. Mindez arra hívja fel a figyelmet, hogy az oktatással kapcsolatos tudásformák nemzetközivé válásának értelmezéséhez nélkülözhetetlen a nemzeti szint, mint egység szem előtt tartása. Mindez persze nemcsak az oktatási rendszerekkel vagy a tudományos élettel kapcsolatban fontos tény, hiszen a globalizációval foglalkozó társadalomtudományos diskurzus részben a nemzetállamok jelentőségének avagy jelentéktelenségének vitájához kötődik.

De nem kizárólag a globalizálódás problematikája figyelmeztet arra, hogy a tudományok nemzetek felettivé válása (vagy nem válása) összetett folyamat. A kötetben a magyar olvasó számára valószínűleg ismerősen cseng Karády Viktor cikkének („Diákmobilitás és a nyugat-európai egyetemek: az egyenlőtlen eloszlás mintázatai az európai akadémiai piacon 1880 és 1939 között”) témája. A címben jelzett egyenlőtlenségnek, írja Karády, történelmi okai vannak: bármennyire is büszkén emlékeznek meg például a magyar iskolai tankönyvek arról, hogy 1386-ban megszületett az első magyar egyetem Péccsett, ez az intézmény és kelet-európai társai mindig csak másodrangú szerepet játszhattak a nyugat-európai egyetemek mellett. A 19–20. század fordulóján sem volt ez másképp, és bár eddigre a keleti országokban nemcsak egyetemek, de egyetemi hálózatok is létrejöttek már, jellemző maradt a kelet-közép-európai diákok nyugatra vándorlása, míg ugyanez fordítva nem mondható el. A vándorlások irányának egyik fő magyarázó eleme a nyelvi orientáció volt. 1928-ban például a német egyetemekre beiratkozott külföldi diákok mintegy felének né-

met volt az anyanyelve; az angol egyetemekre járó külföldieknek pedig elenyésző része volt csak európai, a többiek más, angol nyelvű régiókból érkeztek.

Karády cikkének a tudományok nemzetek felettivé válásával kapcsolatos egyik legfontosabb megállapítása az, hogy az európai diákmobilitásnak jól láthatóan társadalmi-strukturális okai voltak, aminek a legszembetűnőbb illusztrációja az, hogy az Európában tanuló magyar egyetemisták túlnyomó többsége zsidó származása miatt kényszerült külföldre: a két világháború között a külföldön tanuló magyar diákoknak 90 százaléka volt zsidó. Karády adatai szerint. Hasonló strukturális okai voltak sokszor annak is, hogy a Kelet- és Közép-európai nők külföldre kényszerültek tanulni.

Rudolf Stichweh cikkében („*A Peregrinatio Academica*-tól a jelenkori nemzetközi diákmozgásokig: Nemzeti kultúra és funkcionális differenciálódás mint kiemelkedő okok”) egészen más megközelítéssel él, mint Karády. Stichweh amellet érvel, hogy a modern társadalmakban autonóm funkcionális rendszerek differenciálódása megy végbe, és az oktatás egyike ezen funkcionális rendszereknek. Magukból a rendszerekből, a nemzetállamoktól, és azok határaitól függetlenül eredeztethetők különböző migrációs mintázatok. Az első ilyen, kizárólag az oktatási rendszer minőségéből, és nem pedig valamilyen nemzeti vagy kulturális jellegzetességéből fakadó migrációs hullámként a 19. század végére, 20. század elejére jellemző amerikai-német diákkapcsolatokat említi, azaz azt a jelenséget, hogy szinte az összes, a később alapítandó amerikai egyetemek életében jelentős szerepet játszó amerikai hosszabb-rövidebb időt német egyetemeken töltött. Érdekesnek tűnik az a megkülönböztetése, amelyet a jelenlegi Amerikába, illetve Amerikából induló nemzetközi diákmozgásokkal kapcsolatban tesz. Az Amerikában tanuló, illetve az Amerikába igyekvő külföldi diákok igen nagy arányban választják a Stichweh által leginkább „nemzetköziesedettnek” (internationalised) tételezett tudományokat, azaz matematikát, mérnöki vagy üzleti tudományokat, amelyeket elvileg saját hazájukban is tanulhatnának. Ugyanakkor a külföldön tanuló amerikai diákok főként nyelveket vagy humántudományokat, azaz nemzeti kultúrához inkább kötődő tárgyakat tanulnak külföldön.

