

A SZERVEZETT FELSŐOKTATÁS-ELMÉLETI KUTATÁSOK MEGINDULÁSA MAGYARORSZÁGON*

EMLÉKEZÉS ZIBOLEN ENDRÉRE

TÖBB MINT NEGYEDSZÁZADDAL EZELEŐTT indultak meg hazánkban a szervezett, intézményes felsőoktatás-elméleti kutatások. E kutatások megindítása, fejlődése elválaszthatatlanul összefonódott a múlt év szeptemberében elhunyt Zibolen Endre nevével, másfél évtizedes irányító, kutatásszervező és kutató tevékenységével.

Röviden a közvetlen előzményekről. A hatvanas évek eleje ún. reformjának a felsőoktatás terén egyik deklarált célkitűzése volt a képzés korszerűsítése. Ennek lényeges feltétele lett volna a curriculum – a tananyag és a tantervek – újszerű módon való kidolgozása. *A felsőoktatás tananyagának és oktatási módszereinek korszerűsítése. Általános alapelvek* c. 1960 novemberében kiadott minisztériumi dokumentum szerint:

„A társadalmi követelményekből helyesen levezetett képzési cél a fő rendező elv a tananyag kiválasztása és meghatározása, az oktatási módszerek kialakítása során. [...] A tananyagkorszerűsítés munkálatait az eddigi tanterv és programkészítő gyakorlattal ellentétben analitikus módon kell végezni. Előbb meg kell határozni a képzés célját és ebből kiindulva nagy vonásokban az egész tananyagot, annak kötelező és fakultatív részét, azután ezt tantárgyakra, kollégiumokra és gyakorlatokra kell bontani”, és csak ezután kerüljön sor „egy hozzávetőleges óraszámokat feltüntetető tantervtervezet kidolgozására, amit az egyes kollégiumok anyagának részletes kidolgozása és végül a tantervi óraszámok rögzítése követ. [...] Ezt a munkát [...] több évig tartó alapos elemzés útján 1965-ig kell elvégezni.”¹

A gyakorlatban azonban ez nem valósult meg. A képzési cél többé-kevésbé formális jellegű meghatározása után ugyanis a tananyag megállapítása és a tantervek kidolgozása – részben annak következtében is, hogy a minisztérium vezetése 1963-ra hozta előre az új tantervek elkészítését – továbbra is lényegében a hagyományos módon történt. Mint Zibolen Endre mondotta könyv alakban is megjelent visszaemlékezé-

* Az MTA Pedagógiai Bizottságának 1999. december 10-i emlékülésén elhangzott előadás szerkesztett és részben kibővített szövege.

¹ *Felsőoktatási Szemle*, 1960. 12. sz. 720., 726.

seiben: a képzési cél és az azokból következő feladatok meghatározása után „a folyamat gyakorlatilag visszazökkent a hagyományos útra: ha ez a cél és ezek a feladatok, akkor a hallgatóknak milyen tudományterületeken kell tanulmányokat folytatniok? Ezzel pedig máris megszűnt a képzési cél regulatív funkciója, helyébe lépett az egyes tudományágak immanens követelményrendszere, illetve ennek az a változata, amelyet a tudományterületen legnagyobb súllyal rendelkező csoport, befolyásos személy képviselt.”²

Ezért a minisztériumban rájöttek arra, hogy – Zibolen Endre szavait idézve – „a szokványos bizottságosdival nem oldható meg a felsőoktatás megújulása”. Felismerték, hogy a curriculum korszerűsítése tudományos jellegű elemzéseket, a képzési folyamat tudományos megszervezését, felsőoktatási pedagógiai kutatásokat igényel, és ennek megfelelően a minisztérium – néhány külföldi ország ezzel kapcsolatos kezdeményezéseit is figyelembe véve – 1963 márciusában az ELTE szervezeti keretei között Felsőoktatási Pedagógiai Kutatócsoportot létesített.

A vonatkozó miniszteri rendelkezés szerint: „A kutatócsoport feladata a felsőoktatási pedagógiai alapkutatások megindítása és a különböző felsőoktatási intézményekben folyó alkalmazott kutatások koordinálása.” Megalakulásakor a kutatócsoportnak Zibolen Endre volt az egyetlen főállású munkatársa, négyen másodállásban dolgoztak, a kutatócsoport vezetését pedig megbízás alapján – tanszékvezető egyetemi tanári munkája mellett – Elekes Lajos látta el. A kutatócsoport elégtelen személyi feltételei következtében meglehetősen szűk körű, a felsőoktatás neveléseméleti és didaktikai-módszertani kérdéseire, valamint a korszerű technikai eszközök alkalmazására korlátozódó tevékenységet fejtett ki. 1967 nyaráig mindössze két tanulmánykötet készült el, továbbá Zibolen Endrének a *Nevelőmunka a felsőoktatásban* c. tanulmánya.³

1967-ben lényeges változás történt mind a felsőoktatás-elméleti kutatások szervezeti kereteit, mind pedig tartalmi körét tekintve. A gazdaságirányítás reformjának előkészítő munkálatai során a felsőoktatási intézmények irányítási rendszerének és gazdasági mechanizmusának fejlesztése c., a Művelődésügyi Minisztérium miniszterhelyettesi értekezletén 1967. január 30-án megtárgyalt előterjesztés szerint: „az intézkedések és állásfoglalások kiterjedt oktatáspolitikai, oktatás-szervezéstanai és oktatás-gazdaságtani kutatásokra támaszkodjanak”, a minisztériumnak szüksége van „olyan kutatóbázisra és dokumentációra, amely a felsőoktatás különböző kérdéseinek megoldását a nemzetközi tapasztalatok széleskörű figyelembevételével és megbízható kutatások eredményeivel elősegíti, illetve lehetővé teszi”.⁴

E meggondolások alapján hozta létre 1967 augusztusában a 122/1967. MM sz. utasítás a kutatócsoport átszervezésével önálló intézményként a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpontot, amelynek vezetését rövidesen Zibolen Endre vette át. A

2 Sarkadi László: *Beszélgetés dr. Zibolen Endrével* (Oktatókutató Intézet. Bp., 1988. 217–218.).

3 *Előadás, szeminárium, gyakorlat a felsőoktatásban* (szerk.: Faludi Szilárd. Tankönyvkiadó. Bp., 1966.); *Az orvosképzés néhány kérdése* (szerk.: Donáth Tibor és Fekete József. Tankönyvkiadó. Bp., 1966.); Zibolen Endre: *Nevelőmunka a felsőoktatásban* (Tankönyvkiadó. Bp., 1966.).

4 Magyar Országos Levéltár XIX-1-4-ccc. Az 1967. január 30-i min.l.ért. anyaga.

következő években a Kutatóközpont fokozatosan kiépült, kutatói állománya többszörösére nőtt, külső szakemberek viszonylag széles körét vonta be munkájába, és kutatási profilja jelentős mértékben kibővült. A kutatások a szorosabb értelemben vett felsőoktatási pedagógiai kérdések mellett kiterjedtek a felsőoktatás rendszerének, az intézmények szervezetének, a hallgatók kiválasztásának, élet- és munkakörülményeinek, a végzett fiatal szakemberek társadalmi beilleszkedésének tanulmányozására. Ezzel összefüggésben fokozatosan erősödött a kutatások interdiszciplináris jellege, az egyes problémáknak a szociológia, a közgazdaságtan, a szervezettelmélet, a pszichológia, a pedagógia, a történettudomány, a regionális földrajz stb. módszereivel való vizsgálata.

A fő kutatási irányok ismertetésére áttérve: a Kutatóközpont sokoldalúan foglalkozott a felsőoktatás rendszerével összefüggő kérdésekkel. Ezek közül elsőként a felsőoktatás intézményhálózatának, regionális struktúrájának vizsgálata került előtérbe. E kutatás tervét („Felsőoktatási intézményeink területi eloszlásának és az intézményközi regionális együttműködés feltételeinek vizsgálata”) 1971 őszén Zibolen Endre dolgozta ki, és annak koncepcióját a Népszabadságban megjelent cikkében, majd a Felsőoktatási Szemlében is ismertette.

Rámutatott arra, hogy „felsőoktatási intézményrendszerünk [...] meglehetősen szétaprózott, aránylag sok a méreténél fogva sem eléggé teljesítőképes, sem kellőképpen rentábilis intézmény. [...] A kis létszámú intézményekben sokszor korlátozott az oktatók szakmai és pedagógiai fejlődésének lehetősége. [...] Az intézményi szétaprózottság folytán nehezen oldható meg a továbbtanulásra alkalmas pályázóknak valóban érdemük szerint való, különösen pedig egyéni rátermettségüknek megfelelő felvétele [...] Az egyes intézmények eltérő mércéje miatt a hallgatók színvonala esetenként igen különböző. A szervezeti széttagoltság sokszor nyújt lehetőséget a felsőoktatás-politikai érdekekkel ütköző presztízs-szemponatok érvényesülésére [...] Történetileg igazoltnak tekinthetjük, hogy fejlődésre képes tudást elsősorban olyan intézmények közvetítenek, amelyekben a képzés és a kutatás nem válik el egymástól. Kívánatos tehát, hogy – éppen a tudományos ismeretek várható gyors fejlődésére tekintettel – a felsőfokú képzés egyetlen szintje se veszítse el teljesen a tudományos kutatással való intézményes kapcsolatát.”⁵

A vizsgálat céljának Zibolen Endre azt tekintette, hogy „modell-variánsok kidolgozásával segítse a felsőoktatás strukturális fejlesztésére vonatkozó döntéseket, összefüggésben a távlati népgazdasági és területfejlesztési tervekkel”. A felsőoktatási intézményhálózat széttagoltságából következő problémák megoldásának fő irányát Zibolen Endre a rendelkezésre álló oktatási és kutatási kapacitás hatékony felhasználása érdekében a felsőoktatási intézmények regionális kooperációjában jelölte meg (egyúttal javasolva az egyetemek és a kutatóintézetek együttműködését is). Az integráció lehetőségének felvetése az akkori körülmények között – a felsőoktatási intézmények minisztériumi irányításának széttagoltságára tekintettel – nem igen lett volna célszerű, a

⁵ *Felsőoktatási Szemle*, 1974. 4. sz. 198–199.

nem publikált kutatási tervben azonban szerepelt a „Regionális intézmény egyesítési koncepció kidolgozása” c. pont is, Zibolen Endre elgondolása szerint négy regionális egyetemet kellene létrehozni. A felsőoktatás regionális struktúrájának 1973-ban kezdődött vizsgálata során több figyelemreméltó tanulmány született.⁶

A felsőoktatás intézményhálózata széttagoltságának problémáját Zibolen Endre az elsők között vetette fel, a szétaprózottság következményeit ő elemezte a legsokoldalúbban. A Kutatóközpont általa kezdeményezett kutatásainak jelentős része volt abban, hogy e széttagoltság csökkentését, az intézményhálózat racionális átalakítását az oktatáspolitikai célul tűzte ki; ezt tartalmazta a 80-as években több minisztertanácsi határozat, a rendszerváltozás után pedig mindhárom kormány programja – de ennek megvalósítására csak most került sor. Az integrált egyetemek és főiskolák kialakítása kétségtől jelentős, a felsőoktatás fejlődését előmozdító lépésnek tekinthető, sajnálatos azonban, hogy Zibolen Endre elgondolásától eltérően a korunkban előtérbe került regionális fejlesztés feladatainak hatékonyabb ellátására alkalmas regionális egyetemeket – elsősorban a partikuláris érdekek érvényesülése következtében – nem sikerült a kívánatos mértékben létrehozni.

A felsőoktatás struktúrájával kapcsolatos kérdések közül az FPK kellő figyelmet fordított – a felsőoktatás nemzetközi fejlődési tendenciáira, a felsőfokú képzés diverzifikálódására is tekintettel – a felsőoktatás vertikális struktúrájának, a többszintű képzés kérdéseire. Erről több tanulmánykötet látott napvilágot, amelyek e képzés eddigi tapasztalatait összegezték, illetőleg jövőbeni kiterjesztésének lehetőségeit, valamint a diploma utáni továbbképzés helyzetét vizsgálták.⁷ A felsőoktatás rendszerével összefüggő kutatások hiányossága volt azonban, hogy a felsőoktatás szakmai struktúrájának problémáival csak érintőlegesen foglalkoztak egyes tanulmányok.

Az FPK kutatásai kiterjedtek a felsőoktatási intézmények belső szervezetének vizsgálatára is. Ennek során elemezték az intézmények belső szervezetét meghatározó, illetőleg befolyásoló tényezőket, az akkori szervezeti keretek helyzetét, problémáit (és korlátozott mértékben a vezetési struktúra kérdéseit is), szükségesnek tartva a rokon tanszéknek nagyobb oktatási-kutatási szervezeti egységekbe integrálását és felverve a hagyományos kari struktúráról a department-rendszerre való áttérés lehetőségét is.⁸

6 Közülük kiemelendők: *A magyar felsőoktatás területi struktúrája* (szerk.: Déri Miklósné. FPK Bp., 1980.) és *A felsőoktatási intézmények területi kapcsolatai* (szerk.: Nemes Nagy József. FPK Bp., 1980.) c. tanulmánykötetek, valamint Pálvolgyi Endre: *Intézményközi együttműködés a felsőoktatásban* c. tanulmánya. (Tanulmányok a felsőoktatás köréből. 1975. FPK Bp., 1976. 325–362.)

7 *A többlépcsős képzés bevezetése Magyarországon* (szerk.: Benedek Andrásné. FPK Bp., 1974.); *A többszintű képzési rendszer fejlesztése Magyarországon* (szerk.: N.Goller Ágota. FPK Bp., 1976.); Tóth József: *A képzési szintek közötti rendszerének kialakulása a magyar felsőoktatásban* (Tanulmányok a felsőoktatás köréből. 1978-I. FPK Bp., 1978. 71–129.); *Tájékoztató a diploma utáni továbbképzési formákról Magyarországon* (szerk.: Benedek Andrásné, N.Goller Ágota és Szabó Máténé. FPK Bp., 1978.); N.Goller Ágota-Tóth József: *Képzési szintek a felsőoktatásban*. (FPK Bp., 1980.)

8 *A felsőoktatási intézmények belső szervezete* (szerk.: László Tivadarné. FPK Bp., 1976.); Forintos György-Pálvolgyi Endre: *A felsőoktatási intézmények belső szervezetével foglalkozó vizsgálatok néhány elvi és metodológiai problémája* (Tanulmányok a felsőoktatás köréből. 1977-II. FPK Bp., 1977. 65–107.); Pálvolgyi Endre: *A felsőoktatási intézmények belső szervezete az egyes intézményekről készült helyzetfelmérő tanulmányok tükrében* (FPK Bp., 1980.).

Mint Zibolen Endre írta *Az intézményi szervezet fejlődési tendenciái* c. tanulmányában: „sokak szemében előnyös szervezeti megoldást képvisel a – főként az angolszász felsőoktatásra jellemző – department-rendszer. [...] A hagyományos egyetemi fakultás felett alighanem eljárt az idő.” E megállapítás ma is időszerűnek tekinthető; a nagyobb integrált egyetemek esetében feltehetőleg szükségessé válik – számos európai ország felsőoktatásához hasonlóan – a hagyományos fakultás-rendszer meghaladása.

A második kutatási főirány komplex jellegű volt: az egyetemi és főiskolai hallgatók helyzetének vizsgálatát tűzte ki célul a pályaválasztástól a diploma megszerzése utáni munkába állásukig. Ennek során a kutatások elemezték a felsőoktatás középiskolai merítési bázisát, a pályaválasztás és a pályaorientáció helyzetét, a FPK közreműködött 38 felsőfokú képesítést igénylő szakma pályatükrének elkészítésében, a felvételre való felkészülés elősegítésére matematikai, fizikai és biológiai segédleteket adott ki. Tanulmányozta az FPK a felvételi eljárás kérdéseit, különösen a néhány intézményben kísérleti jelleggel bevezetett képességvizsgálatok tapasztalatait.⁹

A felvételek kérdéskörével kapcsolatban figyelmet érdemel az állami oktatás felülvizsgálatának munkálatai során a Zibolen Endre által vezetett „Felvételi és kiválasztási, pályaválasztási és pályairányítási rendszerünk helyzete és a továbbfejlesztés feladatai” elnevezésű témabizottság 1971. májusi jelentése, amely rámutatott a magyar felsőoktatás nemzetközi összehasonlításban mennyiségi tekintetben meglevő elmaradására (26 ország közül a népességhez viszonyított hallgatólétszámot alapul véve hazánk akkor a 23. helyen állt), a felvételi keretszámok megmerevedésére, a távlati munkaerőszükségleti tervezés bizonytalanságaira, és hangsúlyozta: „Gyorsítaná az ország ipari és kulturális fejlődését, csökkentené a felvételi körül kialakult társadalmi feszültséget, akadályozná a tehetségek elkallódását, ha [...] a keretszámokat az OT – megfelelő felülvizsgálat után, a képzési területek szerint differenciáltan – megemelné.” A jelentés ugyanakkor felvetette – a hallgatók nagyobb arányú felvétele esetén – a tanulmányok során történő fokozott mérvű szelekció lehetőségének megvizsgálását is.

A kutatások igen fontos részét alkotta – az 1973/74. tanévben I. éves hallgatók körében végzett követéses vizsgálat alapján – a hallgatók szociális összetételének, beilleszkedésének, pályaidentifikációjának és értékorientációjának elemzése. E vizsgálat három szakaszból állt: az első szakaszban az 1973/74. tanév I. félévének végén teljes körű kérdőíves felmérésre került sor, a második szakasz az 1974/75. tanév I. félévének végén volt, e populáció mintegy 10%-ára kiterjedően, a harmadik pedig

⁹ Az ezzel kapcsolatos munkák közül megemlítenéd: *Felvételi feladatok fizikából* (szerk.: Radnai Gyula. FPK Bp., 1967.); *Biológiai korrepetitor egyetemi felvételi vizsgákra készülőknek. 1–4. k.* (szerk.: Fazekas György. FPK Bp., 1973.); Völgyesy Pál: *A pályaválasztási döntés előkészítése* (Tankönyvkiadó. Bp., 1976.); Boreczky Elemérné: *Az 1973/74. tanévben elsőéves egyetemi-főiskolai hallgatók iskolai előzményei* (Tanulmányok a felsőoktatás köréből. 1977-I. FPK Bp., 1977. 111–176.); J.Szilágyi Klára-Völgyesy Pál: *A pályaválasztási döntéselőkészítés pszichológiai és pedagógiai lehetőségei* (FPK Bp., 1979.); Lukács Péter: *A középiskolák és a felsőoktatási intézmények együttműködése a felsőfokú tanulmányokra való előkészítésben és a hallgatók kiválasztásában* (FPK Bp., 1980.); *A felsőoktatásban végzett képességvizsgálatok tapasztalatai* (szerk.: Völgyesy Pál. FPK Bp., 1980.).

1977-ben, ill. 1978-ban. E kutatás eredményeként számos tanulmány született.¹⁰ Kutatások folytak a hallgatók személyiségstruktúrájának, személyiségfejlődésének megismerése érdekében is. A hallgatók kérdéskörével összefüggő kutatások kiterjedtek a végzett fiatal szakemberek – elsősorban a pedagógus és a műszaki diplomával rendelkezők – társadalmi beilleszkedésének, foglalkoztatásának kérdéseire is.

A harmadik kutatási főirány a felsőoktatási pedagógia volt, a képzési folyamat, a felsőoktatás tanterveméleti, didaktikai-metodikai és neveléseméleti kérdéseinek vizsgálata. E tekintetben említést érdemelnek az 1970 decemberében megindult Felsőoktatási Pedagógiai Akadémia – részben neves szaktanszéki professzorok által tartott – előadásai, amelyek folyamatosan kiadásra kerültek, majd némileg átdolgozva 1975-ben gyűjteményes kötetben is.¹¹ Több felsőoktatási pedagógiai tárgyú, a curriculum egyes kérdéseivel foglalkozó tanulmánykötet és egy monográfia is megjelent.¹²

Zibolen Endre felismerte a képzési struktúra gyökeres átalakításának, kötöttsége és túlszabályozottsága mérséklésének szükségességét. Ezzel kapcsolatos nézeteit tükrözte a felvételek kérdéskörével foglalkozó témabizottság említett jelentése, amely rámutatott arra, hogy „oktatási rendszerünk kötött és merev struktúrája miatt tényleges pályakorrekcióra alig van lehetőség. A kötött oktatási rend következménye az is, hogy az adott szakra felvett hallgatók mintegy »kényszerpályán« mozognak. Nemcsak a tantárgyak kiválasztásában, de abszolválásuk sorrendjében és időpontjában sincs választási lehetőségük [...] nincs kellő lehetőség az egyéni ambíciók érvényesítésére, önálló munkabeosztásra, igazi elmélyülésre. [...] Bár sok kritikai észrevétel hangzott már el az elitképzés ellen, [...] szükség lenne néhány helyen megindítani az ilyen képzést [...] előkészítve ezzel a kötetlenebb oktatási folyamatra való áttérés későbbi szélesebb lehetőségét is.” E problémafelvetés azonban különösebb visszhangot nem keltett, a képzési folyamat ilyen irányú megváltoztatására, kísérletekre az akkori körülmények között nem volt lehetőség. A képzési folyamat átalakításával kapcsolatos feladatok konkrét megfogalmazására csak később, a 80-as évek első felében került sor. A felsőoktatás fejlesztési programjának előkészítő munkálatai során a képzési folyamat tervezésével és szervezésével foglalkozó, Zibolen Endre által vezetett szakbi-

10 Kozák Gyula: *Az 1973–74-es tanév elsőéves hallgatóinak származás szerinti összetétele* (Tanulmányok a felsőoktatás köréből. 1977-I. FPK Bp., 1977. 77–109.); Kozák Gyula: *Iskola és mobilitás* (Tanulmányok a felsőoktatás köréből. 1978-I. FPK Bp., 1978. 3–70.); S. Faragó Magdolna: *Az egyetemi, főiskolai hallgatók beilleszkedése a felsőoktatásba* (FPK Bp., 1979.); *Egyetemi és főiskolai hallgatók élet- és munkakörülményei. Az 1973–74. tanévben elsőéves hallgatók körében végzett követéses vizsgálat eredményei* (szerk.: Sipos Istvánné. FPK Bp., 1980.); Kozák Gyula: *Család-iskola-továbbtanulás. A különböző társadalmi rétegekbe tartozó fiatalok továbbtanulását, pályaválasztását és iskolaválasztását meghatározó szocio-kulturális tényezők – különös tekintettel a családra és az iskolára* (FPK Bp., 1980.); Déri Miklósné-Szabóné Déry Ilona-J. Szilágyi Klára-Völgyesy Pál: *Munkahelyválasztás előtt. Utolsó éves egyetemi hallgatók szociológiai és pszichológiai vizsgálata.* (FPK Bp., 1980.)

11 *Bevetés a felsőoktatásba.* (szerk.: Palovecz János. FPK Bp., 1975.)

12 *Körszerű nyelvtanítás. I–III.* (FPK Bp., 1969., 1975., 1978.); *A vizsgáztatás a felsőoktatásban* (szerk.: Bíróné Nagy Edit. FPK Bp., 1970.); *A gyakorlat szerepe a felsőoktatásban. Tanulmányok* (szerk.: Biczók Ferenc. FPK Bp., 1972.); *Az előadás a felsőoktatásban* (szerk.: Bíró Péterné és Golnhof Erzsébet. FPK Bp., 1974.); Biczók Ferenc: *Gyakorlat a felsőoktatásban* (FPK Bp., 1979.); *A tanulmányi teljesítmény ellenőrzése a magyar felsőoktatásban* (szerk.: Szabó Ágnes. FPK Bp., 1979.); *A tanulmány kiválasztásának és elrendezésének elvei és eljárásai a felsőoktatásban.* (szerk.: Baracs Ágnes és Török Sándor. FPK Bp., 1980.)

zottság jelentése alapján a *Javaslat a felsőoktatás fejlesztésére* c. minisztériumi dokumentum a következőket állapította meg:

„A képzés tartalmának tantervi irányelvek-képzési célok-tantervek-tantárgyi programok logikai rendben való jelenleg érvényes szabályozása önmagában nem eléggé hatékony és a felsőfokú képzés területén a tartalom központi – lényegét illetően adminisztratív – eszközökkel a kívánatos mértékben nem szabályozható. Szükség van tehát a feladatnak mintegy ellentétes irányból, a képzési folyamat előirányzott eredménye [...] felől való egyidejű megközelítésére, a hallgatókkal szemben támasztott tanulmányi követelmények szabatos meghatározására, megfelelő tanulmányi normatívák kidolgozására [...] A képzésnek a »kimenet« felől való szabályozása tegye lehetővé a központi szabályozással óhatatlanul együttjáró, szükségtelen kötöttségek oldását és azt, hogy az intézmények, az egyes oktatási-szervezeti egységek feladatukat a mindenkor dologi és személyi feltételekhez igazodva oldják meg. Tegye lehetővé továbbá a helyi adottságokhoz igazodó tanulmányi tömbök (blokkok, modulok) összeállítását, a társadalmi szükségleteket és az egyéni törekvéseket figyelembe vevő szakosított tanulmányok folytatását, kiemelkedően tehetséges hallgatók számára egyéni tanulmányi tervek kialakítását. A képzés jellegétől, időtartamától, a helyi lehetőségektől függően a feltétlenül szükséges minimális mértékben kell megszabni a kötött foglalkozások óraszámát.”¹³

Az FPK fontosnak tekintette a munka melletti oktatás fejlesztését, színvonalának, hatékonyságának növelését. Ennek érdekében – előremutató módon – kezdeményezte a távoktatás bevezetését, és a Pécsi Tanárképző Főiskolán távoktatási kísérletet indított.¹⁴ Ismeretes, hogy korunkban a távoktatás fejlesztése, kiterjesztése mindinkább előtérbe kerül, ez a *life-long learning* megvalósítása érdekében az Európai Unió egyik fő oktatáspolitikai prioritása is. A nevelőmunka kérdéseivel kapcsolatban Zibolen Endre: *Nevelőmunka a felsőoktatásban* c. említett tanulmánya emelhető ki, amelynek alapvető gondolata a képzés folyamán a hivatásra történő nevelés, a személyiségformálás volt.

Mint közel két évtized múlva doktori téziseiben hangsúlyozta: „a személyiségfejlődés kiemelkedő jelentőségű szakasza [...] a hivatásra való felkészülés [...] A nevelés fő eszköze ezen a fokon még kifejezettebben az oktatás. Alapvető szervezeti formáinak: előadásnak, szemináriumnak, laboratóriumi foglalkozásnak, szakmai gyakorlatnak egyaránt a cél szolgálatába kell állniuk. [...] Egységes és összefüggő hatásrendszer hordozóiként kell felfognunk a felsőoktatási intézményeket a szorosabb értelemben vett nevelőmunka szempontjából is.”¹⁵

A nevelőmunkával kapcsolatban Zibolen Endre kiemelte mind a közösségi nevelés, mind pedig az oktatók szerepét, a hallgatókkal való egyéni foglalkozás, az interper-

13 Dokumentumok a felsőoktatás fejlesztési programjának előkészítő szakaszából. A „Javaslat a felsőoktatás fejlesztésére” című tervezet és társadalmi vitája. (Oktatókutató Intézet. Bp., 1985. 23., 25.)

14 *Távoktatás a Pécsi Tanárképző Főiskolán. 1973–1977.* (szerk.: Kovács Ilma. FPK Bp., 1978.); *Levelező oktatás-távoktatás* (szerk.: Kovács Ilma. FPK Bp., 1979.).

15 Zibolen Endre: *Az iskola és társadalmi funkciói.* Doktori tézisek. (Bp., 1985. 21–22.)

szonális kapcsolatok fontosságát. Az utóbbit talán most sem árt hangsúlyoznunk, minthogy a modern információs technikák, a multimédiás oktatási szoftverek alkalmazásával sokan megkérdőjelezik az oktatók ilyen jellegű tevékenységének szükségességét.

Az egyes képzési ágak közül a FPK leginkább a pedagógusképzés kérdéseit vizsgálta; Zibolen Endre is több írásában foglalkozott e képzés – különösen a pedagógiai oktatás – helyzetével, fejlesztésének feladataival.

A fenti eredmények és kezdeményezések ellenére a felsőoktatási pedagógiai kutatások az FPK-ban fokozatosan háttérbe szorultak, súlya, színvonala elmaradt a Kutatóközpont más területeken folytatott tevékenysége mögött. Ez részben az e kutatásokat irányító Faludi Szilárd betegséggel és a munkából való kiválásával függött össze, elsősorban azonban azzal, hogy a felsőoktatási pedagógia kérdéseivel valójában az egyes felsőoktatási intézményekben lehet eredményesen foglalkozni. Ezt ismerte fel Zibolen Endre is, aki általában fontos követelménynek tekintette a neveléstudomány és az iskolai gyakorlat szoros kapcsolatát. Az FPK ismételten javasolta a megfelelő egyetemeken működő szakági kutatócsoportok létesítését (ezt tartalmazta egyébként a Kutatóközpont szervezésére vonatkozó 1967. évi miniszteri utasítás is). A Kutatóközpont 1974. évi javaslata szerint: „az FPK általános jellegű kutatásaival segíthetné a kutatócsoportok működését, egyúttal pedig a speciális műszaki stb. felsőoktatási pedagógiai kutatások eredményeit is messzemenően hasznosítani lehetne a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont új kutatási szintézisek elérésére törekvő munkájában”. E kutatócsoportok közül azonban csak egy jött létre, az orvosképzés területén (és annak szakmai profilja is meglehetősen szűk volt), és ez a körülmény hátrányosan befolyásolta a felsőoktatási pedagógiai kutatások helyzetét.

Az FPK kutatásai során – a korábbi provinciális szemlélettel és gyakorlattal szemben – nagy súlyt helyezett a nemzetközi összehasonlításra, a komparatiztika módszerének alkalmazására, és a felsőoktatás összehasonlító vizsgálata idővel kutatási irányná is vált. Zibolen Endre *A felsőoktatás új útjai* c. tanulmányában átfogó áttekintést adott a felsőoktatás nemzetközi fejlődési tendenciáiról, elemezve a felsőoktatás tömegessé válását, az intézményrendszer változásait, a többfokozatú képzés kiterjedését, a felsőoktatás területi tagozódását, a felsőoktatási intézmények belső szervezetének módosulását, az információrobbanás problémáit, valamint a felsőoktatás-elméleti kutatások megindulását, jelentőségét.¹⁶ Az FPK ez irányú kutatásai során igen sok munka jelent meg a felsőoktatás mennyiségi fejlődéséről, több ország felsőoktatásáról, valamint a felsőoktatás egyes kérdéseiről.¹⁷

¹⁶ *Bevetés a felsőoktatásba* (FPK Bp., 1975. 7–35.); megjelent *Az alakuló ember* c. tanulmánykötetben is. (Gondolat. Bp., 1976. 217–254.)

¹⁷ Vörös László: *A felsőoktatás fejlődésének iránya a XX. század közepén. Összehasonlító statisztikai tanulmány* (FPK Bp., 1968.); *Pedagógusképzés az európai szocialista országokban és néhány fejlett tőkés országban* (szerk.: Ladányi Andor. FPK Bp., 1972.); Tóth József: *Nagy-Britannia felsőoktatási rendszere* (FPK Bp., 1974.); *Kilenc európai ország felsőoktatási struktúrája. I–II.* (szerk.: Déri Miklósné. FPK Bp., 1976.); Sipos Istvánné: *Felvételi rendszerek a szocialista országokban* (FPK Bp., 1976.); Révész András-Ladányi Andor: *A felsőfokú képzetszerű szakemberállomány nemzetközi összehasonlító statisztikai vizsgálata. 1950–1970.* (FPK Bp., 1979.); *Pályakezdő diplomások négy szocialista országban* (szerk.: Déri Miklósné. FPK Bp., 1979.); Tóth József: *Felsőoktatás az Egyesült Államokban* (FPK Bp., 1980.).

Az FPK szervezésében felsőoktatás-történeti kutatások is folytak, a Kutatóközpont megindította a *Felsőoktatás-történeti Kiadványok* c. sorozatot, amelynek keretében két monográfia, két tanulmánykötet, két dokumentumkötet és három bibliográfia jelent meg. Kezdeményezés történt felsőoktatás-gazdaságtani kutatások folytatására is, az átfogóbb makrogazdasági témák iránt érdeklődő Kupa Mihálynak a Pénzügykutató Intézetbe távozásával azonban e kutatásoknak az FPK-ban már nem voltak meg a szükséges személyi feltételei. Ezért a Kutatóközpont 1974-ben javasolta, hogy az oktatásgazdaságtani kutatások bázisa a Közgazdaságtudományi Egyetem Munkagazdasági Tanszéke legyen.

Említést kell még tennünk a FPK széleskörű információs-dokumentációs tevékenységéről is. A Kutatóközpont közreműködött az évenként két alkalommal megjelenő *Felsőoktatási Szakirodalmi Tájékoztató* c. kurrens bibliográfia összeállításában, számos tematikus bibliográfiát készített, és *Információk a felsőoktatás köréből* c. sorozatot adott ki.

Zibolen Endre 1978-ban saját kérésére nyugalomba vonult, tudományos tanácsadóként azonban továbbra is a Kutatóközpontban működött. Az FPK igazgatója Herman József lett, vezetése alatt folytatódtak az addigi kutatások, amelyek eredményeként 1979-ben és 1980-ban több, a jegyzetekben felsorolt monográfia és tanulmánykötet jelent meg. A felsőoktatás-elméleti kutatások további fejlődését azonban megakasztotta az 1981. február 1-jei hatállyal végrehajtott átszervezés: a Kutatóközpont és az MTA Pedagógiai Kutatócsoportjának összevonásával – gyakorlatilag megszüntetésével – Oktatáskutató Intézetet hoztak létre. Az új intézetben az FPK tudományos munkatársainak csak mintegy egyharmada folytathatta tovább működését, és a felsőoktatás-elméleti kutatások szűkebb térre korlátozódtak.

A szervezett felsőoktatás-elméleti kutatások megindulásának, első másfél évtizedének mérlegét megvonva ki kell emelnünk a kutatási főirányok helyes megválasztását és a kutatások jelentős eredményeit. A problémák és hiányosságok közül egyes kutatási irányok háttérbe szorulása, ill. hiánya – mint a curriculum vizsgálata és az oktatásgazdaságtani kutatások esetében – jórészt a vázolt körülményekkel magyarázható, egyes munkák heterogén színvonala, különösen az első években sokszor inkább leíró, tényfeltáró jellege pedig egyrészt e téren az úttörés nehézségeivel, az új kutatások „gyermekbetegségeivel”, másrészt pedig a kutatók összetételével függött össze. Mint Zibolen Endre mondotta visszaemlékezésében: „Az akkori munkatársi gárda három részre osztható. Többben az FPK jó évtizedes fennállása alatt külföldön is ismert szakemberekké váltak, a derékhad megfelelően dolgozott, és voltak néhányan, akik nem váltották be a hozzájuk fűzött reményeket.”¹⁸

E hiányosságok azonban nem csökkentik a tényleges kutatási eredményeket, amelyek aktualitásukat – mint arról az előzőekben több esetben is említést tettem – sok tekintetben ma sem veszítették el, mind a további kutatások, mind az oktatáspolitikára számára fontos tanulságokkal szolgálnak. E kutatási eredmények elérésében Zibolen Endrének meghatározó szerepe volt. Rendkívüli sokoldalúság, a felsőoktatás egység-

18 Sarkadi: im. 227.

ben látása, a problémák európai perspektívában való megközelítése, erős kritikai szemlélet, az új iránti érzék jellemezte munkáját. Az eredmények eléréséhez személyisége, vezetési stílusa is hozzájárult: mély humanizmusa, demokratikus munkastílusa, közvetlensége, segítőkészsége, kedves humora következetességgel és nagyfokú igényességgel párosult. Szeretreméltó egyéniségének hatása alól senki sem vonhatta ki magát; ő nem „igazgató úr” volt (vagy „Zibolen elvtárs”), hanem „Bandi bácsi”, a miniszter és a fiatal munkatársak számára egyaránt.

LADÁNYI ANDOR



FELSŐOKTATÁS, TÖMEGOKTATÁS

ÚJ PARADIGMA KERESÉSE AZ EZREDFORDULÓN

VÁLSÁGBAN VAN A FELSŐOKTATÁS. E drámai megállapítással kezdődik az a vitaanyag, amelyet 1995-ben az UNESCO bocsátott ki, azzal a céllal, hogy előkészítse a felsőoktatás jövőjével foglalkozó 1998-as világkonferenciát. Ez a világ szinte minden országára kiterjedő válság alapvetően a növekvő hallgatói létszám és a csökkenő költségvetési támogatás ellentmondásából adódik (*Policy Paper 1995*).

Az oktatás legfelső szintjét képviselő intézményrendszer már több válságot ért meg története során, amely válságokból csak nagy megújulások árán tudott kilépni. A felvilágosodás, az ipari forradalom és a francia polgári forradalom hatására súlyos válságba került a középkorban kiépített intézményrendszerét őrző egyetem. A már-már teljes megszüntetésre ítélt egyetemet a Humboldt testvérek által megvalósított reform mentette át a 19. századra azzal, hogy a kutatás és oktatás egységét, a professzorok és a hallgatók szellemi szabadságát tette az egyetem működésének alapelvevé. A második nagy válság a nemzetállamok kialakulásához kapcsolódott: a korábban nemzetközi kitekintésű egyetemek a nemzeti határok közé szorultak. Bár látványos eredményeket értek el a tudományos kutatás területén, a 20. század autoritárius, totalitárius rendszerei, az állami kontroll kiszolgáltatottá tette az egyetemeket, súlyos torzulásokat idéztek elő alapvető értékeikben. Az új modell, a 20. század legnagyobb hatású modellje az Egyesült Államokban született. Az amerikai modellben az egyetem fő funkciója a társadalmi-gazdasági gyakorlatban hasznosítható eredményeket ígérő kutatás és az ahhoz kapcsolódó oktatás, amelynek intézményrendszere az egyéni kezdeményezés és a verseny alapelveire épül. A következő megrázkódtatásra az 1960-as évek második felében került sor. A hallgatók és fiatal tanárok az egyetemek belső világának demokratizálását, az oktatás tartalmának és módszereinek korszerűsítését követelték, egyben kifejezésre juttatták súlyos kritikájukat az éppen kibontakozó fogyasztói társadalommal szemben. Ezt a sokkot az egyetem mint sok évszázada fennálló intézmény a továbbiakban nem is tudta kiheverni. Megtorpantak az egyetemfejlesztési folyamatok, a kormányzatok új intézményi formákat kerestek, amelyek politikailag könnyebben kezelhetők, szakmailag jobban irányíthatók (*Wittrock 1993*).

A 20. század utolsó évtizedében jelentkező újabb válság alapvető oka a 1960-as évektől beinduló, változó ütemű, de folyamatosan tartó expanzió, a felsőoktatás tömegessé válása. Ennek következtében gyökeresen megváltozott az oktatás ezen szint-

jének társadalmi szerepe. Az új helyzet alapvető szemléletváltásra, új tartalmak és módszerek keresésére kényszerítette a felsőoktatás intézményrendszerének minden szereplőjét. A gyors változások, a sok megoldatlan vagy csak részlegesen megoldott probléma következtében mindenütt komoly feszültség hatja át, komoly feszültség övezi a felsőoktatást.

A tömegessé válás társadalmi háttere és értelmezése

A felsőoktatás területén lejátszódó mélyreható átalakulást nem lehet izoláltan, autonóm folyamatként értelmezni. Az része volt a 20. század második felében végbemenő modernizációs folyamatoknak, amelyek a gazdaságot, a technikát, a társadalom szerkezetét és intellektuális kultúráját egyaránt érintették.

A növekedés hátterében az ötvenes évek közepétől beinduló gazdasági prosperitás állt. A funkcionista megközelítés szerint az oktatás emeli a munka produktivitását, a gazdaság fejlődésének motorja, befektetés a jövőbe. Előnyös úgy a társadalom egésze, mint az egyén szempontjából (azok is profitálnak belőle, akik nem vesznek benne részt). A virágzó gazdaság bázisán a fejlett országok jelentős részében kiépült a jóléti állam, amelynek filozófiájához hozzátartozott a művelt fogyasztóvá való nevelés. Másrészt a jóléti állam sok új – jórészt felsőfokú végzettségű szakembert feltételező – munkahelyet teremtett a közszolgálat, az egészségügy, az oktatás és a szociális ellátás területén. A társadalom demokratizálása a világban jól tájékozott állampolgárokat feltételez, az osztály nélküli társadalom eszméjéből a továbbtanulás lehetőségének elvileg korlátlan biztosítása következik. A felsőfokú képzés kiterjesztését megelőzte, egyúttal lehetővé is tette a középfokú iskolázás gyors elterjedése és lényegében általánossá válása, tehát az egész lakosság iskolai végzettségi szintjének emelkedése (Scott 1995; Windolf 1997; Kozma 1998).

Egy demográfiai tényező is szerepet játszott a továbbtanulási igények mennyiségi növekedésében. A II. világháború után született nagy létszámú ún. baby boom nemzedék a hatvanas évek közepén, második felében ért felsőoktatási életkorba. Húsz évvel később, a nyolcvanas évek második felében a baby boom második nemzedéke jelentkezett nagyobb létszámú igénylőként. Ezen demográfiai hullám levonulása után már csökkent az érintett évfázatok létszáma, ennek ellenére nem szűnt meg a felsőoktatási férőhelyek bővítését célzó társadalmi nyomás. A nyolcvanas évek elejétől beköszöntő elhúzódó gazdasági recesszió idején az ifjúsági munkanélküliség kezelésének egyik formája lett a felsőoktatásban való parkoltatás. A kilencvenes években pedig már éreztette hatását egy sajátos kohorsz-hatás. Felsőoktatási életkorba kerültek annak a szülői generációnak a gyermekei, amely már részesült a hatvanas évtizedtől kezdődő nagy növekedés adottságaiból. E generáció képviselői között jóval többen rendelkeztek magasabb iskolai végzettséggel, szakképzettséggel, mint az előttiük járók, és ők általában felsőfokú végzettséghez kívánták juttatni gyermekeiket.

A kormányzatok szándéka és a társadalmi-egyéni törekvések együttesen eredményezték, hogy a felsőoktatás fejlesztésébe hatalmas anyagi erőket fektettek. (Az expanzió leghevesebb szakaszában, az 1960–1980 közötti periódusban a felsőoktatásra for-

dított kiadások nagyobb ütemben nőttek, mint a GDP, és a költségvetési ágazatokon, az oktatás egészén belül is előnyt élvezett a felsőoktatás.) (Hrubos 1998)

A felsőoktatás kiemelt fejlesztése, a robbanásszerű hallgatói létszámnövekedés kezdetben általános társadalmi elégedettséget váltott ki mind az egyetemek világában, mind a társadalmi vélekedésben. A hetvenes évek közepén azonban már megszólaltak az első aggodalmaskodó hangok. A társadalomkutatók felhívták a figyelmet azokra a korábban ismeretlen vagy csak szűkebb kört érintő problémákra, amelyek most egyre élesebben jelentkeztek. Martin Trow 1974-es OECD-jelentésében nemzetközi összehasonlító vizsgálatának eredményeiről számolt be, amelyben rámutatott, hogy a nagy expanzió következtében a különböző felsőoktatási modelleket képviselő országokban hasonló problémák jelentkeztek. Tőle származik a tömegesség fogalmának definiálása is. Eszerint ha a felsőoktatásba beiskolázottak aránya a releváns kohorsz 10%-a alatt van, a felsőoktatás elit szakaszáról beszélhetünk. A 10 és 35% közötti állapot a tömegessé válásba való átmenet szakasza, és 35% fölötti beiskolázási aránynál tekinthető tömegesnek a felsőoktatás. (Ebben az értelemben a II. világháború előtt mindenütt elit szakaszában volt a felsőoktatás, a részvételi arányok ugyanis 5% körül mozogtak.) (Trowe 1974)

A tömegessé válásnak mélyreható következményei voltak. A fejlett országok mindegyikében reformok sorozatát indították el, a sokszor radikális változásokat éles viták kísérték.

Az egyetemtől a felsőoktatásig és a harmadfokú képzésig

A tömegessé válás legszembetűnőbb következménye, egyben a megvalósulásának keretét adó változás a felsőoktatás intézményi struktúrájának módosulása. A tradicionális egyetem mellett megjelentek más típusú felsőoktatási intézmények, a felsőoktatás összetetté vált, szegmentálódott. (Sok esetben ez úgy történt, hogy a már korábban is létező, a középfokú oktatás utáni szakképzést végző intézményeket emelték be a felsőoktatás kategóriájába.) A hallgatók nagy tömegeit elsősorban ezek az új típusú intézmények fogadták be. A harvanas évek elején még volt egy jelentősebb egyetem alapítási hullám, majd az évtized végétől lényegében csak más típusú felsőoktatási intézményeket alapítottak, illetve fejlesztettek. A fordulatban szerepet játszott a diáklázadások okozta társadalmi bizalmatlanság az egyetemek iránt, valamint az a felismerés, hogy a munkaerő-piac könnyen munkába állítható, azonnal hasznosítható gyakorlati ismeretekkel rendelkező szakembereket igényel nagyobb számban. A rövidebb oktatási idejű programok egyben olcsóbbak is, kisebb terhet rónak mind az állami költségvetésre, mind a családokra. A „fiatal” felsőoktatási intézmények rugalmasabban alkalmazkodnak a gazdaság változó igényeihez, és kormányzati irányításuk is könnyebb, mint a tradícióikat őrző, nehezen mozgatható egyetemeké. De az egyetemeket sem hagyta érintetlenül ez a változás, hiszen definiálniuk kellett helyüket a felsőoktatás új rendszerében, újra kellett fogalmazniuk missziójukat, és le kellett vonni ennek konzekvenciáit a tantervekben, a gyakorlati működésben. Tulajdonképpen ettől kezdve, ennek következtében vezették be a felsőoktatás fogalmát a

korábban használt egyetem fogalom helyett, ezzel is jelezve, hogy összetettebb ágazatról, megváltozott társadalmi funkcióról van szó.

Az új intézményi struktúra kialakításakor többféle megoldás született, amelyeket nehéz világosan elkülönülő típusokba sorolni, az egyes típusokon belül országoként sok egyedi változat található. Mindazonáltal kirajzolódott két alapvető modell. Az egyik megoldás a duális vagy bináris modell, amelyben egymás mellett létezik az egyetemi – 4–5 éves képzést folytató – és a nem egyetemi (főiskolai, szakfőiskolai) – 3–4 éves oktatási programokat indító – szegmens, közöttük nincs a hallgatók számára intézményesített átmenet. A nem egyetemi szektor presztízse általában alacsonyabb, mint az egyetemié, de egyes szakterületeken, főleg a legfrissebben megjelenő szakmák esetében vetekedhet azzal, mi több, a nem egyetem típusú intézményekben végzeteket a munkáltatók szívesebben fogadják, mint a hasonló szakon egyetemet végzett társaikat. A „piacok felosztása”, az eltérő társadalmi-gazdasági és akadémiai funkciók világos megfogalmazása, a két szegmens költségvetési támogatásának egymáshoz viszonyított aránya folyamatos viták tárgya. (A duális és bináris változat ebben mutat bizonyos különbséget. Az előbbiben egyértelmű az egyetemek kiemelt kezelése a nem egyetem jellegű intézményekhez képest, az utóbbiban státusuk közelít egymáshoz.) A másik megoldás a lineáris vagy többfokozatú rendszer. A első és a további, egymásra épülő fokozat (Bachelor-Master-Ph.D.) adására a modell tiszta változatában más-más intézmény jogosult. Itt a fokozatok tartalmi egymásra épülése, munkaerőpiaci pozíciója, az általános és szakmai ismeretek aránya, valamint az egyes fokozatok közötti átmenet megoldása, a továbblépés esélye a leggyakoribb vitapontok. A duális (bináris) modell a kontinentális Európára, a lineáris (több fokozatú) modell az angolszász világra jellemző.

Az új, nem egyetem jellegű intézményeket gyakran helyi, regionális szükségletek kielégítésére hozták létre, sokszor kisebb városokban is. Irányításukban és finanszírozásukban a helyi közigazgatásnak meghatározó szerepe lehet. Politikai és szakmai viták tárgya, hogy milyen munkamegosztás alakuljon ki a központi és a helyi önkormányzat között a tartalmi kontroll és a fenntartási felelősség tekintetében (*Clark & Neave 1992; Clark 1993; Teichler 1993; Scott 1995*).

A tágan értelmezett felsőoktatás fogalmába a legtöbb országban beletartozik a legalább 2 éves képzési idejű felsőfokú szakképzés is. Az e kategóriába tartozó képzési programok jellege, presztízse, szakmai spektruma és munkaerőpiaci kapcsolódása országoként igen nagy különbségeket mutat. Általában nem egyetemi státusú felsőoktatási intézmények hirdetik meg. Egyetemek ritkábban vállalkoznak rá, általában akkor, ha speciális szakmai vagy üzleti indokok teszik szükségessé. A felsőfokú szakképzést is magába foglaló, tehát tágan értelmezett felsőoktatást szokás harmadfokú képzésnek nevezni.

Az összetetté válás, annak sokféle konkrét megoldása, az egyes típusok, fokozatok, diplomák országoként eltérő tartalma és státusa megnehezíti a részvételi és más adatok nemzetközi összehasonlítását, annak ellenére, hogy nagy erővel próbálták összehangolni a fogalmakat. A kérdés azért bonyolult, mert valójában a közoktatáshoz való kapcsolódást is figyelembe kellene venni, és az még inkább magán viseli a

nemzeti sajátosságokat, továbbá a besorolás nem egyszerűen statisztikai kérdés, hanem akadémiai és politikai érdekek is fűződhetnek az ezzel kapcsolatos döntésekhez (*Education at a Glance 2000*).

Egyre heterogénebb kliensi kör

A felsőoktatás kapuinak szélesebbre tárulásával megváltozott a hallgatók társadalmi összetétele, heterogénné vált. Az alacsonyabb társadalmi státusú, alacsonyabb iskolai végzettségű családok gyermekei, hátrányos helyzetű etnikai csoportokból származók is megjelentek a hallgatók között. A nők gyors beáramlása a felsőoktatásba ugyancsak markáns része volt ennek a folyamatnak. A felsőoktatási intézmények többsége – legalábbis de jure – lehetővé tette nem akadémiai típusú középiskolában (gimnáziumban), hanem szakmai középiskolában érettségizettek felvételét is. Így a hallgatók előképzettsége ugyancsak heterogén lett. Tömegesen jelent meg az igény a munka melletti képzésre, a nem tipikus életkorban való tanulásra.

A diplomásokat befogadó munkaerőpiac igényei egyre összetettebbé váltak. Már nemcsak az állami szektor, a közigazgatás, a tudomány és az oktatás számára kellett magasan képzett szakembereket kibocsátani, hanem a nagyvállalatok, az üzleti világ számára is. A jóléti piacgazdaság kiépülése sok új állást teremtett a szolgáltatásban, mind költségvetési mind magán kezdeményezésű megoldásban. A felsőoktatásban (korábban az egyetemeken) eddig nem művelt szakmák jelentek meg, és „követelték” helyüket. A gazdasági fellendülés és a gazdasági válság egyaránt felhívta a figyelmet a tudás gyors elavulására. A felnőttkori továbbképzés vagy a szakmaváltás szándéka ismét új kliensi kört teremtett.

Minderre a kihívásra reagálnia kellett a felsőoktatásnak. Új programokkal, új pedagógiai módszerekkel, új oktatásszervezési megoldásokkal kellett előállnia, ami szokatlanul nagy megterheléssel és nem kis feszültséggel járt (*Clark 1993*).

(A heterogénné válás még bonyolultabbá tette a felsőoktatási részvételi arányok értelmezését. Amikor a hallgatók jelentős része nem az első fokozat – diploma – elnyeréséért tanul és már nem tartozik a tipikus felsőoktatási életkorba, több korcsoportra is meg kell adni az arányszámokat.) (*Education at a Glance 2000*)

Átpolitizálódás

Az egyetemek évszázadokig szigetyszerűen álltak a társadalomban, a külvilággal kevésbé tartottak kapcsolatot. Bizonyos privilégiumokat élveztek és saját belső szabályaik szerint működtek. A nagyra nőtt felsőoktatás kilépni kényszerült az elefántcsonttoronyból és szembe kellett néznie azzal, hogy bürokratikus nagyüzemmé vált. Most már igen sok pénzt mozgat meg (akár köz-, akár magánpénzről van szó), a társadalom széles körét érinti, különböző érdekek keresztüztüzebe kerül. Munkáltatók, szakszervezetek, politikai pártok, helyi önkormányzatok, szülők és hallgatók mind jogot formálnak arra, hogy beleszóljanak a felsőoktatás ügyeibe. A felsőoktatás-politika kormányzati ciklusonként változik. Az egyes intézményeken belül is folyik a küzdelem, mivel a reformok, az átalakítások általában érdekeket sértenek. Belső viták természe-

tesen mindig is voltak az egyetemek életében, de azok az intézmények falain belül maradtak. Most viszont sokszor közüggé válnak. Az átpolitizálódás gyökere, hogy a felsőoktatás funkciójával kapcsolatos vélekedések különböző értékek követésén alapulnak, és ezekben az értékekben, az értékek súlyozásában nincs társadalmi konszenzus. (A felsőoktatás elit szakaszában ez a probléma nem jelentkezett ilyen élesen, mivel a tanári kar, a felsőoktatás állami irányítói, a szülők és a hallgatók lényegében azonos társadalmi rétegekből kerültek ki, hasonló értékeket vallottak.) (*Cherych 1984; Teichler 1988*)

Az értékek változása

A növekedés első, leghevesebb szakaszában, a hatvanas, hetvenes években az egyenlőség eszménye hatotta át a felsőoktatást. Kapjon lehetőséget mindenki a tanulásra, a társadalmi felemelkedésre, a munkaerőpiaci kapcsolódás nem elsőrendű kérdés. Nemcsak a férőhelyek számának növekedése adta meg ezt az esélyt, hanem a sokféle anyagi és szabályozási ösztönzés is. A nagyvonalú ösztöndíjrendszer, a sok helyen tandíjmentes oktatás, a diákjóléti juttatások, a munka melletti képzési formák elterjedése, a felvételi kritériumok liberalizálása, esetenként felvételi kvóták kijelölése mind ezt a célt szolgálta. Az eredmény valóban jelentkezett, a felsőoktatásba való belépés esélyei tekintetében jelentősen csökkentek a társadalmi különbségek. Megritkultak a korábban szokásos, a rekrutációs mechanizmusokat feltáró vizsgálatok, mondván, ha minden második, harmadik fiatal be tud jutni valamely felsőoktatási intézménybe, a társadalmi szelekció már nem jelentős. Egyébként ezek a szelekciós mechanizmusok tovább éltek, de más területekre tevődtek át, mondhatni finomodtak. A magasabb fokozatokat adó programokban, a magasabb presztízsű felsőoktatási intézményekben a kedvezőbb társadalmi helyzetű családi környezetből származók továbbra is erősen felülreprezentáltak. Az alacsonyabb státusú, hátrányos helyzetű társadalmi csoportok gyermekei körében jóval nagyobb a lemorzsolódás, a tanulmányok időleves megszakítása vagy végleges feladása (*Scott 1995; Windolf 1997*).

A nyolcvanas évtizedben a gazdasági recesszió hatásai elérték a közszférát, a felsőoktatás támogatására fordított költségvetési támogatás csökkent. Az évtized fő jelszava a hatékonyság lett. A figyelem most arra irányult, hogy vajon a felsőoktatás egésze és egy-egy intézménye jól gazdálkodik-e az adófizető polgárok pénzével. Ennek értékelésére új módszereket, mutatórendszert kellett alkotni. A teljesítmény és a hatékonyság értelmezése és mérése bonyolult feladat a felsőoktatás esetében, és a korábbi-tól merőben eltérő szemléletet követel. Nem meglepő, hogy az egész kérdésfeltevés nagy vitákat váltott ki, és az új szempontok alapján bevezetett intézkedések komoly feszültséget okoztak. A munkaerőpiac igényei nagyobb figyelmet kaptak, először merült fel határozottabban a diplomás túlképzés kérdése; a drágább szakokon felvételi létszámkorlátozást vezettek be. Több országban sor került az intézményhálózat racionalizálására, a kisebb és szűk szakmai profilú intézmények összevonására, egyes intézmények vagy karok teljes leépítésére. Utóbb az intézkedések egy részéről kiderült, hogy csak kisebb mértékű anyagi megtakarítást hoztak és voltak nem várt hatá-

sok is (*Goedegebuure 1992*). A hatékonysági kritérium előtérbe kerülése megváltoztatta a felsőoktatási intézmények belső életét, megkövetelte a vezetési rendszer átalakítását, a költségkímélő, de az alapvető célokat nem feladó oktatási módszerek keresését. A költségvetési csatornák beszűkülése azzal is járt, hogy csökkentették a diákjóléti juttatások körét vagy összegét, sok helyen ismét bevezették vagy emelték a tandíjakat. A restriktió különösen húsbavágó volt a nyolcvanas évek végén, az évtized fordulóján, amikor a nagyobb létszámú kohorszok, a baby boom második nemzedéke érte el a felsőoktatási életkort, és nőtt a diákok abszolút száma, úgyhogy az érintettek körében heves elégedetlenséget váltott ki. Tartani lehetett a 68-as diáklázadások megismétlődésétől (*Scott 1995; Hrubos 1999a*).

A tömegesség válást kezdettől fogva kísérte az aggodalom, hogy mindez a minőség romlásával, egyfajta elszürküléssel fog együtt járni. A hatékonysági kritériumok bevezetése ugyancsak azzal a veszéllyel fenyegetett, hogy háttérbe kerülnek az akadémiai szempontok, az oktatás színvonalának kérdése és a kutatás. A tanárok és a hallgatók szorgalmazták, hogy nagyobb figyelem irányuljon ezekre a kérdésekre. Erősödött a nosztalgia az elveszett intimitás, az „igazi egyetem” iránt. A kormányzatok erőfeszítéseket tettek az intézmények és az egyes felsőoktatási szakterületek értékelési rendszerének kidolgozására és bevezetésére. A metodológiai problémáktól a szakmapolitikai vonatkozásokig széles spektrumon folyt és folyik a vita mindenek a megvalósításáról és elfogadtatásáról (*Cowen 1996*).

A felsőoktatás fő aktorainak pozíciója

Az expanzió első szakasza a legtöbb fejlett országban az állami beavatkozás fokozódásával járt együtt. A fejlesztések döntő része költségvetési forrásból valósult meg. Az új intézmények alapítása, a fejlesztések szakmai irányainak meghatározása központi tervezés alapján történt. Az oktatási kormányzatok részletesen szabályozták a tantervetket, a vizsgáztatási módszereket, az egyes intézményekben és szakokra felvehető hallgatói létszámot. A költségvetési támogatás felhasználása szigorú rovat-rendszer szerint történt. Ez a folyamat a legtisztábban a kontinentális európai országokra volt jellemző, de az Egyesült Államokban is tapasztalható volt, természetesen a helyi intézményrendszer sajátosságainak megfelelően. Mindazonáltal a nagy hallgatói létszámtöbbletet ott is az állami (közösségi) fenntartású intézmények fogadták be (*Neave 1991*). (Kivételt néhány ázsiai és latin-amerikai fejlett ország képez, ahol a gyors növekedés döntően a magán fenntartású intézményekben zajlott le.) (*Geiger 1986*)

A nyolcvanas évek közepén, a költségvetési források szűkülése következtében lényeges fordulat történt a felsőoktatás irányítási rendszerében, a kormányzatok szerepében. Az ún. indirekt irányításra való áttérés tömören úgy írható le, hogy a beavatkozó állam helyébe az értékelő állam került, más megfogalmazásban a reguláló államot a kommunikatív állam váltotta fel. Az intézmények működését most már nem szabályozza közvetlenül a kormányzat, hanem utólagosan kontrollálja. A költségvetési támogatást egy tömbben kapják az intézmények, általában a hallgatói létszám szerint leosztott normatíva alapján, és felhasználásáról maguk döntenek. Ugyanak-

kor biztosítani kell a gazdálkodás átláthatóságát, az elszámoltathatóságot. Ez a modell a felsőoktatási intézményeket gazdálkodó szervezeteknek, piaci szereplőknek tekintti. Az állam egyfajta fogyasztóvédelmi feladatot lát el, ellenőrzi, hogyan sáfárkodnak a felsőoktatási intézmények az adófizető polgárok pénzével, továbbá kontrollálja a „szolgáltatás” minőségét. A fejlesztésekre, kutatásokra szánt költségvetési összegeket versenyeztetéssel, pályázatok útján lehet elnyerni („szerződő állam”). A kormányzat ösztönzi az egyéb, nem költségvetési, hanem külső pénzeszközök bevonását, az üzleti életből érkező kutatási és szakképzési megrendelések elfogadását, azzal is, hogy a költségvetési támogatás nem fedezi az intézmények fenntartását.

Az új irányítási rendszerre való áttérés rendkívüli megrázkódtatással járt, elsősorban a felsőoktatási intézmények akadémiai közössége számára. A piac, a verseny gondolatát nem volt könnyű elfogadni, hiszen az nem a tudomány logikáját követi. Bár az intézmények mentesültek az állami beavatkozástól, nagy önállóságot kaptak, de valójában az utólagos értékelés még inkább egy kézbe adta a sorsukat, az átláthatóság követelménye növelte az adminisztrációt. Az intézményeken belüli fő hatalom az adminisztratív stáb kezébe került, miközben ennek a stábnak sem volt könnyű alkalmazkodnia, felnőnie az új feladathoz. A hagyományos kollegiális (professzori) vezetési modellt a harvtanas évek végén az intézmény polgárait képviselő, nagy létszámú, választott testületek dominanciájára épülő, demokratikus modell váltotta fel. A nyolcvanas évek adekvát megoldása az operatív vezetési modell, amely kis létszámú, széleskörű felhatalmazással rendelkező testületet igényel (*Scott 1995*).

Az expanziós folyamat nagy vesztese, a tradicionális egyetemi világ döbbenetének titáni dimenzióit Guy de Neave úgy próbálja meg érzékeltetni, hogy a nyolcvanas évek egyetemét a leláncolt Prométheuszhoz hasonlíttja. Az egyetemet korábban a részletes kormányzati szabályozás kötötte meg. Az indirekt irányítás bevezetésével megszabadult ugyan ezektől a kötelemektől, de újra gúzsba kötve találta magát. Most a pénzügyi diktátum, a hektikus piac akadályozza saját logikája szerinti tevékenységét. De kell, hogy jöjjön ezúttal is egy Heraklész, aki majd kimentti Prométheuszt szorult helyzetéből, vagy legalábbis kitérítja mozgásterét (*Neave 1991*).

A mentő jelszó az autonómia, a kilencvenes évtized legnagyobb vitatémája. Eszerint a felsőoktatásnak ki kell harcolnia olyan törvényi biztosítékokat, amelyek lehetővé teszik sajátos értékeinek követését. A viták alapján kikristályosodott az a gondolat, hogy a hagyományos autonómia fogalmak nem elegendőek erre a tömegesség és a költségvetési restrikció körülményei között. A kollektív autonómia intézményeinek kiépítése látszik a járható útnak. Ez azt jelenti, hogy a felsőoktatási intézményeknek együtt kell fellépniük, hogy az ágazat ki tudjon törni sarokba szorított helyzetéből. Az ún. közvetítő szervezetek (egyetemi-főiskolai szövetség, multi-campus rendszer, rektori konferencia, kutatási alapokat felügyelő testületek stb.) lehetnek képesek arra, hogy képviseljék az akadémiai szempontokat, biztosítsák azok érvényesülését, legalábbis részben kivédve a más logikát követő kormányzati beavatkozást és a piac gyorsan változó hatásait (*Berg 1993*).

Viták a struktúráról

A hatvanas-hetvenes évtized során kialakított intézményi struktúra hosszabb ideig megfelelőnek látszott, az akkor létrejött intézménytípusok elfogadottá váltak. A kilencvenes években azonban ismét előtérbe került a struktúra kérdése. Elsősorban annak a felismerésnek kapcsán, hogy a felsőoktatásnak kezelnie kell a permanens problémát: csökkenő (vagy stagnáló) költségvetési támogatás mellett szakadatlanul növekvő hallgatóság ellátását és közben a minőség fenntartását, sőt emelését várja el tőle a társadalom. Megfelelő-e a felsőoktatás kialakult struktúrája, a különböző intézménytípusok, szektorok munkamegosztása, kezelése ebben a helyzetben? A viták egyértelművé tették, hogy szükség van bizonyos módosításokra.

Az egyik megoldás az egységes kezelésre való áttérés volt, ami azt jelenti, hogy ugyanabba az irányítási-finanszírozási rendszerbe soroltak minden állami (public) intézményt. Ezen belül az intézménytípusok eltérő funkcióját figyelembe veheti a rendszer. (Korábban általában más-más főhatósághoz tartoztak a különböző típusú intézmények). Az egységes rendszer előnye, hogy viszonylag egyszerű, áttekinthető modellt követ, megkönnyíti az irányítást úgy a direkt, mint az indirekt rendszer esetében. Hátránya viszont, hogy a nivellálás irányába hat, nem ismeri el a lényegbevágó, a funkciókból adódó és a minőségi különbségeket. Ezen kíván segíteni az ún. stratifikált modell, amely nemcsak eltúri a hierarchiákat, hanem éppen azok nyilvánvalóvá tételén alapul. Az egyes szegmensek, intézménytípusok és intézmények hierarchiája lehet államilag tervezett (az intézmények ennek megfelelően kapják a költségvetési támogatást, a kutatás csúcshintézményei, az ún. kiválósági központok speciális finanszírozást élveznek), de lehet, hogy a piaci verseny alakítja ki. A stratifikált modell mellett szól, hogy lehetővé teszi az olcsóbb tömegoktatás és a drága elitképzés párhuzamos fenntartását, és elvileg erősíti a versenyt, ezáltal a minőség emelésére ösztönöz (Scott 1995).

Valójában ez utóbbi elvárás csak bizonyos korlátok között tud érvényesülni. A hierarchiák ugyanis meglehetősen stabilak, az intézménytípusok és egyes intézmények formalizáltan is megjelenő vagy informális presztízssorrendje alig változik (esetleg a távolságok módosulhatnak). A nem egyetemi típusú intézmények presztízse mindenképpen alacsonyabb, mint az egyetemeké. A nagy múltú egyetemek presztízse megelőzi a hatvanas években alapított „fiatal egyetemekét”, az elit egyetemek pozíciója pedig úgyszólván megingathatatlan. Tradicionálisan kiemelt szerepük, híruk vonzza a kiváló professzorokat, a tehetséges, valamint fizetőképes hallgatókat és az igényes, jól fizető kutatási megrendeléseket. A kormányzatok és az üzleti világ „figyelmére” egyaránt számíthatnak. Nem kell nagy létszámú hallgatóságot felvenniük, a posztgraduális képzésre és a kutatásra koncentrálnak. A stratifikált-hierarchikus modell negatív oldala, hogy nyilvánvalóan a társadalmi esélyegyenlőség ellen hat, főleg a kiemelkedő intézményekbe való bejutás tekintetében (Windolf ezt tömören azzal jellemzi, hogy míg a 20. század elején a fiatal korcsoportok 5%-a járt egyetemre, addig a 20. század végén 5%-uk jár elit egyetemre.) (Windolf 1997)

A társadalmi esélyegyenlőség elősegítésére és egyúttal a teljesítményelv tiszteletben tartására intézményi szinten is születtek megoldások; a dolog természetéből következően részleges eredményekkel. Két modellbe sorolhatók, amelyek abban térnek el egymástól, hogy hova helyeződik a szelekció fő mozzanata. A diverzifikált modellben a felsőoktatási intézmények szegmentálódása nem erős és nem világos, de a programok intézményenként igen különbözőek. Az intézménytípusok közötti határok elmosódottak, a klientúra átfedő, az egyes intézmények között viszont lényeges különbségek vannak. Itt a hallgató számára a konkrét intézménybe való bejutás a döntő lépés. (A diverzifikált modell iskolapéldája az amerikai felsőoktatás.) Az integrált modellben ezzel szemben a fő különbségek az intézményen belül vannak, ott jól elválnak az egyes szegmensek, de az intézmények között nem lényeges a különbség. Tehát a fontos döntések nem a belépéskor esedékesek, hanem későbbre halasztódnak, az intézményen belül történnek meg (*Teichler 1988*). (Néhány európai országra jellemző ez a modell-kísérlet.) Ezzel függ össze, hogy a duális (bináris) kontra lineáris (több fokozatú) rendszer vitája csillapodni látszik. A jövő valószínűleg a vegyes rendszereké, amelyekben akár egy-egy intézményen belül is megjelennek a kétféle modellt követő programok.

Általános tapasztalat, hogy mind az esélyegyenlőség elve, mind a hatékonysági és meritokratikus szempontok tekintetében jó a rugalmas szervezet, a különböző intézménytípusok, intézmények és programok közötti átjárhatóság. Megvalósításának egyik lehetséges eszköze a kreditrendszer. Tényleges funkciójáról és gyakorlati alkalmazásának módjáról azonban megoszlanak a vélemények. A tapasztalatok azt mutatják, hogy elsősorban a kredit akkumuláció értelmében használják, a hallgató egy-egy intézményen belüli előrehaladását regisztrálják ebben a formában. A kredittranszfer, tehát a különböző intézmények közötti mozgást lehetővé tevő teljesítmény-beszámítás, átvitel nehezebben működik. Főleg az erősen hierarchikus és a fenti értelemben diverzifikált modellt követő rendszerekben akadozik, mert a magasabb presztízsű intézmények nem fogadják el a más intézményekben végzett teljesítményt (*Temesi 1999*).

A felsőoktatás tömegessé válásának folyamatában az állami (public) és a magán (private) szektor szerepe országonként, régióként eltérően alakult. Ahol megmaradt vagy éppen erősödött az állami szektor dominanciája, ott a magánszektor általában speciális igényeket elégít ki, csetenként az elitképzést adja. Ahol viszont az eltömegesedés a magánszektorban zajlott le, ott sokszor a magánintézmények küzdenek a nem megfelelő minőség problémájával, és az állami intézmények presztízse a magasabb (*Geiger 1986*). Mindazonáltal az állami és a magán szektor pozíciója és kezelése közötti különbség a 80-as évektől kezdődően elmosódóban van. Tekintettel arra, hogy a nagy létszámú képzés finanszírozása mindenképpen nehézségekbe ütközik (vagy a költségvetésnek, vagy a családoknak), a közös teherviselés felé mozdult el a finanszírozás. Sok politikai és társadalmi víva eredményeként ma már általában a magánintézmények is kapnak rendszeres (normatív) költségvetési támogatást, az állami intézmények pedig működési költségeik nem jelentéktelen részét tandíjkból és más külső, üzleti bevételekből fedezik. (A kialakult helyzetet jól jellemzi, hogy az OECD országok hivatalos statisztikáiban a két szektor definíciójának döntő eleme nem a

támogatás források szerinti megoszlása, hanem az a tény, hogy az ellenőrzést és irányítást milyen szerv, terület végzi: kormányzati vagy nem kormányzati. A definíció különbséget tesz a magán (private) szektoron belül kormányzattól függő és független intézmények között. Előbbiek esetében a fenntartási költségek több mint 50 százalékát kormányzati támogatásból fedezik, utóbbiaknál ez az arány ennél kisebb). (*Education at a Glance 2000*)

A felsőoktatási rendszerek struktúrája tehát egyre összetettebbé vált. Az a vélemény alakult ki, hogy ez használt és használ az egész rendszer működésének. Minél összetettebb ugyanis a rendszer, annál életképesebb, annál jobban tud alkalmazkodni az új követelményekhez. Egy összetett rendszerben a rossz döntések következményei könnyebben korrigálhatók, bátrabban lehet kísérletezni, reformokat bevezetni (*Teichler 1988; Clark 1993; Lynn et al. 1996*).

A komplexitás mint fő attribútum

A tömegessé válás kapcsán átalakult felsőoktatás alapvető sajátossága a rendkívüli komplexitás. (Egyes elemzők szerint a felsőoktatás a 20. század végének legkomplexebb rendszere.) (*Cerych 1987*) Az intézménytípusok és szektorok szerinti összetettségén túl nagy szerepet játszott ebben a tudományok gyors specializálódása, ennek kapcsán új tanszékek sokaságának alapítása, új oktatási programok burjánzása. A felsőoktatási intézmények olyan funkciók ellátását vállalták fel, amelyek korábban nem is léteztek, vagy fel sem merültek az egyetemek számára. (A multiversitas elnevezés jól jelzi ezt a többfunkciójúvá válást.) (*Kerr 1982*)

A komplexitással függ össze, hogy nincsenek lineáris, egyirányú változások, sem egy-egy országon belül, sem pedig nemzetközi szinten (*Scott 1995*). Ugyanazok a beavatkozások térben és időben eltérő körülmények között más-más hatást érnek el. Bár a tömegessé válásból és a finanszírozási gondokból adódó hasonló kihívások hasonló megoldásokra készítették az egyes országokat, így bizonyos konvergencia figyelhető meg, sokféle különbség, nemzeti sajátosság is fennmarad (*Goedegebuure et al. 1994*). Az európai integrációs folyamat egyik sikerágazatának tartják a felsőoktatást, és valóban sok erőfeszítés történt az összehangolásra, az együttműködés kiteljesítésére, a hallgatók és tanárok mobilitásának fokozására. Mindazonáltal maguk a felsőoktatási rendszerek megtartották alapvető karakterük jelentős részét, esetenként paradox módon a bezárulás irányába mozdultak el (*Setényi 1993*).

A változásokkal szembeni rezisztencia is a komplexitásból következik. Egy-egy ország felsőoktatási rendszerén belül és az intézmények esetében is érvényes, hogy a hatalom eloszlása diffúz. Sok relatíve nagy autonómiával rendelkező egység van (karok, tanszékek, intézetek, kutatócsoportok, egyes kutatók, professzorok), amelyek (akik) eltérő és változó lobby-pozícióban vannak, más-más szakmai érdekcsoporthoz tartozhatnak. Nehezen fogalmazható meg olyan közös cél, közös érdek, amelynek nevében egységesen mozgósíthatók. A felsőoktatási reformok ezért igen sok akadályba ütköznek, gyakran megtorpannak, értékelésük ellentmondásos, az események okainak értelmezése nem világos (*Cerych 1987*). A harvtanas években nagy volt az optimizmus a radikális reformok megvalósításának esélyeit illetően. Ezt a hetvenes

években a radikalizmus mérséklődése, sőt reformellenesség követte. A nyolcvanas években olyan jelentősen módosultak a gazdasági feltételek, hogy kisebb elszántsággal ugyan, de újabb reformokba fogtak a kormányzatok és az oktatási intézmények. Végül az 1990-től induló évtizedre általában a folyamatos, de lassúbb és fokozatos változtatások voltak jellemzőek (*Teichler 1988; Hrubos 1999b*).

Egy nagyra nőtt ágazatot képviselő felsőoktatás már egészen más, mint a világtól elkülönült, arisztokratikus egyetem volt, de nem állami hivatal és nem is nagyvállalat, miközben mindhárom bizonyos jegyeit viseli. Az akadémiai, a bürokratikus és a piaci szempontok versengenek benne, és éppen ez adja egyedülálló sajátosságát (*Darvas 1993*).

Túl a tömegesség szakaszán

A 90-es évek során tovább folytatódott az expanzió, rációfolva a növekedés megtorpanását előrejelző vagy bizonytalankodó vélekedésekre. A hallgatói létszám is emelkedett, de még inkább a részvételi arány. Ez utóbbi esetében komoly szerepet játszik a demográfiai hatás, ugyanis a 20. század utolsó évtizedében kis létszámú kohorszok érték el a felsőoktatási életkort (levonult a baby boom második hulláma). (*Az európai... 1993*) A szakirodalomban megjelentek az új helyzetnek megfelelő fogalmak. Már nem tömegessé válásról, hanem a felsőoktatás általánossá válásáról beszélhetünk. Trow logikáját követve az 50–75%-os részvételi arányt felmutató szakaszt átmenetnek nevezik az általánossá válás felé, 75% felett pedig a felsőoktatás általánosnak tekinthető (*Windolf 1997*). Ebben az értelemben több fejlett ország belépett az átmenet szakaszába, vagy közelíti a határát (*Education at a Glance 2000*).

Máris nyilvánvaló, hogy az új szakaszban megint sajátos kérdések merülnek fel. Erre a helyzetre jól alkalmazható Margaret Archer jellemzése, aki – elsősorban a közoktatás, ezen belül is a középfokú oktatás növekedésével kapcsolatban – rámutatott arra, hogy bizonyos méreten felül az oktatás mint társadalmi intézmény egyre kevésbé szabályozhatóvá válik a társadalom más alrendszerei által, bizonyos értelemben önálló életet kezd élni. A szüntelen növekedés öngerjesztő folyamattá válik. Ez az „infláció” szakasza (*Archer 1982*). A diplomának már nem munkaerőpiaci, hanem szimbolikus értéke van. Kimaradni – társadalmi értelemben – igen kockázatos, miközben a felsőfokú végzettség relatív anyagi előnye csökken. A tanulás a fogyasztás egy formájaként jelenik meg, miután az anyagi szükségleteket már magas szinten elégitik ki (*Scott 1995*).

Ebben a helyzetben a korábbiaktól gyökeresen különböző megoldásokra lesz szükség a felsőoktatás makroszintű kezelése és társadalmi elfogadtatása területén. A nyitottság és a reflexivitás, valamint a globalizálódási folyamatba való alkotó bekapcsolódás lesz a fő követelmény (*Scott 1995*). Máris több elképzelés fogalmazódott meg a felsőoktatás új társadalmi helyével, szerepével, az alkalmazandó módszerekkel kapcsolatban. Ezek közül kettőt emelünk most ki, illusztrálendő a gondolkodás fő irányait.

A szolgáltató egyetem koncepciója szerint a jövő egyeteme szerves kapcsolatban áll társadalmi-gazdasági környezetével, nemcsak „termeli és eladja a tudást”, hanem az eredményeket installálja, a felhasználást, fenntartást felügyeli is. Mindezt úgy teszi,

hogy szolgáltató tevékenysége konzisztens legyen az egyetem és annak egységei missziójával, de a meghatározó nem a belső, hanem a külső logika. A „kiterjesztett egyetem” fogalma jól jelzi ezt. Ebben a modellben az akadémiai aktivitást kontinuumként kell felfogni, amelyben nem elkülönülve, hanem egymásba folyva, egymást kölcsönösen áthatva szerepel mindaz, amit eddig oktatásként, alap- és alkalmazott kutatásként, szakértésként, tanácsadásként ismertünk. A környezettel kiépülő szervezettebb kapcsolat megoldást ígér a finanszírozás kritikus problémájára, és ez hozzájárulhat a minőség megőrzéséhez, emeléséhez is (*Tjeldvoll 1997, 1998*).

Az általánossá váló felsőoktatás klienseinek köre a korábbinál is heterogénebbé válik. A demográfiai apály idején fenyegető veszély a klasszikus felsőoktatási kohorszok létszámának csökkenése. A nagyra nőtt ágazat figyelme – pusztán önvédelmi megfontolásokból is – még inkább a nem tipikus korcsoportok felé fordul. Már nemcsak a munka melletti képzésről lehet itt szó, hanem a foglalkoztatásból való kiszorulás veszélyével fenyegetett idősebb korcsoportok átképzéséről, vagy a munkaerőpiaci vonatkozásoktól lényegében független „nyugdíjas programokról” is. (Az egész életen át tartó tanulás tehát szó szerint értendő.) (*Kitamura 1997*) Természetesen a döntő kérdés továbbra is a munka világához való kapcsolódás, a munkavállalók folyamatos képzésének és továbbképzésének, átképzésének megvalósítása. A hagyományos oktatási formákkal, azok térbeli és időbeli korlátai mellett mindez nyilvánvalóan nem oldható meg. De szétfeszíti a jelenlegi kereteket az első diploma elnyerésére törekvő fiatal korcsoportok igénye is, tekintettel arra, hogy ők a gyorsan változó társadalmi-gazdasági környezetben való eligazodásra szeretnének felkészülni, újfajta készségek elsajátíttatását várják a felsőoktatási intézményektől. A virtuális egyetem koncepciója kínál nagyvonalú megoldást ezekre a problémákra. A multimediális számítógép-hálózatok gyors térnyerése, a kommunikáció ezen új formájának uralkodóvá válása következtében elmosódhatnak a határok az oktatás és a munka világa, az oktatási intézmény és az otthon, a helyben történő és a távoktatás, valamint a különböző ismeretkörökkel való foglalkozás között (*Nyíri 1999*).

1998-ban az UNESCO megrendezte a felsőoktatás világkonferenciáját „Felsőoktatás a 21. században” címmel. Az időpont szimbolikusan mondható, mivel abban az évben ünnepelte megalapításának nyolcszázadik évfordulóját a Párizsi Egyetem, Európa (és a világ) legrégebb felsőoktatási intézménye. A konferencia lezárta az 1995-ben kezdődött munkát és konferencia sorozatot, amely a felsőoktatás helyzetét tárta fel a különböző régiókban. A résztvevők deklarációt fogadtak el a következő évszázad várható folyamatairól és a kívánatos teendőkről.* A deklaráció egyik fontos gondolata, hogy a jövő felsőoktatásának új szemléletet kell követnie társadalmi szerepével kapcsolatban. Fel kell hagynia a különálló ágazatként való viselkedéssel, és a teljes oktatási rendszer részeként kell küldetését megfogalmaznia. Felelősséget kell vállalnia az oktatás teljes folyamatáért, de fel kell vállalnia a felelősséget a társadalom egészéért is. Releváns tudást kell közvetítenie ebben a széles értelemben. Maghatározó szerepet kell játszania abban, hogy a jelenleg értékválsággal küzdő társadalmak meg tudják haladni a gazdasági szempontokra korlátozódó beállítottságukat, és nagyobb

* A Deklaráció első részét a Dokumentum rovatban közöljük.

figyelmet fordítsanak a morális és lelki dimenzióra (*World Declaration... 1998*). Úgy tűnik, hogy a tömegesség paradigmája, amely három évtizedig jól bevált, éppen most válik túlhaladottá. A felsőoktatás kutatásnak új paradigmát kell keresnie.

HRUBOS ILDIKÓ

IRODALOM

- ARCHER S. M. (1988) Az oktatási rendszerek expanziója. *Iskolamester* 4. Budapest, OI.
- Az Európai Közösség Felsőoktatási Memorandum-a (1993) *Educatio* No. 3.
- BERG, C. (ed.) (1993) *Academic Freedom and University Autonomy*. Bucharest, CEPES Papers on Higher Education.
- CERYCH L. (1984) The Policy Perspective. In: CLARK, B. R. (ed) *Perspectives on Higher Education. Eight Disciplinary and Comparative Views*. Berkeley, University of California Press.
- CLARK, B. R. & NEAVE, G. (1992) The Encyclopedia of Higher Education. Oxford, Pergamon.
- CLARK, B. R. (1993) The Problem of Complexity in Modern Higher Education. In: ROTHBLATT, S. & WITTROCK, B. (eds) *The European and American University since 1800*. Cambridge University Press.
- COWEN, R. (ed) (1996) *The Evaluation of Higher Education Systems*. London, Kogan.
- DARVAS PÉTER (1993) Felsőoktatás és az egyetemek egy „új” Európában. Várakozások és változások. In: HALÁSZ GÁBOR (ed) *Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Budapest, Educatio.
- EDUCATION AT A GLANCE. OECD INDICATORS (1998, 2000) Paris, CERI.
- GEIGER, R. L. (1998) *Private Sector in Higher Education*. Ann Arbor, The University of Michigan Press.
- GOEDEGEBUURE, L. C. (1992) *Mergers in Higher Education. A Comparative Perspective*. Utrecht, Uitgeverij Lemma B. U.
- GOEDEGEBUURE, L. C. (et al.) (eds) (1994) *Higher Education Policy*. Oxford, Pergamon.
- HRUBOS ILDIKÓ (1998) A felsőoktatás intézményrendszerének átalakulása a fejlett országokban a tömegessé válás korszakában. *Európa Fórum*, No. 1.
- HRUBOS ILDIKÓ (1999a) *A felsőoktatás dilemmái a tömegessé válás korszakában*. *Educatio Füzetek*, No. 224.
- HRUBOS ILDIKÓ (1999b) *A japán felsőoktatási modell*. *Educatio Füzetek*, No. 226.
- KERR, C. (1982) *The Uses of the University*. Cambridge, Harvard University Press.
- KITAMURA, K. (1997) Policy Issue in Japanese Higher Education. *Higher Education*, No. 34.
- KOZMA TAMÁS (1994) Nemzetközi trendek. *Educatio*, No. 1.
- KOZMA TAMÁS (1998) Expanzió. *Educatio*, No. 1.
- LADÁNYI ANDOR (1992) *A felsőoktatás mennyiségi fejlődésének nemzetközi tendenciái*. Budapest, OI.
- LYNN, M. (et al) (eds) (1996) *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation*. Oxford, Pergamon Press.
- NEAVE, G. & VUGHT, F. A. (eds) (1991) *Prometheus Bound*. Oxford, Pergamon Press.
- NYÍRI KRISTÓF (1999) A virtuális egyetem felé. *Világosság*, No. 8-9.
- Policy Paper for Change and Development in Higher Education (1995) Paris, UNESCO.
- SETÉNYI JÁNOS (1993) Az európai integráció mint oktatáspolitikai kihívás. A felsőoktatás esete. In: HALÁSZ GÁBOR (ed) *Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Budapest, Educatio.
- SCOTT, P. (1995) *The Meanings of Mass Higher Education*. Buckingham, Bristol, Open University Press.
- TEICHLER, U. (1988) *Changing Patterns of the Higher Education*. London, Jessica Kingsley.
- TEICHLER, U. (1993) Structures of Higher Education Systems in Europe. In: Gellert, C. (ed) *Higher Education in Europe*. London, Jessica Kingsley.
- TÉMESI JÓZSEF (1999) A kreditrendszer felsőoktatásunkban. *Magyar Felsőoktatás*, No. 10.
- TJELDVOLL, A. (1997) *A Service University in Scandinavia?* University of Oslo, Institute for Educational Research
- TJELDVOLL, A. (1998) The Service University in the Global Market Place. *Educatio*, No. 1.
- TROWE, M. (1974) *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Paris, OECD.
- WINDOLF, P. (1997) *Expansion and Structural Change*. Westview Press.
- WITTROCK, B. (1993) The Modern University: The Three Transformations. In: ROTHBLATT, S. & WITTROCK, B. (eds) *The European and American University since 1800*. Cambridge University Press.
- World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action (1998) World Conference on Higher Education. Paris, UNESCO.

A KORSZERŰ FELSŐOKTATÁSI MENEDZSMENT KIÉPÍTÉSE

A FELSŐOKTATÁSI RENDSZEREK A TÁRSADALOM STABILABB, lassabban változó szegmensébe tartoznak. A társadalmi-gazdasági alapvető változások, a kiteljesedő megatrendek azonban ezeket a nehézkes rendszereket is átalakulásra, modernizációra kényszerítik abból a célból, hogy működésük összhangba kerüljön a megváltozott társadalmi szükségletekkel, igényekkel. A felsőoktatási intézmények átalakulásának, kikényszerített növekedésének és fejlődésének egyik motorja a fejlett országokban a kiművelt emberfők iránti ugrásszerűen megnövekedett igény, az ismeretek gyors avulása, a globalizációból adódó kényszerítő mobilitási nyomás, a társadalmi igényekhez való gyors és hatékony alkalmazkodás kényszere, az állam pénzügyi szerepvállalásának mérséklődése (*Hensley 1992*). E kényszerítő tényezőkből származtathatók a felsőoktatási intézményi menedzsment korszerűsítésének céljai és feladatai is:

- magas színvonalon történő tömeges képzés;
- életen át tartó tanulás igényeinek kielégítése;
- hallgatói mobilitás megvalósítása;
- rugalmas képzési formák bevezetése;
- hatékonyabb gazdálkodás;
- nem állami bevételek arányának növelése.

Nagy hallgatói tömegek színvonalas és társadalmi, intézményi szempontból egyaránt hatékony képzésének megvalósítása professzionális menedzsmentet kíván meg, amely mind szemléletében, mind személyi felkészültségben, mind szakmai tudásban, mind irányítási struktúrájában alapvetően különbözik a mai intézményi menedzsmenttől. A felsőoktatási menedzsment korszerűsítése nélkül a modernizáció feladata nem hajtható végre. Olyan menedzsmentre van szükség, amely képes megtervezni és megvalósítani a szükséges stratégiai változásokat (*Barakonyi 1997*).

A felsőoktatás modernizációs folyamata a fejlett országokban már kibontakozott, hazánkban pedig már napirendre került. A korszerűsítési folyamat számára jelentős lökést jelentett a Világbank és a magyar kormány által megkötött felsőoktatás-modernizációs egyezmény, melyben a professzionális intézményi menedzsment megteremtése is kiemelt feladat. További modernizációs kényszert hordoz magában a küszöbönálló Európai Unió csatlakozás: a kibővült európai tudáspiacon csak a modernizáció kínjain átesett magyar felsőoktatás lesz képes helyt állni.

A továbbiakban a felsőoktatási modernizációból és az EU csatlakozásból származtatható menedzsment-korszerűsítési feladatokat vesszük számba, majd felvázoljuk azt a felsőoktatási menedzsmentet, amely e követelményeknek eleget tesz, majd néhány ezzel kapcsolatos feladatot fogalmazzunk meg.

A modernizációból eredő menedzsment-korszerűsítési feladatok

A magyar kormány 1998-ban kötött megállapodást a Világbankkal a hazai felsőoktatás fejlesztésének világbanki hitellel való támogatására. Ez az egyezmény világosan megfogalmazta a hazai felsőoktatási intézmények számára a modernizáció követelményeit, egyben megfogalmazta a jövőben nélkülözhetetlen professzionális intézményi vezetés létrehozásának igényét is.

Akiért a harang szól: tömeges képzés

A modernizációs program középpontjában a globalizált világban jelentkező társadalmi igények teljesebb kielégítésének kérdése áll. Korunk műszaki-technológia fejlődése, a társadalom sokszínű és magas színvonalú igényeinek kielégítése Magyarországon is, már eddig is az eddiginél jóval nagyobb arányú felsőfokú beiskolázást igényelt volna. A felsőoktatásban résztvevők arányát az egy-két évtizeddel korábbiakhoz képest radikálisan kell emelni: évtizedes távlatban célunk a fejlett országok közel 50%-os beiskolázási arányának megközelítése. A felzárkózási folyamat a 90-es években hazánkban is elindult és ma már a 30%-os arányt közelítik a 18–23 éves korosztály beiskolázási arányszámai. A fejlett országok struktúrájához hasonlóan a nagyobb hallgatói létszámnövekedés elsősorban a rövidebb idejű képzéseknél kívánatos (így a nálunk még gyakorlatilag hiányzó felsőfokú szakképzésben, valamint a főiskolai szintű oktatásban) (*Tímár 1993*).

Szakstruktúra: a képzés életfája

Már az eddigi felfutás is felkészületlenül érte a felsőoktatási intézmények menedzsmentjét: a tömeges képzéssel összhangban lévő oktatási formák kialakítására, az irányítási struktúra szükséges megváltoztatására és átfogó reformjára ez ideig lényegében nem került sor. Ugyanakkor a társadalmi igényekhez való rugalmas és hatékony alkalmazkodás megfelelő szintű és szakstruktúrájú kínálatot, a hallgató számára mobilitást, az egyes képzési szintek közötti átjárás lehetőségének biztosítását kívánja meg. Mindez a felsőoktatási intézmény menedzsmentjétől piacorientált szemléletet, a tudáspiac igényeire és változásaira való gyors és hatékony reagálást kíván meg. Olyan új menedzsment-funkciókra is szükség lesz, mint a piackutatás, controlling, stratégiai tervezés, hatékonyabb belső erőforrási allokációs rendszerek, motivációs és ösztönző rendszer stb. A fejlesztések alapjául szolgáló hallgatói létszámoknál, a szakstruktúra és a felvételi keretszámok tervezésénél pl. nem elegendő a legutóbbi év – sokszor konjunkturális – jelentkezési adatait figyelembe venni: ismeretekkel kell rendelkezni a végzés utáni munkapiaci helyzetről, sőt az azt követő évtized munkaerőkeresleti prognózisairól, a társadalom jövőbeli igényeiről is. A globalizált világpiac öldöklő versenyében egyik ország vagy ország-csoport sem engedheti meg magának, hogy

képzési erőforrásait társadalmilag szükségtelen vagy túltelített szakmákra pazarolja, ahogy azt ma tesszük. A menedzsmentnek hosszabb távú szempontokat is figyelembe véve kell az intézmény szakstruktúráját és annak alapján fejlesztéseit meghatározni, ami kétségtelenül új, stratégiai jellegű feladatot jelent.

Az ideális szakstruktúra egy fához hasonlítható. A felsőfokú szakképzés a fa szerteágazó gyökérzetét jelentené, a szakmai igények szerteágazó, színes kínálati palettájával. A főiskolai és egyetemi szintű alapképzés a fa törzséhez hasonlóan általánosabb, elágazások nélküli, átfogó ismereteket nyújtó, stabil tudásanyagot magas szinten közvetítő, kevészámú alapszakokat kínálna. Az ágaknak a posztgraduális képzés specializációjában megjelenő erősen specializált képzési kínálat felel meg, ahová a már munkahelyet talált és konkrét továbbképzési terület igényeivel, költségtérítési résztvevőként térne vissza a hallgató. A fa leveleit az életen át tartó tanulás sokszínű igényeinek kielégítését célzó szaktanfolyamok, rövidebb idejű képzések alkotnák. Egy ilyen típusú struktúrával oldható meg egyrészt a társadalom sokrétű, gyakran előre nem tervezhető igényeinek kielégítése, másrészt a tömegessé váló alapképzés magas színvonalának biztosítása. A fejlett országok modern oktatási struktúrája ebbe az irányba fejlődik. Olyan intézményi menedzsmentre van szükség, amely a szükséges átalakítások irányát felismeri, képes megfogalmazni a követendő stratégiát és az átstrukturálást el is tudja végezni.