A tanulmánykötetet forgatva a fent tárgyalt cikkeken kívül találkozhatunk még néhány további érdekes, bár szenzációsnak semmiképpen nem nevezhető mikroelemzéssel egyes országok egyetemeinek kapcsolatairól, vagy nemzetközi együttműködések példáival is. Nem szabad azonban túl gyakran forgatni a könyvet, mert az már az első olvasáskor hajlamos darabokra széthullani. Ugyancsak bosszantó tördelési hibák is akadnak a kötetben, ezek közül a legkínosabb talán az, amikor egy, a 368. oldalon olvasott hosszabb bekezdés jó ismerősünként ismét felbukkan a 370. oldalon. Mindez, sajnos, nem példa nélküli, mint ahogy az sem, hogy nehéz általános értékítélet mondani a legtöbb hasonló, cikkek gyűjteményéből álló tanulmánykötetről. Az olvasó a számára érdekesebb írások tárgyával kapcsolatosan bizonyára szívesebben olvasna bővebben, esetenként akár egy önálló kötetnyit is; a kevésbé érdekesek közül viszont némelyik valószínűleg egészen elhanyagolható benyomást tesz majd rá.

(*Charle-Schriewer-Wagner [eds]: Transnational Intellectual Networks- Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identity. Campus Verlag, Frankfurt/New York, 2004.*)

Berényi Eszter

#### BÉÉRKEZETT KÖNYVEK

Bárdos Jenő: *Nyelvpedagógiai kalandozások*. Pécs, Iskolakultúra, 2005, 206 p. [Iskolakultúra-könyvek 24.] ([http://www.iskolakultura.hu/documents/books/bardos\\_j-nyelvpedagogiai\\_tanulmanyok.pdf](http://www.iskolakultura.hu/documents/books/bardos_j-nyelvpedagogiai_tanulmanyok.pdf) - *Nyelvpedagógiai tanulmányok* címmel!)

Bárdos Jenő az elmúlt 20 évben megjelent írásaiból szerkesztett önálló kötetet. Tanulmányaiban a szerző az idegen nyelvek tanításának számos dimenzióját járja körül. A nyelvoktatás történeti és módszertani kérdései mellett az olvasó betekintést nyerhet a nyelvtudás mérésébe, a nyelvvizsgák rendszerébe is. A kötetet a szerző szűkebb hazájának, a Veszprémi Egyetem Tanárképző Kara történetének rövid bemutatása zárja.

Kamarás István: *Olvasásügy*. Pécs, Iskolakultúra, 2005, 180 p. [Iskolakultúra-könyvek 25.] ([http://www.iskolakultura.hu/documents/books/kamaras\\_olvasasugy.pdf](http://www.iskolakultura.hu/documents/books/kamaras_olvasasugy.pdf))

# SUMMARIUM

---

## STUDENT MOBILITY

The goal of the higher education reform initiated by the Bologna Declaration in 1999 was to harmonize higher education systems across Europe. This will enhance the permeability of higher education systems on the continent, the mutual recognition of diplomas, and ultimately the free flow of the European workforce. The most commonly mentioned issue raised in official documents, analyses and conferences evaluating the state of the reform is the international mobility of students. This fairly concrete and measurable phenomenon might serve as an appropriate indicator of the results of the so-called Bologna process even on the short run, because it concentrates the objectives laid down in the declarations, being clearly connected to each of these. It embodies the realization of the three prominent targets: harmonization of degrees, quality assurance and the mutual recognition of qualifications. Moreover, the issue of student mobility is connected to the most comprehensive question, that of the social impact of the reform. This topic and its closer analysis is lively urged by various higher education actors – and especially by the students themselves. The analysis of mobility is a “rescuing solution”, as the comprehensive study of the hardly definable social impact factors is more or less an expectation of political nature, and yet a theoretical question for researchers.

Attending universities abroad is not a new phenomenon in Europe. On the contrary, it has been part of the university and student life since the beginnings, from as far as the Middle Age. Study tours abroad, as well as obtaining foreign qualifications had different incentives from time to time; therefore the intensity and trends altered a lot, according to the changing historic, political, and academic environments. The emerging European Higher Education Area can now build on this tradition, and meanwhile it is also necessary to discover the new model/models of mobility in compliance with the conditions and requirements set by mass higher education and the globalizing world of the beginning of the 21<sup>st</sup> century.