A szakstruktúra átalakítását a jogi szabályozási háttér jelentősen megnehezíti. A munkatügyi és egyéb előírások oly mértékben megkötik a vezetők kezét, hogy ha akarnák, sem tudnák a szükséges átalakításokat elvégezni. Egy-egy hajdan virágzó, de napjainkra feleslegessé vált szak megszüntetését, egy szervezeti egység felszámolását, a feleslegessé vált oktatók és segédszemélyzet leépítését ma képtelenség törvényes úton hatékonyan végrehajtani. A belső döntési mechanizmus, az intézményi tanácsok jogosultsága olyan, hogy ma szinte minden modernizációs törekvést meg lehet torpedózni. Nem véletlen, hogy az intézményfejlesztési tervekben fehér holló a szak megszüntetése, szervezeti egységek összevonása vagy felszámolása. Ezek nélkül pedig hatékony struktúra átalakításról nem beszélhetünk.

Hallgatói mobilitás

A hallgató számára a mobilitást az jelenti, hogy az intézményen belül minél szabadabban mozogva olyan tudásanyagot halmozzon fel, amely a tudáspiacon a legjobban értékesíthető. A fa gyökereitől indulva a törzsön át az ágakat megválasztva jusson egy olyan diplomához, amely egyrészt megfelel a társadalmi szükségletnek, másrészt az egyén számára hosszabb távon is sikeres karriert biztosít. Ehhez olyan belső képzési struktúra szükséges, amely lehetővé teszi a képzési lépcsőkön való felfelé haladást és a bármikor kilépést (lineáris struktúra az intézményen belül: felsőfokú szakképzés-főiskolai szint-egyetemi szint-PhD képzés), ugyanakkor a párhuzamos ágak közötti horizontális mozgást is lehetővé teszi (a legjobban eladható ismeretkombináció elérése céljából). A kreditrendszer mindkét esetben nélkülözhetetlen a hazai és felsőoktatási rendszerben; így számíthatók be az alsóbb szintű lépcsőkben szerzett ismeretek (vertikális mozgás a rendszerben), így állíthatja elő a hallgató a szükséges ismeret-

kombinációt, segítségével mozoghat az egyes hazai és külföldi intézmények között. A tandíj szerepe az lenne, hogy a hallgató számára egy életre szóló beruházásá tegye a tanulást, megnövelje a választás felelősségét és kockázatát. Ez a beruházás csak akkor térülne meg, ha hallgató, intézmény, szak, tantárgy választásai összhangban vannak a társadalmi igényekkel – a piackutatást tehát maga az egyén végzi el és a döntés kockázatát is ő viseli. Sajnálatos módon a tandíj legutóbbi eltörlése ezt a hatást gyengíti. Egy ilyen mobilitást biztosító belső struktúra kialakítása olyan vezetői feladatot jelent, amelyre a hagyományos emlékkön nevelkedett hazai intézményi menedzsment nincs felkészítve.

Felsőoktatási integráció, mint a modernizáció eszköze

Az intézményi integráció újabb kihívást jelent intézményi vezetőink számára: olyan újabb feladat (a nagyméretű és bonyolultabb szervezetek vezetése) jelenik meg, amelyhez hasonlóval nem találkoztak, amelyre fel kellene őket készíteni (*Barakonyi 1996*). Az integráció nem öncélú – a modernizációnak az eszköze (a Világbanki modernizációs projekt kézikönyvében az integráció szó elő sem fordul...). Mégis, a felsorolt célok megvalósítása megköveteli a nagyobb, sokoldalúbb tevékenységet folytató szervezetek létrehozását. Így pl. hallgatói mobilitásról a mai duális, szakegyetemi rendszerben szinte nincs is értelme beszélni: a felsőfokú szakképzés gyakorlatilag hiányzik, a főiskolai és az egyetemi szint párhuzamos kialakítású, nem épül egymásra és nem átjárható, korlátozott az oldalági kilépési lehetőség, ahol a kreditrendszer csupán a tanulmányi rend beszkálázását jelenti stb. Mobilitásról szó sem lehet, ha a hallgató egy elágazások nélküli „képzési csőbe” kerül be: a szintek között, de sokszor még az azonos profilú hazai intézmények szakjai között sincs átjárás, a külföldi intézmények tekintetében pedig hiányoznak a mobilitást lehetővé tevő kredit-egyezmények. Az integráció célja többek között olyan szervezetek létrehozása, amelyek már intézményen belül is nagyobb teret engednek az egyéni aspirációk és a társadalmi igények jobb összehangolásának, a hallgatói belső mobilitásnak. Ha például egy tanárképző kar és egy bölcsészkar jelenik meg az integrált egyetem palettáján, akkor mindkét kar esetében át kellene strukturálni a képzést a lineáris modell szerint: a főiskolai és egyetemi szint egymásra épülésével, kétlépcsős képzéssel megszüntetve a párhuzamosságokat, a hallgatónak biztosítva a kilépés vagy folytatás lehetőségét is stb. Intézményeink menedzsmentje felkészületlen ilyen típusú feladatok megoldására – a vezetési rendszer korszerűsítése nélkül az integráció is kudarcra ítéltetett. És akkor még nem beszéltünk a nagyméretű és egyben sokszínű, eltérő profilú és kultúrájú részekből összetevődő szervezetek irányítási problémáiról... Az intézményi integráció tehát egyben olyan vezetési kihívás is, amely szintén megköveteli a menedzsment korszerűsítését.

Finanszírozás: kivonuló állam

A hazai felsőoktatási intézmények a központi irányítás járszalagján nőttek fel. Az 1968-as gazdasági mechanizmus reformja elsuhant a felsőoktatás mellett – továbbélték az 50-es évek patriarchális, tekintélyelvű, kézi vezérlésű irányítási módszerei. Még

a 90-es évek közepén is fellelhetők voltak megkövesedett régi szabályzatok, tervezési táblák, elavult tartalmú és formátumú jelentések, előírások. Az 1993-as felsőoktatási törvényben meghirdetett autonómia a gazdálkodási területekre eleve nem terjedt ki. Ugyanakkor egy új tendencia is jelentkezett: az állam megkezdte kivonulását a teljes körű finanszírozás területéről. A tendencia nyugaton is lejátszódott: a 60-as, 70-es évek boom-ja után – amikor a diákmegmozdulások hatására az állam óriási összeget költött a felsőoktatásra – napjainkban az egyetemek az állami támogatás arányának radikális csökkenését élik meg. Követelmény a mobilizálható társadalmi források felkutatása, a saját bevételek arányának növelése (tandíj, *fund raising*, tudáspiaci bevételek stb.) (Massy 1999). Egy újabb vezetői feladat, amelynek a hagyományos hazai intézményi vezetés nem tud maradéktalanul megfelelni, amelyre nincsenek felkészítve. Csődhelyzetben lévő vagy ahhoz közelítő egyetemek, főiskolák, miniszteri csődbiztosok, felhalmozott adósságok, egyedi elbírálással szanált intézmények jellemzik a helyzetképet. Ilyen típusú problémákkal csak egy valóban professzionális menedzsment képes megbirkózni (Barakonyi 1998).

Vezetőink képességeit ma még sokszor a normatív finanszírozással kapcsolatos újszerű feladatok megoldása is meghaladja. Nap mint nap születnek rövidlátó, kizárólag napi érdekeket szolgáló döntések, megoldások a normatív finanszírozás változásai kapcsán. Így pl. egyes kétlépcsős – egyetemi és főiskolai szintű – közgazdász képzést folytató intézmények egyik pillanatról a másikra megszüntették a kétlépcsős képzést, amikor kiderült, hogy az állam a főiskolai három évet főiskolai normatívával finanszírozza és csak az utolsó két évre ad egyetemi normatívát. Egy másik egyetemen a karok közötti átoktatás esett áldozatul a normatívák változásának: mivel egyes karokat ez (az egyetemi büdzséhez képest jelentéktelen összegű változás) hátrányosan érintett, az átoktatás elhalt, a kari autarchia szökött virágba... A kárvallott: a minőség, a hallgatói mobilitás, az egyetemi struktúra modernizálása.

Tulajdonviszonyok és intézményi irányítás

Idejétmúlt az intézményi vagyon kezelésének megoldása is. Az intézményi vezetés döntési hatásköre minimális a vagyontárgyakkal való gazdálkodást illetően – a legegyszerűbb racionalizálási döntéshez is különböző bürokratikus hivatalok engedélyre van szükség. A fejlődés minden bizonnyal a közhasznú társasági forma, az alapítványi működés irányába mutat, amikor egy *board* típusú irányítási modell bevezetésével az intézményi menedzsment jogosítványai a gazdálkodási döntések terén is kibővülnek. Ez a forma hazánkban még sajnálatos módon nem került napirendre. Az igazsághoz azonban az is hozzátartozik, hogy ez a tulajdonforma és működési mód a jelenlegi menedzsment korszerűsítése nélkül nem is lenne megvalósítható. A *board* típusú irányítás más típusú menedzsmentet kíván – ismét egy újszerű feladat a horizonton, amely az egyetemi és főiskolai menedzsment korszerűsítését igényli.

A bemutatott modernizációs célok, az azok megvalósításához elvégzendő feladatok nem teljes körű felsorolása is érzékelteti, hogy szép számmal jelennek meg új, vagy újszerű feladatok, amelyek más típusú menedzsment tudást, tapasztalatot, elkötelezettséget kívánnak meg. Professzionális vezetésen azt a menedzsmentet értjük, amely

– jelenlegivel ellentétben – a siker reményében képes felvenni a modernizációból adódó kihívás kesztyűjét.

Az EU csatlakozás menedzsment-korszerűsítési követelményei

A felsőoktatás modernizációjából fakadó menedzsment-feladatok általános érvényű követelményeket jelentenek. A küszöbönálló Európai Unió csatlakozás révén azonban ezek már konkrét, elodázhatatlan feladattá válnak. Egy részüket az EU kihívás szélesebb kontextusba helyezi, a feladat megfogalmazását tovább árnyalja, de emellett új szempontok is megjelennek. A tömeges oktatás megvalósítása, a mobilitás megteremtése itt is alapkérdés. Új szempontként megjelenik az oktatási intézmények közötti kooperáció, az oktatási folyamat technikai modernizációja, az információ technológia használata az oktatásban és felsőoktatási intézményi vezetésben (*Halász 1997; Ladányi 1998*).

Ismét a tömeges képzésről

Az uniós országok nagy erőfeszítéseket tesznek a *társadalom kettészakadásának megakadályozására*. Ennek a törekvésnek a felsőoktatás annyiban eszköze, hogy fiatalok viszonylag nagy tömegei „parkolnak” egyetemeken, főiskolákon. Tanulmányaik során szerzik meg azt a tudást és képzettséget, amire a társadalomnak, a piactudásnak valóban szüksége van. Ez a törekvés egyben a tömegesedő felsőoktatás egyik mozgatórugója. Könnyű belátni, hogy a nagy hallgatói létszámokkal operáló intézmény vezetése más menedzsment-tudást, más típusú problémakezelést igényel, mint a kisméretű intézmények vezetése.

Mobilitás: erősebb présben az intézmény

Ahhoz, hogy az Európai Unió a világméretű globalizáció feltételrendszerében sikerrel vegye fel a versenyt, széleskörű belső mobilitás megvalósítására törekszik többek között a tőke, az áru, a munkaerő tekintetében. A munkaerő mobilitását illetően fontos feladatok hárulnak a felsőoktatásra is.

„Az oktatás és a képzés széles területén belül a felsőoktatás, mint a középkori Európa univerzalizmusának örököse, a modern „európai dimenzió” feltételrendszerében már nemcsak a tudomány, a szellem univerzalizmusának intézményszerűsült megjelenítője, hanem az egységes belső piac és az ettől elválaszthatatlan egységes munkaerőpiac minőségi jellemzőinek egyik szignifikáns meghatározója is. A Római és a Maastrichti Szerződés által megteremtett belső piac működőképessége és hatékonysága attól függ, hogy lesz-e megfelelően képzett, a látható és láthatatlan nemzeti határokon intellektuális és szakmai értelemben átlépni tudó munkaerő. A szabad mozgás és a szabályozott keretek között folyó verseny a szakmák kölcsönös elfogadását igényli, amely az oktatás és képzés szintjén a teljesítmények mérésének és összemérhetőségének harmonizálását feltételezi.” (*Hilbert 1997*).

Stratégiai gondolkodás szükségessége

Az EU programok finanszírozási elve azoknak a tagországoknak és intézményeknek kedvez, amelyek képesek megfogalmazni stratégiájukat, kiépíteni piacorientált szervezetüket. Igaz, ez a felsőoktatási intézményekre is. Azok az egyetemek lesznek piac-képesek, amelyek stratégiai tervvel rendelkeznek, észjárásuk a tudáspiac logikáját követi és rendelkeznek a stratégia megvalósításához és az érdekérvényesítéshez szükséges rutinnal is. A belépők olyan *versenyhelyzetben* találják magukat az oktatás területén is, amely felkészülést, a verseny feltételeihez való *előzetes alkalmazkodást* követel meg. Az állami források mellett az EU-ban piaci körülmények között lehet pótlólagos forrásokhoz jutni. Megnö a pályázatok szerepe, nő az önköltséges képzés aránya, forrásértékű a felhasználókkal kialakított együttműködés. E téren a versenyképesség megszerzése hosszú és költséges folyamatot jelent – a *szükséges kezdőlépéseket haladéktalanul meg kell tenni*, ha a csatlakozásnak nemcsak a hátrányait akarjuk elviselni, hanem előnyöiből is profitálni szeretnénk (Varsányi 1998). Magyarország felkészültsége e téren nem egyértelmű: pozitívumok mellett negatívumok is szép számban találhatóak. A tudáspiaci versenyben csak *megkülönböztető versenyképesség birtokában lehet reményünk a helytállásra*. A versenyképesség megteremtése professzionális intézményi menedzsment, stratégiai terveken alapuló elképzelések nélkül megvalósíthatatlan feladat.

Kitágul a világ

A *Maastrichti Szerződés* megerősítette, hogy az oktatás továbbra is az integrációs folyamatban *résztvevő nemzetek ügye* és az adott ország tradíciói és nemzeti kultúrája képezi az adott ország oktatáspolitikájának alapját. A Szerződés ugyanakkor a Közösség *oktatáspolitikai céljait* az alábbiakban jelölte meg:

- az európai dimenzió fejlesztése az oktatásban;
- a hallgatók és oktatók mobilitásának ösztönzése;
- az oktatási intézmények közötti kooperáció;
- az oktatási rendszerekre vonatkozó információcsere, tapasztalatcsere.

Ezen célok közül különösen az utolsó három jelent kihívást az felsőoktatási menedzsment számára. A hallgatói és oktatói mobilitás ugrásszerű növekedése, az intézmények közötti kapcsolat igen jelentős bővülése új irányítási feladatokat jelent. Mind az oktatási feladatok mérete, mind bonyolultsága jelentősen nő. Az amúgy is tömegessé váló oktatásnak nemcsak az intézmény saját hallgatóinak képzését kell menedzselnie (beleértve a külföldön tanulók problémáit is), hanem a mobilitás révén megjelenő külföldi hallgatókat, oktatókat is be kell tudni fogadnia a rendszernek, mégpedig a hatékonysági követelmények csorbulása nélkül. Erre a mai egyetemi, főiskolai rendszerek nem alkalmasak.

Információs technológia

Az Uniót alkotó nemzetcsoport *versenyképességét* a világpiacon döntően befolyásolja a *munkaerő felkészültsége, kreativitása*. A felsőoktatásnak olyan magasan képzett szak-

embereket kell felkészíteni, akik a gazdaság *bonyolultabb kooperatív munkakapcsolatai* között is helytállni képesek, élni tudnak az *információs technológia* kínálta eszközökkel. A *munka világával* való szorosabb kapcsolat javítására irányuló törekvés számos új oktatási formát hozott létre. Ezek bevezetése az intézményi vezetés számára újszerű feladatot jelent. Az *információs technológia* nemcsak a felhasználók igényeinek kielégítése céljából jelenik meg, hanem megfogalmazzák magának az *oktatási folyamatnak a technikai modernizációját* is, de kiterjed az intézményi irányításban való felhasználásra is. A számítógép alkalmazás, a multimédia felhasználása hatással van az oktatás szervezeti kereteire, a tanulás hatékonyságára, erősíti interaktív jellegét, megváltoztatja a menedzsmentben alkalmazott eljárásokat, más szemléletet, elemzéseket, döntési eljárásokat igényel.

A jelenlegi menedzsment problémái

Az előzőekből érzékelhető, hogy felsőoktatási intézményeinknek a korábbi évtizedekhez képest megváltozott körülményekkel kell szembenéznük, újszerű célokat kitűzni és eddig nem ismert vezetési feladatokat megoldani. A felsőoktatás modernizációja mellett a menedzsment korszerűsítése is elengedhetetlen, amint az az előző fejtegetésekből egyértelművé vált. A kérdésre, hogy milyen legyen a korszerű felsőoktatási menedzsment, látszólag kézenfekvő a válasz: olyan, mint a fejlett országok egyetemének menedzsmentje. A válasz mégsem ilyen egyszerű, mivel a nyugati világ intézményirányítási rendszerei nagymértékben eltérnek egymástól nemzeti sajátosságuk, nemzeti kulturális tradícióik, gazdasági fejlettségük különbözősége miatt. Érvényes ez az EU tagországokra is. A példák mechanikus másolása rendkívül veszélyes lehet, a kísérletezés óriási társadalmi veszélyekkel jár. Célszerűbb ezért inkább a menedzsment-modellek kialakításának általánosabb szempontjait áttekinteni, majd a következtetéseket a hazai viszonyokra adaptálni.

Irányítási metafora: a zenekar példája

Peter Drucker – az ismert menedzsment-pápa – korunk jellemző szervezetének a *tudásalapú szervezetet* tekinti. Az előző század szervezeteire még az volt a jellemző, hogy a szakértelem, a tudás a szervezeti hierarchia csúcsán helyezkedett el (magasan képzett szakemberek, felkészült vezetők; ahogy lefelé haladtunk a szervezetben, egyre kevésbé képzett alkalmazottakat találtunk (az alsó szinteken segéd munkások, betanított munkások). A működéshez szükséges tudás felül található, lefelé utasítások formájában áramlik az információ. A jövő viszont az információ alapú szervezeteké: a központban csak néhány funkció marad. A tudás és felelősség hordozója az alsó szint, itt találhatóak a szakemberek, a specialisták. Ez a hangsúlyáthelyezés olyan munkatársakat igényel, akik önállóan, felelősséggel képesek szervezni saját tevékenységüket. A felső szintről jövő utasítások helyébe a beosztottak, a fogyasztók, az irányítási központ közötti *visszacsatolás* lép. A Drucker által felvázolt szervezeti jövőkép kevés lépéscsőt jelent, lapos struktúrát mutat, amelyben a szaktudás az alsó szinteken koncentrálódik. Ez rendkívüli módon hasonlít egy mai egyetem, kórház vagy egy zenekar működéséhez, ahol a rektor, a kórházigazgató, a karmester főként koordinációs fel-

adatokat lát el, a szakmai tudás hordozói a tanszékek, a professzorok, a kórházi osztályok és orvosok vagy maguk a zenészek. A zenekari metafora alkalmasnak látszik arra, hogy az egyetemi vezetés korszerűsítésének problematikáját jobban megvilágítsuk.

A karmester személye

Egy ilyen tudásalapú szervezetben kritikus tényező a vezető személye. A szimfonikus zenekar vezetőjének, a karmesternek a személye meghatározó, fémjelzi az együttest, neve összeforr vele. A szakmáját a Zeneművészeti Főiskolán külön szakon oktatják. Alapvetően más a feladata, mint a zenészeknek, más szakmai ismeretekkel kell rendelkeznie. Figyelemre méltó az is, hogy milyen időtávra szól egy zenekar vezetőjének megbízása. Gyakran évtizedekben mérhető az az idő, amit a sikeres karmesterek egy-egy zenekar élén eltöltenek.

A nagy, integrált egyetemi szervezetek vezetőjével szemben nem a szakmai tudásnak, a saját diszciplínájában elért tudományos eredményeinek kellene a meghatározó követelménynak lenni. Nem az a fontos, hogy a leendő rektor akadémiai doktor vagy akadémikusi fokozattal rendelkezzen, sokkal inkább annak kellene meghatározó szempontnak lenni, hogy rendelkezik-e azokkal a képességekkel, birtokában van-e azoknak a vezetői ismereteknek, amelyeket a vázolt újszerű feladatok megkövetelnek: képes-e pl. egy 20 000 hallgatót, több ezer oktatót alkalmazó, többtucat milliárd forint költségvetésű intézményt a tudáspiacon sikerre vezetni.

Ki legyen a karmester?

Egy zenekar esetében igen ritkán fordul elő, hogy a *zenészek közül* választják a karmester személyét. Arra pedig végképp alig akad példa, hogy egy nagyzenekar tagjai közül választással, *szavazással* kerül valaki az együttes élére. Az egyetemi életben a rektorválasztás mai formája is megkérdőjelezhető, mára már szinte anakronisztikus jelenség. A középkortól a II. világháborúig még funkcionált ez a mai is élő kiválasztási rendszer, mivel az egyetemi rendszerek kisméretűek, egyszerűen áttekinthetőek voltak; inkább egy szűk létszámú elit képzését, mintsem a tömeges oktatást jelentették. A háború előtt a rektori megbízás egy évre szólt, a professzor életművének megkoronázásaként, utána a leköszönő tudós folytatta oktatói-kutatói munkáját. A megbízás megtiszteltetésnek számított, a rektor „*primus inter pares*” szereplésével. A modern egyetemi vezetés már nem fogható fel egy megtisztelő poszt átmeneti ellátásaként: ezt a luxust a modern egyetem már nem engedheti meg. A poszt betöltése alapos felkészülést, szakmai alapot, kapcsolatrendszer kiépítését és hatékony működtetését kívánja meg (*Lenington 1996*).

A fejlett országok nagy állami egyetemeinek többsége már szakított ezzel a középkori hagyománnyal: a rektort (az egyetem vezetőjét) nem a társak választják, hanem a felettes szerv (*board*, irányító hatóság) nevezi ki, s nem négy évre, hanem gyakran évtizednél is hosszabb időre. A mai hatalmas, több tízezres hallgató tömeget képző, több tucat milliárd Ft-tal gazdálkodó egyetemi szervezetek professzionális menedzsmentet követelnek meg: csak így lehet választ adni a társadalmi-környezeti kihívásokra, csak így lehet az elengedhetetlen strukturális változásokat végrehajtani. Az

egyetemi közeg hallatlanul konzervatív: egy sokkarú intézményben a választás csak kompromisszum eredménye lehet – ha a vezető érdekeket sértő átfogó reformot kezdeményez, meg sem választják, vagy ha igen, reformlépései lényegesen csökkentik újraválasztási esélyeit. Amellett a jelenlegi (max. négy éves) vezetői ciklus hossza nem is elegendő még egy részleges strukturális reform véghezviteléhez sem, nemhogy a modernizáció teljes körű megvalósításához. A mai vezető-kiválasztási rendszer kísérő jelensége a reformok elakadása, a visszarendeződés, az elavult egyetemi struktúrák továbbélése, a látszatreformok burjánzása.

Szakmai segítők

A sikeres karmester munkáját zeneértő, magasan képzett kollégák is segítik az előkészületek, a próbák során, átvállalva bizonyos zenei feladatokat, a vezetőre a finomhangolás, az összhang megteremtése marad. A rektor munkáját rektorhelyettesek segítik: a korszerű menedzsment szempontjából nézve azonban az ő helyzetük is ellentmondásos. Ma ők is ugyanolyan amatőrök, laikus testvérek a menedzseri felkészültséget illetően, mint a választott rektor: olyan feladatokat oldanak meg, ami idegen addigi munkásságuktól, nem ezt tanulták. Oktatási tevékenységük mellett „másodállásban”, gyakran cikluson belül is cserélődve látják el egy-egy fontos szakterület, funkció irányítását, „*homo novus*”-ként belecsöppenve professzionális felkészültséget kívánó feladatok ellátásába. Kiválasztásuknál nem döntő szempont menedzseri tudásuk és felkészültségük, sokkal inkább a belső erőviszonyok és személyes kapcsolatok a meghatározóak. Kötődésük saját szakukhoz, karukhoz nem egyszer elfogult döntéseket eredményez. Az intézményi folyamatokat illetően egy mátrix szervezethez hasonló irányítás funkcionál: a karok, a gazdasági főigazgatóság, a rektori hivatal egyes funkcióit illetően kettős, esetenként hármas irányítás jön létre. Ez önmagában még nem lenne probléma, ha az SZMSZ-ek kellőképpen szabályoznák a hatásköröket és a felelősséget.

A karmester adminisztratív segítői

A karmestert tehermentesítik adminisztratív teendői alól jól képzett segítői: impresszárió, jogtanácsos, gazdasági szakember áll mellette. Ha nem bízik bennük, energiáit feleslegesen pazarolja tőle idegen ügyekben való döntésekre, aminek az összteljesítmény látja kárát. Együttműködésük tartós szokott lenni. A jelenlegi hazai felsőoktatási intézményekre a felső vezetők viszonylag rövid ciklusokban végbemenő cserélődése a jellemző. A folytonosságot a gazdasági vezető és a főtitkár továbbszolgáltató személyének kellene biztosítani – gyakran azonban ők is cserélődnek a rektorral együtt. A két funkciót egyesítő kancellári poszt nemigen terjed: az oktatókból vezetővé előlépett professzorok hatalomkoncentrációtól tartva nem szívesen adják ki kezükből a gazdálkodási és igazgatási döntéseket – távolabbra mutató koncepciók helyett szívesen (vagy kényszerből) bíbelődnek olyan operatív kérdések megoldásával, amelyekhez egyébként, sajnos, többnyire nem értnek. A reálszféra elszívó hatása miatt általában közepes képességű szakemberek töltik be a gazdasági vezetői és adminisztratív

vezetői posztokat és feladatuk többnyire csak másodrangú gazdálkodási és adminisztratív teendők ellátására szorítkozik, a fontosabb döntésekhez csak asszisztálnak.

Horizontális vagy vertikális építkezés?

A tudásalapú szervezet lapos struktúrárt kíván meg, nincs helye a bürokratikus hierarchikus szervezetnek. Egy zenekarnál a fúvósok, vonósok maguk is magasan képzett muzsikusként tudják a dolgukat. Felkészültek, a szakmára már nem kell őket megtanítani. Utasítás helyett a koordináció a karmester alapvető feladata. Nem alakítanak pl. osztályt a fúvósok, azon belül nincs csoportokra tagozódás, a szervezet lapos. Egy irányítási lépcső létezik, az információ a lehető leggyorsabban jut el az érintetthez, aki egy tömör utalásból is tudja, mit kell tennie.

Egyetemünk irányítási rendszere messze nem felel meg ennek modellnek. A mai egyetem is a humboldti elveken, bonyolult, *többlépcsős hierarchiában* épül fel (rektor-kar-intézet-tanszék-tanszéki csoport-professzor-beosztott oktatók stb.). Ezek az elvek a duális képzési rendszerhez kapcsolódnak: a karok erős várák, a bástyák a tanszékek. Az „*egy diszciplína – egy professzor – egy tanszék*” elv érvényesítése a jellemző napjainkban is hazánkban, egy tanszék elnyerése az életmű betetőzésének számít. Az eredmény: nagyszámú, mindössze néhány főt alkalmazó minitanszék. A mai modern egyetemek ezt a formát már igyekeznek túlhaladni: eltűnik a szűken specializált diszciplínákra épülő „tisztá profilú” kis tanszékek rendszere, helyette néhány nagyméretű department jelenik meg. A PTE Közgazdaságtudományi Kara 85 oktatóval és 12 tanszékkel működik. A University of Pennsylvania-n működő *Wharton School of Business* (az USA Nr. 1. Business School-ja) mindössze négy department-ből (marketing, menedzsment, pénzügy, döntéstudomány) áll, ezek egyenként 30–40 oktatót (köztük Nobel-díjas professzorokat) foglalkoztatnak. Másutt (főként a 70-es években alapított „vörös téglás” egyetemeken, mint pl. University of Sussex, Aalborg University) a karok helyébe interdiszciplináris profilú intézetek lépnek, amelyek – összhangban a megoldandó kutatási-oktatási feladattal – egy-egy megoldandó problémakörre hoznak létre komplex oktatási-kutatási bázist, tanszéki struktúra nélkül. Mára már Németország is kezdi feladni a duális képzés omladozó bástyáit: hódít a lineáris képzési modellt, mint a színvonalas tömeges oktatásnak jobban megfelelő strukturális megoldás.

Mindéz kihat az egyetemek irányítási rendszerére is. A szervezeti struktúrák laposabbak lesznek, az irányítási lépcsők száma csökken, az ismeretek párhuzamos oktatása mérséklődik, a belső átoltatás-áthallgatás is terjed. A Wharton School hallgatói a társkarokon veszik fel a közgazdaságtan, a matematika, gazdaságföldrajz, gazdaságtörténet, idegen nyelv és országismeret stb. tárgyakat. Mindéz javítja az oktatás költséghatékonyságát és a hallgató/oktató arányt, csökkenti a kari oktatási autarchiát, támogatja nagyobb hallgatói tömegek minőségét, de egyben relatíve olcsóbb képzését is. Ez a menedzsment-modell azonban alapjaiban különbözik a mai egyetemi vezetési modelltől.

Törzskari szervek

Hiányoznak azok a törzskari szervek, amelyek a stratégiaalkotáshoz nélkülözhetetlenek (stratégiai tervezés, kontrolling, egyetemi marketing) – ami rosszabb, a vezetők ezt többnyire nem is igénylik. Egyetemeink, főiskoláink többségén hosszabb vagy középtávra kitekintő gazdálkodás nem folyik, a gazdasági főigazgatóságok és rektori hivatalok tevékenysége alig haladja meg a hajdani GH (gazdasági hivatalok) és TH-k (tanulmányi hivatalok) munkáját. A felsőoktatási intézmények legfontosabb erőforrása az emberi erőforrás: az ezzel való gazdálkodás messze nincs összhangban jelentőségével. Többnyire hiányzik az átfogó monitoring-rendszer, az érdekeltiségi és ösztönzési rendszer kialakítása, nincs értő gazdája az intézményi kultúra alakításának stb. Holott egyre inkább stratégiai kitekintésű gazdálkodásra, oktatás- és tudomány-szervezésre lenne szükség az operatív ügyek intézése mellett. A menedzsmentnek ez a szintje alapos modernizációra szorul. A kancellári funkció kialakítása, a hiányzó törzskari szervek létrehozása ugyancsak szükséges lenne. A karmester nem kell, hogy értsen minden speciális szaktudást igénylő menedzser-funkcióhoz, de valakit ezzel is meg kell bízni.

Tudatos jövőépítés: stratégiai tervezés

A karmester döntő szerepet játszik a zenekar jövőjének meghatározásában: milyen szintet szeretne elérni, milyen babérok elnyerését célozzák meg, milyen közönség kegyeit szeretnék elnyerni, milyen repertoárral lépnek fel, a potenciális riválisokkal szemben milyen többletet képesek felmutatni – a fentiek érdekében mit kell tenni. Röviden: a karmester kulcsfigura a stratégiaalkotásban és megvalósításban. Világos és vonzó stratégia nélkül a zenekart nem lehet hosszabb távon együtt tartani. A tudásalapú szervezetek létrejötte és sikeres működtetése a döntési hatáskörök alacsonyabb szintre telepítését, de egyben a stratégiai gondolkodás, a stratégiai terv felértékelődését is jelenti. A stratégiai gondolkodás fontosságáról már szóltunk, jelentőségét ismételten hangsúlyozzuk. A zenekar tagjainak azonosulni kell tudni az együttes céljaival, ugyanabból a kottából kell játszani, egységes értékrendet követni (intézményi kultúra!), ezt pedig egy közösen kidolgozott, megvitatott, jól kommunikált és a résztvevők által meggyőződéssel támogatott stratégiai terv képes prezentálni.

A modernizációból fakadó feladatok ellátása, az elkerülhetetlen struktúraváltoztatások megvalósítása hosszabb távú kitekintést, stratégiai gondolkodást, rendszerszemléletű megközelítést kíván. A küldetésnyilatkozat, a megvitatott és a dokumentált stratégiai terv az a kotta, amelyből a zenekar játszik, az a vezérfonal, amely nem engedí meg az összhangzás szempontjából káros kitérőket, azonos irányba tereli a résztvevőket. Ez a dokumentum rögzíti azt is, hogy a karmester kitől mit vár el. Világos, mozgósító erejű célok szükségeltetnek, amelyekből a feladatok levezethetők, amelyek a felmerülő döntési szituációkban eligazítást adnak a helyes alternatíva kiválasztásához (*Barakonyi 2000*). Ma egy ilyen stratégiai terv rendszerint hiányzik: az intézmények a fejlesztési támogatáshoz kidolgozandó IDP-eket sokszor csak egy kötelező feladatnak, pénzhez jutási feltételnek és nem vezetési eszköznek tekintik.

Mitől forr össze a zenekar?

Egy jól vezetett zenekarban mindenki hozzájut a számára a munkájához szükséges információhoz, tudja, hogy mit várnak el tőle, azt is, hogy milyen elismerésre számíthat. A siker megköveteli, hogy ne legyen belső széthúzás, hogy hittel kövessék a karmestert, akiben megbíznak, elfogadják útmutatásait. Egy tudásalapú szervezetben a szakmai feladat végrehajtási módját már nem kell részletesen előírni a szakemberek számára: mivel szakterületükön ők a legilletékesebbek, nyugodtan rájuk lehet bízni a rész megoldás kiválasztását. Elegendő a teljesítmény-elvárások világos megfogalmazása, ami egyben az *ösztönző rendszer* alapjául is szolgál, valamint gondoskodni a teljesítmények figyeléséről. Egy ilyen rendszer nem nélkülözheti a fejlett *belső kommunikációs rendszert*, az olyan hatékony *információs technológiát*, amely összhangban van a tudás és információ-alapú szervezet sajátosságaiból adódó követelményekkel. Ahhoz azonban, hogy a zenekar tagjai a célokkal azonosuljanak, mindennapi döntéseiknél azok megvalósítása érdekében járjanak el, erős *intézményi kultúrára* is szükség van. A közösen vallott és elfogadott értékrend, a közös hitek, feltevések, viselkedési szabályok, a megfelelő klíma garantálják csak az együttgondolkodást, az együtt cselekvést. A bürokratikus szabályozás helyébe az erős szervezeti kultúra lép. Az intézményi kultúra fejlesztése, a stratégiával való összhangjának kialakítása különösen fontos az újonnan létrejött integrált egyetemek esetében, amikor is eltérő tradíciójú, más kulturális indíttatású szervezet egyesüléséből jön létre az új szervezet. Egy ilyen irányítási rendszer létrehozásához olyan elkötelezett intézményvezetőkre van szükség, akik felismerik ezen tényezők fontosságát és rendelkeznek az ezen funkciók létrehozásához és működtetéséhez szükséges menedzsment ismeretekkel is.

Ki döntson a zenekar ügyeiben?

Szólni kell az egyetemi tanács, a szenátus szerepéről is. Megítélésem szerint a jelenlegi felállás és szerepmegosztás – amikor szinte minden fontosabb kérdésben a hallgatók és oktatók képviselőiből álló tanács hozza meg a döntést – túlhaladott, nem felel meg a tömeges oktatást színvonalasan megvalósító nagy szervezetek hatékony irányítási követelményeinek. A külföldi modern egyetemi szervezeteknél már hosszabb ideje az irányítási feladatok megosztása figyelhető meg. Kettéválik a tanulmányi, oktatási és tudományos ügyek kezelése, valamint a stratégiai jellegű, szerkezetátalakítást jelentő, fejlesztést, beruházást igénylő kérdések kezelése. A stratégiai tervről, strukturális változások irányairól, fejlesztésekről, beruházásokról, pénzügyekről egy *board* dönt, melynek tagjai a társadalmi – politikai – gazdasági élet prominens képviselői; az egyetemi közösséget a rektor, valamint az intézményi tanács és a hallgatók egy-egy képviselője reprezentálja – a társadalom (az állam vagy az intézményt működtető alapítvány) így gyakorol ellenőrzést a felsőoktatásra fordított pénzeszközök felhasználása felett. Hasonlóan egy zenekarhoz, ahol a jelentős beszerzésekről, a sorsfordító lépésekről, nagylegzetű tervekről nem a zenekar tagjai, hanem a fenntartó, a mecénás (aki a pénzt adja) mondja ki döntő szót. Az egyetemi szenátusra azok az ügyek maradnak, amelyekhez tagjai, a fényes tekintetű professzorok vélhetően jobban érte-

nek (tanulmányi és fegyelmi ügyek, *curriculum*-ok, kinevezések, vizsgaszabályzatok, belső szervezeti egységek, oktatói-tudományos teljesítményének megítélése stb.).

Törvények szabta mozgáster

A mai egyetemi döntéshozatali folyamatban a rektor döntési hatásköre rendkívül korlátozott – sokszor akkora mozgásterre sincs, mint egy karmesternek a zenekara élén. Nem rendelkezik szabadon a működtetéshez szükséges vagyontárgyakkal, eszközökkel: a jogi szabályozás inkább egy hivatal működését írja le és nem egy gazdálkodó felelős egyetem, főiskola mozgásterét jelöli ki. Tabu a munkaerő is: az oktatók és alkalmazottak közalkalmazotti státusa lehetetlenné teszi a feleslegessé vált munkaerő leépítését és átcsoportosítását (milyen furcsán nézne ki, ha a zenekar vezetője nem válhatna meg a feladat ellátására alkalmatlan munkatársától...). Az intézményi tanácsban helyzete egy olyan miniszterelnökére hasonlít, akinek a parlamentben nincs saját pártja, amelynek a támogatására bizton számíthat. Komolyabb döntéseket csak az ellenérdekű felek teljes egyetértésével hozhat meg. Mintha a karmester a repertoárt csak a tagok szavazattöbbségével módosíthatná, akkor is, ha a közönség a rossz műsorpolitika miatt már elpártolt az együttestől... Olyan időszakban – amilyen az előttünk álló is –, amikor alapvető strukturális átalakításokat kellene az intézményi menedzsmentnek végrehajtani, erre a többségi támogatásra nem számíthat. Egy ilyen döntési szituációban a küszöbön álló modernizáció szinte reménytelen feladatnak tűnik. Ugyanakkor a rektor egyszemélyben felelős az intézmény hatékony gazdálkodásáért, a társadalmi elvárások teljesítéséért. Ez a követelmény ahhoz hasonlatos, amikor valakitől azt várjuk el, hogy a tengerparti homokban, ólomcipőben 10 mp-en belül fussa a 100-at... A hazai intézmények az elkerülhetetlen modernizációt csak a belső irányítási rendszer reformja, a törvényi háttérszabályozás átalakítása, az önállóbb működést, nagyobb mozgásteret lehetővé tevő közalapítványi, közhasznú társasági formán alapuló keretek megteremtése után lesznek képesek végrehajtani.

Aki a zenét hallgatja

Külön kell szólni a hallgatók szerepéről, döntési jogosultságukról. A rendszer többek között értük jön létre, a társadalmi igény egyik szegmensét ők képviselik: hasonló szerepet kellene rájuk osztani, mint a zenekar hallgatóságára. A fejlett országok egyetemi irányítási rendszereit áttekintve szinte példátlan, hogy ilyen magas (25–33%-os) arányban vennének részt az intézmény stratégiai jelentőségű döntéseinek meghozatalában, mint nálunk. Az a hallgató, aki bekerül a tanácsba, nehezen tekintí át a stratégiai összefüggéseket, nincs felelőssége, de ennél nagyobb baj, hogy igen könnyen manipulálható. Mindössze néhány évig lesz még egyetemi polgár, a meghozott stratégiai döntések ugyanakkor évtizedekre meghatározzák az intézmény fejlődését. Az integrációs ügyekben a közelmúltban bekövetkezett váratlan pálfordulásokról, meglepő és érthetetlen, gyakran irracionális döntésekről köztudott, hogy a hallgató-státusú tanácsstagok manipulációjával születtek. Progresszív kezdeményezések buktak meg nem egy egyetemen azon, hogy az érdeksérlelmet szenvedő belső retrográd erők a maguk oldalára tudták állítani a bizonytalan hallgatói szavazókat. A *board* típusú

irányítás bevezetése ezt a kérdést megfelelően kezeli. Mindemellett még a jelenlegi rendszerben szükséges a hallgatói képviselő kérdésének felülvizsgálatát is napirendre tűzni, bármennyire is kényes politikai kérdéstről van szó. A zenekari metaforához visszatérve, mindenki számára abszurdnak tűnne az ötlet, hogy a hallgatóság képviselői szavazzanak a zenekar belső ügyeiben: ki legyen a karmester, milyen hangszereket válasszanak, hová menjenek turnéra. A zenei hallgatóság jelenlétével és koncertjegyével szavaz: ha nem tetszik az előadás, feláll és kimegy, vagy legközelebb máshová vált jegyet. A jelenlegi torz hallgatói képviselő csírái a 70-es, 80-as évekbe alakultak ki, a demokratikus szocializmus kétségbeesett erőfeszítései nyomán, a diákság elvtelen megnyerése céljából.

Mi a teendő?

Az előzőekben felvázoltuk a felsőoktatási modernizációból, az újszerű feladatokból, a tömeges oktatásból eredő menedzsment-feladatokat, a *korszerű intézményi menedzsment* néhány vonását, egyben utaltunk a mai magyar valóság ellentmondásaira. Az elmondottak érzékeltetik, hogy a szocializmus idején szovjet mintára kialakított, majd a rendszerváltás után világháború előtti nosztalgiáktól vezérelt jelenlegi hazai felsőoktatási menedzsment-rendszer sem a fejlett országok gyakorlatának, sem a tudásalapú szervezetek elvi modelljének *nem felel meg*. Az EU tudáspiacán *versenyképességünket* kifejezetten rontja egyetemi menedzsmentünk helyzete: a *korszerűsítés, gyökeres átalakítás elengedhetetlen*. A továbbiakban tézisszerűen összefoglaljuk azokat a teendőket, amelyek elvégzése a hazai felsőoktatási menedzsment korszerűsítéséhez elengedhetetlennek látszik.

A felsőoktatási törvényben megfogalmazott duális képzési rendszer helyett a *lineáris modell* deklarálása, a hallgatói mobilitás intézményen belüli és intézmények közötti feltételrendszerének megteremtése, az ebből fakadó következmények megjelenítése a törvényi szabályozásban.

A *stratégiai gondolkodás* elterjedésének segítése, a tömeges oktatás követelményeiből eredő stratégiai menedzsment feladatok tudatosítása, eszközrendszerének kifejlesztése és alkalmazásának támogatása.

Az egyetemi autonómia erősítése, a társadalmi érdekek érvényesülésének javítása érdekében az alapítványi működés, közhasznú társasági formában működés és a board típusú irányítás megvalósítására új *felsőoktatási menedzsment modell* kidolgozása és bevezetése.

A *rektor szerepének* újragondolása, a kiválasztás követelményeinek, a megbízás módjának és időtartamának törvényi reformja, hatáskörének és felelősségének összehangba hozása az megváltozott követelményekkel.

A rektor működését szakmai és adminisztratív téren *segítő személyeknél* a menedzsment-képességek és felkészültség megkövetelése.

A *professzionális vezetés modern eszközrendszerének* kutatása, a hazai feltételeknek megfelelő új irányítási funkciók létrehozása és elterjesztése (stratégiai tervezés, egyetemi marketing, kontrolling, fund raising, PR stb.).

A stratégiával összhangban lévő *intézményi kultúra* kialakítását segítő kutatások támogatása, eszközrendszerének kialakítása és alkalmazásának elősegítése.

A *hallgatók szerepének* felülvizsgálata a döntéshozatali folyamatban és a fejlett demokratikus országok gyakorlatával összhangba hozása.

A hazai *felsőoktatás-menedzsment kutatási irány* erősítése; az átfogó, a hazai viszonyokra adaptált ismeretek szintetizálása, a vezetők képzésére alkalmas anyagok, kézikönyvek megjelentetésének támogatása.

A felsőoktatási (felső és középszintű) vezetők részére *menedzsment-képzési programok* kialakítása, a hivatalba lépés előtti felkészítés, képzés, valamint a későbbi rendszeres továbbképzés megszervezése.

Mindezek nem máról holnapra megoldható feladatok: várhatóan a következő évtizedben jelentős energiákat fog lekötni kidolgozások, bevezetésük. Alapvetően *új szemléletre* lesz szükség – ez a legnagyobb hátráltató tényező. Az egyetemek, főiskolák menedzsmentjével kapcsolatos meglévő hitek és tévhitek, a kitekintés hiányában virágzó önelégültség képezik a modernizáció legnagyobb akadályát. Az áttörés nagy valószínűséggel akkor várható, amikor egy tudatosan felkészített, professzionális vezetési ismeretekkel felvértezett *új felsővezetői generáció* lép porondra. A tömegesedő felsőoktatás körülményei közepette az előttünk is megnyíló de éles versenyt jelentő EU tudáspiacon a korszerűsítés elmaradása várhatóan *versenyhátrányokat* fog generálni számunkra. Ezt a hátrányt a felsőoktatás menedzsment korszerűsítési ütemének gyorsításával mérsékelhetjük.

BARAKONYI KÁROLY

IRODALOM

- BARAKONYI KÁROLY (1996) Felsőoktatási integráció: választási lehetőségek. *Magyar Tudomány*, No. 10.
- BARAKONYI KÁROLY (1997) A felsőoktatás hatékonyságától. *Magyar Felsőoktatás*, No. 4.
- BARAKONYI KÁROLY (1998) Egyetemek stratégiai managementje. *Marketing-Menedzsment*, április.
- BARAKONYI KÁROLY (2000) *Stratégia-alkotás: I. Stratégiai tervezés, II. Stratégiai menedzsment*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- HALÁSZ GÁBOR (1997) Az oktatás és az Európai Unió. *Európai Tükör*, No. 1.
- HENSLEY, OLIVER D. (1992) *Strategic Planning for University Research*. Lubbock, Texas Tech University Press.
- HILBERT ATTILA (1997) Az Európai Unió felsőoktatáspolitikája. *Európai Tükör Műhelytanulmányok*, No. 13.
- LADÁNYI ANDOR (1998) Az európai integráció és a magyar felsőoktatás. *Európai Tükör*, No. 3.
- LENINGTON, ROBERT (1996) *Managing Higher Education as a Business*. Phoenix, Oryx Press.
- MASSY, WILLIAM (1999) *Resource Allocation in Higher Education*. Ann Harbor, The University of Michigan Press
- TÍMÁR JÁNOS (1993) A felsőoktatás fejlesztésének lehetőségei és kulcsai. *Magyar Tudomány*, No. 7.
- VARSÁNYI JUDIT (1998) *Tudáspiaci stratégiák*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

EGYRE TÖBBET, EGYRE KEVESEBBÉRT?

AFELSŐOKTATÁSBA JÁRÓK SZÁMA a 20. század legelejétől növekszik, de a hatvanas években ért el olyan szintet, hogy tömeges képzésről beszélünk. A felsőoktatási képzés felfutása jelentős problémák elé állította a kormányokat, a finanszírozhatóság szempontjából. Ez a létszámbővülés egybe esett a jóléti állam kiépülésével, aminek következtében a felsőoktatási tanulmányok költségeinek jelentős részét vállalta magára az állam a fejlett országok nagyobb részében, de később akkor is folytatódott a létszámfelfutás, amikor a jóléti állam forrásai beszűkültek, vagy legalábbis a forrásnövelés egyre erőteljesebb korlátokba ütközött.

Más oldalról nyilvánvalóan megdőlt az a paradigma – ami lényegében az állami finanszírozás egyik alapvető okát adta –, amely az állam által történő pénzelést, mint a gazdaság szakemberigényének kielégítését célzó akciót interpretálta. Az itt következő írás célja az, hogy a felsőoktatás ezen tömegesedési folyamatának néhány jellemzőjét vizsgálja, különös figyelemmel a finanszírozás átalakulására.

A felsőoktatás 20. századvégi fejlődéséről – a számok tükrében

A második világháborút követően a fejlett országok gazdasági fejlődése először (a tőkebeáramlás következtében) meglendült, majd gyorsan meg is torpant, s csak az ötvenes évek közepétől indult meg újra (amely lendület azután egészen a hetvenes évekig tartott). Ez az időszak a gyors növekedés, a gyors technikai fejlődés, az olcsó alapanyagok időszaka, aminek következtében a gazdaság szakemberigénye is jelentősen növekszik, s nyomában a felsőoktatási továbbtanulás iránti igény is egyre inkább emelkedik. Érdeemes azt is megemlíteni, hogy a gazdaság igényei a felsőoktatás struktúrájára is jelentős hatást gyakoroltak. Ennek következménye részint a felsőoktatás hagyományos bázisai – az egyetemek – mellett a főiskolák és a főiskolai képzések, részint a gyakorlatorientáltabb egyetemi fakultások térnyerése.

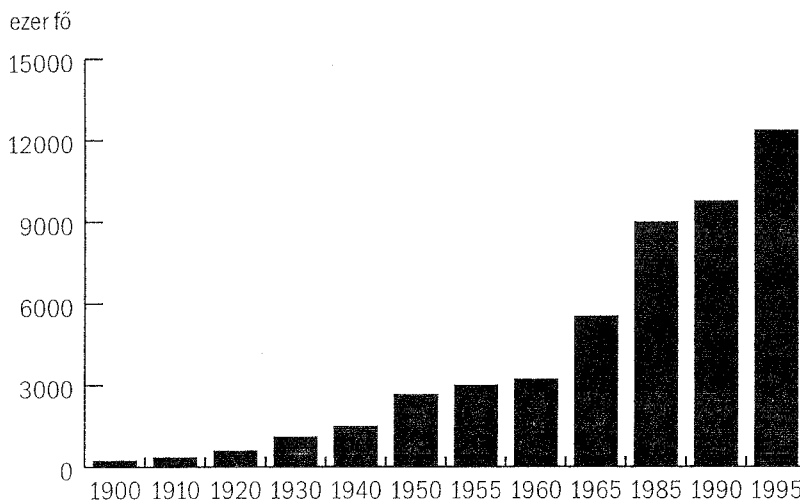
A továbbtanulási igénynek, valamint a gazdasági fellendülés következtében a fejlett világ felsőoktatási rendszerei jelentős expanzió mentek keresztül. Az expanzió, a felsőoktatás tömegesedése abszolút számokban igen imponáló növekedésében nyilvánul meg. Az Egyesült Államokban a századfordulón a felsőoktatási hallgatók száma 238 ezer fő volt, ami 1950-re 2659 ezer főre,¹ azaz valamivel több mint 11-

¹ Lásd: Theodore W. Schultz: Beruházás az emberi tőkébe. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1983

szeresére növekedett, majd 1995-re közel 12,3 millió főre,² azaz az 1900. évi 51-szeresére.

1. ÁBRA

A felsőoktatási hallgatók számának alakulása az Egyesült Államokban



Forrás: 1900–1965 közötti adatok: Coombs, Ph. H.: Az oktatás világválsága, Rendszerelemzés, Tankönyvkiadó, Budapest, 1971, az 1985–1995 közötti adatok forrása pedig OECD Education Statistics 1985–1992, OECD 1995, valamint Education Policy Analysis 1997, OECD 1997

A 70-es évek elején mindössze néhány olyan fejlett ország volt Európa nyugati részén, ahol a felsőoktatási hallgatólétszám meghaladta a fél milliót, (Franciaország, Németország, Anglia, Olaszország), ám az 1 milliót sehol sem érte el, de pl. Ausztriában, Dániában, Norvégiában, Finnországban 100 ezer fő alatt volt. Ugyanakkor a század utolsó évtizedének közepén öt országban – Olaszországban, Angliában, Spanyolországban, Franciaországban, Németországban – meghaladja a hallgatólétszám a milliót, s az utóbbi két országban a kétmilliót is, Ausztriában, Finnországban a 200 ezer főt; Hollandiában megközelíti a fél milliót. Tehát az 1970 és 1995 között eltelt negyed század alatt Európa fejlett országaiban a hallgatólétszám általában 2–4 szeresére növekedett (de vannak országok, ahol ennél is jobban: pl. Írországban 4,5-szeresre, Spanyolországban 7-szeresre).³

A százezer lakosra jutó felsőoktatási hallgatólétszám a második világháborút követően igen intenzíven növekedett, s a század végére néhány országban lassú telítődést mutat (pl. Hollandia, Dánia), néhány más országban pedig a 80-as évek lassúbb emelkedése után a 90-es években ismét gyorsulni látszik a növekedés. A fejlett európai országokban a századfordulót követő első évtizedben 100–160 hallgató,⁴ a század

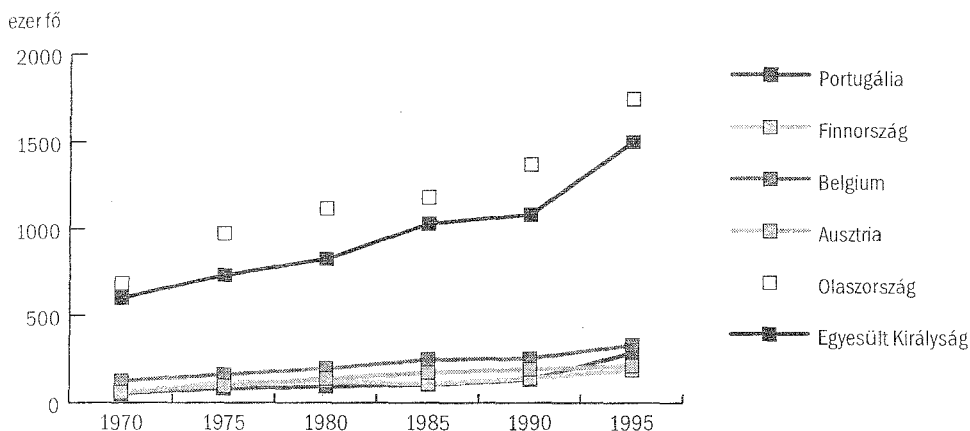
² Lásd: Education Policy Analysis, 1997, OECD 117. old. Egészen pontosan az összes harmadik szintű képzés első szakaszában részt vevő létszámról van szó, ami az Egyesült Államokban 1995-ben 12 262 613 fő volt.

³ Lásd: <http://unescostrat.unesco.org/database>

közepén pedig 3–600 hallgató jutott 100 ezer lakosra, majd ezt követően évtizedenként megduplázódva a 80-as években 1500–2500 között volt ez a szám, s végül a század végére kb. 2000–4000 hallgató jut 100 ezer lakosra.⁵

2. ÁBRA

A felsőoktatási hallgatólétszám alakulása néhány európai országban 1960–1995



Természetesen hasonló növekedést tapasztalhatunk ha a korosztályi létszámból a felsőoktatásban tanulók arányát vizsgáljuk. A 70-es években a fejlett európai országok 20–24 éves korosztályának 15–20%-a vett részt felsőoktatási képzésben,⁶ ez a századfordulót közvetlenül megelőző időszakban már 35–50% közötti arányra⁷ növekedett.⁸

A felsőoktatás tömegesedése nyomán a diplomás népesség aránya is rohamosan növekedett. A 25 évnél idősebb populáció között a harmadik szintű végzettséggel rendelkezők aránya a fejlett országok zömében a 90-es évek közepén 25% körüli (Norvégia, Svédország, Belgium, Hollandia, Írország, Németország, Svájc, Egyesült Királyság), Dánia esetében 22–27% közötti, de az USA-ban 34%.⁹

4 „Ausztriában 16,5. Németországban 14 hallgató jutott 10 ezer lakosra az 1913/14. tanévben, [...] Magyarországon [...] 9,6.” Ladányi Andor: *A magyar felsőoktatás a 20. században*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1999

5 Adatok forrása: Ladányi Andor: *A felsőoktatás mennyiségi fejlődésének nemzetközi tendenciái*. Összehasonlító statisztikai elemzés. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest 1992.

6 Főszén pontosan helyesebb úgy fogalmazni, hogy ez a 20–24 éves korosztályra vetített hallgatólétszám, ugyanis – ahogy az utóbbi években az OECD statisztikák – helyesebb a 18–21, 22–25 és a 26–29 éves korosztályok részvételét külön-külön elemezni.

7 Adatok forrása: Ladányi (1992) Im. valamint *Nemzetközi Statisztikai Évkönyvek*.

8 Ha az egyes korosztályokból a felsőfokú képzésben ténylegesen részt vevők arányát vizsgáljuk, azt találjuk, hogy a 18–21 éves korosztályból a felsőfokú (harmadik szintű) képzésben tanulók aránya 1995-ben általában 20–40% közé esett a fejlett országokban (Belgiumban 41%, Franciaország, Egyesült Államok 35%, Egyesült Királyság, Spanyolország 26%, Hollandia 23%, Finnország, Norvégia 18%), a 22–25 éves korosztályból 10–24% közé (Finnország 28%, Norvégia, Dánia, Egyesült Államok 21–24%, Franciaország, Hollandia, Spanyolország 18%, Egyesült Királyság 10%), a 26–29 éves korosztályból pedig 5–13% közé (Dánia, Finnország, Norvégia, Egyesült Államok 10–13%, Franciaország, Hollandia, Spanyolország, Egyesült Királyság 5% körül. (Forrás: *Education Policy Analysis 1997*, OECD)

9 Adatok forrása: *Education at a Glance OECD Indicators 1998*, OECD 1999.

A felsőoktatás tömegesedésével kapcsolatban fontos kiemelni, hogy az oly módon zajlott le, hogy a képzés vertikális és horizontális struktúrája is jelentősen átalakult. A vertikális átalakulás két mozzanatát szokás kiemelni, részint az egyre nagyobb részesedésű rövididejű felsőfokú képzést, részint a posztgraduális képzés mind jelentősebb kiterjedését. A horizontális átalakulás nyomán növekszik elsősorban a pedagógiai, a humán, a jogász, a közgazdasági-társadalomtudományi, és a matematikai-természettudományi képzések aránya.¹⁰

A hazai felsőoktatás fejlődéséről, röviden¹¹

A háborút követően viszonylag hamar, a 40-es évek végén, 50-es évek elején megkezdődött a hazai felsőoktatási intézményhálózat „szovjet-modellre” történő átszervezése. Az orvostudományi karok kiváltak a tudományegyetemek szervezetéből és önálló egyetemekké alakultak, továbbá számos specializált egyetem és főiskola jött létre. Ezek egy része azonban rövid életű volt, mert viszonylag hamar megszűnt, vagy más intézménybe integrálódott.

Az ötvenes évek elejét a hallgatólétszámnak a voluntarista népgazdasági tervekhez történő igazítása jellemezte, (1949 és 1953 között a nappali tagozatos hallgatólétszám közel kétszeresére növekedett), amit azután 1954-től visszafejlesztési, felvételi keretszám-csökkentési intézkedések követtek. Az 1956-os forradalmat követően folytatódott a létszám-visszafogás.

A 60-as évek elején a gazdaság szakemberszükségletének rohamos növekedése nyomán a hallgatólétszám viszonylag nagyarányú növelésére került sor.¹² 1959-ben – a felsőfokú tanító- és óvóképzésre való áttéréssel – 14 felsőfokú tanítóképző, illetve óvónőképző intézet létesült, majd a 60-as évek első felében, az 1961. évi oktatási reform célkitűzéseinek megfelelően 48 felsőfokú technikumot és szakiskolát szerveztek. Így a felsőoktatási intézmények száma – a hittudományi és a katonai intézményeket nem számítva – az 1957. évi 29-ről, 1965-re 92-re növekedett. Ezen időszakban a felsőoktatási hallgatólétszám lényegében megkétszereződik.¹³ Ezt az időszakot azonban ismét visszafogás követi, s 1965 és 1970 között a nappali tagozatos hallgatólétszám mindössze valamivel több mint 5%-kal növekszik. Bár a 70-es évek elején valamivel nagyobb ütemű a létszámnövekedés, az évtized végén azonban ismét stagnálás következik, majd ez a 80-as években folytatódik, illetve rendkívül szerény növekedés következik be. Külön tanulmányt érdemelne, hogy a 60-as évek végétől a létszámvisszafogás a távlati szakember-szükségleti tervezés nyomán, annak tervszámaira építve alakul ki. A gazdaság szűk szakemberigénye messze kevesebb, mint az egyének, családok felsőoktatási továbbtanulási szükséglete. Míután a hazai felsőokta-

¹⁰ Lásd erről Ladányi (1992) Im.

¹¹ A hazai felsőoktatás fejlődéséről a közelmúltban jelent meg Ladányi Andor kiváló munkája (A magyar felsőoktatás a 20. században, Akadémiai Kiadó, 1999), amelyre itt sokban támaszkodom.

¹² Érdemes megjegyezni, hogy az Országos Tervhivatalban ekkor indul meg a távlati szakember-szükségleti tervezés.

¹³ A 60-as évek elején hallgatólétszám növekedés Európában Magyarországon volt a legnagyobb. Lásd Ladányi (1999) 99. old.

tás-irányítás lényegében a nyolcvanas évekig a szakemberszükségletet követi, így a magyar felsőoktatási létszám messze lemaradt az európai fejlődéstől, s a 80-as évek végén az európai országok között leghátul állt a hallgatólétszám tekintetében. Hozzá kell azonban azt is tenni, hogy ugyanakkor a diplomások népességen belüli arányát tekintve korántsem állt ilyen rosszul, sőt nemzetközi összehasonlításban igen kedvező képet mutatott, oly annyira, hogy jelentősen megelőzte saját gazdasági fejlettségét ebben a tekintetben.¹⁴

A rendszerváltást követően kezdődött azután meg egy megkésett, viszonylag nagy ütemű létszámnövekedés. 1990 és 2000 között a nappali tagozatos hallgatólétszám közel 2,5-szeresére (az összhallgatólétszám valamivel még ennél is jobban) növekedett.

A jelentős hallgatólétszám-növekedés nyomán a 90-es évek második felétől kialakult – főleg a pénzügyi kormányzat nyomására – ismét egy ellentmondásos visszafogási törekvés, amely az államilag finanszírozott felvehető elsős létszámot igyekszik behatárolni.¹⁵ A visszafogási törekvések¹⁶ hatására a nappali tagozatos létszám-növekedés valamennyit lassult. A korlátozás oka a diplomás „túltermeléstől” való félelem – s nem utolsó sorban a költségvetési források visszafogására való törekvés.

A helyzet kétségtelenül ellentmondásos. Mert ha a hazai és a fejlett országok felsőoktatásának hallgatólétszámára vonatkozó néhány fajlagos jellemzőt összehasonlítunk, azt találjuk, hogy a magyar adatok továbbra is alacsonyabbak. Igen nyilvánvaló például a 100 000 lakosra jutó hallgatólétszámban a lemaradásunk.

Nincs okunk tehát mást gondolni, mint azt, hogy az emberek felsőoktatás iránti igényei továbbra is növekszenek, s növekedni is fognak – nálunk is. Ugyanakkor a hazai demográfiai folyamatok következtében a magyar felsőoktatási hallgatólétszám viszonylag szerény növekedése mellett is gyorsan megvalósul az, hogy egy-egy korosztálynak igen nagy hányada bekerülhet a felsőoktatásba. Ugyanis a születések száma folyamatosan csökkent az elmúlt években, s csökken ma is. Az 1980-ban születettek még majdnem 150 ezren voltak, a 85-ben születettek 130 ezren, a 95-ben születettek valamivel több mint 110 ezren, a 2000-ben születettek pedig – valószínűleg – 100 ezer alatt. Ez azt jelenti, hogy ha a felvételi irányszám mindvégig a 2000. évnek megfelelő 46 ezer lesz, akkor 2000-ben nagyjából az akkor 18 évesek egy harmada kerülhet be nappali tagozatos államilag finanszírozott helyre a felsőoktatásba, 2005-ben pedig közel 40%-a. Ha a költségterítéses képzést, valamint az esti, levelező

14 Lásd erről: Révész András: A szakember-ellátottság nemzetközi tendenciái Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Bp. 1992.

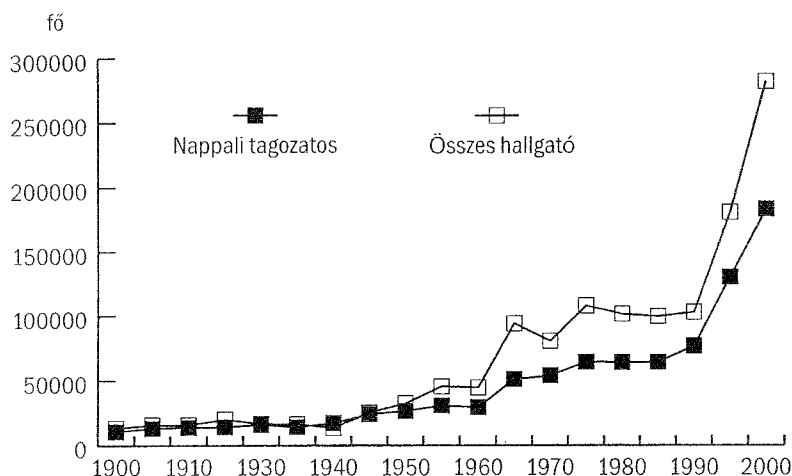
15 Elvileg persze a költségterítéses képzésben van lehetőség ezt meghaladó létszámnövelésre, azonban itt természetesen jelentősen hat a költségterítés kereslet-korlátozó hatása.

16 Az államilag finanszírozott elsőéves hallgatólétszámot 1997-ben (1018/1997 /II.18./ Korm. hat.) nappali tagozaton 42 000, esti-levelezőn 11 000 főben; 1998-ban (1083/1997 /VII.18./ Korm. hat.) nappali tagozaton 42 000, esti-levelezőn 9000 főben; 1999-ben (1060/1998 /V.15./ Korm. hat.) nappali tagozaton 42 000, esti-levelezőn 9000, posztsekundér képzésben 1000 főben; 2000-ben (1070/1999 /VI. 23./ Korm. hat.) nappali tagozaton 43 500, esti-levelező tagozaton 9000, posztsekundér képzésben 2500 főben határozta meg. A visszafogás ellentmondásossága jól látszik, a visszafogás helyett ugyanis inkább növelésről van szó.

és egyéb képzési formában résztvevő, első diploma megszerzését célzó képzéseket is figyelembe vesszük, akkor ez további kb. 10%-ponttal több.¹⁷

3. ÁBRA

A hazai felsőoktatási hallgatólétszám alakulása, 1900–2000



Túlmutat ezen írás keretein annak elemzése, hogy ez sok, vagy kevés. Úgy tűnik azonban, hogy számos fejlett országban ezek az arányok hasonlóak, s folyamatosan növekednek tovább. Nyilvánvaló, hogy a felsőoktatási továbbtanulás fejlett országokbeli számai és arányai kétségbe vonják a felsőoktatás munkaerő-szükségleten alapuló tervezését (mint ahogy az emberi tőke elméleten alapuló megközelítést is) – s egyre inkább nyilvánvalóvá teszik, hogy a felsőoktatás egyre tömegesebb fogyasztásáról van szó.¹⁸ Nem kétséges, hogy a tömeges felsőoktatási nyomán a diplomák (pontosabban az első diplomák) leértékelődnek a munkapiacra, s korábbi szerepüket a második, harmadik diplomák veszik át. A felsőoktatási képzés kiterjedése tehát a felnőttképzés felé indul tovább, s egyre nagyobb szerepet kap a posztgraduális képzés.

17 Pl. 1997-ben a nappali tagozatos hallgatók száma 152 ezer fő volt, akik közül 121 ezer volt 18–22 éves korcsoportba tartozó, ugyanakkor az esti, levelező tagozatra járó felsőoktatási hallgatók közül 25 ezer fő szintén ugyanabbe a korosztályba tartozott. Összesen tehát 146 ezer fő, azaz kb. 17% járt felsőoktatási intézménybe a 880 ezer fős összes ilyen korú populációból.

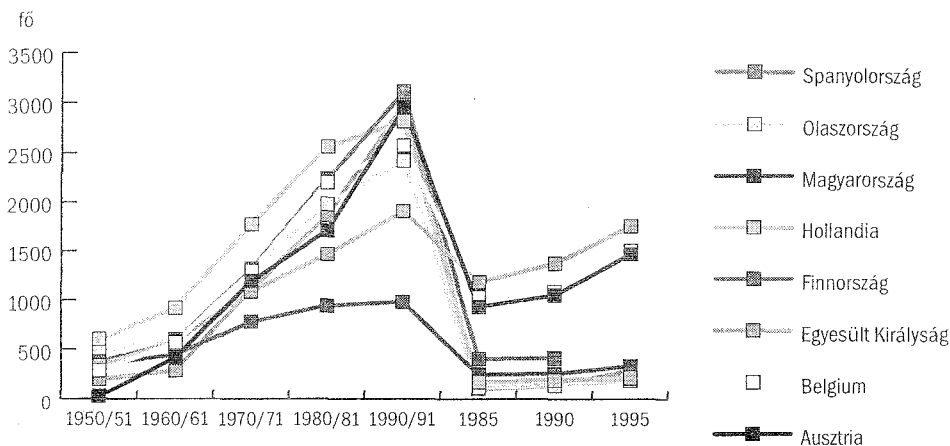
2005-ben – ha feltétezzük, hogy 46 ezer fős elsőt vesznek fel mindvégig – nagyjából 145 ezer államilag finanszírozott nappali tagozatos hallgató várható, amiből 185 ezer lesz a 18–22 éves korcsoportba tartozó. Ehhez valószínűleg további kb. 40 ezer ugyanilyen korú esti, levelező tagozatos, és kb. 30 ezer költségtérítéses jön hozzá, tehát 2005-ben valószínűleg 215 ezer fő körül lesz a 18–22 éves hallgatók száma, akik a 620 ezer fős korcsoport létszámának a 35%-át teszik ki.

2005-ben egyébként a 18 éves korosztály létszáma 124 ezer fő lesz, ha ebből 46 ezer fő bekerül államilag finanszírozott, 6 ezer fő pedig költségtérítéses nappali tagozatos és 8 ezer esti, levelező tagozatos képzésbe, akkor az így felvert 60 ezer fő a születési csoport 48%-át teszi ki.

18 Igen figyelemre méltó gondolatokat találhatunk erről pl. Gábor R. István: Mi a hasonlóság az egyetemi tanulmányok és a disznóól között? Ajánlás és széljegyzetek. Közgazdasági Szemle, 1999. június

4. ÁBRA

A 100 ezer lakosra jutó hallgatólétszám alakulása



A tömegesedés és a ráfordítások

A tömegesedés egyébként nem csupán a felsőoktatás jellemzője, lényegében úgy fogalmazhatunk, hogy az egész oktatási rendszert a 20. században a kiterjedés, a tömegesedés jellemzi. A fentiekben bemutatott – s a felsőoktatás tömegesedésével jellemzett – időszak ugyanis egyben a közoktatás kiterjedésének időszaka is. Az OECD országokban a 60-as években a tanulmányaikat befejezők valamivel több mint fele szerzett középfokú végzettséget, a kilencvenes években ez az arány már meghaladta a 80%-ot.

Ugyanakkor az is egyértelmű, hogy ez a tömegesedés oly módon ment végbe, hogy – nagyobb időtávon szemlélve – a közösségi ráfordítások növekedése messze alatta maradt a tanuló-, hallgatólétszám növekedésnek. Ha az oktatási kiadások hosszú távú alakulását vizsgáljuk a 20. század ötvenes és kilencvenes éve között azt tapasztaljuk, hogy ezek trendje egy telítődési görbe alakját mutatja. Az ötvenes és hatvanas évek igen dinamikus növekedése után az oktatási kiadások a nyolcvanas években érték el – a fejlett országok nagyobb részében – maximumukat, majd a kilencvenes években csökkentek, stagnáltak vagy esetleg csökkenő ütemben növekedtek. E csökkenésnek nyilvánvaló oka a – Coombs¹⁹ által is előrevetített – költségvetési lehetőségek korlátozottsága.

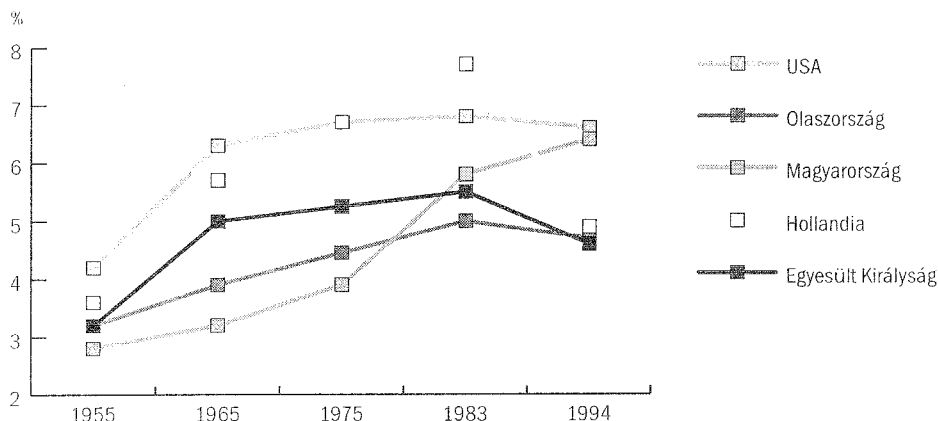
Hasonló tendenciák tapasztalhatók a felsőoktatás támogatását illetően is. 1985 és 1990 között a fejlett országok nagyobb részében a hallgatólétszám növekedésének ütemét meghaladta a felsőoktatási célú közösségi kiadások GDP-hez viszonyított arányának emelkedése. Ezt követően azonban 1990 és 1995 között a felsőoktatási hallgatólétszám Olaszországban mintegy 7%-kal emelkedett, a felsőoktatási célú közvetlen közösségi kiadások viszont 28%-kal csökkentek, az Egyesült Királyságban

¹⁹ Coombs. Ph. H.: Az oktatás világválsága, Rendszerelmzés, Tankönyvkiadó, Budapest, 1971.

mintegy 75%-kal növekedett a hallgatólétszám, ám a közvetlen közösségi támogatások mindössze 11%-kal emelkedtek, ugyanakkor pl. Japánban ugyanezen időszak alatt a 20%-os hallgatólétszám-növekedéssel 23%-os közvetlen közösségi kiadásnövekedés járt együtt. Végül is 1990 és 1995 között a felsőoktatás közvetlen közösségi támogatása a GDP-hez képest a fejlett országok zömében stagnált (pl. Dánia, Japán, Egyesült Királyság, Kanada, Görögország stb.) néhány országban csökkent (pl. Olaszország, Új Zéland, Törökország). Bár néhány országban növekedett (pl. Ausztria, Finnország, Franciaország) de a zömében stagnált, miközben a hallgatólétszám gyakorlatilag mindenhol növekedett. Így a nyolcvanas évek végétől az egy hallgatóra jutó közösségi támogatásnak az egy lakosra jutó GDP-hez viszonyított aránya folyamatosan csökken.

5. ÁBRA

Az oktatási ráfordítások a bruttó nemzeti termék arányában a fejlett országokban²⁰



A felsőoktatásban annak vagyunk tehát a tanúi, hogy a hallgatólétszám növekedés első évtizedeiben az oktatás közösségi ráfordításai erőteljesen növekedtek, de 20. század végére a hallgatólétszám növekedéstől elmarad a közösségi ráfordítások növekedése, amelynek okai a következők:

a) A finanszírozási rendszer átalakítása, amely lehetővé tette részint a közösségi ráfordítások szabályozását, részint azoknak a teljesítményekhez való igazítását.

b) A képzés költséghatékonyságának növekedése (ami nem független a finanszírozási rendszer átalakításától). Ide elsősorban azok a folyamatok sorolhatók, amelyek a finanszírozási rendszer hatására indultak el a felsőoktatási intézményekben. Például az intézmények oktatási alrendszerében, egységeiben az oktatólétszámok hallgatólétszámhoz történő arányosítása, az oktatói, kutatói követelményrendszerek kialakí-

²⁰ Adatok forrása: 1955–1975 Coombs Im. 1983: Nemzetközi Statisztikai Évkönyv KSH, 1994: Education Policy Analysis 1997, OECD

tása, vagy egyes tevékenységek kiszervezése stb. De ide tartozik az a folyamat is, amelynek nyomán a graduális képzések kontakt óraszámja mindenhol jelentősen csökkent.

c) Az alacsonyabb ráfordítás-igényű szakok arányának a drágább képzések, szakok növekedését meghaladó növekedési üteme. Azaz, mint arról korábban szó volt: a felsőoktatásban a hallgatólétszám növekedés nagyobbik részét a pedagógiai, a human, a jogász, a közgazdasági-társadalomtudományi, és a matematikai-természettudományi, azaz a viszonylag „olcsóbb”, alacsonyabb költségeket igénylő szakok tették ki.

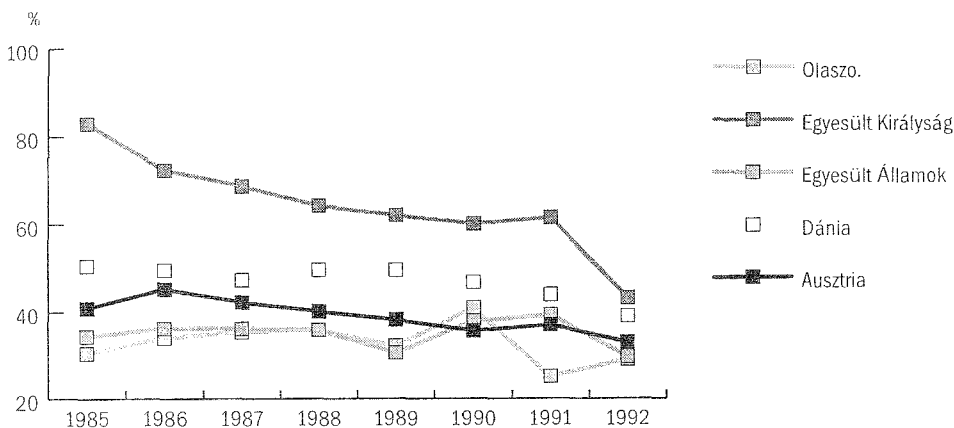
d) Az alacsonyabb közösségi ráfordítás-igényű képzési formák arányának növekedése. Így például jelentős a – nagyobb részt minden országban tandíjas – posztgraduális képzések arányának növekedése, valamint az olyan képzési formák terjedése, mint pl. a távoktatás, amelyek ráfordításigénye ugyancsak alacsonyabb.

e) Ide lehet továbbá sorolni azokat az állami erőfeszítéseket, amelyek például a felsőoktatási intézményrendszer struktúrájának átalakítását (intézményi integrációkat) szolgálták, vagy a felsőoktatási intézmények létszámával, bérstruktúrájával, alkalmazási szabályaival kapcsolatos reformokat célozták.

Lényegében tehát arról van szó, hogy a felsőoktatás tömegessé válásával egyre inkább előtérbe került annak gazdaságilag racionális(abb) megszervezése, költséghatékonyabb működése. Ezen tényezők közül csak a finanszírozás átalakulásával foglalkozom.

6. ÁBRA

Az egy hallgatóra jutó felsőoktatási célú közösségi kiadások az egy lakosra jutó GDP-hez viszonyított aránya néhány fejlett országban, 1985–1992



A finanszírozás átalakulása

A ráfordítások mérséklődésének – vagy legalább is mérséklődő növekedésének – egyik meghatározó oka egyértelműen a közösségi kiadás-politika gyökeres átalakulása.

A közösségi finanszírozás a 70-es évek közepétől jelentősen átalakult a fejlett országokban. A hetvenes évek közepe a jóléti államokban rendkívül komoly gazdasági

feszültségeket hozott. Ennek oka az olajár-robbanás s a nyomában járó gazdasági recesszió, amely – a csökkenő állami bevételek és a kialakult közösségi kiadásrendszer automatizmusai nyomán létrejövő növekvő kiadások²¹ miatt – gyorsan elvezetett az állami költségvetések egyre nagyobb hiányához. Így a fejlett országok zömében új közösségi finanszírozás-politikára kellett áttérni, amelynek lényege, hogy csökkentték az állam újraelosztó szerepét, s a finanszírozást igyekeztek teljesítménymutatókhoz kötni, s ezzel együtt növelték a helyi és intézményi szintű gazdálkodási önállóságot és felelősséget.

Az oktatási rendszerek finanszírozási feszültségeire is ez a fejlett világban viszonylag általános megoldás született: teljesítményarányos ill. normatív finanszírozás és gazdálkodási autonómia. Ennek keretében az iskolafenntartók, ill. az intézmények normatív alapon – az alapvető inputjuk azaz a tanulólétszámuk alapján – kiszámított globális költségvetési támogatást kapnak, amelynek felhasználásáról – többé-kevésbé – szabadon döntenek. A normatív ill. teljesítményarányos finanszírozás – s vele a helyi gazdasági önállóság – egyik alapvető célja az ellátott/kiszolgált létszámmal – és a különböző képzések ráfordításarányaival – arányos finanszírozás, ami lehetővé teszi a csökkenő területekről a forráskivonást, s a növekvő területeken a forrásbővítést, tehát a teljesítményektől függő pénzátcsoportosítást. Másik célja a központi költségvetés terheinek szabályozása a normatívák ill. a teljesítménymutatókhoz rendelt finanszírozási elemek nagyságának és/vagy valorizálási szintjének²² változtatásával. Ez utóbbi esetben arról – az általában nem, vagy csak igen szűk körben kimondott elvről – van szó, hogy egy-egy igen jelentősen növekvő szféra finanszírozása nem lehetetlenítheti el az állami költségvetést, ezért a hatékonyság és teljesítményösztönzés ellenére is kell legyen olyan eszköz a kormányzat kezében, amely az intenzíven növekvő támogatási igényt mérsékli. Ezt néhány országban az adott szféra támogatási összegének (keretének) hosszú távon meghatározott korlátozott növekedésével,²³ más országokban a normatívák ill. a teljesítményelemekhez rendelt finanszírozási elemek befagyasztásával, vagy csökkentésével biztosították.

A normatív ill. teljesítményarányos finanszírozásnak tehát csak egyik feladata az, hogy a csökkenő területekről forrásokat csoportosítson át a növekvő területekre. Legalább ilyen fontos funkciója az is, hogy egy-egy jóléti terület költségvetési arányait meghatározott szint alatt tartsa, vagy az alá szorítsa azzal, hogy a normatívák nagyságát ill. reálszintjét változtatja.

A helyi – azaz az önkormányzati és az intézményi – gazdasági önállóság célja ugyan-csak kettős. Részint a forráskivonás következményeinek helyi végrehajtásba, kezelésbe utalása, részint más források bevonásának ösztönzése. Ezzel együtt természetesen az irányítási rendszer is átalakul. A normatív, illetve teljesítményarányos finanszíro-

21 A kiadások növekedésért a megemelkedett munkanélküliség, s így az ellátásból adódó egyre nagyobb ráfordítás igények, a népesség öregedése és a nyugdíjbiztosítási rendszerek felfutása, a megnövekvő nyugdíj- és egészségügyi ellátási kiadások, továbbá a helyi önkormányzati és a központi – pl. közoktatási, felsőoktatási, kutatási, katonai – közösségi finanszírozási igények növekedése okozták.

22 A normatívák valorizálásának szintjével történő szabályozás, átcsoportosítás persze csak infláció mellett lehetséges.

23 Pl. Hollandiában.

zás nyomán átalakuló irányítási rendszert az jellemzi, hogy a központi kormányzat korábbi direkt beavatkozása helyébe koordinatív szerep lép. A kormányzati felsőoktatás-irányítás meghatározó elemévé válik a finanszírozás-politikán keresztül történő szabályozás.²⁴ Az állami szerepkör egyre inkább a pénzügyi koordinátor és a megrendelői szerep felé közelít, s a felsőoktatási intézmények egyre inkább vállalkozói (menedzser) típusú vezetőket igényelnek a korábbi akadémiai típusú vezetők helyett, illetve azok mellé.²⁵

A normatív ill. teljesítményarányos finanszírozás általános elveinek közös vonása mellett ennek konkrét megvalósításában azonban jelentős különbségek tapasztalhatók a különböző országok gyakorlatában.

A különböző országok felsőoktatás-finanszírozási rendszerei különbözőek részint forrás szerkezetük és az állami hozzájárulás mértéke szerint, részint az állami hozzájárulás folyósítási módja szerint.

A felsőoktatásra fordított kiadásoknak lényegében négy – a források összetétele szerint eltérő – kombinációjával találkozhatunk a fejlett országokban:

a) Állami dominancia a finanszírozásban, tandíj nélkül és alacsony intézményi egyéb bevételekkel (pl. Finnország, Norvégia).

b) Állami dominancia a finanszírozásban, alacsony tandíjbevételel és alacsony intézményi egyéb bevételekkel (pl. Franciaország, Hollandia).

c) Jelentős állami támogatás, tandíj nélkül és jelentős intézményi egyéb bevételek (pl. Németország).

d) Alacsony állami támogatás, magas tandíjakkal és jelentős intézményi egyéb bevételekkel (pl. Japán, Egyesült Államok).

A felsőoktatás állami támogatás módja többféle lehet,²⁶ s ezen támogatási módszerek fejlődése összefügg a korábban látott folyamatokkal. Az állami finanszírozás két gyökeresen eltérő módszere a közvetlen és a közvetett finanszírozás.

A *közvetett finanszírozás* azt jelenti, hogy nem az oktatási intézményeket finanszírozza az állam, hanem a tanulókat. Így az intézmények működésének alapvető forrása a tandíj. (Emellett egyéb fontos források pl. a kutatási források, az adományok stb.) Az állam ebben a rendszerben a hallgatók tanulmányi kiadásainak finanszírozásához járul hozzá. A tanulókat többféle módon finanszírozhatja az állam.

- Az egyik igen közismert módja a hallgatók tanulási kiadásaihoz történő állami hozzájárulásnak a hallgatói ösztöndíjak rendszere.

24 Lásd erről Darvas Péter: Felsőoktatás és az egyetemek egy „új” Európában. Várakozások és változások, In.: Az oktatás jövője és az európai kihívás. Szerk.: Halász G. - Educatio 1993.

25 Darvas (1993)

26 Érdemes megemlíteni, hogy McDaniel, (1997) a következő finanszírozási módszereket különbözteti meg: az alkudozási modell, a tervezési modell, az input-irányítottság modell, az output-irányított modell, a harmadik fél által történt finanszírozás, a fogyasztói utalvány rendszer, és egyéb technikák, mint pl. a pályázatás, illetve a kevert modellek. McDaniel, O.: The Effects of Government Policies on Higher Education in Search of Alternative Steering Methods, VUDA's, Gravenhagen, 1997.

- Másik lehetőség a hallgatói hitelek, kvázi hitelek rendszere.²⁷
- Inkább a szakirodalomból, mint a tényleges gyakorlatból ismert hallgató támogatói módszer a voucherrel (oktatási utalvánnyal)²⁸ történő finanszírozás.
- Egy további lehetőség a hallgatók oktatási kiadásainak állami támogatására a tandíj, illetve egyéb oktatási kiadások személyi jövedelemadóban történő kedvezményezése, amely alapvetően akkor alkalmazható, ha a hallgató rendelkezik olyan jövedelemmel, amelynek adózása során a kedvezmény realizálható, tehát alapvetően a felnőttképzésben alkalmazható.

A közvetett finanszírozás egyik előnye az, hogy költség-megtakarítással jár, miután nem az adókon keresztül történik a pénzfolyósítás.²⁹ A másik előnye, hogy ösztönzi a közvetlen szülői hozzájárulás növekedését.³⁰ Legfontosabb előnye azonban az, hogy az oktatási szolgáltatók között verseny alakul ki, ami mind a minőséget, mind a hatékonyságot előmozdítja. Mindezen előnyei ellenére az európai fejlett országok felsőoktatásának finanszírozásában csak korlátozottan alkalmazzák.

A *közvetlen finanszírozás* esetében az állami támogatást közvetlenül az intézmény kapja. Ennek is több formája létezik.

- Az intézményfinanszírozás. A különböző közösségi szektorokban szokásos finanszírozások között az egyik máig is viszonylag gyakori az intézményfinanszírozás, amely tulajdonképpen inputfinanszírozás, azaz az intézményi feladat ellátásához szükséges – elvileg normázott, gyakorlatilag kialakított és engedélyezett – inputok (személyzeti létszám, bér, eszközök stb.) költségeit tervezik meg és folyósítják. Az intézményfinanszírozásnak léteznek finomított változatai. Ilyennek tekinthető a zéró-bázisú költségvetési tervezés.³¹ Az intézményfinanszírozás alap problémája – függetlenül attól, hogy az inputokra, vagy a bázisra³² épül – az, hogy az intézményi teljesítmények,

27 A felsőoktatási hitelrendszerek nagyobbik része tulajdonképpen kvázi hitelrendszer, azaz lényegében az állam által működtetett, fenntartott (gyakran a pénzüntézetektől intézményileg is elkülönült) rendszer. Ennek okainak elemzése messze vezetne, nyilvánvalóan összefügg a tőkepiaci tökéletlenségekkel (lásd erről pl. Friedman, M - Friedman, R.: Választhat szabadon, Akadémia Kiadó, Budapest-MET Publishing Corp., Florida-Budapest, 1998.)

28 Az oktatási utalvánnyal történő oktatás finanszírozás legismertebb teóriáját Milton Friedman írja le (Friedman, M - Friedman, R. 1998.) De több más szerző is foglalkozik vele (pl.: Atkinson, G.B.J.)

29 Mint Friedmanék írják: „az azonos minőség költsége kétségtelenül nagyobb, ha a költségeket közvetve adókon keresztül fizetik, mint amikor közvetlenül fizetnek az iskoláért” - Friedman, M - Friedman, R. (1998.) Im. 164. p. - Ezt Friedmanék elsősorban az utalványos finanszírozásra írják, de nem nehéz belátni, hogy minden közvetett finanszírozásra igaz.

30 Friedman, M - Friedman, R. (1998.) Im. 165. p. A szerzők azt is hangsúlyozzák, hogy ez abban az irányban hat, hogy növekszenek az oktatási források.

31 Lényege az, hogy az intézmények évről-évre megindokolják („nulláról építik fel”) minden költségvetési tételüket. Gyakorlatilag ahol bevezették ott mára lassan elhalt. Mint Osborne és Gaebler írja: „... a gyakorlatban ... túlzottan időigényesnek és túl sok papírmunkát igénylőnek bizonyult. Ugyanakkor a vezetők túlonrúli is könnyen tudták manipulálni a rendszert. A legtöbb helyen ez a rendszer önsúlyánál fogva halt el” Osborne, D. - Gaebler, E.: Új utak a közigazgatásban, Kossuth K. 1994. old.

32 A hazai gyakorlatban közvetett intézményfinanszírozás mára a központi költségvetési szervek esetében elszákadott a tényleges inputfinanszírozástól, s bázisfinanszírozássá alakult. Ez azt jelenti, hogy az intézmények adott évi költségvetésének terve a korábbi év költségvetési tervére épül anélkül, hogy a tényleges inputok elemzése megtörténne. Lényegében az intézmények költségvetésének összege úgy kerül meghatározásra, hogy az előző évi költségvetés egyes kiemelt előirányzatait a központi költségvetés irányelveinek figyelembe vételével korrigálják

eredmények, a szolgáltatási minőség, valamint a támogatás között nincs összefüggés. A finanszírozás ugyanis vagy a kialakított inputok alapján, vagy az előző évi költségvetés alapján történik, és nincs köze ahhoz, hogy a finanszírozott feladat végrehajtása mennyire eredményes, mennyire hatékony.

- Teljesítmény-finanszírozás „ráfordítás-jellegű” normatívákkal – a domináns állami támogatással működő rendszereknél találkozhatunk ilyenekkel –, valamint a normatív finanszírozás bevezetési időszakában. Itt igen részletes, több teljesítménymutatóra és a mutatókhoz rendelt finanszírozási elemre (normára) épülő modell alapján határozzák meg az intézmények támogatását.³³ Ennek a rendszernek az a sajátossága, hogy „úgy tesz, mintha” tényleges költségeket finanszírozná. A korábban intézmény-finanszírozáshoz szokott résztvevők könnyebben elfogadják egy ilyen rendszert, mint az egy, vagy csak néhány teljesítménymutatót alkalmazót, ezért az intézmény-finanszírozástól való elszakadás első lépéseként több országban volt ilyen rendszer.

- Egyszerű normatív finanszírozási rendszerek – viszonylag kisebb állami finanszírozási dominancia esetében alkalmazott módszer, ahol néhány jól mérhető teljesítménymutató (elsősorban a hallgatólétszám) és néhány (összevont szakirányra vonatkozó) normatíva alapján határozzák meg a felsőoktatási intézmények állami támogatását. Ennek egyik továbbfejlesztett változata, amikor a finanszírozás egyetlen normatívával történik. A normatív finanszírozási rendszerek egyik továbbfejlesztési iránya ez volt több országban.

- A képlet szerinti finanszírozás, a normatív finanszírozás továbbfejlesztésének másik iránya.³⁴ A képletek a hallgatólétszám – illetve annak különböző súllyal figyelembe vett összetevői – mellett az oktatás különböző egyéb tényezőinek jellemzőit, normáit, valamint oktatáspolitikai szempontokat is figyelembe vehetnek. A képlet alapján a forrásokat lényegében automatikusan osztják el. A felsőoktatás képletek szerinti finanszírozásával az OECD országok jelentős részében találkozhatunk.

- A versenypályázati projekt finanszírozás, amely lényegében valamennyi fenti módszerrel együtt előfordul, mint második, vagy többedik finanszírozási csatorna. Alapvetően a kutatás-, fejlesztés-, valamint speciális feladatok finanszírozásának meghatározó módszere.

- Megrendeléssel – árversenyben – történő finanszírozás, amikor valamely megrendelő (pl. az állam, vagy valamely vállalat, ill. piaci szereplő) egy képzést, vagy kutatást, fejlesztést ajánlat-kéréssel, a szolgáltatók (felsőoktatási intézmények) versenyztetése után kialakult áron szerződésben rendel meg.

A fenti közvetlen finanszírozási módszerek fejlődésére az jellemző, hogy az állam igyekszik olyan finanszírozás felé elmozdulni, amely részint „kvázi piaci” körülményeket teremt. Azaz az intézmények részére szolgáltatásuk alapján, mintegy piaci ár-

³³ Magyarországon pl. az egészségügy finanszírozásában használnak ilyen finanszírozási módszert. De a felsőoktatás finanszírozásában bevezetett első modell is ilyen volt.

³⁴ Gyakran az egyszerű normatív finanszírozást is a képlet szerinti finanszírozásba sorolják, hiszen a legegyszerűbb képlet az egy hallgatóra eső átlagos költség, illetve támogatás. Azonban a képlet szerinti finanszírozások egyik fontos jellemzője éppen az, hogy általában a tényleges hallgatólétszám nem szerepel a teljesítménymutatók között, hanem általában valamilyen számított létszámmal dolgoznak, amelyek olyan oktatáspolitikai szempontokat érvényesítenek, mint az elvárható végzési idő, vagy az elvárható lemorzsolódási arány stb.