The current issue of *Educatio* reviews some selected topics of international student mobility, with the aim to make us better understand this complex, and in its social, economic and academic effect a noteworthy phenomenon. The specificity of the topic is that researches have already analyzed its historic aspects from many perspectives, however, the developments of the recent past were not studied with theoretically well-grounded social scientific methods. Our hope is, that this collection of articles will raise the interest of researchers and will give incentives for a systematic examination of the issue in Hungary. The published articles can be classified into three different groups according to their way of posing their question and their approach. One group is concerned with the sociologically defined institutional system of European mobility; the second analyzes the main characteristics of mobility based on official statistical data, while the third group of articles presents the results of recent surveys, offering a view on the motivations of certain well-defined student groups. The articles are mostly limited to Hungary, however, due to the nature of the topic, an international aspect is always integrated, especially with reference to the on-going European higher education reform, but the special topic of the mobility of ethnic Hungarian students from abroad is also raised.

The article of Ildikó Hrubos sums up the preliminaries of student mobility, its main characteristics before the present-day period when it is defined as an international program. The author also reviews the accelerated European events occurring in the last decade of the twentieth century. She examines the Bologna reform, especially its aspects affecting student mobility from the perspective of activities and behavior of its main actors. The study compares the steps taken by the two institutions highly influential to the process: that of the European Union (and its governing bodies), as an above country-level ruling body, and the European University Association (and its partner), representing the academic community and the higher education institutions

altogether, with the reaction of country-level governments. Finally, the article discusses the future of student mobility, with global events influencing it, and providing new patterns to it. The competition for students demands higher education institutions to take cognizance of the market logic, while the globalization of higher education will be visible when masses of students from Asian countries will appear in Europe.

The study of László Szögi describes the history of foreign university attendance of Hungarian students. After summing up the main trends of the period between 1526-1867, he examines in detail the case of Hungarian students in Vienna, which was the most popular study-target for this group in the 19<sup>th</sup> century, until the Compromise. Based on university documents, he reconstructs the distribution of students according to faculties, groups of disciplines, social background of the family, religious denomination, nationality and regional origin.

Hungarian higher education faced many different changes in the last 15 years, which ultimately served the aim to join up with the higher education of the Western European countries. The Tempus Program initiated by the European Commission supported and still supports this goal. The article of Tamás Lajos describes the preliminaries of the Hungarian Tempus Program and the first – laborious but productive – period of its existence. The author points to the fact that the attention focused to student and academic mobility and to its regulation has been a new and basic factor in the institutional strategies of universities, and also a resource or a threat to their implementation, when the competition between these was just about to develop.

The European Committee operates several educational and higher educational programs which Hungary is part of. The study of Gabriella Kemény scrutinizes the problems arising in the organization and performance of higher education mobility schemes under these frameworks. She tries to answer the question what were the obstacles related to the management of the programs acting against a more effective exploitation of the possibilities provided by these programs. The pitfalls can be identified along different levels of the programs: on the level of the European Committee, the participating countries, and on the level of the higher education institutions. The author examines more closely the institutional level management as a specifically Hungarian aspect, but she also concludes, that even though the government develops a strategy for strengthening international mobility, these schemes do not connect to extensive development projects, therefore the financial support for these strategies are not assured.

It is almost impossible to get a full picture about the quantity, the trends, the disciplinary or other important characteristics of student mobility. This problem is raised in nearly all the manifestations connected to the European Higher Educational Area. There are on-going inquiries aiming to develop a unified European statistical data system. We can gather fairly extensive information about Hungarian students studying abroad from the data collection of various organized programs. The article of Éva Tót puts to account these databases, emphasizing the questions of equity in the access to the mobility support programs, the incentives and impediments to participation in these programs. She also touches upon student opinions about mobility opportunities, and how direct and indirect effects of studies abroad can be characterized. She concludes that although Hungarian students are increasingly mobile, only a small part of them is able to use this opportunity, compared to their Western-European peers. Home institutions and family background play a determining role in the exploitation of mobility opportunities.

The other aspect of the topic, that of the attributes of foreign students studying in Hungary is discussed in the article by Marianna Szemerszki. In this case the data gathered by the higher education institutions permits the author to analyze only those foreign students who are attending full-time, at least one semester long students (for shorter visits there are no statistical data). The article examines the mobility in the Hungarian higher education also from an international comparative perspective. According to this, Hungary is considered to be a country with a low mobility rate, compared to developed countries. The detailed analysis of the composition and other aspects of in-coming and out-going students could be informative for the development of a long-range mobility strategy. An important statement is, that the foreign students in Hungary are mostly involved in basic higher education programs, while the PhD programs that usually play such an important role in the international mobility in Western countries, attract very few students in Hungary yet.