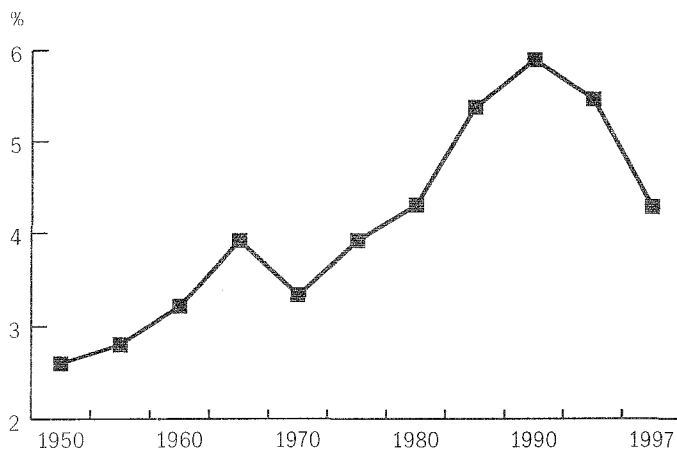
bevétel-szerűen adja az állami támogatást, így biztosítva azt, hogy az állami finanszírozás ellenére a szolgáltatást igénybe vevők döntései és választásai érvényesüljenek a szolgáltatókkal szemben. Részint pedig olyan finanszírozási rendszereket preferál az állam, amely lehetővé teszi a finanszírozással történő felsőoktatás irányítást. Más oldalról nyilvánvaló, hogy a finanszírozás módszerének ezen elmozdulási irányai egyben elősegítették a fajlagos – egy hallgatóra jutó – közösségi kiadások mérséklődését.

Röviden a hazai tendenciákról

Az összes oktatási kiadás alakulását Magyarországon szintén a már megismert tendenciák jellemzik, legfeljebb annyi különbséggel, hogy nálunk az oktatási kiadások lényegében a kilencvenes évek elejéig emelkedtek, s csak ezt követően kezdődött el a csökkenésük.

7. ÁBRA

A hazai összes oktatási kiadások alakulása a GDP arányában



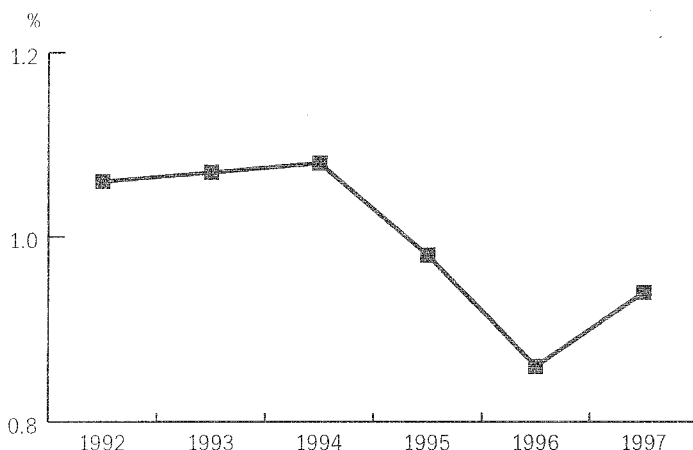
Ha részletesebben is megnézzük az összes oktatási kiadás alakulását, azt találjuk, hogy a 80-as évek végétől kezdődik egy igen jelentős emelkedés, s a kiadások 1992-ben érik el maximumukat, majd ezt követően indult el egy viszonylag jelentős csökkenés. A 80-as évek végén tapasztalható növekedés egyik oka a 70-es évek közepének nagyobb születésszáma következtében kialakult demográfiai hullám oktatási költségkihatása. A másik ok a felsőoktatás megindult növekedése. De valószínűleg nem elhanyagolható tényező a rendszerváltás eufóriája sem, amely néhány évig kedvező helyzetet teremtett az oktatás és a kultúra finanszírozásában, amit azután a megroppant pénzügyi egyensúly miatt a 90-es évek első harmadának elmúltával kényszerűen követ az államháztartás reformja.

A hazai felsőoktatás tömegesedése is megkéskéve indult el, pontosabban indult újra a hatvanas évek elején megkezdődött, majd gyorsan elhalt létszámnövekedést követően, a 80-as évek végén, kilencvenes évek elején. Ez a tömegesedési folyamat lényegé-

ben 1992-ig a közösségi ráfordítások növekedésével is együtt járt, majd ezt követően stagnált, s 1995-től csökkent, miközben a felsőoktatási hallgatólétszám folyamatosan és igen intenzíven növekedett.

8. ÁBRA

A felsőoktatási kiadások alakulása Magyarországon a GDP-hez viszonyítva



Az egy hallgatóra vetített kiadások és az egy főre jutó GDP összevetése azt mutatja, hogy a felsőoktatás kondíciói 1992-ig javultak, s nemzetközi összehasonlításban is példátlanul magas arányt értek el.³⁵

A hazai felsőoktatás finanszírozásában a kilencvenes évek elején, közepén bekövetkezett változások azonban igen kis mértékben függtek össze a normatív finanszírozás bevezetésével, ugyanis a normatív finanszírozást Magyarországon gyakorlatilag csak a 90-es évek második felétől (1996–97-től) kezdték alkalmazni.³⁶ A felsőoktatásból történő forráskivonásra a pénzügyi kormányzat két módszert alkalmazott. Az egyik a felsőoktatási intézmények bevételeinek diktált, erőltetett növelése. A másik, a meghatározó forráskivonási módszer – ami gyakorlatilag az államháztartás reformjához kapcsolódott – a szféra támogatásának az inflációtól elmaradó növelése volt. Ezt a módszert azért lehetett hatékonyan alkalmazni, mivel az infláció igen magas volt, gyakorlatilag 97-ig majdnem minden évben meghaladta a 20%-ot.³⁷ Érdemes megemlíteni, hogy a normatív finanszírozás hazai bevezetésének egyik ellenzője éppen a pénzügyi kormányzat volt, ugyanis a normatív, illetve képlet szerinti finanszírozás a

35 Meghaladja jelen írás kereteit annak elemzése, hogy ezen jelenség okai hogyan függnek össze a felsőoktatás hatékonyságának problémáival, más írásaiban ezzel többször foglalkoztam. Lásd pl. Polónyi István: A felsőoktatás gazdasági jellemzőinek áttekintése. Kutatás közben No. 213. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1996.

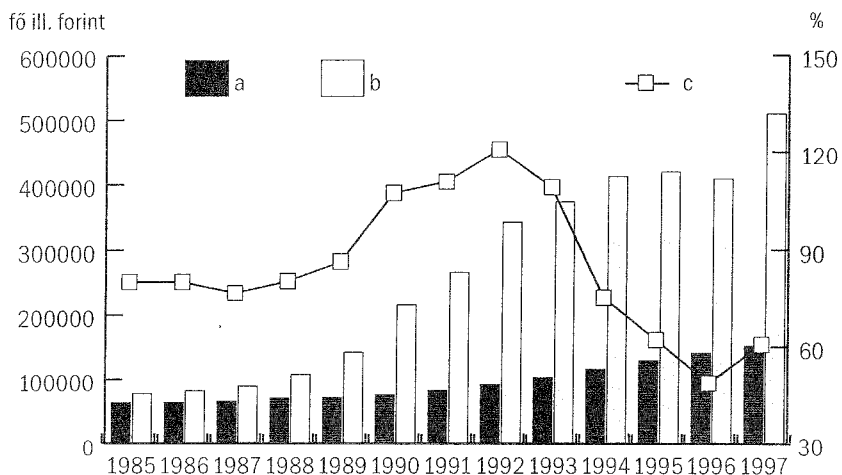
36 Ez annak ellenére így van, hogy a felsőoktatási törvény gyakorlatilag 1993-ban megteremtette ennek lehetőségét. A Kormány azonban először az 1996-ban kiadott 154/1996. (X. 16.) a képzési normatívák bevezetéséről a felsőoktatásban című Kormányrendelettel vezette azt – lényegében ekkor is csak részlegesen – be.

37 A fogyasztói árindex 1990-ben 28,9%, 1991-ben 35%, 1992-ben 23%, 1993-ban 22,5%, 1994-ben 18,8%, 1995-ben 28,2%, 1996-ban 23,6%.

pénzügyi kormányzatot kiszorítja a szféra irányításából, s a szaktárca hatáskörét növeli ezen a területen (miközben persze a szaktárca más, ún. „szakmai” hatáskörei lényegesen leépülnek). Tegyük hozzá, hogy a pénzügyi kormányzat a tervhivatal megszűnését követően annak szerepeit és habitusát is részben örökölte, így a költségvetési pénzek allokációjában meghatározó szerepet kapott. Ez a pénzügyi kormányzat olyan hatalom növekedésével járt, amelyet igen nehezen lehet(ett) azzal csorbítani, hogy az egyes szférák szakminisztériumai pénzügyi koordinációs szerephez jussanak. Nem alakult tehát ki a pénzügyi kormányzat és a szaktárca között olyan munkamegosztás, amely az egyes szférák, szaktárca forrásainak meghatározása után azok autonóm döntéseit teljes egészében lehetővé tette volna. A pénzügyi kormányzatot a gyakran szakmai részletekbe menő direktív szabályozni akarás jellemezte (pl. a felsőoktatási oktató létszám csökkentés esetében).

9. ÁBRA

A hazai felsőoktatás néhány finanszírozási jellemzőjének alakulása 1985–1997



a=nappali tagozatos; *b*=egy hallgatóra jutó kiadás; *c*=egy hallgatóra jutó kiadás az egy főre jutó GDP-hez viszonyítva

A bevezetett finanszírozási rendszer részint megeremtetette a felsőoktatás állami támogatásának különböző (a hallgatói támogatást, a képzést, fenntartást, a kutatást, és a fejlesztést szolgáló) csatornáit, részint – bár igen lassan és körülményesen – a teljesítményarányos finanszírozási módszert.

Végül is abban összegezzük a hazai tömegesedő felsőoktatás finanszírozási jellemzőit, hogy azt a kilencvenes években a gyakran direktív kormányzati beavatkozás mellett a lassan tért hódító pénzügyi koordináció jellemezte.

Befejezés helyett

A felsőoktatás 20. század második felében bekövetkező kiterjedése nyomán a fejlett országokban a század végére egy-egy korosztály harmada, fele juthat be az egyete-

mekre, főiskolákra. Ez a tömegesedés – annak ellenére, hogy a fejlett világ országainak zömében a felsőoktatás nagyobb részt államilag finanszírozott feladat – mégis csak korlátozott állami költségvetési teherrel járt, azaz a hallgatólétszám-növekedéstől messze elmaradt a közösségi költségek növekedése. Ennek egyik alapvető oka – a képzés vertikális és horizontális struktúra változásai mellett – a felsőoktatás állami finanszírozásának gyökeres átalakulása. Ez az átalakulás több meghatározó mozzanathból állt:

- a közösségi pénzfolyósításnak részint a felsőoktatás meghatározó teljesítményéhez – az oktatott hallgatólétszámhoz –, részint néhány további oktatási jellemzőhöz – pl. különböző képzési formák diktált arányai, oktató-hallgató arány stb. – kötése, amelyek lehetővé tették az állam korlátozott szabályozó szerepének érvényesülését;
- a közösségi pénzfolyósítás olyan átalakítása, amely „kvázi piaci” viszonyokat teremtett, s ezzel a hatékonyság irányába hatott;
- a teljesítményhez kapcsolódó finanszírozási elemek nagyságának és valorizálási szintjének szabályozásával (lényegében csökkentésével) a növekvő hallgatólétszám ellenére a felsőoktatási célú közösségi kiadások volumenének korlátozása, vagy legalábbis növekedési ütemének csökkentése;
- a finanszírozás átalakulásával párhuzamosan jelentősen módosul a felsőoktatási szféra állami irányítása – a direkt irányítástól a pénzügyi koordináció felé elmozdulva –, és az intézmények vezetése is, az akadémiai testületi irányítástól a menedzser vezetés irányába fejlődve.

A jövőbeli fejlődésből annyi egyértelműen látszik, hogy a felsőoktatási részvétel tovább növekszik, mert egyrészt, bár a telítődés felé haladva, tovább nő a fiatal nemzedék felsőoktatásba történő belépése, másrészt egyre jelentősebben emelkedik a második, harmadik és további diplomaszerezés. A felnőttek át- és továbbképzésében, az élethosszig tartó tanulásban egyre jelentősebb szerepet játszik a felsőoktatás, s várhatóan a felsőoktatás tömegesedése a felnőttképzés területén fog folytatódni. Ugyanakkor aligha tévedek nagyot, ha úgy vélem, hogy a felsőoktatás összes közösségi támogatásának a GDP-hez való aránya nem, vagy legalábbis nem jelentősen fog növekedni, s az egy hallgatóra jutó közösségi támogatásnak az egy lakosra jutó GDP-hez viszonyított aránya tovább fog csökkenni. A felsőoktatási képzésben tovább növekszik az alacsonyabb költségigényű képzések aránya (elsősorban a távoktatás és a virtuális felsőoktatás, amelynek valószínűleg meghatározó szerepe lesz a felnőttképzésben). A felsőoktatási felnőttképzésben a finanszírozási módszereket illetően valószínűleg nagyobb teret kapnak olyan közvetett finanszírozási technikák, mint pl. a tandíj adójóváírása. Ugyanakkor a felsőoktatási intézmények forrásait illetően – Európában – alighanem továbbra is meghatározó lesz a fiatal nemzedék képzése után képlet alapján nyújtott közösségi finanszírozás és a versenypályázati kutatás és fejlesztés támogatás.

A címben feltett kérdés tehát valószínűleg úgy hangzik helyesen: egyre többet ugyanannyiért, vagy kicsit többért?

TÁBLÁZATOK

A felsőoktatási hallgatólétszám alakulása néhány európai országban, 1960–1995 (ezer fő)

	1960	1965	1970 ^a	1975 ^a	1980 ^a	1985 ^x	1990 ^{xx}	1995 ^p
Ausztria			59,8	96,7	136,8	173,1	192,7	212,7
Belgium			124,9	159,7	196,2	247,5	254,3	332,5
Finnország	25,3 ^x	43,3 ^x	59,8	114,3	123,2	109,8	140,9	188,3
Olaszország	303,5 ^x	424,4 ^x	687,2	976,7	1117,7	1185,0	1375,1 ^o	1755,1
Hollandia	106,0 ^x	152,7 ^x	231,2	288,0	360,0	404,9	413,4	
Norvégia			50,1	66,6	79,1	84,0 ^o	116,8 ^o	127,0
Portugália			50,1	79,7	92,2	103,6	133,5 ^o	286,9
Spanyolország			224,9	540,2	681,0	934,3	1049,9	1470,4
Egyesült Királyság			601,3	732,9	827,1	1032,5	1086,1	1507,0

+ Forrás: Oktatás, Művelődés 1950–1985, KSH, Budapest, 1986.

x Forrás: Ladányi (1992)

xx Zömében 1988/89-es adatok

o Forrás: OECD Education Statistics 1985–1992

p Forrás: Education Policy Analysis 1997

A 100 ezer lakosra jutó hallgatólétszám alakulása

	1950/51	1960/61	1970/71	1980/81	1990/91	1995/96
Ausztria	25	417	1193	1709	2955	
Belgium	287	570	1295	2205	2577 ^o	
Dánia	428	618	1542	2216	2822	
Egyesült Királyság	333	581	1088	1468	1908 ^o	2636
Finnország	373	571	1318	2241	3115	
Görögország		340	976	1256	1894 ^o	
Hollandia	603	923	1773	2569	2819 ^o	
Magyarország	348	447	781	945	984	1760
Olaszország	489	601	1317	1981	2424	3061
Portugália	191	271	551	937		
Spanyolország	198	287	1111	1866	2993	3747
Svédország	240	562	1756	2050	2118 ^a	

^a 1988/89

^o 1987/88

Forrás: 1980-ig: Ladányi Andor: A felsőoktatás mennyiségi fejlődésének nemzetközi tendenciái. Összehasonlító statisztikai elemzés. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest 1992. 1980 után saját számítás az OECD adatai alapján (OECD Education Statistics 1985–1992 illetve Education at a Glance 1998 alapján)

Az oktatási ráfordítások a bruttó nemzeti termék arányában a fejlett országokban

	1955	1965	1975	1983	1994
Ausztria	2,4%	2,9%+	4,5%	6,0%++	5,6%
Egyesült Királyság	3,2%	5,0%o	...	5,5%	4,6%
Franciaország	2,8%	4,4%	...	5,1%	6,2%
Hollandia	3,6%	5,7%	...	7,7%	4,9%
Magyarország	2,8%u	3,2%u	3,9%u	5,8%	6,4%
Olaszország	3,2%	3,9%x	...	5,0%	4,7%
USA	4,2%	6,3%	6,7%xx	6,8%	6,6%

Forrás: 1955–1975 Coombs Im. 1983: Nemzetközi Statisztikai Évkönyv KSH, 1994: Education Policy Analysis 1997, OECD

+ 1963; ++ 1982; o 1964; u nemzeti jövedelem arányában; x 1961; xx 1974

A felsőoktatási kiadások alakulása Magyarországon a GDP-hez viszonyítva (%)

Év	1980	1985	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
A felsőoktatás kiadásai a GDP-hez viszonyítva	0,54	0,52	0,81	0,88	1,06	1,07	1,08	0,98	0,86	0,94

Adatok forrása: Statisztikai tájékoztató, Művelődési Évkönyvek, 1995, 1996, 1997 Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest, 1997, 1998, 1999.

A felsőfokú oktatás létszámának és az egy hallgatóra jutó kiadások alakulása Magyarországon

Év	Felsőfokú oktatás (nappali tagozatos fő)	Egy tanulóra jutó kiadások az egy főre jutó GDP-hez viszonyítva	Egy tanulóra jutó kiadás (Ft/fő) MKM
1985	64 109	80,0%	78 013
1986	64 855	80,0%	82 447
1987	66 697	76,6%	89 447
1988	71 689	80,3%	108 142
1989	72 381	86,3%	142 605
1990	76 601	107,3%	216 149
1991	83 191	110,8%	266 695
1992	92 328	120,7%	342 715
1993	103 713	109,1%	374 342
1994	116 370	75,3%	413 234
1995	129 541	62,2%	420 356
1996	142 113	48,7%	409 702
1997	152 889	60,7%	510 798

Forrás: Statisztikai tájékoztató, Művelődési Évkönyv 1996, Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest, 1998 – meg kell jegyezni, hogy a KSH 1997. évi Statisztikai Évkönyvében 1998–1996 között eltérő adatok szerepelnek.

A MUNKAPIACON – DIPLOMÁVAL

A MUNKAPIACI HELYZETET LEÍRÓ KÖRÜLMÉNYEK közül egyik legfontosabb *a kínálat iskolai végzettség szerinti összetétele*, ami jobbra a munkavállalók iskolázottsági struktúrájában, vagy az újonnan belépők iskolai végzettsége alapján, vagy az időszakosan kiszorultak kvalifikációs szerkezetében figyelhető meg.

A modern gazdaság periodikusan visszatérő működési zavarának kísérőjelenségeként mutatkozó munkanélküliség napjainkra a legtöbb fejlett országban is állandósult, feltehetően teljesen más gazdaság- és társadalompolitikai felfogással és szervezéssel kellene a munkapiaci kérdéseket kezelni.

Ez a tanulmány a munkaerőkínálat formálisan legmagasabban kvalifikált csoportjával, a diplomások munkapiaci helyzetével foglalkozik. A téma feldolgozásában a diplomások képzési méreteinek alakulásából, illetve a munkavállalók iskolázottsági szerkezetének változásaiból indulunk ki, és vetjük egybe a gazdasági keresletet manifesztáló munkapiaci változásokkal – Magyarországon, majd nemzetközi összehasonlításban.

A tanulmány végül kitekintést ad a változások elkerülhetetlen illetve a befolyásolható következményeire, amiből gazdaság- és oktatáspolitikai ajánlások fogalmazhatók meg a döntéshozók számára.

A diplomások munkapiaci helyzete az ezredfordulón

Egy-egy munkapiaci szegmens helyzetének megítélésében fontos kritérium, hogy az egyensúlytalanságot kifejező munkanélküliség bekövetkezésében mekkora eséllyel vesznek részt a vizsgált iskolázottsággal rendelkező csoportok, esetünkben a diplomások. Összefoglalóan megállapítható, hogy jelenleg a főiskolai és egyetemi végzettségűek részaránya az összes regisztrált munkanélkülinek 2–3%-át teszi ki, de a 90-es évtized legkedvezőtlenebb évének a legkevésbé kedvező hónapjaiban sem haladta meg a 4%-ot (lásd 1. táblázat). Míután a 25 éves és idősebb népességből a befejezett felsőfokú iskolai végzettségűek aránya már 1990-ben meghaladta a 10%-ot, és 1996-ra elérte a 12,1%-os részesedést, ezért megállapítható, hogy arányuk a kedvezőtlen piaci helyzetben lévő munkavállalók között viszonylag alacsonynak mondható, ami relatíve tartósan kedvező munkapiaci pozíciót jelent.

Az 1. táblázat a júliusi helyzetképet mutatja be. A diplomás munkanélküliség akkor a legnagyobb, hiszen ebben a hónapban lépnek a frissen végzettek a munkapiaci-

ra, ahol is elhelyezkedésük bizonyos időt vesz igénybe. A diplomás pályakezdők közül munka nélkül maradtak a következő hónapokban – a tapasztalatok szerint – mintegy 6–8 tized százalékkal emelik meg a diplomás munkanélküliek arányát, ami fokozatosan csökken, s általában 6–8 hónap alatt teljesen fölszívódik.

A pályakezdők közül a főiskolai majd az egyetemi végzettségűek helyezkednek el a leggyorsabban, a legjobb eséllyel. Egy 1996 és 1997 áprilisa közötti időszakot megfigyelő OMMK által végzett követéses vizsgálat szerint a főiskolai diplomások több mint 90%-a talált egyszer vagy többször is munkát, s a felmérés időpontjában kb. 80 illetve 88%-ot meghaladó arányban dolgoztak (Laky 1999).

1. TÁBLA

A regisztrált munkanélküliek megoszlása iskolai végzettségük szerint a kilencvenes években, július hónapban (fő)

	Általános iskola		Szakmunkásképző iskola	Szakiskola	Szakközépiskola	Technikum	Gimnázium	Főiskola	Egyetem	Összesen	
	<8	=8								%	n
1991	11,4	35,1	29,4	1,5	8,1	3,4	7,3	2,5	1,3	100,0	216 569
1992	9,0	35,6	33,0	1,4	8,0	3,3	6,9	1,9	1,0	100,0	587 027
1993	7,7	34,9	33,4	1,7	8,6	3,6	7,5	1,8	0,9	100,0	677 097
1994	7,5	34,5	32,7	2,1	9,0	3,5	8,2	1,7	0,7	100,0	556 463
1995	7,3	34,1	32,0	2,3	9,5	3,5	8,7	1,9	0,7	100,0	504 307
1996	11,4	34,0	32,2	2,3	9,8	3,4	8,5	2,4	0,9	100,0	494 461
1999	5,7	33,8	32,9	2,3	10,9	3,1	8,3	2,4	0,7	100,0	400 644

Forrás: OMMK éves jelentései

Jól érzékelhető, hogy a munkanélküli diplomások számának mozgása csak kismértékben változott a megfigyelt időszak alatt – különösen igaz ez az egyetemet végzetekre. A megállapítást alátámasztja, hogy az érintettek száma összességében nem érte el egyetlen évben sem a 100 ezer főt.

A következő táblázat (2.) a regisztrált munkanélküliek 1999. évi számát és megoszlását területenkénti bontásban mutatja be, a júniusi helyzet szerint, amikor munkapiaci helyzetük a leginkább nyugvópontra kerül.

Az összes munkanélküliből a főiskolát végzettek részesedése átlagosan 1,8% volt. Kiugróan nagyobb értéket találunk Budapesten, Csongrád és Győr-Moson-Sopron megyékben, ahol elérte illetve meghaladta részesedésük a 3%-ot. Az egyetemet végzettek átlagát (0,7%) illetően hat megye volt számottevően kisebb (0,5%-nál alacsonyabb) részesedései, míg mindössze három megyében volt érdemben magasabb (1% vagy magasabb). Ezek megegyeznek a főiskolai diplomás munkanélkülieknél jelzett kiugró megyékkel, illetve a fővárossal. Az adatok szerint a kvalifikált munkaerővel jól ellátott területeken magasabb a diplomás munkanélküliek aránya függetlenül attól, hogy ott a munkanélküliségi ráta alacsonyabb-e. S fordítva: ahol szűkös a kvalifikált munkaerő kínálata, ott a magas munkanélküliségi ráta ellenére alacsony a diplomás munkanélküliek részesedése (lásd Borsod, Hajdú, Nógrád, Szabolcs megye adatait).

2. TÁBLA

A regisztrált munkanélküliek száma iskolai végzettségük szerint, megyénként, 1999 június

	8 általános és kevesebb		Szakképzés*		Gimnázium		Főiskola		Egyetem		Összesen	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
Budapest	9 794	32,8	14 478	48,6	3 772	12,6	1 157	3,9	639	2,1	29 840	7,6
Baranya	8 000	44,3	8 532	47,3	1 130	6,3	268	1,5	114	0,6	18 044	4,6
Bács-K	9 306	43,5	10 129	47,3	1 458	6,8	417	1,9	98	0,5	21 408	5,4
Békés	7 360	37,4	10 426	52,7	1 554	7,9	338	1,7	68	0,3	19 746	5,0
Borsod-A-Z	23 052	42,4	26 386	48,6	3 960	7,3	679	1,3	194	0,4	54 261	13,7
Csongrád	5 005	33,6	8 078	54,2	1 217	8,2	453	3,0	169	1,1	14 922	3,8
Fejér	6 210	42,2	7 137	48,8	983	6,7	251	1,7	81	0,6	14 662	3,7
Győr-M-S	2 801	43,7	4 727	54,3	764	8,8	263	3,0	101	1,2	8 656	2,2
Hajdú-B	13 769	44,1	14 321	45,9	2 427	7,8	454	1,5	205	0,7	31 176	7,9
Heves	6 269	41,8	7 180	47,9	1 130	7,5	326	2,2	88	0,6	14 993	3,8
Jász-N-Sz	9 087	42,6	10 290	48,2	1 539	7,2	342	1,6	81	0,4	21 339	5,4
Komárom-E	4 595	36,5	6 634	52,8	1 073	8,5	215	1,7	64	0,5	12 581	3,2
Nógrád	6 189	45,9	3 021	44,8	1 053	7,8	158	1,2	44	0,3	13 465	3,4
Pest	9 860	39,3	12 620	50,2	2 012	8,0	448	1,8	185	0,7	25 125	6,4
Somogy	6 928	45,0	7 231	46,7	980	6,4	235	1,5	69	0,4	15 443	3,9
Szabolcs-Sz-B	17 515	45,8	17 153	44,8	3 025	7,9	475	1,2	104	0,3	38 272	9,7
Tolna	5 380	43,2	5 942	47,5	937	7,5	465	1,3	57	0,5	12 481	3,2
Vas	2 486	36,6	3 545	52,0	553	8,1	167	2,5	57	0,8	6 808	1,7
Veszprém	4 305	36,7	6 210	53,0	881	7,5	239	2,0	95	0,8	11 730	3,0
Zala	3 813	40,6	4 643	49,1	683	7,3	208	2,2	72	0,8	9 419	2,4
Összesen	16 1724	41,0	19 1673	48,6	31 131	7,9	7 258	1,8	2 585	0,7	394 371	100,0

* Szakmunkásképzők, szakiskolák, szakközépiskolák és technikai végzettségek együtt.

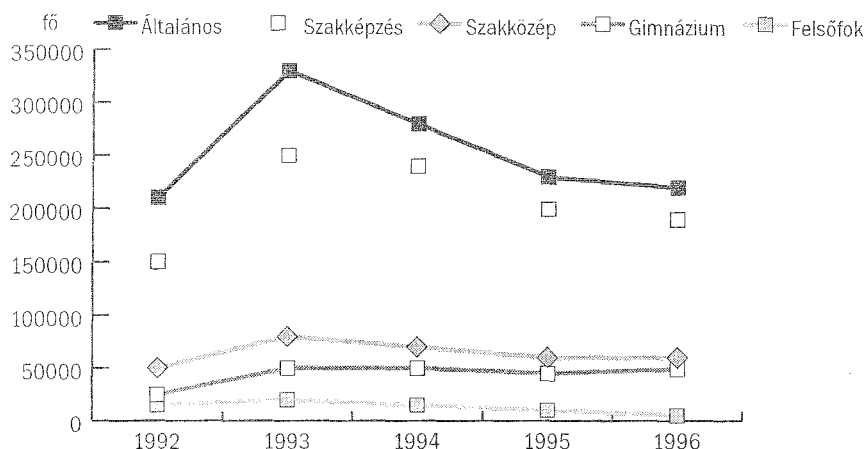
Forrás: Az OMMK 1999/7. sz. kiadványa 44. old. adatai alapján

Az abszolút számok azt mutatják, hogy összesen mintegy 10 ezer diplomás munkanélküli található az országban, háromnegyed részük főiskolai, negyedük egyetemi diplomával. Legnagyobb részük a fővárosban él (1796 fő), Borsod, Csongrád, Hajdú, Pest és Szabolcs megyékben, számuk 500 és 1000 fő között mozog. Jó elhelyezkedési esélyüknél fogva a tartós munkanélküliek aránya közöttük alacsony, 20% alatt marad.

Közülük a pályakezdők száma 874 fő volt, ami az összes pályakezdő munkanélkülieknek 3,6; az összes diplomás munkanélkülieknek kb 9%-a. A főiskolát végzettek aránya 2,8% (9,3%), az egyetemi diplomával rendelkezőké 0,8% (7,7%). A számok azt mutatják, hogy ez utóbbiak nagyobb eséllyel képesek elhelyezkedni.

1. ÁBRA

A különböző iskolai végzettséggel rendelkező munkanélküliek számának alakulása



A diplomások munkapiaca nemzetközi összehasonlításban

A különböző időpontokban készült nemzetközi összehasonlító vizsgálatok szerint minél jobban kvalifikált egy munkavállaló, annál kevésbé kell számítani arra, hogy kedvezőtlen pozícióba kerül a munkapiacon, tehát hogy munkanélkülivé, netán *tartósan munkanélkülivé* válik.

A diplomások esetében a munkapiaci helyzetet kétféle arányszámmal mutatjuk be: egyszer azt nézzük, hogy a munkanélküliek között milyen arányban található meg; másszor a diplomások munkanélküliségi rátáját hasonlítjuk össze – egy-egy országon belül – a más iskolázottságúak rátáival, illetve országok között egymással.

A „diplomás” kifejezésen a felsőfokú képzés (tercier szint) valamely intézményében végzeteket értjük. E csoporton belül a nemzetközi statisztikai nyilvántartások további három alcsoportot különböztetnek meg:

- felsőfokú (tercier szinten) nem egyetemi fokozatú intézményekben végzettek;
- felsőfokon egyetemi vagy azzal azonos szintű intézményekben végzettek;
- egyetemi szintű végzettség után posztgraduális formában további/magasabb végzettséget szereztek.

A következő (3.) táblázat a munkanélküliek iskolázottság szerinti bontásából a diplomások részarányát szemlélteti a különböző országokban. A táblázatról leolvashatjuk, hogy a munkanélküli diplomások aránya a kilencvenes években zömében nem érte el a 10%-ot, hogy ezen belül országonként nem volt azonos mértékű a különböző diplomás csoportok részesedése, sőt az arányváltozások iránya is eltérő lehetett.¹

¹ A diplomások megbontása nem problémamentes az összehasonlításnál, hiszen pl. nem mindenütt működnek azonos jelentőséggel nem egyetemi szintű felsőfokú létesítmények, illetve a munkaerőállományban előfordulási arányuk különböző lehet a változások eltérő időpontjai miatt.

3. TÁBLA

Munkanélküliek közül a diplomások aránya nemzetközi összehasonlításban (%)

		1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
Csehország	1.*	-	-	-	-	-	-	-
	2.*	4,1	3,0	2,2	2,4	2,6	2,2	3,0
Finnország	1.	.	.	.	.	5,3	5,4	.
	2.	.	.	.	.	4,4	4,7	.
Görögország	1.	.	.	9,2	9,8	10,8	12,4	12,7
	2.	.	.	11,2	10,4	11,0	10,4	10,6
Hollandia	1.	.	.	.	.	-	-	-
	2.	.	.	.	.	34,0	35,0	33,6
Írország	1.	4,7	5,4	6,3	6,5	6,1	7,2	6,8
	2.	2,4	2,8	3,6	3,3	3,8	3,8	4,0
Kanada	1.	20,7	22,1	23,1	25,0	25,0	25,7	26,2
	2.	6,1	7,4	8,3	8,8	8,9	9,3	9,3
Lengyelország	1.	.	2,6	2,4	2,3	2,2	2,3	2,3
	2.	.	3,6	3,1	2,8	2,3	2,3	2,3
Magyarország	1.	.	2,1	2,4	2,7	3,0	2,7	2,0
	2.	.	1,4	1,0	1,1	1,1	1,4	0,8
Németország	1.	.	.	.	.	.	5,6	6,2
	2.	.	.	.	.	0,6	7,3	7,4
Olaszország	1.	.	.	0,5	0,6	5,4	0,6	.
	2.	.	.	3,9	4,7	6,4	5,7	.
Spanyolország	1.	4,1	4,7	5,5	6,3	9,9	.	7,3
	2.	8,3	7,7	7,9	8,7	8,1	.	11,5
Svédország	1.	6,0	6,9	7,0	7,5	5,8	8,1	9,1
	2.	5,2	5,2	5,2	6,0	.	5,8	5,3

*1 felsőfok nem egyetemi szintű végzettséggel, 2 egyetemi szintű vagy magasabb végzettséggel

Forrás: ILO Yearbook of Labour Statistics 1998. (530–550.old.)

A jellemzőtől eltérő eseteket közelebbről is megnézve – ilyen Kanada nem egyetemi szintű diplomásainak kiugróan magas aránya, vagy Hollandia nagyon magas egyetemi szintű részesedése – a szokásostól különböző körülményeket találunk. (Kanadában például a 25–29 éves népességnek 26,2%-a már 1991-ben is a tercier szinten végzett, s a hallgatók nagyobb része nem egyetemi szintű, gyakorlati képzést szerzett, akiknek munkába állása nehézkes, egyre több problémát okoz. Mivel szakképzettségük konkrét irányú, kvalifikációs területük viszonylag szűk, ezért beilleszkedésük gyakran átképzésben való részvételt tesz szükségessé.)

A következő (4.) táblázat a különböző iskolázottságúak, ezen belül a férfiak és nők munkanélküliségi rátáját hasonlítja össze. A táblázatban szereplő országok jelentős részében a legalacsonyabban iskolázottak között a nők munkanélküliségi rátája a magasabb, és az egyetemi diplomások közül is a női ráta magasabb; míg a nem egyetemi diplomás nők csak ritkán rendelkeznek a férfiakat meghaladó munkanélküliségi rátával.

4. TÁBLA

Munkanélküliségi ráta változatai a megszerzett iskolai végzettségi szint és nemek szerinti bontásban a 25–64 éves népesség körében, az 1996-os évben

		Középfokú végzettségénél kevesebb	Felső-középfokú végzettséggel	Nem egyetemi felsőfok	Egyetemi szintű végzettség	Átlagos érték
Ausztria	Férfi	6	3	2	2	4
	Nő	6	4	2	3	4
Brazília	Férfi	4	4	x	2	4
	Nő	6	7	x	3	6
Csehország	Férfi	12	2	x	1	2
	Nő	7	3	x	1	4
Egyesült Államok	Férfi	11	6	4	2	3
	Nő	11	4	2	2	4
Egyesült Királyság	Férfi	15	8	5	4	8
	Nő	7	6	3	3	5
Finnország	Férfi	20	15	10	6	15
	Nő	23	15	8	6	16
Franciaország	Férfi	13	8	6	6	9
	Nő	17	12	6	9	13
Hollandia	Férfi	6	3	x	3	4
	Nő	9	6	x	4	6
Írország	Férfi	16	6	5	3	11
	Nő	19	8	6	4	10
Kanada	Férfi	13	9	8	5	9
	Nő	13	9	8	6	8
Magyarország	Férfi	15	8	x	2	9
	Nő	11	7	x	2	7
Németország	Férfi	16	8	5	5	8
	Nő	13	10	8	5	10
Olaszország	Férfi	7	6	x	5	7
	Nő	14	11	x	10	12
Portugália	Férfi	6	5	3	3	5
	Nő	7	7	3	3	7
Svédország	Férfi	11	10	7	4	9
	Nő	11	9	4	4	8
Thaiföld	Férfi	1	1	1	1	1
	Nő	2	1	1	1	1
Törökország	Férfi	4	4	x	3	4
	Nő	3	13	x	5	4
Új Zéland	Férfi	8	3	4	2	5
	Nő	6	4	2	3	4

Török adat 1997

Forrás: OECD

A tercier szintűek rátája a legalacsonyabb minden vizsgált országban, szinte mindegyiknél jóval 10% alatt maradt, míg a szekunder szinten végzettek közül három országban (Finn-, Lengyel-, és Spanyolországban) a férfiak és a nők együttes értéke is meghaladta a 10%-ot. A legkevesbé kvalifikáltak rátái 16 országban 10%-on felül vannak, ezek közül öt országban elérték illetve meg is haladták a 15%-ot.

A munkanélküliség átlagos szintje és a diplomás munkanélküliségi ráta között nem található feltétlenül szoros kapcsolat. Van ahol mindkét érték magas (pl. Spanyolországban), de van ahol a magas átlagos rátahoz relatíve alacsony diplomás ráta tartozik (Írország, Lengyelország, Svédország stb.) Viszont a kirívóan alacsony átlagos értéket könnyen eléri a diplomás ráta magassága ott (lásd pl. Svájc, Törökország), ahol a strukturális munkanélküliség aránya is jelentős, ami a diplomásokat is sokszor érinti.

5. TÁBLA

Európai országok gazdaságilag aktív népességéből a diplomás munkanélküliek rátája 1996-ban

	Átlagosan	Egyéb felsőfok	Egyetemi szint		Magasabb szint
Ausztria	4,1	2,7	2,4		-
Csehország	3,8	-	-	-1,0-	
Dánia	6,9	4,8	4,3		4,1
Finnország	17,0	10,2	-	-6,4-	-
Görögország	10,0	14,4	8,3		5,6
Hollandia	6,6	-	4,4		0,0
Írország	11,9	5,9	3,8		3,0
Izland	3,7	1,8	0,8		1,3
Lengyelország	12,3	8,5	-	-	2,8
Magyarország	10,0	3,0	2,4		-
Norvégia	4,9	3,1	2,7		2,6
Olaszország	12,3	11,8	7,7		3,3
Oroszország	9,5	-	-	-1,6-	-
Portugália	7,1	4,1	4,6		2,6
Románia	6,7	2,9	-	-2,4-	-
San Marino	3,5	6,3	7,1		7,2
Szlovákia	13,1	-	-		-
Szlovénia	7,3	4,4	1,8		0,0
Spanyolország	22,9	23,0	16,6		4,8
Egyesült Királyság	8,3	4,1	-	-4,1-	-

Forrás: World Employment Report 1998–99 (244. old.)

Összességében megállapítható, hogy a felsőfokú tanulás tömegesedése munkapiaci kiegyenlítődéssel járhat együtt, ami azt jelenti, hogy a diplomások privilegizált munkapiaci pozíciója fokozatosan teret veszít, ami a munkanélkülivé válás esélyeit illeti. A kvalifikációs különbségekből eredő elhelyezkedési esélyek differenciái viszont stabilizá-

lódni látszanak, hiszen a tartós munkanélküliség réme mindenekelőtt az ismeret és képzettséghiányos, gyengén kvalifikált munkavállalói csoportokat fenyegeti elsősorban. Ezt a megállapítást több, a munkanélküliség időtartamára vonatkozó vizsgálat is alátámasztja (Vámos 1997). A diplomások munkanélküliségi rátait szintenként felbontva kezeli az 5. táblázat.

Prognózis: a diplomások iránti kereslet várható alakulása

A munkaerő-kereslet távlati előrejelzése már csak azért sem adhat pontos képet egy jövőbeni munkapiacról, mert nem képes hosszú időtávra előre pontosan és biztonságosan leképezni a gazdasági fejlődés vonulatát. Nem tudja megmondani, hogy mikor következnek be olyan időszakok a gazdasági életben, amikor az az előzetesen szükségesnek ítélt munkaerőt nem lesz képes teljes mértékben fölhasználni, ez esetben tehát megjelenik a munkanélküliség, előre nem látható struktúrában. Avagy előre nem látható tényezők hatására olyan kedvező növekedési kombinációk jöhetnek létre, amelyekben az előre jelzett kínálat kevésnek bizonyul, az előzetesen szükségesnek vélt képzés alapján időleges szakemberhiány alakul ki. (Jól mutatják ezt a szituációt a 80-as években előbb 1995-re, majd az ezredfordulóra készült prognózisok és a jelen állapot egybevetései.)

A képzési méretek orientálásához a munkaerő-szükségleti prognózis csak egy számítási alapot jelent. A képzési szükséglet lényegében nem más, mint utánpótlási ill. hiánypótlási igény, hiszen a mindenkori munkaerő-állomány szintentartása érdekében folyamatosan pótolni kell a demográfiai változások miatti csökkenéseket (időskori nyugdíjazás, halálozás), és az időszakos kieséseket (gyermeknevelés, betegség, rokkantság). Ezen túlmenően elő kell teremteni – amennyiben erre igény mutatkozik – az állomány növekedési többletét. A képzési potenciál tapasztalati alapon, illetve a demográfiai előrejelzések felhasználásával jól nyomon követhető. Kevésbé könnyen jelezhető előre a mobilitási veszteség, ami pedig súlyos lokális vagy szakmai strukturális problémákat okozhat.

Az Emberi Erőforrások Távlati Fejlesztési Bizottság által készített prognózisok eredményeinek középpontjában a diplomásokkal szemben támasztott keresleti előrejelzés áll, mondván „... a diplomások képzése növekvő szerepet játszik a munkapiaci egyensúly jövőbeni alakulásában” (Tímár 1996). Ennek a közlésnek nyomán tekintjük át a felsőfokon végzett szakemberek 2010-re várható struktúráját, illetve a méretbeli és szerkezeti elmozdulásokra vonatkozó elgondolások következtetéseit (6. táblázat).

A prognózis azért állította középpontjába a felsőfokon végzett szakembereket, mert nálunk a 90-es évektől kezdődően indult meg a felsőoktatás tömegesedése. A 15%-ot meghaladó részvételi aránnyal lassan felzárkózunk az ún. fejlett (európai) felsőoktatási rendszerek közé. Másfelől előbb vagy utóbb tudomásul kell venni, hogy diplomás-kibocsátásunk többségében túlspecializált szakképzésre szerveződött, ami által a pályakezdők viszonylag könnyen beilleszkednek az egyes munkakörökbe, de hosszú távon viszonylag gyenge lesz munkapiaci pozíciójuk. S egyre szűkebbé válik az az intervallum, amin belül megfelelő tevékenységet találhatnak magunknak, ténylegesen hasznosítva felkészültségüket.

6. TÁBLA

A felsőfokon végzettek iránti keresleti előrejelzés 2010-re (ezer fő)

	Műszaki	Mező- gazdasági	Egész- ségiügyi	Pedagógus	Jogász	Gazdasági -kereskedelmi	Egyéb	Összesen
Szakköziskolai	46,0	5,0	17,0	17,0	5,0	61,0	34,0	185,0
Főiskolai	54,0	5,0	18,0	116,0	8,0	64,0	27,0	292,0
Nem egyetemi együtt	100,0	10,0	35,0	133,0	13,0	125,0	61,0	477,0
Egyetemi	68,0	6,0	67,0	100,0	22,0	59,0	46,0	368,0
Felsőfok együtt	168,0	16,0	102,0	233,0	35,0	184,0	107,0	845,0

Forrás: Tímár, 1997. 9–10. o.

A diplomás kereslet várhatóan 845 ezer fő lesz 10 év múlva a prognózis szerint. Ennek jó része az 1995-ben is meglévő álláshelyeket jelenti, amelynek betöltői már az előrejelzés kezdetén is állományban voltak, s akik közül az időszak végéig sokan eltávoznak. A 15 évre szóló utánpótlási szükséglet teszi ki a képzési szükséglet egy részét – ez a számítások szerint 192 ezer fő –, a további 257 ezer fő pedig a kereslet várható növekedéséből eredő új igény. A felsőoktatási kibocsátással szembeállítható szükséglet volumene tehát 1995 és 2010 között 450 ezer fő (lásd 7. táblázat).

7. TÁBLA

A felsőoktatás iránti igény 1995 és 2010 között

	Műszaki	Mező- gazdasági	Egész- ségiügyi	Pedagógus	Jogász	Gazdasági -kereskedelmi	Egyéb	Összesen
A kereslet változása	46,0	4,0	44,0	12,0	17,0	92,0	42,0	257,0
Halálozás (-)	13,1	1,2	5,5	19,4	1,8	8,9	6,9	56,8
Vándorlási egyenleg (+)	5,4	0,5	3,2	10,2	1,0	4,7	3,5	28,5
Továbbtanulás (-)	3,4	0,2	1,3	9,4	0,4	3,3	1,8	19,8
Inaktivitás (-)	30,9	3,2	15,1	51,5	4,5	24,4	14,3	143,9
Utánpótlási szükséglet együtt	42,0	4,1	18,7	70,1	5,7	31,9	19,5	192,0
Képzési igény összesen	88,0	8,1	62,7	82,1	22,7	123,9	61,5	449,0

Forrás: Tímár, 1997. 10. o.

Ha ezt a számított képzési igényt egyenletesen elosztjuk 15 évre, akkor a felsőoktatásban évenként mintegy 30 ezer fő kibocsátásával kellene számolni, kizárólag a szakemberszükséglet kielégítése céljából. Az 1995-ös, illetve a jelenlegi továbbtanulási mértékkel mérve vajon hogyan elégíthető ki a fenti szükséglet?

Az 1995. évben a nappali tagozatos felsőoktatásban 20 024 fő, az esti-levelező tagozaton további 6 213 fő szerzett oklevelet. Ennek a kibocsátásnak az alapját a kb. 18 000 fős nappali tagozatra felvettek száma jelentette.

Az 1995–96-os tanévben a felvételek száma nappali tagozaton mintegy 35 ezer főre emelkedett, és az esti-levellező képzés 6 ezer fő körül mozgott. Ez összességében 41 ezer főnyi hallgatót jelent egy évfolyamon, ami a jelenlegi lemorzsolódási aránnyal számolva kb. 38 ezer fő évenkénti kibocsátását teszi lehetővé; ez 15 év alatt 570 ezer fő.

A hivatkozott prognózis 539 ezer főnyi kibocsátással számolt, ami 36 ezer fő kibocsátását feltételezi évente. (Ez 12%-os lemorzsolódási kulcs használatából következik.) A felsőoktatási felvételek kialakult szintje azt mutatja, hogy a felsőoktatás összes nappali hallgatóinak létszáma 150 000 fő körül mozog, ami a megfelelő korosztálynak (alacsony létszámú, 110–120 ezer fő körüli korosztályokat alapul véve) 25–30 százalékát teszi ki. Ez a szám a fejlett országok által már ma meghaladott arányszámnak felel meg. A következő táblázat (8.) az igények teljesítésének fenti változatát szemlélteti.

8. TÁBLA

A felsőoktatással szemben prognosztizált igény és a feltételezett kibocsátás viszonya 2010-ig (ezer fő)

	Műszaki	Mező- gazdasági	Egész- ségügyi	Pedagógus	Jogász	Gazdasági -kereskedelmi	Egyéb	Összesen
Igény	88,0	8,1	62,7	82,1	22,7	123,9	61,5	449,0
Kibocsátás	118,0	35,7	51,2	204,6	16,6	63,8	49,1	539,0
Egyenleg (+,-)	+30,0	+27,6	-11,5	+122,5	-6,1	-60,1	-12,4	+90,0

Forrás: Timár, 1997. 11. o.

A bemutatott távlati szükségleti prognózishoz képest a kínálat összességében 90 ezer fős többletet „képez”, a felsőoktatás szintentartásával, ami évi 6000 fő diplomás többletet visz a piacra. Ezt a többletet ugyan még a prognózis készítői sem tartják katasztrofálisnak, hiszen az igények pontosságát senki nem szavatolhatja. A jelentkezők száma összességében évről-évre így is jelentősen meghaladja a felvettekét, és a minőségi előrehaladáshoz szükséges szakszerűségi követelmények sokkal inkább többletképzést követelnek, mint szakemberhiányt.

Nagyobb problémákat rejt magában az igény és a kibocsátás szakirányok szerinti eltérése, mert három szakterületen jelentős többletképzés, máshol pedig hiány várható (8. táblázat). A műszaki és a mezőgazdasági diplomások többletképzésének megítélése már hosszabb idő óta szakmai viták tárgya Magyarországon. A pedagógiai többletképzés nyilvánvalóan a demográfiai folyamatokból következő tanulólétszámok csökkenésének és a képzési inerciának együttes következménye.

A következő táblázat a kilencvenes évek első felének nemzetközi adataihoz hasonlítja a magyar diplomás ellátottságot (9. táblázat). A műszaki végzettségű diplomások aránya mindenütt sokat nőtt, de Magyarországon ezt a növekedést is meghaladóan emelkedett, a 2010-es „mérlegelt” ellátottsági adat pedig már visszafogott növekedéssel számol. A pedagógusellátottság nálunk és másutt is az 1980-as állapotot tartóította, elsősorban demográfiai okok miatt: 2010-re is azonos értékkel számolnak. A jogi foglalkozásuk aránya is nőtt, máshol kismértékben, nálunk elég jelentősen. A

gazdasági típusú szakemberképzés jelentős növekedését mutatja a 2010-es becslés, de a mérlegelt változatban közel felére csökkentik az ellátottsági mutatót.

9. TÁBLA

Ezer foglalkoztatottra jutó diplomások száma szakmai csoportok szerint, 1990 körül

	Nemzetközi*		átlag	1994-tény	Magyarország	
	minimum	maximum			becslés**	mérlegelt**
Műszaki	15,0 (D)	27,6 (D)	20,2	31,0	72,7	40,4
Egészségügyi	6,0 (NL)	10,9 (SF)	8,0	8,3	10,2	10,2
Pedagógiai	31,1 (D)	63,0 (N)	42,9	51,1	51,2	51,2
Jogi	1,4 (F)	5,2 (GB)	3,6	4,2	4,8	4,8
Gazdasági	.	.	.	21,3	77,1	40,4
Egyéb szolgáltatói	.	.	.	15,0	23,5	23,5

*A számok utáni betűk országjelek; ** 2010-re
Forrás: Timár, 1996, 1007.old.

A nálunk található magas felsőfokú ellátottság fő oka a közép- és felsőszintű szakemberek közötti hiányos munkamegosztás, és az a körülmény, hogy a rendre elmaradó műszaki fejlesztéseket, gépesítéseket diplomásokkal váltották ki. A helyzet továbbá a vezetési-szervezési módszerek hiányosságaiból, elmaradott módszereiből következik. A 10. táblázat néhány, a munkamegosztásra jellemző arányszámot mutat be nemzetközi összehasonlításban.

10. TÁBLA

A mérnökök és az orvosok munkamegosztásának mutatószámai a 80-as évek első felében

	1000 mérnökre		1000 orvosra jutó		Az „együtt”-ből diplomás
	jutó technikus	ápoló	asszisztens	együtt	
Belgium	249	361	39	400	146
Finnország	241	545	83	628	.
NSZK	180	301	325	626	.
Franciaország	161	304	53	357	148
USA	125	-	.	.	.
Magyarország	125	163	108	271	10
Nagy Britannia	86	607	41	648	370
Ausztria	-	237	70	307	70

Forrás: Révész, 1992 39, 44. old.

Jól látható, hogy mind a műszaki felsőfokúak, mind az orvosok jóval kevesebb középszintű ill. más végzettségű felsőfokú partnerrel dolgoznak, mint másutt. Nagy Britanniában és NSZK-ban is relatíve alacsony mértékű az orvosellátottság, de több mint hat segítő jut egy orvosra. Különösen jó a helyzet Franciaországban, mert ott az orvosellátottság is kiemelkedő és a munkamegosztás is élenjáró. Magyarországon az egészségügyi orvost-segítő diplomások aránya különösen alacsony, amit többlet-orvosszám pótol.

Végül tekintsük át a hazai felsőfokú szakemberellátottságot az 1994-es adatok, és a 2010-es helyzetet a mérlegelő prognózis alapján (lásd 11. táblázat).

11. TÁBLA

Néhány főbb szakterületen a tízezer foglalkoztatottra, vagy lakosra jutó szakemberek száma az 1994-es tények és a 2010-es mérlegelt prognózis szerint

	1994	2010	Növekedési arány
Ipari és építőipari foglalkoztatottakra jutó műszaki (mérnök)	657	801	1,22
Ipari és építőipari foglalkoztatottakra jutó műszaki, számítástechnikai és természettudományi együtt	802	1202	1,50
Mezőgazdasági foglalkoztatottakra jutó mezőgazdasági	293	502	1,71
Összes foglalkoztatottra jutó gazdasági	213	404	1,90
Összes foglalkoztatottra jutó jogász	42	48	1,14
Összes foglalkoztatottra jutó számítástechnikai és természettudományi	51	123	2,41
Lakosságra jutó orvos, fogorvos, gyógyszerész	34	46	1,35
Lakosságra jutó összes egészségügyi	56	101	1,80
Lakosságra jutó személyi, humán és egyéb szolgáltató együtt	62	106	1,71
5-19 éves fiatalra jutó pedagógus	1000	1310	1,31

Forrás: Révész, 1992 39, 44. old.

A növekedési arány a legmagasabb a számítástechnikai és természettudományi szakembereknél (2,4-szeres), kiemelkedő növekedés várható még a gazdasági, az egyéb szolgáltató és a mezőgazdaságiak megfelelő ellátottsági mutatóinak tekintetében is.

Az ellátottsági arányok értékelésénél szem előtt kell tartanunk, hogy a prognózis az egyes szakmai csoportok becslésénél a jelenlegi iskolázási méretekkel számolt, s úgy tűnik, hogy ez több, mint elégséges a megfelelő ellátottsági szintek eléréséhez.

Munkapiaci kihívások és az alkalmazkodás

Nagyon sok érv szól amellett, hogy minden várható és elkerülhetetlen ellentmondás ellenére *nincsen más út, mint a felsőoktatás tömegesedésének, majd általánossá válásának tudomásul vétele, sőt elősegítése*. Nem árt azonban a várható gondokkal szembenézni, s lehetőség szerinti elkerülésük módozatain gondolkodni, majd ennek érdekében mindent meg is tenni.

A jövőbeni munkapiaci egyensúly megteremtése elsődlegesen az oktatási rendszer megfelelő reagálásán múlik. A gazdaság normális fejlődését, a foglalkoztatás racionalitását feltételezve a szakképzési rendszer felzárkózásán van a sor, hogy sikerüljön eddigi európai és nemzeti értékeink megtartásával igazodni a fejlett világban már megindult változásokhoz. Sok követelményt lehet a szakképzési rendszer fejlesztésével és ezen belül a felsőoktatással szemben támasztani, hogy ez a szükséges fejlesztő tevékenység valóban eredményes lehessen. Ezen követelmények közül ebben a tanulmányban csak néhányat emelünk ki, azokat amelyekket húzóerőként tartunk számon.

Ilyenek:

- a korszerű munkamegosztás kialakítása az iskolai képzés és a felsőoktatás között,
- a szakképzési struktúrában és a bizonyítványok jogosító hatályában az ismeretek konvertálhatóságának és helyettesíthetőségének figyelembe vétele,
- a minőség és szakszerűség mint a rendszer fenntartóereje.

A graduális és posztgraduális feladatok szétválása: a képzési méretek és a piaci igények újszerű felmerülésének kérdései

Minél nagyobb jelentőséggel bír az oktatási rendszerben a munkaerő felkészítésének feladata, annál szorosabbá és közvetlenebbé válik a képző intézmények kapcsolata a piaccal, a gazdasággal. Ha arra a kérdésre akarunk válaszolni, hogy megoldható-e az ilyen közvetlen kapcsolat az iskolarendszerű képzésekben, és hogy javára válik-e ez az oktatásnak, akkor egyértelműen nemmel válaszolunk. Egy oktatási intézmény ugyanis csak úgy tud a piaci követelményeknek eleget tenni, ha minél konkrétabb szakismeretek átadására vállalkozik, ez azonban elveszi az időt és a teret az általánosan képző tudományos ismeretektől, és a képzés többi járulékos céljának teljesítésétől.

További kérdés, hogy eme áldozatok árán teljesíteni tudja-e az iskola a konkrét piaci követelményeket. Erre a kérdésre a 20. század második felének hiábavaló igyekezete adja meg a választ, ami egyértelműen bizonyította, hogy a piaci igényekhez történő igazodás elmélyítette és világméretűvé szélesítette ki az iskolák működésének válságát.

Az iskolarendszerek tartós kudarcának egyik oka az ún. tömegesedés jelensége, amely egyrészt fokozza az egyre növekvő szolgáltatás pénzigényét, másrészt önmagában véve elkerülhetetlenné teszi az iskolai munka klasszikus mércén mért színvonalának csökkenését. Miután a szakemberképzés feladatát meg kell oldani, ezért – elsősorban az iskolák megtartása érdekében – ezt a feladatot egyértelműen az iskolán kívüli szférába kell teljes egészében áthelyezni.

A szakképzés helyének vázolt elmozdulása minden jelzett változatban bekövetkezhet, természetesen kisebb módosulással. A magas kormányzati kiadások kedveznek a középfokú képzés megerősödésének, és a 14–18 éves korig tartó iskolázás aránya a következő évtizedekben 70–80 százalékos lehet. Így felső-középfokon egyre inkább bent maradnak a szakmai képzés növendékei, általános képzettségükkel mintegy megalapozva majdani szakirányú felkészítésüket. Ezt a tendenciát támasztják alá az EU országokban lezajlott reformok is (Vámos, 1999). Bár a Közösség nem ír elő változtatási követelményeket az egyes országok számára, de oktatáspolitikai irányelveinek egységesítő hatása mindenütt tettenérhető. Ma már a tagországok csaknem mindegyikének alsó középfokú képzéséből (14 éves korig) kiszorul a szakképzés, és a vele együtt járó differenciálódás. Megállapítható az is, hogy az ún. horizontális felső-középszintű szakképzés szinte összezsúszik a tercier fokozattal, tehát a felsőfokú képzéssel, ami néhány szakma esetében hivatalosan is átkerül a felsőoktatásba, vagy esetleg a középfokú intézmények képzési idejét nyújtja meg.

A felsőoktatási létszámnövekedés üteme lassul ugyan, de a növekedés folytatódik; a gazdasági korlátok és az elhelyezkedés lehetősége szerint többnyire a rövidebb képzési idejű formákban. A növekvő tanulói-hallgatói létszámok és az oktatással szembeni

minőségi követelmények arra szorítják az oktatáspolitikát, hogy próbálja meg az állami kiadásokat a privátszféra magasabb tehervállásával csökkenteni. Erre pedig legkézenfekvőbb lehetőség a felkészítés konkrét mozzanatait az érdekeltek kezére adni. Így adott lenne a finanszírozás kettőssége, a magánoktatási kínálat a piaci intézmények bekapcsolódásával megsokszorozódna, s a felnőttképzés részévé válna.

Az életpálya egészét végigkísérő tanulási folyamat, mint alapelv a felnőttoktatás rendszerének kiépülését igényli. Az emberiség történetét végigkísérő, sokban spon-tán szerveződésű oktatási akciók mára már nélkülözhetetlen szerepköröket alakítottak ki, megfelelő iskolarendszeri csatlakozás és jórészt hitelesítési eljárások nélkül. Ha a permanens képzés követelményét komolyan akarjuk venni, meg kell teremteni annak színhelyeit, módjait, formáit, körülményeit. Következésképpen a felnőttoktatás egyik legjelentősebb része a szakképzés lesz, a már ma megtalálható munkahelyi kiegészítő és minősítő képzésekkel, az át- és továbbképzés állami, területi vagy privát szervezeteivel, a munkapiaci képzést folytató centrumokkal. Ezek ma még nem képeznek összefüggő cél- és feladatrendszert, csak esetlegesen kapcsolódnak az iskolákhoz és egymáshoz.

Az iskolarendszerű felsőoktatásban kiegyenlített fejlődés várható az egyetemi és a főiskolai képzés között, a rövidebb képzési idejű forma felé lassú eltolódás képzelhető el a kevésbé modern, csökkenő presztízsű egyetemi szakok terhére.

A felsőoktatásban is oldódnia kell a szakmai specializációnak, hogy az egyre szélesebb szakmai műveltségi alapokra helyezett elméleti képzés és annak többirányú gyakorlati kipróbálása nyerjen teret. A konkrét munkakörök igényét szolgáló szakosítás, az interdiszciplináris, a vezetői és tudományos képzés az oktatás negyedik szintjévé áll össze, önálló és nélkülözhetetlen intézménnyé fejlődik, mintegy dimenziót adva az élethosszan tartó tanulásnak.

Ezzel az átszerveződéssel lehet eleget tenni az elitképzés fennmaradásának, ami nélkül megszűnne az a húzóerő, amire szükség van a kiemelkedő képességű emberek kibontakozásához, s ami a tömegesedéssel együttjáróan a harmadik iskolázási szinten a csúcsteljesítmény megszűnésével háttérbe szorulna. Másoldalról egyre kevésbé fér bele minden ismeret az eddigi időkeretbe, s a graduális képzési idő további meghosszabbítása nem jelenthet reális alternatívát.

Ugyanakkor a feladatok kihelyezésével megnő a gazdasági szervezetek bevonása az oktatás finanszírozásába, s egyúttal a feladatok és a ráfordítások összehangolásának esélyei is növekednek. Az ellenőrzés lehetőségei pedig egyszerűsödni fognak.

Az iskolai képzés stabilitása: a konvertibilitás erősödése

Ha már elkerülhetetlen az ismeretek piacosodása, akkor annak minél jobban megfelelő oktatás kiépítésére kell törekedni. Az oktatás rendszerén belül az iskolai képzés erre nem megfelelő terep, ezért a konkrét szakmai felkészítést egy kifejezetten ezt szolgáló intézményi keretben kell kialakítani a felnőttoktatás keretein belül – foglaljuk össze vizsgálódásunk eddigi eredményeit.

Mennyire szabadulhat fel ezáltal az iskolai képzés és benne a felnőttoktatás a nyomasztó piaci korlátok alól? Milyen mértékben változnak meg működésének céljai, és

ezek mennyiben hatnak a működési feltételek alakulására? Ebben a fejezetben megpróbálunk ezekre a kérdésekre feleletet adni.

A felsőoktatás legfőbb célja a jövőben is a szakképzés marad még akkor is, ha a felkészítés során a minél általánosabban érvényes, viszonylag stabil elemek bővítésére lehet majd törekedni, a kurzusok programját e célkitűzéseknek megfelelően átépíteni, kibővíteni. Azonban a továbbra is bizonyos szakirányok szerint elkülönülve képző intézményekben a felkészítés eredményességét célszerű tovább javítani. Mind használhatóbb munícióval kell a felsőoktatásban résztvevőket ellátni, akár az első munkába állásról, akár az életpálya egészéről legyen is szó. S ez rendkívül nehéz feladat. A túl konkrét, nagyon specializált tudásanyag, bár a közvetlen elhelyezkedést sokszor segíti, de sok esetben a munkába állás esélyeit leszűkíti, tehát rontja. Még kevésbé használható az ilyen tudás az életpálya egészében, a ráképzések vagy a szakmaváltások megalapozásában. A túl általános tudást nyújtó, elvont képzés viszont megnehezíti a piacra lépés mozzanatát, ugyanakkor az időtálló, szélesebben érvényesíthető ismeretek az életpálya egészére megfelelő muníciót adhatnak. Nem egyszerű tehát olyan oktatási programokra kialakítani, hogy azok egyszerre adjanak a konkrét szakmai ismereteket, de emellett konvertibilisek és hosszú távon is felhasználhatók, emellett a felnőttképzés rendszerével könnyen összekapcsolhatók legyenek.

A nemzetközi porondon egyre inkább erősödik a verseny a felsőoktatási intézmények között – egyelőre még csak nemzeteken belül, de rövidesen nemzetek között is –, és a nyertesek azok lesznek, akik a legjobban fogják a fenti dilemmát megoldani.

A munkapiaci alkalmazkodóképesség *egyik fejlesztési lehetősége* a foglalkozások természetének felhasználása a képzésben. Ezek közül az egyik a *szakmai* ismeretstruktúra *konvertibilitásból* származó különbségek figyelembevétele, a másik pedig az egyes szakmacsoportokhoz tartozó munkakörök *eltérő helyettesíthetőségének*² ismerete.

Kutatási eredmények igazolták (Vámos 1989), hogy az egyes diplomás foglalkozások, foglalkozási csoportok eme két tulajdonságukat illetően eltérnek egymástól, és legalább négy csoportba sorolhatók:

- 1) könnyen helyettesíthető és jól konvertálható foglalkozások (pl. közigazgatási, gazdasági, pedagógiai);
- 2) könnyen helyettesíthető, de kevésbé konvertálható foglalkozások (pl. könyvtáros, népművelő, újságíró);
- 3) nehezen helyettesíthető, de jól konvertálható foglalkozások (pl. jogi, műszaki, mezőgazdasági);
- 4) nehezen helyettesíthető és kevésbé konvertálható foglalkozások (pl. orvos, művész).

Nyilvánvaló, hogy legkedvezőbb a munkapiaci helyzet az elsőként feltüntetett foglalkozási körben, hiszen ott sem a szakember-hiány, sem a többlet nem vezethet elvileg óriási tragédiákhoz, és a felnőttoktatás igénybevételével a kisebb zökkenők elviselhető időtávokon belül elsimíthatók.

² A helyettesíthetőség kevésbé flexibilis kategória, sajnos a konvertálhatóság ellenében hat, mivel egy adott szakmai ismeretanyag kizárólagosságát abszolútizálja és írja elő adott munkaköröknél.

Mivel a helyettesíthetőség foka a foglalkozások képzettséggel szembeni kritériumainak függvénye, így nagyon nehezen változtatható tényező. Ugyanakkor a szakismeretek konvertibilitásának fokozása erősen függ magától a képzéstől, az oktatott ismeretanyag összeállításától, a képzés törekvéseitől.

A különböző *iskolai fokozaton* felkészült szakemberek közül a leginkább konvertálható képzettséggel a gimnáziumokban érettségizettek és általában a felsőfokon végzettek rendelkeznek. A gimnáziumi oktatás nem szűkít le, csak megalapoz, a felsőszintű végzettség pedig szintjénél fogva az alacsonyabb képzettségi igényű munkakörökbe eleve elég jól konvertálható, de vannak köztük természetes konvertibilitással bíró, nagy létszámú szakmacsoportok is (mint pl. a pedagógus, műszaki).

A diplomások munkapiacának további sajátossága, hogy keresletük alakulásában döntő szerepet játszik az állam. A közigazgatás központi- területi- és helyi apparátusainak munkakörei és a közszolgáltatások világszerte felszívják a diplomások nagy részét, akiknek foglalkoztatási körülményeit leginkább az ország helyzete, kereseteket a költségvetés mindenkori lehetőségei befolyásolják. Az állami foglalkoztatás bizonyos mértékig stabilizálja és kiszámíthatóvá teszi az irántuk támasztott keresletet, és a közszolgálat ismeretigényét tekintve jól helyettesíthető munkaköröket jelent számukra. A köztisztviselői munkához szükséges többlet ismeretek pedig a specializáció keretében könnyen és rövid idő alatt elsajátíthatók.

Kevésbé stabil és nagyon differenciált pozíciókat foglalnak el a diplomások a privátszférában, ahol az alkalmazotti besorolástól a különböző vezetőpozíciókon át a vállalkozásokig számtalan karrier lehetőségük kínálkozik: a mindig „pótolhatatlan” menedzseri poszttól a csak konjunkturális időszakban megbecsült pszichológiai vagy művészeti foglalkozásokig.

Az iskolai oktatásfejlesztés szerepe kiemelkedő lehet a ma ún. kevéssé konvertálható szakmai ismerettel rendelkező foglalkozásokra felkészítés átdolgozásában, miáltal a konvertibilitás foka az ismeretanyag változtatása, bővítése révén bizonyos mértékig növelhető.

A másik fő törekvés az iskolai és a felnőttképzés tartalmi összerendezése, egymásra épülésének koordinálása lehet, miáltal a szakképzés valóban kiteljesedhet, és helyére kerül az oktatási szolgáltatás egész rendszerében.

A méretek alakulása és a minőség jelentősége

A felsőoktatás tömegesedése munkapiaci oldalról sem akadályozható folyamat, sőt ma már jól kirajzolódik, hogy az emberi tudás a gazdasági növekedés legfőbb elemévé válik. Mindebből az következik, hogy az iskolarendszer mai kereteibe egyre többen és egyre hosszabban kerülnek bele még akkor is, ha sikerül a nem iskolarendszerbe való feladatokat innen kihelyezni, és a hangsúlyt az ismeretátadás mozzanatáról az ismeretelsajátítására tenni.

Sőt, a konkrét és piaci gazdasági függőségi kapcsolat áttételessé válásával megszűnik az iskolai felvételek keresleti korlátja, s reményeink szerint ez átkerül a felnőttképzés terebélyesedésébe, ahol a gazdasági igények közvetlen motiváló erőként állandóan tettenérhetők. A gazdasági szempontú korlátozást ez esetben kizárólag a minőség

igénye helyettesítheti, ami viszont kénytelen lesz erősen konfrontálódni a tömegesedésből óhatatlanul bekövetkező követelményszint fellazulásával. Azt pedig nem lenne jó megengedni, hogy a szolgáltatás minősége vereséget szenvedjen.

A minőség ugyanis a további felvételi szelekció szinte kizárólagos kritériumaként meghatározó jelentőségűvé válik, és az intézmények között folyó versenynek alapja lesz. De a jövőbeli oktatási szolgáltatásnak nem feltétlenül a mai törekvéseket kell megvalósítania, hiszen az új technika új technológiát, a megváltozott helyzet változó feladatokat tesz szükségessé. Ily módon osztozunk a munkaerő-kínálat felkészítésével összefüggésben szólván a szerző aggodalmán:

„A korábbinál világosabban látható az is, hogy ha a szakoktatás és különösen a felsőoktatás *szerkezeti korszerűsítése* nem gyorsul fel, úgy a következő években számottevően növekedni fog a strukturális munkanélküliség, ami annál több konfliktust hoz magával, minél több lesz a magasabb képzettségű munkanélküli. A szakképzés, mindenképp a felsőoktatás átalakítása azonban *gondos előkészítést* és hosszabb átmeneti időt kíván. Ezért is sürgető feladat a szakoktatás és a felsőoktatás fejlesztési stratégiájának kidolgozása” (Tímár 1996).

VÁMOS DÓRA

IRODALOM

- A munkaerő ágazatonkénti szerkezetének várható alakulása Magyarországon 2000-ben és 2010-ben. Szakértői prognózis. Bp., MüM, 1996. (4. sz. dokumentum)
- Cooperation in Education in the European Union 1976-1994. European Commission, Luxemburg, 1994.
- Education at a Glance. OECD Indicators, 1998. Organisation for Economic. 1998
- Education Policy Analysis 1998. Centre for Educational Research and Innovation. Organisation for Economic Co-Operation and Development, 1998.
- European Marketing Data and Statistics 1999 (34th ed.) Euromonitor Plc, London, 1999
- LÓRÁND KÁROLY (1996) A gazdasági szerkezet, a termelékenység és a munkaerő-kereslet várható alakulása 2010-ig. Bp., MüM. (6. sz. dokumentum)
- RÉVÉSZ ANDRÁS (1992) A szakember-ellátottság nemzetközi összehasonlítása. In: BARKÓ ENDRE (ed) *A magyar felsőoktatás fejlesztése 2000-ig*. Háttér tanulmányok. Bp., F.K.J.
- RÉVÉSZ ANDRÁS (1996) A munkaerő ágazatonkénti szerkezetének előrejelzése Magyarországon 2010-ig nemzetközi összehasonlítás alapján. Bp., MüM. (5. sz. dokumentum)
- Structures of the Education and Initial Training Systems in the European Union (Second ed.) European Commission, Luxemburg, 1995.
- Tanítás és tanulás a tudás társadalom felé. European Commission, Luxemburg, 1996.
- TÍMÁR JÁNOS (1996) A munkaerő-kereslet ágazati struktúrája. Bp., MüM. (7. sz. dokumentum)
- TÍMÁR JÁNOS (1997) Munkaerő-kínálat és-kereslet 1995-2010. *Magyar Felsőoktatás*, No. 4.
- VÁMOS DÓRA (1989) *A szakképzés vására*. Bp., Akadémiai Kiadó.
- VÁMOS DÓRA (1997) A felsőoktatási rendszerek változatai és változási tendenciái. Bp., BKE KTK Tanszéglektelek sorozat.
- VÁMOS DÓRA (1998) Foglalkoztatási előrejelzések használhatósága, értelmezhetősége az oktatás-fejlesztésben. Bp., OMF-B-TÉP alapanyag.
- VÁMOS DÓRA (1999) A magyar szakképzés várható fejlődése az európai szakképzési modellek tükrében. Bp., NSZI, Nemzetközi Szakképzési Konferencia anyaga.
- World Employment Report 1998-99. International Labour Office, Geneva, 1999

BŐVÜLŐ FELSŐOKTATÁS: KI JUT BE?

AKILENCVENES ÉVEKBEN A FELSŐOKTATÁSBAN újra bővülés volt tapasztalható. Ha nemzetközi statisztikák alapján azt vizsgáljuk, hogy a potenciálisan érintett korosztály (18–25 évesek) mekkora hányada található Magyarországon illetve más OECD országokban a felsőoktatásban, az elmaradás még mindig jelentős, de a globális mutatószámok alapján kirajzolódik egy kedvező tendencia. Az elmúlt évtizedekben már volt nálunk egy időszak, a háború után, amikor a képzés expanziója felerősödött. A középfokú oktatás terén ekkor léptek a technikumok helyébe a szakközépiskolák, s a gimnáziumokkal együtt megkettőzték az érettségit adó intézmények rendszerét, létrehozva két olyan képzési csatornát, amelyek formálisan egyaránt feljogosítanak felsőfokú tanulmányok végzésére, de a felsőoktatásba való bejutás szempontjából jelentősen eltérő esélyeket kínálnak. Az iskolai esélyegyenlőtlenségekre vonatkozó első kutatások (pl. *Gazsó 1971, Ferge 1980*) már a hetvenes években kimutatták, hogy a szakközépiskolák merítési bázisában magasabb a fizikai munkás családokból jövő tanulók aránya, miközben az értelmiségi szülők gyerekei nagyobb valószínűséggel mennek gimnáziumba. Ugyanakkor a felsőoktatás terén olyan kettős struktúra alakult ki, amelyben a diplomások növekvő hányada került ki a főiskolákról, miközben az egyetemeken nem volt érdemi bővülés. Az esélyegyenlőtlenségek szempontjából viszont jól kimutatható volt, hogy a főiskolákon több az elsőgenerációs hallgató, mint az egyetemeken (pl. *Ladányi 1994*). A szocialista tervgazdaság képzési igényeit követve az általános képzés bővülése elmaradt a szakképzés expanziója mögött, s ez a Magyarországon amúgy is hagyományosnak mondható porosz iskolarendszer elemeivel párosulva tipikus kvalifikációs mobilitási teret hozott létre (vö. *König & Müller 1986*), ahol az iskolarendszer jelentősen meghatározta a munkaerőpiacra való belépés esélyeit (ld. *Müller & Karle 1993*).

A kilencvenes években a felsőoktatás bővülése feltehetően más jellegzetességeket hoz magával. Egyrészt a bővülés nem korlátozódik a főiskolai szintű felsőfokú szakképzésre, hiszen az egyetemi felvételi keretszámok is bővültek. Másrészt a felsőoktatásban olyan új struktúra van kialakulóban, amelyben már nem az egyetem – főiskola különbség mentén ragadhatók meg a későbbi munkaerőpiaci esélyegyenlőtlenségek gyökerei. Az új törésvonalakat tükröző struktúra azon alapul, hogy a piaccgazdaság körülményei között a különböző felsőoktatási intézmények végzősei a korábbiaknál sokkal differenciáltabb munkaerőpiaci és kereseti esélyekkel lépnek át az okta-

tásból a munkába. Bizonyos képzési ágazatok (mint pl. az elektronika, számítástechnika; egyes közgazdaságtani területek, az üzlettel, kereskedelemmel, illetve főleg a pénzügyvel összefüggésben; bizonyos jogi és államigazgatási területek) más képzési ágazatokhoz (mint pl. a hagyományos ipari-műszaki területek, a bölcsész képzés klasszikus területei) képest sokkal „piacképesebb” diplomákat kínálnak. Ez a folyamat valószínűleg már a nyolcvanas években megkezdődött, de a kilencvenes évek gazdaság-szerkezeti átalakulása a folyamatot felerősítette.

Ez az írás ugyan nem foglalkozik a felsőoktatásból a munkába való átmenet kérdéseivel, de talán joggal feltételezhető, hogy a fiataloknak a felsőfokú diploma megszerzésére, e diploma jellegére, irányára vonatkozó aspiráció és ambíciói nem hagyják figyelmen kívül a diploma majdani piacképességét. A felsőfokú továbbtanulás területén az esélyegyenlőségek vizsgálatának figyelembe kell venni a fentebb jelzett folyamatokat. Nem beszélhetünk csupán a felsőfokú végzettség megszerzésének esélyéről, hanem a „piacképes diploma” megszerzésének esélyét kell vizsgálnunk, ahogy ezt *Gazsó (1997)* is hangsúlyozza. A tanulmányban a továbbiakban röviden vázolunk néhány elméleti kérdést, s felidézünk a korábbi kutatási eredményeket. Ezután ismergetjük az elemzéshez felhasznált empirikus adatokat, majd bemutatjuk az elemzés eredményét. Végül összefoglaljuk az eredményeket, illetve utalunk az itt válasz nélkül hagyott kérdésekre.

Elméleti kérdések és az eddigi kutatások

Mindenek előtt világosan kell látnunk, hogy az oktatás bővülése és az esélyegyenlőtlenségek csökkenése között nincs olyan közvetlen kapcsolat, mint amelyet a frissebb hazai irodalom egy része (pl. *Székegyi et al. 1998*) feltételez. Az oktatás expanziója nem más, mint – *Lipset és Zetterberg (1970)* terminológiájával élve – az „üres státusok elérhetőségének” növekedése. Ez történik, ha egy társadalomban nő az oktatási intézmények száma, vagy ha nő az egy adott intézménybe felvehető hallgatók száma. A felsőoktatás korábbi bővülése alkalmával pl. több elérhető üres státus keletkezett a mérnökök és a pedagógusok, kevesebb az orvosok és a jogászok számára. Az előbbieket között így több, az utóbbiak között viszont kevesebb volt az elsőgenerációs értelmiségi.

Az iskolai mobilitásra vonatkozó irodalom egyik markáns hipotézisét *Boudon (1974)* fogalmazta meg. Eszerint a származás hatása mintegy „felfelé kúszik” az iskolai rendszer hierarchiáján: ha az oktatás bővülése folytán az esélyek kiegyenlítődnek egy alsóbb szinten, akkor megnőnek egy azt követő felsőbb szinten. Egy alternatív hipotézis szerint viszont a képzési rendszer hierarchiáján felfelé haladva csökken a származás hatása. Ennek egyik oda, hogy az életciklus hipotézis szerint minél idősebb egy gyerek, annál kevésbé számít a családi háttér (*Alwin & Thornton 1984*). Másik oka pedig a szelekciós folyamat hipotézis, miszerint minél magasabb szinten vizsgáljuk az oktatási rendszert, ott a tanulók egy annál erősebben szelektált csoportját találjuk, akiknek az esetében a származás hatása egyre kisebb (*Mare 1981*). Ha azonban az oktatás bővülése miatt egyre többen jutnak el az iskolai hierarchia magasabb szintjeire, akkor a szelektivitási hatás csökken, s a származás hatása növekszik az oktatási rendszer magasabb szintjein is.

A korábbi empirikus elemzések közül *Andorka és Simkus (1983)* azt találta, hogy az esélyegyenlőtlenségek csökkentek az általános iskola szintjén, s a származás hatása nem kúszik felfelé az iskolai hierarchia mentén. *Szelényi és Aschaffenburg (1993)* viszont azt mutatta ki, hogy a származás hatása mind az általános iskolai végzettség szintjén, mind a középiskolai és a felsőszintű továbbtanulás szintjén jelentős. *Bukodi (1995)* szerint a származás hatása ismét növekedett az általános iskola elvégzésének szintjén, s kimutatható volt bizonyos növekedés magasabb végzettségi szinteken is. *Róbert (1991)* és *Bukodi (1998, 1999)* elemzései azt jelezték, hogy az iskolai hierarchiában az általános iskolából a középiskolába való átmenet esetében, a középiskola megválasztásánál tapasztalható a származás legerősebb hatása. Eszerint azok a kutatók, amelyek a középiskolából a felsőoktatásba való átmenettel foglalkoznak, már egy erősen szelektált népséget vizsgálnak. Lényegében erre a megállapításra jutott az a kutatócsoport is, amelyik ezt a kérdést 1998-as adatokon tanulmányozta (*Csákbó et al. 1998*). Mindez más megvilágításba helyezi azokat a kutatási eredményeket is, amelyek a munkásszármazású felvételizők preferálását mutatják ki az államszocializmus évtizedeiben (*Fényes & Vedres 1999*).

Származás szerinti preferálásról a kilencvenes években már nyilvánvalóan nem beszélhetünk, napjainkban elvben az érettségizők teljesítménye (tanulmányi előmenetel) illetve törekvései és szándékai befolyásolják a felsőfokon való továbbtanulásra vonatkozó döntéseiket, illetve terveik sikeres megvalósítását. Az iskolai siker, a jó érdemjegyek összefüggése a társadalmi származással természetesen jól ismert jelenség (pl. *Bourdieu & Passeron 1969, 1971; DiMaggio 1982*), amit a hazai kutatások is igazoltak (*Gazsó 1971; Ferge 1980*). Ebben az írásban ezt a kapcsolatot adottnak tételezzük, s külön nem vizsgáljuk majd. Annál érdekesebb azonban az a másik kapcsolat, ami a továbbtanulási szándékok származás szerinti meghatározottságára vonatkozik. Az iskolai esélyegyenlőtlenségekre vonatkozó újabb irodalom egyik irányzata a kérdést a racionális döntés elmélete körébe vonja (*Goldthorpe 1996; Breen & Goldthorpe 1997*). Eszerint a családokban, amikor a fiatalok a továbbtanulásáról döntenek, bizonyos kalkulációt végeznek, aminek során figyelembe veszik a képzés költségeit (pl. tandíj, a képzés ideje alatt elmaradt kereset stb.) és a befektetések megtérülését (pl. a magasabb képzettségből adódó nagyobb társadalmi megbecsülés, magasabb kereset, magasabb „érték” a házassági piacon stb.). A családi háttérnek nagy szerepe van ebben a kalkulációban, feltételezésünk szerint Magyarországon is. A középiskolából a felsőoktatásba való átmenet két lépcsőt tartalmaz: az érettségizők vagy jelentkeznek továbbtanulásra vagy sem; azok, akik jelentkeztek vagy bejutnak a választott felsőfokú iskolába vagy sem. A hátrányos helyzetből indulók igen gyakran saját magukat zárják ki a felfelé mobilitás lehetőségéből, amikor nem jelentkeznek továbbtanulásra. Feltételezésünk szerint ez az a pont, ahol a származás szerinti esélyegyenlőtlenségek tetten érhetők. Azok esetében, akik valamely felsőoktatási intézménybe jelentkeztek, egy szelekciós hatással állunk szemben, a bejutás sikeressége már kevésbé függ a társadalmi származástól.

Adatok és mérések

A tanulmányban felhasznált adatok abból a korábban már említett vizsgálatból származnak, amelyet a Magyar Soros Alapítvány Felsőoktatási Szakkuratóriumának megbízásából az ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézetében végeztek 1998-ban.¹ A kutatás több mint 60 ezer érettségi előtt álló tanuló adatait tartalmazza családi hátterükre, iskolai eredményeikre, s továbbtanulási szándékaikra vonatkozóan. Ez az elemszám lehetővé teszi, hogy a felsőoktatásba való átmenet vizsgálatát differenciáltan, a diplomák feltételezett piacképességét is figyelembe véve végezzük el. Az eredeti kérdőív alapján rendelkezésre álló információk közül a következőket használtuk:

- *intézmény*: a középiskola neve, telephelye, amiből itt csak azt vesszük majd figyelembe, hogy gimnáziumról vagy szakközépiskoláról van szó;
- *demográfia*: a tanuló neme és lakóhelyének településtípusa;
- *származás*: az apa és az anya foglalkozása és iskolai végzettsége;
- *anyagi háttér*: az 1 főre jutó családi jövedelem ötfokú skálán mérve, kiegészítve egy anyagi helyzet skálával, ami három tartós fogyasztási eszközön alapul;²
- *kulturális háttér*: négy kérdés, – a szülők könyveinek száma, a tanuló könyveinek száma, hány éven keresztül tanult iskolán kívül idegen nyelvet, hány éven keresztül tanult iskolán kívül bármi mást –, alapján végzett főkomponens elemzés két faktort eredményezett. Közülük az első a könyvek magas számát és a több éven keresztül vállalt különórák együtt járását tartalmazza, a második pedig a könyvek alacsony számát, de ennek ellenére különórákon való részvételt jelez.³
- *tanulmányi eredmény*: az iskolai osztályzat III. osztály végén matematikából, irodalomból, történelemből és egy idegen nyelvből.

Az elemzés során a fenti változók szerepét vizsgáljuk egyfelől a felsőfokon való továbbtanulásra való jelentkezés, másfelől a jelentkezettek esetében a felvételi sikeresége szempontjából. Az 1. ábra mutatja ezt a döntési folyamatot.

A tanuló igazi döntése természetesen az, amikor jelentkezik valamely felsőoktatási intézmény(ek)be. Az erre vonatkozó információt a kérdőíves adatfelvétel tartalmazta. A kutatás nem követte azokat, akik – legalábbis 1998-ban – nem próbálkoztak meg felsőfokon továbbtanulni. Ebben az elemzésben a döntési fa alsó ágával ezért nem foglalkozunk. A továbbtanulni szándékozókat a kutatás virtuálisan követte, amennyiben a Művelődési és Közoktatási Minisztérium teljes körű adatbázisát fel-

¹ Köszönettel tartozom a kutatás vezetőjének, Csáki Mihálynak, aki a zárótanulmány elkészítéséhez meghívott a kutatócsoportba, s az adatokhoz is hozzájuthattam. Az adatfelvétel teljes körű volt az 1998-ban érettségi előtt álló középiskolás tanulók körében, akik maguk töltötték ki egy kérdőívet a IV. osztályok osztályfőnöki óráin 1998. május 4 és 10 között. Jóllehet nem minden középiskola engedélyezte a kutatást, a kérdőíveket 812 iskola 2660 osztályában 61 190 tanuló töltötte ki. Ez jelentős nagyságú adatállomány, még akkor is, ha az önkirtöltéses kérdőívekben sok volt a válaszhiany, s a ténylegesen elemezhető elemszámok ennél kisebbek.

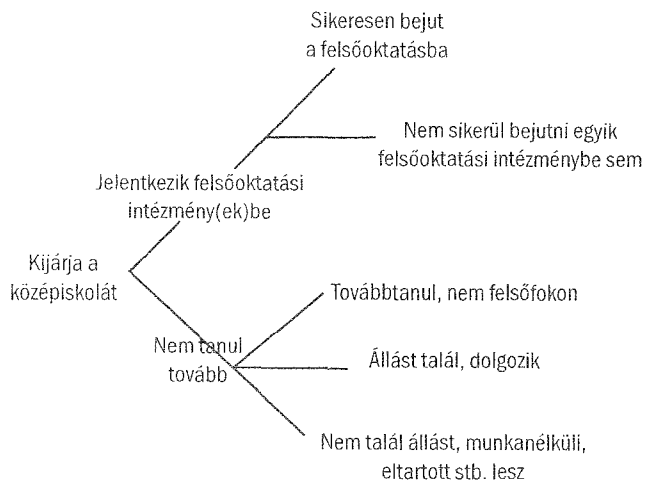
² A kérdőívben szereplő eredeti kategóriák a következők voltak: 8000 Ft alatt; 8–15 ezer Ft; 16–25 ezer Ft; 25–40 ezer Ft; 40 ezer Ft felett. Ez a mérés természetesen durva, de nem várható el, hogy 18 éves tanulók ennél pontosabban nyilatkozzanak családjuk jövedelmi helyzetéről. A három tartós fogyasztási eszköz: színes televízió (97%-nál van), videomagnó (78%-nál van), személyi számítógép (48%-nál van).

³ A főkomponens-elemzés alapján nyert két faktor a négy változó szórásának 70%-át magyarázta. A változók kommunalitása: szülők könyveinek száma: 0,75; a tanuló könyveinek száma: 0,77; idegen nyelv tanulás: 0,63; más tanulás: 0,65.

használva derült ki a jelentkezőkről, hogy bejutottak-e a felsőoktatásba, megkezdték-e valahol felsőfokú tanulmányaikat 1998 szeptemberében.

1. ÁBRA

Döntési fa a középfokú oktatásból a felsőoktatásba való átmenetre



Breen és Goldthorpe (1997: 280. old) ábrája alapján.

Az elemzés tehát két függő változót tartalmaz, a jelentkezés és a sikeres felvételi tényét. Mindkét függő változót tovább árnyaltuk azonban aszerint, hogy a tanuló milyen felsőoktatási intézménybe jelentkezett, illetve nyert felvételt. Egyrészt, a korábbi kutatásokhoz hasonlóan megkülönböztettük az egyetemeket és a főiskolákat. Másrészt létrehoztunk egy változót, amely a felsőoktatási intézmények közül megjelöli a „piacképes” diplomát nyújtó intézményeket.⁴ Végül vizsgáltuk azt is, hogy ezen a szűkítésen belül, egyetemről vagy főiskoláról van szó. A döntési fa tehát tovább ágazott, mind a jelentkezések, mind a felvételek szintjén.

Eredmények

A számszerűsített eredményeket két táblázatban foglaltuk össze. Az 1. táblázat a jelentkezők egyre szűkülő körére vonatkozik, külön vizsgálva az egyetemre, főiskolára, piacképes intézményekbe, szakokra jelentkezőket. A 2. táblázat a felsőoktatásba sikerrel bejutókat tartalmazza, szintén ugyanazon szűkülő körök szerint. Mindkét táblázat oldalbontásában ott szerepelnek a „magyarázó változók”, amelyek megoszlásaikban illetve átlagaikban eltérnek aszerint, hogy milyen szintre jelentkező vagy sikeres felvételt tevő tanulóról van szó.

⁴ Az adatbázis tartalmazza a jelentkezések és felvételek esetében előfordult intézmények nevét, valamint a szakokat is. „Piacképesnek” minősültek ezek közül az orvosképzés, a gazdasági, kereskedelmi, pénzügyi képzés, a jogi és államigazgatási képzés, a vállalkozói, üzleti képzés intézményei, illetve intézménytől függetlenül az ilyen természetű szakok. A jelentkezések esetében 3 jelentkezést vettünk figyelembe, s „piacképes” jelentkezők voltak mindazok, akik egyszer is „piacképes” helyre adták be jelentkezési lapjukat. Helyhiány miatt a teljes eljárást itt nem tudjuk dokumentálni, de az információk a szerzőtől külön kérésre megkaphatók.

1. TÁBLA

A tanulók jellemzői, 1998. Jelentkezés a felsőoktatásba (megoszlások ill. átlagok)

A tanuló jellemzői	Összes tanuló	Jelentkezők	Nem Jelentkezők	Jelentkezők			„Piacképes” jelentkezők	
				Egyetemre	Főiskolára	„Piacképes” intézménybe	Egyetemre	Főiskolára
Az apa foglalkozása								
- vezető	6,9	4,1	9,2	10,9	8,3	11,6	13,2	8,9
- értelmiségi	19,5	11,7	25,9	31,2	23,1	30,3	32,9	25,8
- irodai dolgozó	2,2	2,0	2,3	2,3	2,4	2,2	2,2	2,2
- önálló: alkalmazottal	4,9	4,0	5,6	5,9	5,4	6,8	6,8	7,0
- önálló: egyedül	16,5	15,3	17,4	17,6	17,3	19,0	17,6	21,5
- szakképzett m.	44,0	54,7	35,6	28,9	39,0	27,3	24,8	31,6
- szakképzetlen m.	6,0	8,3	4,1	3,3	4,5	2,6	2,5	2,9
Az anya foglalkozása								
- vezető	6,0	3,8	7,8	8,7	7,3	9,5	10,1	8,4
- értelmiségi	40,0	30,8	47,5	51,0	45,6	51,8	54,4	47,2
- irodai dolgozó	8,1	8,0	8,2	7,6	8,5	7,5	6,6	9,0
- önálló: alkalmazottal	2,9	2,3	3,2	3,4	3,2	4,4	4,3	4,5
- önálló: egyedül	8,3	7,8	8,7	9,7	8,2	9,6	9,2	10,4
- szakképzett m.	24,0	31,6	18,0	14,5	19,8	13,0	11,9	14,9
- szakképzetlen m.	10,7	15,8	6,6	5,0	7,4	4,3	3,6	5,5
Az apa iskolája								
- egyetem	12,4	4,4	19,0	27,4	14,7	25,9	30,5	18,0
- főiskola	13,5	8,3	17,8	19,1	17,1	20,0	20,6	19,1
- gimnázium	6,5	5,8	7,0	6,7	7,1	6,9	6,5	7,6
- szakközépiskola	17,3	15,8	18,5	17,2	19,2	18,5	17,2	20,7
- szakmunkás + érettségi	9,1	10,3	8,1	6,7	8,8	7,2	6,5	8,3
- szakmunkás	36,1	48,0	26,2	20,1	29,3	19,2	16,6	23,6
- legfeljebb 8 általános	5,2	7,4	3,4	2,7	3,8	2,4	2,2	2,7
Az anya iskolája								
- egyetem	7,8	2,4	12,3	18,6	9,0	17,6	21,0	11,7
- főiskola	17,8	10,2	24,1	26,4	22,9	27,9	29,1	25,7
- gimnázium	19,3	17,9	20,4	18,6	21,2	19,3	18,6	20,6
- szakközépiskola	16,2	15,4	17,0	15,8	17,6	16,6	15,0	19,3
- szakmunkás + érettségi	7,7	9,5	6,2	5,1	6,8	5,0	4,2	6,5
- szakmunkás	20,1	28,2	13,3	10,3	14,8	9,3	8,4	10,7
- legfeljebb 8 általános	11,2	16,5	6,8	5,3	7,5	4,3	3,6	5,5

Az 1. táblázat 1. oszlopa a széleloszlásokat adja a teljes mintára vonatkozóan, amelyek alapvető viszonyítási pontként szolgálnak. A táblázat 2. és 3. oszlopában a továbbtanulásra nem jelentkezők illetve a jelentkezők szerepelnek. Ez utóbbiak valamivel többen vannak, az érettségizettek közül majd minden második jelentkezett to-

vábbtanulásra, ami komoly ambíciót sejtet. Vannak-e azonban ezen a feltételezett ambíción túlmenően különbségek a két csoport között? A megoszlások e két oszlopban leolvasható különbségeit mint *önszelekciós* hatást értelmezzük. Látható például, hogy a jelentkezők között a nem jelentkezőkhöz képest több mint kétszeres azok aránya, akiknek apja vezető vagy értelmiségi. Ennél kisebb, de jelentős a különbség az anya vezető vagy értelmiségi foglalkozása esetén is. A szülők foglalkozása tekintetében az önálló (vállalkozói, önfoglalkoztatói) státus inkább jelentkezőt, a fizikai munkás helyzet inkább nem jelentkezőt valószínűsít. Az apa egyetemi diplomája több mint négyszeres, főiskolai diplomája kétszeres, az anya egyetemi diplomája több mint ötszörös, főiskolai diplomája több mint kétszeres arányt képvisel a jelentkezők között, a nem jelentkezőkhöz képest. A legmagasabb kereseti kategória (40 ezer Ft egy főre jutó jövedelem) arányát tekintve is kétszeres a különbség a jelentkezők javára. Az anyagi és kulturális háttér különbségeit kifejező *összevont változók* átlagai szintén a jelentkezők előnyét mutatják, náluk jobb a család tartós fogyasztási cikkekkel való ellátottsága, náluk több a könyvek száma, ők jártak többet különórákra. A jelentkezők háromötöde gimnazista, a nem jelentkezők négyötöde szakközépiskolás. A lányok inkább jelentkeztek továbbtanulásra, mint a fiúk. A magasabb státusú település szintén bátorítólag hatott. De a jelentkezők tanulmányi eredményének átlagai is mintegy egy jeggyel magasabbak a nem jelentkezőkhöz képest.