A specific group of students arriving to Hungary for study reasons are the ethnic Hungarians from abroad, who usually wish to attend full tuition programs, and working in Hungary or even Hungarian long-term residence may be among their long-term plans. The article of Itala Erdei is based on a survey done in 2004 among students coming from Romania, Serbia, Slovakia and Ukraine. The survey included questions regarding the students' social-economic background, the motivations of their studies in Hungary, as well as their plans for further studies, work and returning home. The study states that the mobility in the Carpathian Basin functions at the moment mainly as a reproduction channel for the cultural-economic elite of the region, but in the meantime the Hungarian higher education institutions show up as competitors against the similar institutions abroad.

The article of Gabriella Pusztai and Éva Nagy deals also with the issue of further education of the Hungarians from abroad, focusing on a specific region across the Eastern border of Hungary. The article tries to find the answer to the question: what are the reasons for Hungarian young people abroad choose either to remain at home and continue their studies at a closely located, Hungarian-language institution, or, cross the border and choose to attend a similarly quite closely located higher education institution in Hungary. The comparison of the social distribution, social embeddedness, and the attitudes towards further education of – in these terms – mobile and not mobile young people points to such fine relationships, which helps a more thorough understanding of the extremely complicated issue.

*Text of Ildikó Hrubos – translated by Ágota Szentannai*

## STUDENTENMOBILITÄT

Das Ziel der europäischen Hochschulreform, die mit der Bologna-Erklärung eingeleitet wurde, ist die Harmonisierung der Hochschulsysteme in Europa, die zur Konvergenz der Studienstrukturen auf dem Kontinent, zur gegenseitigen Anerkennung der Abschlüsse und letzten Endes zur freien Mobilität der Arbeitskräfte führen soll. Fragen der internationalen Studentenmobilität sind beliebtes Thema von amtlichen Dokumenten, diversen Analysen bzw. von internationalen Konferenzen, die sich der Aufgabe widmen, den jeweiligen Stand des Reformprozesses zu prüfen. Nicht überraschend, handelt es sich doch dabei um ein relativ konkretes und gut messbares Phänomen, das sich auch auf kurzer Strecke als ein brauchbarer Indikator der Resultate des Bologna-Prozesses erweisen kann. Es drückt ja nicht nur die Gesamtheit der in den unterschiedlichen Erklärungen niedergelegten Ziele konzentriert aus, hat aber auch eindeutigen Bezug zu jedem einzeln deklarierten Ziel. Der Problembereich internationale Studentenmobilität berührt zudem die drei Hauptziele von Bologna: die Harmonisierung des Gradierungssystems, die Qualitätssicherung und die gegenseitige Anerkennung der Abschlüsse. Auf der anderen Seite hängt die studentische Mobilität auch mit dem umfassendsten Problem, den gesellschaftlichen Auswirkungen der Reforme zusammen, deren Untersuchung von den verschiedenen Akteuren des Hochschulbereichs (vor allem von den Studenten selbst) immer stärker gefordert wird. Demzufolge kann die Analyse der Mobilität quasi als eine „Rettungslösung“ dienen, ist doch eine vollständige Untersuchung der gesellschaftlichen Auswirkungen heute noch eher ein politischer Wunschtraum bzw. kaum mehr als eine theoretische Fragestellung für die Wissenschaftler.

Studieren im Ausland ist keineswegs ein neues Phänomen in Europa, bildet es doch seit den Anfängen im Mittelalter einen Teil des Lebens der Universitäten und Studenten. Studienreisen, Erwerbung eines Diploms im Ausland hatten in den einzelnen Epochen unterschiedliche Gründe; auch lassen sich Verschiebungen in Richtung und Intensität der Mobilität in der sich verändernden geschichtlichen, politischen und akademischen Umwelt leicht nachweisen. Auf diese Tradition kann sich zwar der jetzt entstehende Europäische Hochschulraum stützen, gleichzeitig muss man aber heute, am Anfang des 21. Jahrhunderts, offensichtlich ein neues Modell oder neue Modelle der Mobilität aufstellen, um den Anforderungen der Vermassung der Hochschulen, der globalisierenden Welt zu genügen.