Az 1. táblázat 4–6. oszlopaiban már csak a jelentkezőkre vonatkozó megoszlások és átlagok szerepelnek alcsoportonként. A különbségek itt már kisebbek, az *önszelekció* döntő lépése annak elhatározása, hogy valaki próbálkozik-e a továbbtanulással vagy sem. Ezen belül már kisebb, de még mindig jelentős a *magyarázó változók* szerepe abban, hogy milyen szinten próbál valaki továbbtanulni. Az adatok alapján az egyetemre jelentkezők társadalmi háttere jobb, mint a főiskolára jelentkezőké. Foglalkozás vonatkozásában inkább az értelmiségi státus differenciál, s kevésbé a vezető beosztás. A fizikai származásúak inkább főiskolára, s nem egyetemre aspirálnak. A szülők iskolai végzettségét tekintve az egyetemi diploma esetében mintegy kétszeres különbségek mutatkoznak az egyetemi jelentkezés javára. A főiskolai diploma ennél sokkal kisebb különbséget mutat. Ha a szülők „csak” érettségizettek vagy még alacsonyabb az iskolai végzettségük, a gyerek inkább „csak” főiskolára jelentkezett. Az egyetemi továbbtanulási tervek velejárója a jobb jövedelmi helyzet is. Az *összevont, képzett anyagi és kulturális háttérváltozók* is magasabb átlagot mutatnak, ha valaki egyetemre adta be a jelentkezési lapját. Az egyetemre jelentkezők 70%-a gimnazista volt, szemben a főiskolára jelentkezők 55%-ával. A nagyobb településen élők inkább jelentkeztek egyetemre, a kisebb településen élők inkább jelentkeztek főiskolára. De az egyetemre jelentkezők tanulmányi átlagai is jobbak, mint a főiskolára jelentkezőké.

Az 1. táblázat 6. oszlopában a „piacképes” intézménybe, szakra jelentkezők szerepelnek, ami lehet egyetem is, főiskola is. Emlékeztetőül: ezt a kört inkább tágnak, mint szűken vontuk meg, hiszen az összes jelentkező 35%-a került ide. Nem a szűk üzleti szféráról van tehát szó, hiszen orvosi, jogi, államigazgatási diplomákat is kiemeltünk. A szülők foglalkozása, iskolázottsága szempontjából az egyetemre, illetve a „piacképes” diplomára aspiráló tanulók között nincs lényeges eltérés. Néhány szá-

zalékpontos különbség azért megfigyelhető a „piacképes” kategória javára az önálló foglalkozású családból származó tanulók esetén. A legmagasabb kereseti kategóriába tartozó tanulók viszont felülreprezentáltak a „piacképes” intézménybe jelentkezők között, még az egyetemre készülőkhez képest is. A „piacképes” diplomára pályázók 70%-a gimnáziumban érettségizett, s – érdekes módon – bő 60%-uk lány. A budapesti tanulók nagyobb arányban jelentkeztek „piacképes” intézménybe. A kedvezőbb családi adottságokon túlmenően, a „piacképes” intézménybe, szakra jelentkezők tanulmányi eredményei is jobbak; ez a jelentkezőknek egy olyan csoportja, ahol mind a négy figyelembe vett tantárgyból az átlag 4,0 vagy afelett van.

Az 1. táblázat utolsó két oszlopában a „piacképesnek” minősített intézményekbe jelentkezők szerepelnek egyetemi és főiskolai bontásban. Ez a különbségtétel a jelentkező tanulóknak még ezen a szűkebb, „válogatott” körén belül is jelentős eltérést mutat a származási háttér szempontjából. Az egyetemre jelentkezők szülei között nagyobb arányban vannak vezetők, értelmiségiek, diplomások. Nincs azonban lényeges különbség a családi jövedelem vagy az anyagi helyzet indexe alapján e két csoport között. Az anyagi háttér láthatóan hatott arra, hogy egy tanuló valamely „piacképes” pálya felé irányítsa továbbtanulási terveit, de ezen belül az egyetem vagy főiskola választását már nem befolyásolta. A kulturális index átlagainak különbségei viszont azt mutatják, hogy a „piacképes” egyetemi intézménybe jelentkezők otthonában több a könyv, s ezek a tanulók többet jártak különórákra, mint azok, akik „piacképes” főiskolára jelentkeztek. Mindkét csoport tagjai nagyobb arányban érettségiztek gimnáziumban, s azonos arányban több közöttük a lány. Érdekes, hogy a budapesti tanulók, akik különösen magas arányban jelentkeztek a „piacképes” intézményekbe, szakokra, inkább főiskolára, s nem egyetemre pályáztak. Tanulmányi eredményeiket tekintve az egyetemre készülők átlagai ebben a körben is felülmúlják a főiskolára készülőkét.

A 2. táblázat azokat a tanulókat tartalmazza, akik sikerrel jutottak be valamelyik felsőoktatási intézménybe. Annak értelmében, hogy a szelekciós hatást is számításba vesszük, itt természetesen már csak azok szerepelnek, akik jelentkeztek továbbtanulásra, hiszen ennek az adminisztratív lépésnek a hiányában senki sem lehet a felsőoktatás hallgatója.

Az előzőekben, amikor a jelentkezők és nem jelentkezők összetételét vizsgáltuk, önszelekcióról beszéltünk. A 2. táblázat 1. oszlopában szereplő tanulókat, akik sikerrel jutottak be a felsőoktatásba, az 1. táblázat 3. oszlopában szereplő tanulókkal, a jelentkezőkkel kell összevetnünk, hogy lássuk, mi történt a jelentkezés és sikeres felvételi között. Ezt a lépést, az önszelekciót követően *szelekcióként* értelmezzük, amikor egy felsőoktatási intézmény – felvételi vizsga alapján, vagy anélkül – úgy dönt, hogy egy jelentkezőt felvesz hallgatói közé. Az említett két oszlopban szereplők számát összevetve azt látjuk, hogy a jelentkezők közül majd minden második (46%) bejutott a felsőoktatásba. Ez nagy átlagban kedvező aránynak mondható, miközben a jelentkezőknek felsőoktatási intézménytől függően eltérően éles versenyben kellett sikeresnek bizonyulniuk.

1. TÁBLA

A tanulók jellemzői, 1998. Jelentkezés a felsőoktatásba (folytatás)

A tanuló jellemzői	Összes tanuló	Jelentkezők	Nem Jelentkezők	Jelentkezők			„Piacképes” jelentkezők	
				Egyetemre	Főiskolára	„Piacképes” intézménybe	Egyetemre	Főiskolára
Egy főre jutó jövedelem								
- 40 ezer Ft felett	7,9	5,3	10,0	11,8	9,1	14,9	14,9	14,9
- 25-40 ezer Ft	17,5	15,0	19,7	22,0	18,6	23,2	23,5	22,7
- 15-25 ezer Ft	32,1	30,5	33,5	33,1	33,7	34,1	34,6	33,3
- 8-15 ezer Ft	17,5	40,3	31,6	28,3	33,3	24,5	23,7	25,7
- 8 ezer alatt	7,9	8,8	5,2	4,7	5,4	3,3	3,2	3,5
Anyagi helyzet (z-score)*	0,0	-0,34	0,18	0,25	0,15	0,44	0,44	0,43
Kulturális faktor 1.**	0,0	-0,26	0,22	0,38	0,14	0,39	0,48	0,25
Kulturális faktor 2.***	0,0	-0,10	0,09	0,09	0,08	0,18	0,19	0,18
Középiskola								
- gimnázium	40,8	18,1	59,9	70,4	54,5	70,7	77,7	58,9
- szakközépiskola	59,2	81,9	40,1	29,6	45,5	29,3	22,3	41,1
Nem								
- fiú	44,3	46,6	42,3	46,6	40,1	38,3	38,4	38,1
- lány	55,7	53,4	57,7	53,4	59,9	61,7	61,6	61,9
Lakóhely								
- Budapest	17,1	16,2	17,9	20,3	16,6	22,9	20,8	26,6
- megyeszékhely	24,1	20,5	26,9	29,5	25,6	27,9	30,8	22,9
- város	27,3	26,4	28,2	26,7	28,9	26,4	26,6	26,1
- falu	31,5	36,9	27,1	23,6	28,8	22,8	21,9	24,3
Tanulmányi eredmény								
- matematika	3,2	2,7	3,6	3,8	3,5	4,0	4,2	3,7
- irodalom	3,8	3,3	4,2	4,4	4,1	4,5	4,6	4,2
- történelem	3,7	3,2	4,1	4,3	4,0	4,5	4,6	4,1
- idegen nyelv	3,8	3,3	4,2	4,3	4,1	4,4	4,6	4,2
Esetszám	60 378	27 436	32 942	11 148*	21 685*	11 774	7404**	4361**

* Három tartós fogyasztási cikk (színes televízió, videomagnó, személyi számítógép) alapján.

** Magas a könyvek száma, a tanuló járt nyelvi és egyéb különórákra.

*** Alacsony a könyvek száma, a tanuló járt nyelvi és egyéb különórákra.

+ Az egyetemre vagy főiskolára való jelentkezés besorolása 3 jelentkezés alapján történt. Mivel ez vegyes (egyetemre is, főiskolára is jelentkezett) kategóriát is eredményezett volna, az egyetemi jelentkezések tartalmazzák a mindhárom esetben csak egyetemre jelentkezőket, miközben a főiskolára jelentkezők között vannak olyanok, akik egyetemre (is) jelentkeztek. Információhiány miatt nem lehetett besorolni 109 tanulót.

++ Információhiány miatt nem lehetett besorolni 9 tanulót.

Mi volt a szerepe ebben a figyelembe vett magyarázó változóknak? Az 1. táblázat 3. oszlopában, s a 2. táblázat 1. oszlopában szereplő tanulókat összehasonlítva, azt látjuk, hogy a vezető vagy értelmiségi családból származók aránya néhány százalékponttal magasabb a sikeres felvételizők, mint a jelentkezők esetében. Ugyanez áll a szülők

egyetemi végzettségének arányára is a két csoportban. Az itt tapasztalt néhány százalékos eltérés lényegesen elmarad azoktól a kétszeres – ötszörös különbségektől, amiket a jelentkezők és a nem jelentkezők összevetésekor tapasztaltunk. A szülők foglalkozása illetve iskolázottsága tehát sokkal inkább befolyásolja a jelentkezést, semmint azt, hogy a jelentkező aztán bejut-e a felsőoktatásba. Csekély különbségek mutatkoznak a jövedelem vagy az anyagi helyzet illetve a kulturális háttér indexeinek átlaga terén is. Ennél jelentősebbnek tűnnek viszont az intézményi hatások. A jelentkezők esetében a gimnázium – szakközépiskola arány 60–40 százalék volt, s ez a felvetttek esetében 67–33 százalék a gimnázium javára. A szelekciós folyamat során tehát fokozódik az előny, amit a gimnázium jelent a szakközépiskolával szemben a felsőfokú továbbtanulásban. Ez az eredmény megerősíti azokat a tanulmány eljén idézett korábbi kutatásokat, amelyek szerint a középiskolai továbbtanulás iránya az iskolai szelekció legfontosabb fordulópontja. Ismét érdekes a lakóhely szerinti megoszlás, s megint a budapesti tanulók szempontjából. Közöttük többen jelentkeztek továbbtanulásra, de a jelentkezők közül relatíve valamivel kevesebben jutottak be a felsőoktatásba. S végül, ami a tanulmányi eredményeket illeti, a sikeres felvételizők átlagai valamivel magasabbak, mint a jelentkezők átlagai.

A 2. táblázat 2–4. oszlopaiban a sikeres felvételizők alcsoportjai szerepelnek. Az egyetem és a főiskola vonatkozásában, megint „jól működnek” a magyarázó változók, amennyiben az egyetemre sikerrel felvételizők között magasabb a vezető vagy értelmiségi foglalkozású szülők aránya a főiskolára bekerültekhez képest. Különösen nagy, kétszeres különbségek mutatkoznak az egyetemi diplomás apák illetve anyák vonatkozásában az egyetemi – főiskolai felvétel terén. A sikeres felvételizők között a munkás családból jövők, ahol a szülők iskolázottsága alacsonyabb az érettséginél, inkább főiskolára, s nem egyetemre jutottak be. Az egyetemre felvételt nyertek nagyobb arányban jelennek meg a magasabb jövedelmi kategóriákban is, s magasabbak az átlagaik az anyagi helyzet illetve a kulturális háttér indexein is. Az egyetemre felvetttek 77%-a gimnáziumban érettségizett, szemben a főiskolára felvetttek 58%-os arányával. Az egyetemre bejutottak között sokkal kiegyensúlyozottabb a nemek aránya, miközben a főiskolára felvetttek 63%-a lány. Az újdonsült egyetemi hallgatók között több a budapesti is. Ugyanakkor az egyetemre sikerrel bejutottak tanulmányi eredményei is jobbak voltak.

Túl azon, hogy az egyetemre illetve főiskolára bejutottak közötti különbségeket kimutatjuk, ismét érdemes a jelentkezők és a sikerrel bejutók csoportjain belül is összevetni az egyetemre jelentkező, s oda bejutó, valamint a főiskolára jelentkező, s oda bejutó tanulókat. Ez az 1. táblázat 4. oszlopában és a 2. táblázat 2. oszlopában, valamint az 1. táblázat 5. oszlopában, s a 2. táblázat 3. oszlopában szereplő megoszlások és átlagok összehasonlítása. A különbség így megint csak kisebb, az egyetemre felvetttek összetétele származási hátterük szempontjából csak kevéssel jobb az oda jelentkezeteknél, miközben a főiskolára felvetttek összetétele is csak valamivel jobb az oda jelentkezeteknél. Miután valaki csak oda juthatott be, ahová jelentkezett, ismét azt látjuk, hogy a jelentkezésnél meghozott döntés inkább összefügg a magyarázó változóinkkal, mint a sikeres felvételi. Az intézményi (gimnázium vagy szakközép-

kola) különbségek, amelyek a jelentkezésnél mutatkoztak, itt is tovább erősödnek a felvételi folyamat második lépésében. A tanulmányi eredmények pedig egyetemi-főiskolai bontásban is jobbak a sikeres felvételizők, mint a jelentkezők csoportjában.

2. TÁBLA

A tanulók jellemzői, 1998. Sikeres felvételi (százalékos megoszlások ill. átlagok)

A tanuló jellemzői	Sikeres felvételizők	Sikeres felvételizők			Sikeres „piacképes” felvételizők	
		Egyetemre	Főiskolára	„Piacképes” intézménybe	Egyetemre	Főiskolára
Az apa foglalkozása						
- vezető	10,3	12,6	8,0	14,1	16,1	11,6
- értelmiségi	28,1	33,2	23,1	34,9	38,2	30,9
- irodai dolgozó	2,5	2,4	2,6	2,1	1,5	2,9
- önálló: alkalmazottal	5,2	5,4	5,0	6,5	6,3	6,7
- önálló: egyedül	15,9	15,3	16,5	17,7	15,8	20,1
- szakképzett m.	34,1	28,4	39,8	22,5	20,0	25,5
- szakképzetlen m.	3,9	2,7	5,0	2,1	2,0	2,3
Az anya foglalkozása						
- vezető	8,2	9,2	7,1	10,6	11,1	9,9
- értelmiségi	50,9	54,9	46,8	56,6	60,2	51,9
- irodai dolgozó	7,9	7,2	8,6	7,2	5,8	8,8
- önálló: alkalmazottal	2,8	3,0	2,7	4,2	3,9	4,6
- önálló: egyedül	7,8	7,9	7,6	8,6	7,6	9,9
- szakképzett m.	16,6	13,4	19,9	10,2	9,1	11,5
- szakképzetlen m.	5,8	4,3	7,4	2,8	2,2	3,5
Az apa iskolája						
- egyetem	21,3	29,1	13,5	31,5	37,8	23,8
- főiskola	18,4	19,9	16,9	21,9	22,0	21,9
- gimnázium	7,0	6,5	7,5	7,0	5,9	8,3
- szakközépiskola	18,8	17,9	19,7	17,8	15,8	20,3
- szakmunkás + érettség	7,6	6,5	8,8	6,0	5,2	6,9
- szakmunkás	23,8	17,7	29,8	14,2	11,7	17,2
- legfeljebb 8 általános	3,1	2,4	3,8	1,6	1,6	1,6
Az anya iskolája						
- egyetem	14,1	19,9	8,5	23,0	28,3	16,6
- főiskola	25,8	28,9	22,5	31,2	33,7	28,3
- gimnázium	20,1	18,5	21,6	16,2	14,1	18,8
- szakközépiskola	17,1	15,7	18,5	15,7	12,4	19,8
- szakmunkás + érettség	5,4	4,3	6,5	3,6	3,1	4,3
- szakmunkás	11,6	8,4	14,7	6,9	5,9	8,2
- legfeljebb 8 általános	6,0	4,3	7,6	3,3	2,7	4,0

2. TÁBLA

A tanulók jellemzői, 1998. Sikeres felvételi (folytatás)

A tanuló jellemzői	Sikeres felvételizők	Sikeres felvételizők			Sikeres „piacképes” felvételizők	
		Egyetemre	Főiskolára	„Piacképes” intézménybe	Egyetemre	Főiskolára
Egy főre jutó jövedelem						
- 40 ezer Ft felett	9,2	10,6	7,7	15,5	13,9	17,5
- 25-40 ezer Ft	19,8	22,2	17,5	25,6	27,0	23,9
- 15-25 ezer Ft	35,5	36,7	34,6	35,7	37,2	33,9
- 8-15 ezer Ft	31,1	26,8	35,2	20,5	19,4	21,9
- 8 ezer alatt	4,3	3,8	4,9	2,6	2,4	2,9
Anyagi helyzet (z-score)*	0,21	0,34	0,09	0,53	0,53	0,54
Kulturális faktor 1.**	0,26	0,39	0,14	0,54	0,67	0,39
Kulturális faktor 2.***	0,11	0,12	0,09	0,22	0,23	0,20
Középiskola						
- gimnázium	67,3	77,1	57,8	79,6	86,6	71,3
- szakközépiskola	32,7	22,9	42,2	20,4	13,4	28,7
Nem						
- fiú	42,2	47,4	37,2	38,1	38,5	37,6
- lány	57,8	52,6	62,8	61,9	61,5	62,4
Lakóhely						
- Budapest	15,7	18,4	13,1	23,1	17,6	29,9
- megyeszékhely	28,9	30,4	27,3	30,7	37,8	22,2
- város	28,9	27,5	30,2	24,9	24,9	24,9
- falu	26,5	23,7	29,3	21,3	19,8	23,0
Tanulmányi eredmény						
- matematika	3,9	4,2	3,7	4,5	4,8	4,2
- irodalom	4,4	4,5	4,2	4,7	4,9	4,5
- történelem	4,3	4,5	4,2	4,7	4,9	4,5
- idegen nyelv	4,4	4,5	4,2	4,7	4,9	4,6
Esetszám	15 260	7425 [†]	7737 [†]	3121	1708	1413

† Három tartós fogyasztási cikk (színes televízió, videomagnó, személyi számítógép) alapján.

** Magas a könyvek száma, a tanuló járt nyelvi és egyéb különórákra.

*** Alacsony a könyvek száma, a tanuló járt nyelvi és egyéb különórákra.

† Nincs információ 98, a felsőoktatásba sikeresen bejutott tanuló esetében arról, hogy milyen intézménybe vették fel őket.

A 2. táblázat 4. oszlopában azok szerepelnek, akik az általunk „piacképesnek” ítélt intézményekbe, szakokra nyertek felvételt. Ezen tanulók között az „átlag” sikeres felvételizőhöz képest magasabb a vezető vagy értelmiségi foglalkozású, illetve egyetemi diplomával rendelkező szülők aránya. A foglalkozási és képzettségbeli különbségnél azonban valamivel még nagyobb az eltérés ennek a csoportnak a javára a legmagasabb jövedelmi kategória esetében. A „piacképes” intézményekbe felvételt nyert

tanulók jövedelmi helyzete, valamint a tartós fogyasztási cikkek alapján közelített anyagi helyzete jobb, mint akár azoké, akik bármely egyetemre, akár azoké, akik bármely főiskolára jutottak be. Ezek a tanulók 80%-ban gimnáziumban érettségiztek, 23%-ban budapestiek, s köztük az összes felvetthez képest magasabb, 62% a lány. A háttér tényezők mellett ugyanakkor tanulmányi eredményeik is valamivel jobbak, mint azoké, akiket más egyetemre vagy főiskolákra vettek fel.

Ha a 1. táblázat 6. oszlopát s a 2. táblázat 4. oszlopát hasonlítjuk össze, vagyis a „piacképes” intézményekbe jelentkezőket és az oda bejutókat, a magyarázó változók az utóbbiak esetében „jobb” megoszlásokat, magasabb foglalkozási státust és iskolázottsági szintet mutatnak. A korábbiakkal ellentétben, amikor a felsőoktatásba való bejutásnál a felvételi szelekció csak kis mértékben járult hozzá az azt megelőző jelentkezési önszelekcióhoz, ebben a szűkebb körben a vezető vagy értelmiségi foglalkozású szülő, az egyetemi diploma mintha még a jelentkezéshez képest is befolyásolná a felvétel sikerességét. Fennáll mindez az anyagi helyzet és a kulturális háttér indexeinek tükrében is. Az intézményi háttér itt is befolyásolta a bejutás sikerét. A jelentkezés esetében 71–29 százalék volt a megoszlás a gimnáziumok javára, a sikeres felvételi esetében ez 80–20 százalékra módosult. Ugyanakkor, mint minden korábbi összevetés esetében, a „piacképes” intézményekbe sikerrel bejutók tanulmányi eredményei is kicsivel jobbak, mint azoké, akik oda jelentkeztek.

Végül a 2. táblázat 5. és 6. oszlopában a „piacképes” intézményekbe, szakokra felvettek szerepelnek egyetemi és főiskolai bontásban. A magyarázó változók megoszlásai ebben a vonatkozásban is jellegzetesen eltérnek, a leendő egyetemi hallgatók között magasabb arányban vannak vezető vagy értelmiségi foglalkozású, illetve egyetemi diplomával rendelkező apák és anyák. Ha a szülők egyedül dolgozó önfoglalkoztatók, vagy munkások, ha az iskolai végzettségük „csak” érettségi vagy annál alacsonyabb, akkor gyermekük inkább egy „piacképesnek” minősített főiskola hallgatója lett. Érdekes módon bizonyos mértékig ezzel ellentétes eredmények adódnak a jövedelem szerinti megoszlás alapján. A legjobb helyzetben lévők (40 ezer Ft feletti egy főre jutó jövedelem) felülreprezentáltak a főiskolára felvettek között, miközben a náluknál rosszabb, (de nem a legrosszabb) jövedelmi helyzetben lévők (15–45 ezer Ft közötti egy főre jutó jövedelem) inkább egyetemi hallgatók lettek. A kulturális háttér összevont változójának átlaga viszont a leendő egyetemisták esetében magasabb, náluk van több könyv a családban, ők jártak több különóra. A „piacképes” egyetemekre bejutók 87%-a gimnáziumban érettségizett, ellentétben a hasonló főiskolákra felvettek 71%-ával. A budapestiek felülreprezentáltak a leendő főiskolai hallgatók között. Tanulmányi eredményeiket tekintve az összes vizsgált tanuló között azok rendelkeznek a legmagasabb átlagokkal, akik „piacképes” egyetemre jutottak be. Mind a négy figyelembe vett tantárgy esetében ennek a csoportnak az átlaga 4,8–4,9-es érték.

Érdeemes összevetni a két táblázat utolsó két oszlopát, hogy itt is lássuk a jelentkezők és a sikeres bejutók közötti különbségeket, egyetemi – főiskolai bontásban. A jelentkezés esetében a számszerű arány az intézménytípusok között 63–37 százalék volt az egyetem javára. A felvettek esetében ugyanez az arány 55–45 százalék az egyetem javára. Eszerint a „piacképes” egyetemre való bejutáshoz több mint négyszeres,

miközben a hasonló főiskolára való bejutáshoz „csak” háromszoros túljelentkezést leküzdve lehetett bekerülni. Mindkét esetben átlag feletti teljesítményről van szó, hiszen a jelentkezők közül átlagban majd minden második tanulót felvettek. Hasonlóan fentebbi megállapításainkhoz, a megfelelő oszlopokban szereplő megoszlások összevetése azt mutatja, hogy a „piacképes” intézményekbe pályázók amúgy is az átlagnál jobb családi háttere még egy kicsit javul, amikor a közülük felvetteket tekintjük. Ismét a vezető vagy értelmiségi foglalkozás, illetve az egyetemi diploma a legfontosabb ismérvek, amelyek mentén a „piacképes” egyetemre bejutók felülmúlták a többi ilyen egyetemre pályázót. Eközben a jövedelem vonatkozásában a legmagasabb kategóriába tartozók a „piacképes” főiskolára való bejutásnál múlták felül a többi ugyanilyen főiskolára jelentkező társukat. Lakóhely vonatkozásában érdekes különbség, hogy a budapestiek a „piacképes” egyetemekre a jelentkezőkhöz képest kisebb arányban, a „piacképes” főiskolákra jelentkezőkhöz képest viszont nagyobb arányban jutottak be. Akár az egyetem, akár a főiskola esetében a gimnáziumban érettségizettek aránya javult a felvettek között a jelentkezőkhöz képest. A felvettek tanulmányi eredményei is jobbak, mint ami a jelentkezők átlagai alapján adódott.

Összefoglalás

Ez a tanulmány a középiskolából a bővülő felsőoktatásba való átmenet folyamatát vizsgálta egy 1998-as – lényegében teljes körűnek tervezett, s a mintacsökkenés ellenére is nagy elemszámú – kutatás adatbázisán. Az 1990-es évek jelentős bővülést hoztak a felsőoktatásba, s ezt a kutatást tekinthetjük egy erre irányuló, az évtized második felét reprezentáló sajátos „mintának”, amely abban az értelemben „véletlen kiválasztású”, hogy a kutatást éppen 1998-ban finanszírozták.

Az itt bemutatott elemzés arra törekedett, hogy árnyaltan vizsgálja a felsőoktatásba való bejutás tényezőit. Ez egyfelől abban nyilvánult meg, hogy időben elválasztottuk egymástól a jelentkezés és a felvételi lépéseit, illetve, hogy térben különválasztottunk különböző felsőoktatási intézményeket, egyetemeket és főiskolákat, „piacképes” diplomát nyújtó intézményeket. A tanulmány olyan elméleti kereteket használt, mint a szelekciós hipotézis, miszerint az időben és a képzési hierarchiában egymásra épülő szelekciós lépéseket tekintve csökkenő a családi háttér hatása; valamint a kalkulációra épülő döntések feltevése, ahol a családi háttér befolyásolja a tanulók továbbtanulásra vonatkozó döntését, ami elsősorban a továbbtanulásra való jelentkezésben nyilvánul meg. Fentebb hivatkozott tanulmányaikban Boudon és Goldthorpe azt feltételezték, hogy a továbbtanulási döntésekre vonatkozó kalkulációban lényeges a család anyagi helyzetének a szerepe. Egy korábbi írásomban (*Róbert 1998*) inkább úgy gondoltam, hogy ez a kalkuláció egy olyan percpációs folyamat, amelyet döntően a család kulturális klímája határoz meg.

Az időbeli szétválasztás jelentős szelekciós hatást mutatott, a származási háttér sokkal inkább differenciálta a jelentkezőket és a nem jelentkezőket, mint a jelentkezőket és a sikeres felvételizőket. A legjelentősebb differenciáló tényezőnek a szülők iskolázottsága tűnt, főleg az egyetemi diploma. A főiskolai diploma „hozama” a gyerek továbbtanulása során alacsonyabb, az érettségéhez van közelebb, ami magasabb igé-

nyek (gyetem, „piacképes” diploma) esetén szintén nem biztos, hogy elegendő. A szülők foglalkozása akkor „ér” valamit, ha ők vezetők vagy értelmiségiek. Az önálló foglalkozási háttér szerepe nem kiemelkedő, pedig arra is lehetőség nyílt, hogy megkülönböztessük az alkalmazottal dolgozókat, s az egyedül lévő önfoglalkoztatókat. A közvélekedéssel összhangban, a jövedelmi és anyagi helyzet számít, főleg ha valaki „piacképes” diplomához szeretné segíteni a gyereket, de semmiképp sem jobban, mint a származás foglalkozási vagy képzettségi komponensei. Igaz, a szülői család anyagi helyzetére vonatkozó méréseink meglehetősen durvák voltak.

A térbeli szétválasztás kapcsán azt feltételeztük, hogy az egyetem – főiskola különbség kevésbé lesz lényeges, szemben a jobb munkaerőpiaci esélyeket kínáló „piacképes” diplomák különválasztásánál. Lehet, hogy ez utóbbi kört végül túl szélesen húztuk meg, hiszen „még” az orvosi, jogi, államigazgatási intézmények is ide kerültek, s nemcsak az üzleti, pénzügyi képzés helyszínei. Mindenesetre az elemzés alapján az egyetem – főiskola különbségtétel változatlanul relevánsnak tűnik a felsőfokú továbbtanulás esélyegyenlőtlenségeinek vizsgálatában. Ugyanakkor éppen a „piacképes” intézményekbe, szakokra való bejutás volt az a terület, ahol a családi háttér a jelentkezés önszelektív hatásához a legtöbbet tette hozzá a folyamat második, felvételi szelektív lépésében.

A felsőoktatás bővülése tény, de ugyanilyen ténynek tűnik az is, hogy a bejutás esélykülönbségei ezzel nem szűntek meg. A jelentkezők illetve a felvettek egyre szűkülő köreit vizsgálva a társadalmi származás egyre kedvezőbbnek tűnt. Eredményeink nem kis része meghökkentően ismerős a korábbi kutatásokból. Miután időbeli összehasonlítás ezúttal nem történt, az esélyegyenlőtlenségek növekedésére vagy csökkenésére vonatkozóan nem akarunk semmilyen kijelentést tenni. Ugyanakkor adataink azt is feltárták, hogy a jelentkezők és a felvettek egyre „elitebb” csoportjainak tanulmányi eredményei is egyre jobbak. A felsőoktatásba, illetve annak jobb intézményeibe sikerrel bejutók tehát megfelelően „legitimáltak” jobb iskolai teljesítményük révén. A csoportátlagok szintjén nem lehetett kimutatni, hogy a jó családi háttérű, de szerény képességű tanulók sikerrel jutottak volna be a felsőoktatásba. Erre vonatkozó gyanú esetleg a legmagasabb kereseti kategória, s a budapesti lakóhely, valamint a „piacképes” főiskolákba való sikeres bejutás összefüggése alapján merülhet fel. Mindez azonban csak olyan többváltozós elemzésekkel lenne tovább vizsgálható, amelyekre ebben az írásban nem volt hely.

Nem vitatható végül az sem, hogy az intézményi hatások jelentősek voltak, a gimnáziumi érettségi nagymértékben kapcsolódott ahhoz, hogy valaki bejusson a felsőoktatásba, illetve ígéretesebb felsőfokú intézmény hallgatója legyen. Ez az intézményi hatás az itt kimutatottnál feltehetően még erősebb, hiszen a kibocsátó középiskolákat részleteiben nem differenciáltuk. Mindez azt mutatja, hogy egy szelektív folyamat utolsó lépését tudtuk csak megfigyelni, amikor már a középiskola megválasztásával nagyon sok minden eldőlt. Az esélyegyenlőtlenségek további kutatásainak függő változója a középiskolák differenciált csoportja kell legyen, mivel a kérdés az, ki jut be a jobb középiskolákba?

RÓBERT PÉTER

IRODALOM

- ALWIN, D. F. & ARLAND THORNTON (1984) Family Origins and the Schooling Process: Early versus Late Influence of the Parental Characteristics. *American Sociological Review*, Vol.49.
- ANDORKA RUDOLF & ALBERT SIMKUS (1983) Az iskolai végzettség és a szülői család társadalmi helyzete. *Statistikai Szemle*, No. 6.
- BOUDON, RAYMOND (1974) *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York, Wiley.
- BOURDIEU, PIERRE & JEAN-CLAUDE PASSERON (1969) Az örökösök - A főiskolások és a kultúra. In: HUSZÁR TIBOR és SÜKÖSD MIHÁLY (eds) *Ifjúság-szociológia*. Budapest, KJK.
- BOURDIEU, PIERRE & JEAN-CLAUDE PASSERON (1971) Egy illúzió vizsgálata. In: Ferge Zsuzsa (ed) *A francia szociológia*. Budapest, KJK.
- BREEN, RICHARD & JOHN GOLDTHORPE (1997) Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, Vol.9.
- BUKODI ERZSÉBET (1995) *Az iskolázottsági esélyek alakulása. Társadalomstatistikai Füzetek*. No. 9. szám. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal.
- BUKODI ERZSÉBET (1998) Nőttek-e az iskolázottsági esélyegyenlőtlenségek? *Századvég*, No. 9.
- BUKODI ERZSÉBET (1999) Educational Choices in Hungary. *Hungarian Statistical Review*, Special English Number.
- CSÁKÓ MIHÁLY (et al) (1998) *A felsőfokú továbbtanulás meghatározói 1998-ban*. (Zárótanulmány a Magyar Soros Alapítvány Felsőoktatási Szakkuratóriumának megrendelésére.) Budapest, ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézet.
- DI MAGGIO, PAUL (1982) Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Cultural Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review*, Vol. 47.
- FERGE ZSUZSA (1980) A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. In: FERGE ZSUZSA: *Társadalompolitikai tanulmányok*. Budapest, Gondolat.
- FÉNYES HAJNALKA & VEDRES EMESE (1999) Döntés preferálással. Felvételi vizsgák a felsőoktatásban 1967 és 1989 között Magyarországon. *Szociológiai Szemle*, No. 2.
- GAZSÓ FERENC (1971) *Mobilitás és iskola*. Budapest, Társadalomtudományi Intézet.
- GAZSÓ FERENC (1997) A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer. *Századvég*, No. 7.
- GOLDTHORPE, JOHN (1996) Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment. *British Journal of Sociology*, Vol. 47.
- KÖNIG, WOLFGANG & WALTER MÜLLER (1986) Educational Systems and Labour Market as Determinants of Worklife Mobility in France and West Germany: A Comparison of Men's Career Mobility, 1965-70. *European Sociological Review*, Vol. 2.
- LADÁNYI JÁNOS (1994) *Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban*. Budapest, Educatio Kiadó.
- LIPSET, SEYMOUR MARTIN & HANS L. ZETTERBERG (1970) A Theory of Social Mobility. In: MELVIN M. TUMIN (ed) *Readings on Social Stratification*. New Jersey, Prentice Hall Inc.
- MARE, ROBERT D. (1981) Change and Stability in Educational Stratification. *American Sociological Review*, Vol. 46.
- MÜLLER, WALTER & WOLFGANG KARLE (1993) Social Selection in Educational Systems in Europe. *European Sociological Review*, Vol. 9.
- RÓBERT PÉTER (1991) Egyenlőtlen esélyek az iskolai képzésben. Az iskolázottsági esélyek változása az 1980-as évek végéig. *Szociológiai Szemle*, No. 1.
- RÓBERT PÉTER (1998) Hipotézisek az oktatás és a társadalmi mobilitás összefüggéseiről. *Századvég*, No. 8.
- SZELÉNYI SZONJA & KAREN E. ASCHIAFFENBURG (1993) Volt-e a szocialista reformoknak eredménye? Osztálykülönbségek az iskolai végzettségben Magyarországon. *Szociológiai Szemle*, No. 2.
- SZÉKELYI MÁRIA (et al) (1998) *Válaszítón a magyar oktatási rendszer*. Budapest, Új Mandátum.

KÖZÉPOSZTÁLYOSODÁS ÉS A FELSŐOKTATÁS TÖMEGESEDÉSE

TANULMÁNYUNKBAN ABBÓL INDULUNK KI, hogy a nyugat-európai országokban a felsőoktatás „eltömegesedése” a hatvanas évek második felében indult meg szoros összefüggésben a nyugat-európai társadalmak középosztályosodásával. A fejlett nyugat-európai országokban a középosztályosodásnak több tényezőjét emeli ki a szakirodalom. Az első a technika átalakulása, tehát az automatizálás, a folytonos termelési folyamatok, a számítógépek, a kutató laboratóriumok előtérbe kerülése, és a gépi nagyipar hagyományos technikáinak háttérbe szorulása. A második középosztályosító tényező a vállalat vezetési rendszerének és struktúrájának átalakulása, az emberi tényezők, a Human Relations előtérbe kerülése, a szigorúan szabályozott, „kemény”, hajcsárkodó vezetés eltűnése. A harmadik, egyben legvitatottabb tényező a jövedelmek és életszínvonal feltételezett kiegyenlítődése a hagyományos középosztály és munkásosztály között. A negyedik, egyenesen következik a reálbérek nagyarányú növekedéséből. Ez a tényező a fogyasztói struktúra átalakulása a munkásosztály legnagyobb részénél. „Egészen általánossá vált a legkülönbözőbb tartós fogyasztási cikkek – televíziós készülékek, lemezjátszók, pórshívók, mosógépek birtoklása: egyre több fizikai munkás vált gépkocsi és háztulajdonossá, betörve a középosztálynak eddig féltve őrzött vadászterületére. Különböző piackutató intézetek lelkendezve jelentik az új középosztály megjelenése következtében előállott lehetőségeket.” (Goldthorpe et al. 1969) Az ötödik tényező a települések ökológia szerkezetének változása: A hagyományos munkáslakótelepen nemzedéken keresztül éltek együtt a munkások; társadalmi szervezetük és kultúrájuk egyik legfontosabb köteléke a rokonsági hálózat volt. Fiúk és lányok szüleik és más rokonaik közelében éltek, elsősorban azokkal érintkeztek; ez az együttélés erős társadalmi kontrollt alakított ki, amely stabilizálta a szokásokat, az igényeket, a törekvéseket, s a közösségi élet normáit. Az új kertvárosokban és lakótelepeken azonban a munkások már nem rokonaik körében élnek, meg is szakad az érintkezés velük, érvényét veszti a régi társadalmi kontroll; ennek következtében új szokásokat vesznek fel, törekvéseikben, igényeikben középosztálybeli szomszédaik, valamint a tömegkommunikációs eszközök hatása alatt állnak.¹ A hatodik tényező az életstílus átalakulása a fogyasztási struktúra és a települések ökológiai szerkezetének változása hatására. Az új életstílus nem más mint a

¹ Whyte az amerikai szuburbiákat második olvasztó kemencének tekinti, amelyben eltűnnek az osztálykülönbségek.

középosztályi életstílus átvétele. Az új fogyasztási struktúra és a családi ház is része az új életstílusnak. Ezt a két elemet egészítik olyan tényezők, mint a családtervezés átalakulása. A feltételezések szerint az alacsonyabb beosztású tisztviselők azért akarnak kevesebb gyereket, mert mindenképpen biztosítani akarják gyermekeik mobilitását. Mérsékelt jövedelmük mellett ugyanis az ehhez szükséges anyagi eszközöket csak egy-két gyerek számára tudják előteremteni (*Wrong, Dennis 1966*). A középosztályosodás-elmélet egyes képviselői szerint a munkásosztály nagy része is átvette a középosztály családtervezési gyakorlatát. „A családtervezés megszilárdult és széles körben elterjedt gyakorlat... Ha egyszer egy munkás felfedezte, hogy befolyásolni tudja családjának nagyságát, akkor konfliktus keletkezik a gyermekekre irányuló vágya és erőinek túlzott megfeszítésétől való félelme között... A jelek szerint a családtervezés a jólét legfontosabb eszköze a munkásosztályban, legalábbis ez maguknak a munkásoknak a véleménye.” (*Zweig, Ferdinand 1961*)

Korábban a munkásfeleségek az első gyerek születésének idején félbehagyták kereső életpályájukat, és nem is folytatták addig, amíg a gyerekek fel nem nőttek. A gyerekszám csökkenésével a munkásfeleségeknél is hamarabb befejeződik a szülések korszaka, és sokkal többen, sokkal hamarabb állnak ismét munkába, mint azelőtt. Ugyanígyen változás következett be a gyerek jövőjével kapcsolatos törekvéseket illetően is. Egyre több munkásszülő igyekszik gimnáziumba íratni gyermekét, és egyre nagyobb azoknak aránya is, akik szellemi foglalkozásban szeretnék látni gyerekeiket. Ebben az összefüggésben igen figyelemre méltó, hogy egymás után csak néhány év különbséggel egyre növekvő arányszámokról számolhatunk be (*Glass 1954*).

A kilencvenes évekbe a fejlett ipari országok gazdaságában a hatvanas években elindult folyamatok kiterjedtek. Szamuely írja: „Az elmúlt két évtized legszembetűnőbb szerkezeti változása a fejlett ipari országok gazdaságában az volt, hogy az ipar általában az anyagi javak termelésével foglalkozó egész szektor (mezőgazdaság, bányászat, építőipar, feldolgozóipar) elvesztette uralkodó helyét az emberek foglalkoztatásában. Először az Egyesült Államokban, Kanadában, Ausztráliában az ötvenes évek végén, majd mintegy két évtizeddel később, a hetvenes évek derekán Japánban és az Európai Közösség országaiban következett be történelmi fordulat, hogy a lakoságnak, pontosabban a keresőknek több mint felét a szolgáltatási szféra foglalkoztatja.” Szamuely által közölt táblázatból leolvashatjuk, hogy az OECD-országokon belül az Egyesült Államokban 1989-ben a szolgáltató ágazatban foglalkoztatottak aránya 70,5%, az Egyesült Királyságban 66,9%, Franciaországban 63,5%, NSZK-ban 56,5%. A szerző megállapítja, hogy „a modern szolgáltató szektor tevékenységének nagy része nem is az emberek kiszolgálásával foglalkozik, hanem a termelési folyamat részének, folytatásának tekinthető. Ilyen a szállítás-közlekedés, a raktározás, a távközlés.” Hangsúlyozza, hogy „hatalmas területet jelentenek a kereskedelmi és pénzügyi szolgáltatások” és első helyre sorolható az oktatás és egészségügy, végül megemlíti a szolgáltatások „klasszikus” válfaját, a személyi szolgáltatásokat. Az Egyesült Államokban, az Egyesült Királyságban, Franciaországban, NSZK-ban a szolgáltatási szektor foglalkoztatottainak csaknem fele a szociális szolgáltatásokban (közigazgatás, oktatás, egészségügy) foglalkoztatottak teszik ki. (45,8; 46,0, 42,5 illetve 39%).

Szamuely felhívja a figyelmet arra, hogy „a technika viszonylag legkevésbé az új ismeretek, a tudás »előállításában« és elterjesztésében, azaz az »információgazdaságban« tudja helyettesíteni az embert, márpedig éppen a tudásgyarapodásától és nem az ismert technológiák alkalmazásától függ a modern gazdaságok előrehaladása. Szükségszerű ezért az információk előállításával és feldolgozásával foglalkozók számának gyors növekedése, de tevékenységük eredménye az információkat hasznosító szféra (az anyagi javak termelése és bizonyos szolgáltatások nyújtása) létszámigényének zsugorodásában jelenik meg.” Felhívja a figyelmet egy másik törvényszerűsége, a szolgáltatások relatív drágulására. Ennek következménye, hogy „nem szorul vissza az anyagi javak fogyasztásának aránya hosszú távon”, és az egy két évtizede fellépő jelenség, hogy a „fizetett szolgáltatások vásárlását – legalábbis részben – a »csináld magad« jellegű házi tevékenység váltja fel.” Szamuely hangsúlyozza azt is, hogy „miközben a szolgáltatások relatív drágulása fékezi a fizetett szolgáltatások iránti keresletet, ugyanebből az okból rohamosan nő a közpénzekből finanszírozott társadalmi szolgáltatásoknak nemcsak a költsége, hanem az igénybe vétele is.” (Szamuely 1992)

Az ipari társadalom változása tehát szorosan összefügg azzal a törvényszerűséggel, hogy a gazdasági hatékonyság és a szolgáltató szféra fejlődése összekapcsolódik. Ezen belül is kiemelkedő szerepet játszik a közigazgatás, oktatás, egészségügy. „Mindháromnak az az egyik jellemzője, hogy a műszaki tudományos haladás itt a tevékenység minőségét javítja, de csak nagyon korlátozott mértékben képes az élő munkát helyettesíteni, a »termelőkenységet« fokozni.” (Szamuely 1992)

A fejlett ipari társadalmak hatvanas évektől elinduló középosztályosodása, a gazdaság és társadalomszerkezet megváltozása képezi az alapját a felsőoktatás oly mértékű kiterjedésének, melynek tanúi lehettünk a fejlett világban. A százezer lakosra jutó hallgatók létszáma az 1975/76 és az 1989/90 tanév között csaknem megkétszereződött az Egyesült Királyságtól az NSZK-ig (Ladányi 1991).

Az idő alatt, amikor Nyugat-Európában elindult a felsőoktatás tömegesedése, Magyarországon és Kelet-Európában stagnált, illetve csökkent az egyetemi hallgatók létszáma. „A népességhez viszonyított hallgatólétszámot tekintve a 60-as évek közepéig az államszocialista országok valamennyi európai tőkés országot megelőzték. (Egyedül Hollandia jelentett kivételt.) 1970-ben azonban az első két helyen álló Szovjetunió és Hollandia mögé három északi ország és Belgium zárkózott fel, a kelet-közép-európai államszocialista országok pedig a »mezőny« közepére kerültek.” (Ladányi 1991)

Ez a nyugat-európai fejlődéstől való eltérés összefügg mind a középosztályosodás, mind a gazdaság változásának elmaradásával. Ez nem jelenti azt, hogy a hatvanas évek második felében nem indult meg a középosztályosodás Magyarországon. A középosztályosodás szorosan összefügg a második gazdaság kialakulásával. A középosztályosodás Magyarországon egy kialakuló és nem létező polgárosodás velejárója. A második gazdaságnak a polgárosodással, illetve a szocializmus társadalmi folyamataival való összekapcsolását legkorábban Kemény veti fel, illetve először mutat rá társadalmi, politikai indítékára, amikor azt hangsúlyozza, hogy a folyamat kezdete a hatvanas évek eleje, amikor a kommunista hatalom kompromisszumra kényszerül a

társadalom különböző csoportjaival (Kemény 1978). A nyolcvanas években Szelényi foglalkozik a második gazdaság és a polgárosodás összefüggésével (Szelényi 1992). A fentiekből is következik, hogy hatása és szerepe korlátozott volt. Ez időszakban a középosztályosodás magyarországi verziójának kiindulópontjának tekinthetjük az új munkásság kialakulását (Kemény 1972).²

Az új munkásság különféle típusainak részletes bemutatására nem térünk ki, csak a középosztályosodás néhány fontos elemét hangsúlyoznánk. Az egyik az életkörülmények urbanizálódása, azok a falusi munkások, akik nem költöznek be a városba, és „ha a feleség vagy valamelyik családtag a tsz-ben dolgozik, ahol van föld, mezőgazdasági ingatlan, állatot tartanak, zöldséget, gyümölcsöt termelnek, akkor a férj keresetét – és ha van még más ipari dolgozó a családban, azét is – szinte teljes egészében házépítésre, bútortvásárlásra, tartós fogyasztási cikkek beszerzésére fordíthatják.” (Kemény 1972)

A középosztályosodás tényleges feltételei az államszocializmus összeomlása után alakultak ki, miután addig az államszocializmusban csak „előpolgárosodásról” beszélhetünk (Kemény 1991). A kilencvenes évekre alakultak ki azok az intézmények, amelyek valódi önállósulás és polgárosodás alapvető feltételei a tőkés magántulajdon, a piaci szerkezetű gazdasági élet. Ez az a folyamat, mely a társadalom új osztályszerkezetét létrehozta. A kilencvenes évek második felében figyelhető meg. A magyar gazdaság részese lett a globalizált világgazdaságnak. Végbement a gazdaság piacosítása, magánosítása, bekövetkezett a nagy gazdálkodó szervezetek átalakulása. „1990-ben, a privatizáció kezdetén közel 1000 volt vállalatok száma, mára a kettős könyvvitelt vezető vállalkozások száma 130 ezer körül mozog. Az egyszeres könyvvitelt vezető társaságoké pedig mintegy 300 ezerre tehető.” (Matolcsy et al 2000). Az erőteljes működőtőke-befektetés hatásaként Európa és a világ legnagyobb multinacionális vállalatai megjelentek Magyarországon. A nemzetgazdasági ágazatokban is jelentős változások mentek végbe, és a tercier ágazatok jelentős előretörésével találkozunk, főként 1995 után. Ez időszakban, 1989/90 és 1997/98 között az egyetemi hallgatók létszáma több mint duplájára emelkedett: 100 868-ról 233 657-re.³

Azáltal, hogy a magyar középosztályosodásnak a kilencvenes években merőben más feltételei, annak nyugat-európaihoz képest megkésettisége, és mássága indokolja annak vizsgálatát, hogyan kapcsolódik össze a magyar felsőoktatás tömegesedésével. Hogyan befolyásolja a középosztályosodás az egyetemistává válást, milyen új családi és egyéni stratégiákat követel és hogyan változik meg az egyetemi hallgatók arculata.

² Ezt a kérdéskört Kemény veretere fel és különösen fontosnak tartjuk két tanulmányát. Kemény István (1991) A központosított gazdaság és a civil társadalom, illetve Polgárosodás polgárjogok nélkül. In.: Kemény István (1991) Közelről s távolból. Bp. Gondolat A Kemény-féle megközelítés mindenestre lehetővé teszi, ahogyan a valóságban a magyar társadalom közeledik a polgári társadalmakhoz, ugyanúgy a szociológiai megközelítés is közeledjék és figyelembe vegye a nyugati elméleti megközelítéseket, azaz visszatérjünk a középosztályosodásnak szociológiai, ezen belül a fiatalokra vonatkozó használatához. Fontos megjegyeznünk, hogy a középosztályosodást polgárosodással összefüggésben, attól elválaszthatatlanul használjuk.

³ Forrás: Statisztikai tájékoztató. Felsőoktatás 1997/98. Bp. Oktatási Minisztérium

A közgazdász- és jogászhallgatóvá válás

A Kikből lesznek az egyetemisták? című kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy mi a feltétele az egyetemisták két elitesoportjába való kerülésnek: a közgazdász- és jogászhallgatóvá válásnak. Szükségesnek tartjuk, hogy kutatásunk egyaránt tartalmazza az iskola és mobilitás, iskola és esélyek problémáját egyfelől, másfelől azt, hogy a társadalmi átalakulás során az iskolai mobilitás és iskolai esélyek mennyire segítik elő az új, polgári társadalmi, osztályszerkezet létrejöttét. Az iskolai mobilitásnak a társadalom középosztályosodásban játszott szerepe a középfokú iskolarendszer hetvenes évek elején történt átalakulásához kapcsolódik, nevezetesen a technikumok szakközépiskolává válásához. A szakközépiskola a gimnáziumnál, illetve a technikumnál nagyobb felemelkedési lehetőséget adott a munkás és falusi családi háttérből indulóknak, az életút vizsgálatok pedig azt erősítették meg, hogy a szakközépiskolában végzetteknek életstratégiája egy kisvállalkozói, kispolgári életstratégia, amely felgyorsítja a magyar társadalom polgárosodását (Gábor 1992). A fiatalok kisvállalkozói, kispolgári életkarrierje szorosan összefonódott a második gazdasággal, azaz az iskolából a „vállalkozás óvodájába” vezető életkarrierrel (Kopátsy 1998).⁴

Kiinduló tézisünk, hogy a hetvenes években az iskolaszervezet átalakulása, a második gazdaság kiterjedése utat nyitott a polgárosodáshoz. Kérdésünk az volt, hogy a kilencvenes évek társadalmi átalakulása milyen mértékben erősítette, illetve erősíti fel a polgárosodás folyamatát, azaz az iskolai mobilitás és iskolai esélyek, valamint a vállalkozás összekapcsolódását. További kérdésünk, hogy a polgárosult rétegek gyerkei milyen eséllyel kerülnek olyan – a gazdaság és a társadalom fejlődése szempontjából meghatározó – elit szakmacsoportokba, mint a közgazdászok és jogászok.

A kutatás megkezdésekor tisztában voltunk azzal, hogy nem elégséges csak az egyetemre bekerült elsőéves hallgatókat megkérdezni. A kérdés komplexitása megköveteli az egyetemhez vezető iskolai út teljes körű feltárását. Ezért vált kutatásunk kiindulópontjává a lokális megközelítés. Arra törekedtünk, hogy a lokális mintán az iskolai szelekcióban a döntő szakaszokat jelentő tanulói csoportokat is megvizsgáljunk – nyolcadikosokat, illetve középiskolásokat –, figyelembe véve az iskolatípusokat: szakmunkásképző, szakközépiskola, gimnázium; középiskolai szinteket: másodikosokat, harmadikosokat és negyedikeseket. A szakközépiskolás és gimnazista negyedikesek továbbtanulási aspirációinak (hol és milyen szakon akarnak továbbtanulni) vizsgálata lehetővé tette azt is, hogy az általunk vizsgált szakterületen (közgazdász és jogász) továbbtanulni szándékozókat összehasonlíthassuk más szakterületen (műszaki, orvos stb.) és más felsőoktatási szinten, például főiskolai szinten továbbtanulni szándékozókkal. A helyi szinten történő megközelítés lehetővé tette annak vizsgálatát is, hogy milyen mértékű az adott területhez kötött reprodukció, milyen felsőoktatási szintre, illetve a középiskolások milyen körére terjed ki. Az általunk kiválasztott két város Győr és Kecskemét nem, helyesebben korlátozottan rendelkezik a felsőoktatás teljes vertikumával. Ez a vizsgálatunk szempontjából azért előnyös, mert a

⁴ Ezt a problémakört számos interjúban, tanulmányban veti fel Kopátsy. Legutóbbi kéziratot tanulmányában ki is mondja, hogy az iskolázottság és vállalkozás alakította a magyar társadalmat modern társadalommá (Kopátsy 1998)

továbbtanulást helyben elképzelők csoportja, illetve az általunk kiválasztott szakterületen továbbtanulók csoportjában megmutatkozó különbségek és hasonlóságok nemcsak a tanulók esélyeinek különbségeire, de arra is választ adnak, hogy az általunk vizsgált szakterületen továbbtanulók a középiskolás éveik során mennyire különülnek el a más területen továbbtanulóktól, illetve a középiskolába járók egészétől.

Az egyetemistává válás esélyeinek vizsgálatakor figyelembe vesszük, hogy hogyan alakult az iskolai szelekció a kilencvenes években, hogyan változott meg a társadalom osztályszerkezete és mindezekkel összefüggésben hogyan változott/változik meg a fiatalok továbbtanulási stratégiája és iránya.

Eddigi vizsgálataink alapján jól megragadható az iskolai szelekció alakulása a kilencvenes években. Erre különösen alkalmasak voltak a lokális szintű megközelítések (Gábor *et al.* 1998a, 1998b, 1998c). A korábbi lokális vizsgálatokból számos következtetés vonható le.

1) A *közoktatási rendszer átalakulása* növelte a versenyt az általános iskolák, illetve a gimnáziumok között azáltal, hogy az utóbbiak hat, illetve nyolcosztályos gimnáziummá alakulhattak. Az iskolák közötti verseny nyomán létrejövő szelekció a társadalmi szelekció felerősödésével járt együtt. Hevesi vizsgálatunk során azt tapasztaltuk, hogy a városban található nyolc osztályos gimnázium nyolcadikos korú (azaz negyedikes) tanulói (a szülők iskolázottságát, foglalkozási pozícióját, és anyagi helyzetét tekintve) sokkal előnyösebb szülői háttérrel rendelkeztek, mint a városban található másik két általános iskola nyolcadikosai. A gimnáziumnak viszont, hogy vezető szerepét megőrizze, növelnie kellett a környező falvakból bekerülő arányát, azaz az iskolai szelekció erősödése növekvő területi nyitottsággal párosult.

2) Az *iskolai szelekció előrehozatala*, illetve az általános iskolák közötti verseny a nyolcadikosok társadalmi összetételét két irányban befolyásolja: növekszik a különbség a „jó”, illetve „rossz” iskolák között, illetve az iskolán belül. A legmarkánsabb új jelenség az „underclassból” (alacsony iskolázottságú, tartósan munkanélküli szülők) származók növekvő elkülönülése, amely gyakran etnikai (roma gyerekek) elkülönülést is jelent. Az általános iskolák közötti verseny viszont növeli az iskolák területi nyitottságát. (Az utóbbi időben viszont az figyelhető meg, hogy az iskolák próbálják számukra kedvezően befolyásolni az iskolaválasztás szabadságát.)

3) Az iskolai szelekció még inkább érvényesül a *középiskolában*. Vizsgálataink megerősítik, hogy a szakmunkásképző, a szakközépiskola, a gimnázium iskolatípus szerinti különbözősége a tanulók társadalmi összetételének a különbözőségét is jelenti, vagyis a gimnáziumi tanulók kerülnek ki (a szülők iskolázottságát, a foglalkozási pozícióját, anyagi helyzetét tekintve) a legelőnyösebb családi környezetből, majd a szakközépiskolások, és az utóbbiaktól élesen elkülönülnek a szakmunkástanulók. A szakmunkástanulók belső differenciáltsága igen erős, mindenekelőtt az „underclassból” jövők és a „többiek” között húzódik, illetve ezen iskolatípusban rajzolódnak ki az anyagi különbségek. A három iskolatípuson belül a szakmunkásképzőben, valamint a szakközépiskolában a legmagasabb a bejárók és a kollégisták aránya.

4) Az iskolai szelekció növekedése mellett megfigyelhető egy másik tendencia, a *felfelé kúszó mobilitás* jelensége (climbing mobility), amelynek kedvez a piaci rend-

szer kiépülése. Szembetűnő következménye, hogy az elit középiskolák/gimnáziumok is helyet engednek a kisburzsoá réteg⁵ gyerekeinek. Ennél a jelenségnél felfelé csúszás figyelhető meg a nagyszülők és a szülők generációjához képest. A hetvenes években ugyanis a szülők még a szakközépiskoláig jutottak, gyerekeik viszont már az elit szakközépiskolákba, illetve gimnáziumokba is bejutnak. Ezen törekvések különösen a fiatalok továbbtanulási szándékaiban mutatkoznak meg.

5) A *továbbtanulási szándékokban mutatkozó különbség* a szakmunkásképző és az érettségit adó intézmények között húzódik. A hetvenes évekhez képest a szakmunkástanulók és szakközépiskolások továbbtanulási szándékában felfelé tolódás figyelhető meg: a szakmunkástanulóknak mintegy kétharmada szeretne továbbtanulni, igaz, döntő többségük érettségit szeretne szerezni. A szakközépiskolásoknak negyötöde megközelíti a gimnazistákat, akiknek kilenczede szeretne felsőfokú intézményben továbbtanulni. A szakközépiskolások továbbtanulási szándéka inkább korlátozódik arra a szakterületre, amely a szakközépiskola profilja (ezzel kialakul a szakközépiskoláknak továbbtanulást inspiráló csoportjai) a gimnazistáké univerzálisabb, de mindkét iskolatípusban a továbbtanulni szándékozók fele a főiskolát választotta. A továbbtanulási szándék növekedése szintén összefügg a piaci rendszer kialakulásával, melynek kísérő jelensége:

6) A *gazdasági tőke* fokozott és a korábbi kulturális egyenlőtlenségek kompenzálásában játszott szerepe. A szülők iskolázottságának hatása a fiatalok iskolai karrierjére nem vezethető le a kulturális tőke növekvő szerepéből még a fiatalok elit iskolákba kerülése esetében sem. A kulturális tőke ugyanis egyre inkább összefonódik a gazdasági tőkével, és ez nemcsak a fiataloknak az iskolán kívüli ismeretek megszerzésére vonatkozik, de az iskolák megválasztására is. A plusz tudást nyújtó tevékenységeket a magas státusú középiskolák tanulói inkább tudják megvásárolni, mint az alacsony státusú iskolák tanulói. A gazdasági tőke fokozott szerepe a fiatalok iskolai karrierjében egyaránt jelenti az esélyegyenlőtlenségek egyik fajtájának növekedését, de a korábban, a kulturális tőke mentén létrejövő esélyegyenlőtlenségek kompenzálását is. Erre több jel utal, a továbbtanulók arányának a növekedése a szakközépiskolákban, a gimnazisták és szakközépiskolások közötti különbségek csökkenése, olyan fontos területen, mint a nyelvismeretek megszerzése. A gazdasági tőke – a korábbi kulturális tőke mentén kirajzolódott – egyenlőtlenségeket kompenzáló szerepét jól mutatja, hogy a kisburzsoá származású fiatalok nemcsak az elit gimnáziumokban, és szakközépiskolákban játszanak fontos szerepet, de jelentős hányadát képezik, mind a felsőfokú intézményekben továbbtanulni szándékozók, mind az elsős jogász, illetve közgazdász hallgatóknak.

7) A továbbtanulni szándékozók középiskolások – a jogi, illetve közgazdasági egyetemre jelentkezők közül – csaknem kétharmadának *édesapja főiskolai és egyetemi végzettséggel rendelkezik*, de ezekbe a felsőfokú intézményekben jelentkezők között a legmagasabb – egynegyed részük – a kisburzsoá rétegből kikerülők aránya.⁶ Ezt erősítik

⁵ Kisburzsoá rétegen az egyéni vállalkozókat, illetve az 1–5 alkalmazottat foglalkoztató munkaadókat értjük.

⁶ A kisburzsoá réteghez sorolt apák egyharmada főiskolai, egyetemi diplomával, egyharmada érettségivel, egyharmada pedig szakmunkás bizonyítvánnyal rendelkezik.

még azoknak az elsős közgazdász és jogász egyetemistáknak az adatai is, akiknek egyik legmarkánsabb csoportja az osztály/réteg hovatartozás szerint kisburzsoá háttérrel rendelkezik.

8) A magyar polgárosodásban fontos szerepet játszó, kisburzsoává váló, illetve az átalakulásban kedvező helyzetbe kerülő *munkás rétegek gyerekei* a felsőfokú intézmények megválasztásában a közgazdász és műszaki pályákat választják. A Győrött és Kecskeméten a továbbtanulni szándékozó, munkásszármazású gyerekek szülei a közgazdasági és jogi egyetemeken egyötöd, a gazdasági főiskolákon csaknem egynegyed, műszaki főiskolákon négyötöd arányban fordulnak elő. A munkás apák többsége a magán szektorban, azon belül – különösen Győrött – a multinacionális cégeknél dolgozik. Ez azt mutatja, hogy a középosztályosodó rétegeknél a továbbtanulásban is egyre inkább az optimális befektetés – optimális haszon elve érvényesül.

9) *Optimális befektetés – optimális haszon.* Az iskolai egyenlőtlenségek hangsúlyozása mellett, arra is oda kell figyelnünk, hogy a fiatalok iskolában eltöltött idejének növekedése a fiatalok iskolai karrier-útjának kiszélesedésével jár. A kisburzsoá, munkásszármazású rétegek fiataljai a rövidebb, anyagi javakra gyorsabban konvertálható iskolai életutat választják (főiskolák közgazdasági, műszaki szakjait), azaz a befektetés és haszon optimalizálására törekednek. Az elit egyetemekre kerülést nehezíti az egyre növekvő verseny és a rohamos költségnövekedés. Éppen ezért az ilyen irányú továbbtanulás az iskolai karrier legoptimálisabb útjának kialakítását követeli meg a fiataloktól, a szülőktől és az iskoláktól. Ez ugyanakkor azt is jelenti, hogy már igen korán körvonalazódik az iskolázott, befolyásos, gazdasági és kulturális tőkével és kapcsolatokkal rendelkező családok fiataljainak egy csoportja, akiknek iskolai karrierje többnyire a magas presztízsű egyetemeken folytatódik.

Az első éves egyetemisták családjának osztályhovatartozása

Alapvető adatok

Az elsőévesek ötöde harmadik generációs értelmiségi, legtöbben – csaknem kétötödük – a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen büszkélkedhetnek diplomás nagyszülőikkel. A két felsőoktatási képzési típusba bekerült fiatalok háromötöde második generációs értelmiségi, ötödrészüknak pedig a nagyszülei között is voltak felsőfokú végzettségűek. A két legelitebb szak között is megfigyelhető a vidék-főváros közötti hierarchia az utóbbi javára. A vidéki egyetemeken kisebb ugyan a második és harmadik generációs értelmiségi aránya, de a vidéki egyetemek kevésbé nyitottak az ország különböző tájairól érkező diákok előtt (különösen vonatkozik ez az állítás a miskolci és debreceni egyetemekre): a hallgatók kétharmadát az intézmény székhelyét adó városból és környékéről veszik fel. A területi adatok előzetes elemzéséből azt látjuk, hogy azokban a térségekben, ahol prosperál a gazdaság, nagyobb esélyük van a fiataloknak az elit egyetemekre bekerülni.

Az ifjú jogász- és közgazdászjelöltek szüleinek anyagi helyzete is kiemelkedő. Ezt jól illusztrálja, hogy a TÁRKI tavaly felvett adataival összehasonlítva az országos átlaghoz képest majdnem tizenötszörös közöttük azoknak az aránya, akik nyaralóval

vagy telekkel rendelkeznek. Tizenegyszeresen haladja meg a vizsgált egyetemisták szüleinél az internetes csatlakozás, valamint az értékes művészeti tárgyak aránya is az országos átlagot. Mosogatógéppel 10-szer akkora arányban rendelkeznek, mint amekkorával a magyar háztartások. A szülők 42,7 százalékának van mobiltelefonja, 59,4 százalékának cd-játszója, 12,8 százalékuknál két garázs van otthon, 35 százalékuk pedig külön fogadószobában várja a vendégeket. Emellett négy százalékuknál konditerem, 1,2 százalékánál pedig úszómedence is megtalálható. Ezt a tendenciát erősítik meg a korábbi KSH felvétel adatai is: „A közlekedési és hírközlési kiadások, valamint a művelődési és oktatási, üdülési kiadások legmagasabbak szintén a felsőfokú tanintézetű hallgatókkal rendelkező háztartásokban 41 700, illetve 24 900 Ft és legalacsonyabb a 20 év alatti nem tanuló gyermekeket eltartóknál 19 300, illetve 8300 Ft. Az eltérések 2,2 és 3-szorosak. Ennek oka az első esetben a magasabb gépkocsi és telefonellátottság, a második esetben pedig az egyetemista és főiskolás gyermekek tanítatásának költségei. A felsőfokú tanintézetű hallgatókat mint legidősebb gyermeket nevelő háztartásokban a gépkocsi ellátottság 69, a telefonellátottság 65%-os volt. A művelődési kiadásokon belül lévő 3-szoros különbség pedig ezek belső szerkezetével, teljesen más fogyasztási struktúrájával magyarázható.” (*Keszthelyiné 1997*)

Az elsőéves egyetemisták családjának osztályhovatartozásának vizsgálatára alakítottuk ki az apa/anya osztály hovatartozását mérő változókat, amelyek kialakításakor nagy mértékben támaszkodtunk a magyar szociológia társadalmi rétegződés vizsgálataira. Az osztályhovatartozás történetiségének, etnikai hovatartozás és életforma elemének kialakításakor elsősorban Kemény István megközelítését vettük figyelembe, aki az elméleti megközelítés kérdését már nagyon korán, a hetvenes évek elején felvetette, elméleti és módszertani szempontból igen fontosnak tartjuk a munkás és roma vizsgálatait (*Kemény 1990, 1991, 1992, 1993, 1996*). A másik megközelítés Kolosi Tamás rétegződés felfogása (*Kolosi 1987*), illetve a rendszerváltással kapcsolatos írásai (*Kolosi 1991; Kolosi & Róna-Tas 1992; Kolosi & Róbert 1992; Kolosi & Sági 1996*). Különösen megfontolandónak tartjuk Róbert Péter foglalkozásszerkezettel kapcsolatos tanulmányát (*Róbert 1997*).

Az apa/anya osztályhovatartozása változók kialakításakor figyelembe vettük a tulajdonviszonyok átalakulását, hogy az apa/anya magán, illetve állami szektorban dolgozik-e. Az állami szektoron belül pedig a köztisztviselői illetve közalkalmazotti viszonyt. A magánszektorban a tulajdonosokat az alkalmazottak száma szerint kategorizáltuk, a beosztottakat pedig aszerint, hogy szellemi, vagy fizikai munkát végeznek-e. Figyelembe vettük még azt, hogy az apa/anya milyen szerepet tölt be a munkahelyi hierarchiában. Az apa/anya osztályhovatartozása változó elkészítésekor, nem vettük figyelembe az inaktív apákat/anyákat.⁷

Az apa osztályhovatartozását figyelembe véve az első kategóriát felső-felsőnek neveztük, ebbe a kategóriába tartoznak azok a magánszektorban dolgozó tulajdonosok, akik 50-nél több alkalmazottat foglalkoztatnak, ide soroltuk a felsőszintű vezetőként szolgáló állami tisztviselőket, valamint a felsőszintű vezető pozíciót betöltő állami

⁷ Az inaktív apák/anyák osztályhelyzetének meghatározása a részletes foglalkozási és iskolázottsági adatok figyelembe vételével került sor.

közalkalmazottakat. A közép-közép, közép-alsó kategóriája az alkalmazottak száma, illetve a munkahelyi beosztási hierarchia alapján történt. Az egyik legfontosabb kategóriának a kisburzsoát tartjuk, a kisburzsoák azok, akik a magánszektorban dolgoznak tulajdonosként 1–5 alkalmazottal, illetve alkalmazott nélkül. A szellemi kategóriába kerültek azok, akik mind a magán, mind az állami szektorban beosztottként szellemi munkát végeznek. A munkás kategóriába kerültek azok, akik mind a magán, mind az állami szektorban beosztottként fizikai munkát végeznek. A kategóriák további ellenőrzését az apa/anya részletes foglalkozásának, illetve iskolázottság részletes adatainak összevetésé figyelembe vételével végezzük el.

Az osztálykategóriák értelmezésekor törekedtünk arra, hogy a történeti megközelítést is figyelembe vegyük. Ezek közül az apai nagyapa/nagyanya, illetve anyai nagyapa/nagyanya részletes foglalkozásának, illetve iskolázottságának leírása mellett (melynél viszont tekintettel kell lennünk arra, hogy megkérdezetteink egyötöde ezekre a kérdésekre nem tudott válaszolni), figyelembe vettük továbbá a megkérdezettek etnikai hovatartozását, illetve a megkérdezettek felekezeti hovatartozását. A család történeti hátterének bemutatását segíti annak vizsgálata, hogy hol nevelkedett az apa/anya gyerekkorában.⁸

Az osztálykategóriák értelmezésekor figyelembe kell vennünk, hogy azok az összefüggések szignifikánsak a nagyszülők iskolázottságával, és csaknem szignifikánsak a nagyszülők foglalkozásával, beosztásával, valamint a gyermekkori településsel, és nem szignifikánsak az etnikai és felekezeti hovatartozással. A végleges megállapításokhoz további elemzésre van szükség, de néhány fontos tendencia megfigyelhető.

A diplomás nagyapa aránya közel hasonló 23%-tól 29%-ig terjed a szellemi kategóriától a kisburzsoá kategórián át a felső-felső/elit csoportig, kivételt a munkás apák képeznek, akiknél a diplomás apai nagyapák aránya mintegy 6%. A nagyapák foglalkozását tekintve a felső-felső kategóriába tartozó apák esetében volt a legmagasabb az állami tisztviselő apai nagyapák aránya (16%), illetve a kisburzsoák esetében, ahol a fenti arány 12%. A kisburzsoá esetében a felső-felső mellett legmagasabb a jogász apai nagyapák aránya (5–5%), illetve a kisburzsoá apák esetén volt az egyik legmagasabb (6%) a gazdasági vállalkozó apai nagyapák aránya. A két alsó, a szellemi és a munkás kategóriában igen magas a foglalkozási kategória szerint a középrétegek, illetve a fizikai foglalkozásúak aránya (56, illetve 61%). Mindegyik osztály kategóriában igen magas azoknak az aránya, akik gyermekkoraikat falun töltötték, mintegy kétötödük, a munkásoknak több mint fele (52%-a falun, 5%-a tanyán), különösen figyelemre méltó, hogy a felső-felső réteg második ebben a rangsorban (43%, illetve 3% a fenti arányok). Fontos megjegyezni, hogy a gyermekkori település alapján a kisburzsoá kötődik leginkább Budapesthez, illetve körükben legalacsonyabb a falusiak aránya. Az etnikai hovatartozás alapján az általunk vizsgált osztályok nagyfokú nyitottságot mutatnak. A rokonok között a felső-felső osztálykategóriához tartozók között 23%-a svábokat, 16%-a szlovákokat, 8%-a zsidókat nevezett meg a felmenők között. Az etnikai hovatartozás szerint a kisburzsoá kategóriához tartozók is a felmenők között a svábokat 31%-ban, zsidókat 10%-ban, szlovákokat 9%-ban neveztek

⁸ A gyermekkori település részletes feldolgozására a vizsgálat további szakaszában kerül sor.

meg, de említettek horvátokat (6%), románokat (4%), szerbeket (3%), ukránokat (2%), és még romákat is (0,3%). A felekezeti hovatartozás alapján⁹ a felső-felső és kisburzsoá apák gyermekei között szinte minden felekezet megtalálható: római katolikus 57% illetve 52%, református 8 illetve 13%, evangélikus 3 illetve 2%, görög katolikus 1 illetve 2%, görögkeleti 2 illetve 2%, izraelita 2 illetve 1%. Az elsőéves közgazdász- és jogáshallgatók felekezeti megoszlásával kapcsolatos adataink lényegesen eltérnek a *Tomka Mikós (1996)* által közölt, 18–29 évesre vonatkozó adatoktól, amely szerint e korosztályban római katolikus 69,5%, református 19,5% evangélikus 3,3%, felekezeten kívüli 5,9%. Különösen vonatkozik ez adataink szerint a felekezeten kívüliekre, hiszen az elsőéves jogász- és közgazdászhallgatók között 28% vallotta, hogy semmilyen felekezethez nem tartozik. A KSH adataihoz ugyan közelebb állnak, de a különbség itt is nagy: katolikus 61,3%, református 18%, evangélikus 3%, felekezeten kívüli 14,1%.

Az osztálykategóriák elemzése során kitűnt, hogy szignifikánsak a szülők iskolai végzettségével, a jövedelmi viszonyokkal, a fogyasztási javakkal, azon belül olyan finom mutatókkal, mint a lakások minőségi mutatói, illetve a személygépkocsik száma, életkora, valamint a személygépkocsi márka típusa. Azt is megfigyelhettük, hogy mind a rokonsági, mind a baráti kapcsolatok közül a legfontosabbak a gazdasági kapcsolatok, illetve hogy a rokonsági kapcsolatok nem szignifikánsak az osztályhovatartozással, a baráti kapcsolatok viszont igen.

Anélkül, hogy a különböző osztályok leírására vállalkoznánk, néhány fontos vonást szeretnénk kiemelni. A felső-felső réteg minden vonatkozásban: anyagi, kulturális és társadalmi kapcsolatokban is konzisztens csoport, azaz a legmagasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, a legmagasabb a második generációs értelmiségiek aránya és így tovább. A legjobb anyagi körülmények között élnek, és a legkiterjedtebb baráti networkkel rendelkeznek a gazdasági és politikai elit, valamint a sajtó köreibben, ezen kívül elsősorban budapestiek és nagyvárosiak.

Minden mutatóban leginkább elkülönülnek a munkások, akik jellemzően középfokú végzettségűek, anyagi körülményeikben, rokonsági és baráti kapcsolataikban a legzártabbak, és körükben a legmagasabb a falusiak aránya.

Az iskolázottság kivételével a beosztott szellemiek következnek a munkások után, anyagi javakkal ellátottságnak finomabb mutatói (garázzsal rendelkezés, autó életkora, száma stb.) szinte megegyezik a munkásokéval. Ha figyelembe vesszük, hogy rokonsági, baráti kapcsolataiban kevésbé tér a felette lévő osztályokétól, azt állíthatjuk, hogy a beosztott szellemi/diplomás réteg az átalakulás vesztese. Minden szempontból a legdinamikusabb viszont az adatok figyelembe vételével a középosztály, a kisburzsoá osztály.

Az elsőéves egyetemi hallgatók tehát olyan megváltozott osztályhátterrel rendelkeznek, amelyben kifejezésre jutnak a kilencvenes évek társadalmi változásai. Ennek az egyik jellegzetes vonása, hogy markánsan megjelenik az új elit („felső-felső”), amelyben három összetevő található: az egyik a kialakult magánszektor gazdasági elitje, a

9 A felekezeti hovatartozást az egyetemi hallgatóktól kérdeztük meg.

második az állami tisztviselői elit, a harmadik pedig a közalkalmazotti réteg elitje. Jellemző vonása ennek az elitnek, hogy a gazdasági, kulturális és hatalmi tőke konzisztensen jelenik meg.

A másik markáns osztályhátér a kisburzsoá osztályhátér, ők a magánszektor képviselői, elsősorban a gazdasági tőke játszik meghatározó szerepet, másrészt pedig ez a csoport rendkívül nyitott mind a kulturális, mind a hatalmi networkjében, kapcsolataiban. Más szóval, azon osztályok gyermekei váltak elsőéves jogásszá, közgazdásszá, akik leginkább kötődnek a magánszektorhoz, a piacgazdasághoz, akik az gyermekeik anyagi felemelkedésének, karrierjének megteremtését úgy gondolják megvalósítani, hogy biztosítaniuk kell számukra a kulturális és hatalmi felemelkedés útját.

A harmadik jellemző változás, hogy a szellemi foglalkozásúak – vizsgálatunkban elsősorban diplomások – csoportja a korábbi időszakhoz képes ennek az osztályhierarchiának a munkások előtti legalsó csoportjába kerültek. Ez egy inkonzisztens csoport abban az értelemben, hogy magas kulturális tőkével, és ehhez képest alacsonyabb gazdasági tőkével rendelkeznek. Ellentmondás az is, hogy annak ellenére, hogy lecsúszásuk a társadalmi hierarchián szemmel látható (a kisburzsoá után következő osztály), megvannak még a hatalmi, gazdasági, és a nyilvánossággal való kapcsolataik.

Végül a legalsó csoport a munkás háttérrel rendelkezők, akik minden mutatójukban lényegesen elkülönülnek a fenti csoportoktól, sajátosságuk az is, hogy ez a réteg a leginkább falusi jellegű réteg, míg az összes többi városi társadalmi csoport, anyagi mutatóikban viszont a szellemiekhez állnak közel. Az egyetemi hallgatók munkás háttere a munkások elitjét, a munkás-arisztokráciát jelenti.

A 90-es évek változása, amely a burzsoá osztályok kialakulásához vezetett, a régi osztálystruktúra felbomlása következtében a nagyszülők esetében még nem mutatnak lényeges eltérést felekezeti, etnikai tagoltságukban, rokonsági kapcsolatukban, napjainkra viszont már a baráti kapcsolatoktól, az anyagi javakkal való rendelkezésig szignifikánsan térnek el egymástól, azaz egy új osztálystruktúra kikristályosodása figyelhető meg.

Hangsúlyozni kell a szülők magas iskolázottsági szintjét. Az egyetemi hallgatóknak egy jelentős része harmadik illetve második generációs értelmiségi lesz, tehát a gazdasági tőke szerepének egyre fontosabbá válása mellett igen fontos a kulturális tőke fokozódó szerepe az új osztálystruktúra kialakulásában. Azt is ki kell emelnünk, hogy ez a többgenerációs értelmiségi családi háttér egyaránt megfigyelhető a nyertes csoportoknál (elit, kisburzsoá), de a veszteseknél (értelmiségi, diplomás szellemi rétegnél) is. A hallgatók többgenerációs kulturális, diplomás háttere nem ellentmondásmentesen jelenik meg az átalakulás során, ami feltehetően befolyásolni fogja a megkérdezettek szellemi arculatát, politikai mentalitását.

A családi minták, elvárások szerepe

A család demográfiai adatai

A megkérdezettek egyötödénél a szülők nem élnek együtt, 13% az elvált szülők aránya, 2,4% akik nem váltak el ugyan, de nem élnek együtt, és 4% azoknak az aránya,

akiknél az egyik szülő meghalt. A megkérdezettek 14%-ának nincs testvére, 67%-ának egy, 15%-ának két testvére van, 4%-uknak pedig három vagy annál több testvére van. A megkérdezettek közül minden ötödik tehát csonka családban él, 15%-a él olyan nukleáris családban, ahol nincs testvér, és 45%-a él olyan nukleáris családban, ahol egy testvér van, és 11%, ahol kettő vagy több testvér van, és minden tizedik megkérdezett kiterjedt családban él. A testvérek, akár a fiatalabb, akár az idősebb testvérekről, azt mondhatjuk, hogy szinte ugyanazt az iskolai életpályát futják be, mint a megkérdezett. Ez azt jelenti, hogy a kérdezettnél fiatalabb, középiskolás korú testvérek 70%-a gimnáziumba, 20%-a szakközépiskolába jár, az idősebb testvéreknek is egyharmada főiskolán vagy egyetemen tanul, fele gimnáziumban vagy szakközépiskolában, és mind a fiatalabb, mind az idősebb testvéreknek csak töredékszázaléka tanul szakmunkásképzőben. Az idősebb testvéreknek 1,5%-a munkanélküli. Azaz azt mondhatjuk, hogy a testvérek iskolai életpályája azt fejezi ki, hogy a megkérdezettek az átlagosnál jobb körülmények között élő családokban élnek. Említettük, hogy minden tizedik kiterjedt családban él, a kiterjedt családok aránya egyenesen emelkedik a budapesti 8%-tól a községekben található 17%-ig. Ha az osztályhovatartozást nézzük, akkor a kiterjedt családok aránya az osztályhierarchia két szélső pólusain a legmagasabb, az elitnél 14%, a munkásoknál pedig 12%. Azon családok aránya, amelyek két testvérnél többen rendelkeznek a kisburzsoá körében a legmagasabb (15%), ez a családösszetétel a munkás családoknál a legalacsonyabb (7%). Ezek a megváltozott feltételek, az anyagi, gazdasági tőke fontosságára való felkészülés, kifejezésre jut abban, hogy a hallgatók szinte magukkal hozzák – Bourdieu kifejezésével – a habitusként jellemezhető családi mintákat, illetve törekvéseket, elvárásokat.

A család demográfiai adataiból kitűnik, hogy a mintában szereplő egyetemisták az átlagosnál jobb körülmények között élnek (ez látható a testvér iskolai mutatóiból), másrészt pedig megfigyelhető a kiterjedt családnak két típusa: egy tradicionálisabb a munkás réteg körében, és egy modernebb a felső rétegekben, hiszen ez utóbbiak elsősorban városi, nagyvárosi környezetben élnek. Az is látható, hogy a megkérdezett hallgatók olyan családokból jönnek, amelyekben igen fontos, hogy a gyerekek eljussanak az egyetemig. A gyermekek vállalása, és az ő kitaníttatásuk leginkább a kisburzsoá családra a jellemző, az ő esetükben találkozunk a legnagyobb arányban olyan családokkal, ahol kettőnél több gyerek van.

Az egyetemisták családjában az egyik legmarkánsabban kirajzolódó jellemző, hogy a gyerekek tanulnia kell, és mintegy szuggerálták kora gyermekkoruktól, hogy tehetségesek, hogy nagy jövő előtt állnak. Ezen felül két, részint az eltérő gazdasági helyzetből adódó típus különül el: az egyik csoport inkább a jobb anyagi helyzetből adódóan ad sokat a gyermekének: a legutóbbi divat szerint öltözteti, rendszeres külföldi családi utazásra vitte/viszi, a másik csoport esetén pedig a család kulturális eleményt közvetít a közös zenélés, közös olvasás által. Megfigyelhető egy harmadik tendencia is, amikor a gyerekek a fogyasztói-szórakoztató kultúra otthon levő termékeivel nőnek fel (pl. az otthon levő kazettákat hallgatják, videókat nézték/nézik gyermekkoruktól). A fogyasztói javak igen magas arányban vannak jelen a szülők háztartásában, mint már korábban hangsúlyoztuk. Ez a családi habitus igen nagy szerepet

játszik a középiskola megválasztásában, illetve abban a tudatos felkészülésben, amely az egyetemisták középiskolai évei alatt történt. Az egyetemisták a családjukból magukkal hoznak egyfajta versenyszellemet, nyerni akarást, ami nagy segítséget nyújt abban, hogy az igen éles versenyhelyzetekben helyt tudjanak állni, ennek különösen nagy szerepe van az anyagi hátrányok áthidalásában.

Iskolai szelekció = társadalmi szelekció?

Alapvető adatok

A diákoknak nemcsak a családi háttere, hanem középiskolai végzettsége is kiemelkedő: a megkérdezettek egyharmada járt olyan gimnáziumba vagy szakközépiskolába, amely intézmények a legjobb 24 közé sorolhatók. A mostani gólyák 90 százaléka gimnáziumból érkezett.

Az első évesek 10 százaléka vesz részt költségtérítéses képzésben, ám nem fedezhető fel köztük és az államilag finanszírozott képzésben részesülők között társadalmi különbség. A költségtérítések helyzete annyiban különbözik, hogy szülei a tandíjon felül kevesebbet tudnak más, az egyetemi léthez tartozó javakra fordítani.

Azt vizsgálva, hogy az elsőéves egyetemisták melyik középiskolában szereztek meg érettségijüket, egyfelől megfigyelhetők a szakirodalomban, illetve a korábbi vizsgálatokban leírt szelekciós mechanizmusok: magasabb a gimnáziumokban, valamint a hat illetve nyolc osztályos gimnáziumokban érettségizettek aránya, másfelől pedig érvényesülnek az iskolai státus szerinti szelekciós folyamatok. Iskolai státuson értjük a legjobb iskolák és a kevésbé jó iskolák közötti különbséget.¹⁰ Abban, hogy ki kerül a legjobb, és ki a kevésbé jó iskolába, szerepet játszanak a kulturális tradíciók: a magasabb státusú iskolákban magasabb a második illetve harmadik generációs értelmiségivé váló fiatalok aránya.

Az is igaz viszont, hogy a gazdasági tőkével való rendelkezés kompenzálhatja a kulturális tőkében megmutatkozó hátrányokat, ezt mutatja a kisburzsoá rétegnek az elitiskolákban is kimutatható jelentős aránya. Az iskolai szelekcióhoz azonban hozzá tartozik az iskolán kívüli szelekció, nevezetesen az, hogy azon tudások megszerzéséhez, amelyek ma már szinte elengedhetetlenül szükségesek az általunk vizsgált szakokra való bekerüléskor (például nyelvtudás), igen fontos szerepet játszik az iskolán kívüli tanulás (az egyetemisták igen nagy hányada tanult magántanárnál), illetve az egyetemre való felkészítésben is igen nagy szerepe van a magántanárnak, valamint az egyetemre való felkészítést biztosító piaci szolgáltatások igénybevételének. Ez azt is mutatja, hogy az iskolai szelekciónak társadalmi szelekcióvá válása nem értelmezhető

10 Az iskolai státus – Kutatásunk megtervezésekor fontosnak tartottuk az *első egyetemisták iskolai életútja szempontjából azt vizsgálni, hogy melyik iskolából jöttek*. Ezt az iskolai státusszal mérjük. Az iskolai státus az a mérőeszköz, amely egyaránt mutatja az iskolába járók szüleinek társadalmi helyzetét és az iskolák eredményességét. Az iskolai státus kialakításakor az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyeken, illetve az Országos Szakmai Tanulmányi Versenyeken elért eredmények alapján kialakított iskolák sorrendjét, helyezési sorsszámát vettük figyelembe (Neuwirth 1997). A változót úgy képeztük, hogy a megkérdezettek középiskoláit az OKTV helyezési száma alapján, illetve az egyetemre felvettek/létszám alapján képeztünk változókat. Ezen változókat kvartilissal négy részre bontottuk: a két szélső csoport a legjobb és legrosszabb, azaz a magas, illetve alacsony státusú középiskolák, a közbülső két csoportot pedig a közepes státusú iskolák közé soroltuk.

egy eleve elrendelt folyamatként, hiszen éppen a tanulmányi versenyeken való magas részvételi arány mutatja, hogy a diákoknak az egyéni felkészülésében a „plusztudások” iskolán belüli átadásának növelésével, vagy egyszerűen a tanári munkával (hiszen az iskolák két harmada nem elitiskola) növelhetők a mind anyagilag, mind kulturálisan hátrányos helyzetűek esélyei. (Ez meg is mutatkozik az előzetes vizsgálatainkból, amikor azt tapasztaltuk, hogy a kevesebb tőkebefektetést, a rövidebb képzési időt igénylő főiskoláknál – gazdasági, műszaki képzésekben – jelentősen megnövekszik a kulturálisan illetve gazdaságilag kedvezőtlenebb helyzetű hallgatók – például kisburzsoá, munkás, falusi származásúak – aránya.) Az is tény, hogy az iskola sok vonatkozásban teljesítmény és képesség alapján szelektál. A BKE kiegyenlítettebb képet mutat, mint például a budapesti jogász karok, amelyekben igen markánsan jelenik meg a családi tradíciók – mind az anyagi, mind a kulturális tőkével rendelkezés – fontossága. A fenti állításunkat támasztják alá az 1995-ös országos vizsgálat adatai is.

„Amíg az egyetemen továbbtanulók több mint fele diplomás értelmiségi foglalkozású szülő gyermeke, addig a legfeljebb általános iskolát végzettek többsége (61%-a) maga is iskolázatlan családi háttérrel rendelkezik. A minta egészét tekintve azt kell kiemelnünk, hogy az utóbbi évtizedben – az általános trendbe illeszkedően – emelkedett a szülők iskolázottsági szintje, foglalkozási státusa. Ami a családok anyagi helyzetét illeti, gyakorlatilag nem változott tíz év alatt azon fiatalok aránya, akik az átlagosnál jobb anyagi körülmények között éltek gyermekkorukban. Ugyanakkor jelentősen növekedett azok tábora, akik gyermeküket külön nyelvrára, zeneórára, illetve speciális kurzusokra járatták. Ez már önmagában azt mutatja, hogy az iskolai sikerességhez, a későbbi foglalkozási karrierhez egyre inkább szükség van az iskola falain kívül megszerezhető ismeretekre, tudásra is. Mindez akkor látszik igazán, ha a fiatalok iskolázottsági szintje szerint nézzük a külön órán való részvétel gyakoriságát. A végzettség emelkedésével meredeken nő azok részaránya, akiknek gyermekkorukban volt valamilyen kötelező tanórán kívüli elfoglaltsága. Az egyetemi tanulók, illetve az egyetemet végzettek 60%-a nyilatkozott úgy 1995-ben, hogy 10–14 éves korában járt nyelvrára vagy egyéb szakkörre, önképző körre, az általános iskola befejezése után tovább nem tanulóknál ez az arány csak valamivel több mint 10%. Ami a gyermekkori anyagi helyzetet illeti, minél magasabb iskolázottsági szintről van szó, annál magasabb azok aránya, akik 10–14 éves korukban az átlagnál jobb anyagi viszonyok között élnek. Az egyetemet végzettek vagy a jelenleg is ott tanulók csaknem kétharmada származik átlagosnál tehetősebb családból, ugyanez az arány a csupán általános iskolát végzetteknél még a 25%-ot sem éri el.” (Bukodi 1997)

Azt is láttuk, hogy az általunk vizsgált hallgatók már a középiskola megválasztásakor – a hat illetve nyolc osztályos gimnáziumok esetében különösen fiatal korban – elkülönülnek a középiskolás korúak jelentős részétől: negyedük olyan középiskolába járt, amelynek társadalmi összetétele, szociális háttere, elsősorban az elit, valamint a kisburzsoá arányában, a családok anyagi, kulturális, hatalmi befolyásában lényegesen eltér a középiskolák egészétől. Mivel ezeknek az iskoláknak a száma szinte két kézen megszámolható, már a középiskolai évek során majdnem személyes ismeretségbe kerültek, még mielőtt közös egyetemre jártak volna. Következésképpen, már egye-

temre kerülve eltávolodtak a középiskolások egy részétől, és a középiskolások elitjét képezik, a többiekétől eltérő kulturális mintákat követnek, és mintegy elit szubkultúrát alakítanak ki középiskolás éveik alatt.

Az egyetemisták különféle közös jegyekkel rendelkeznek: az egyik csoport harmadik generációs értelmiségiként jellemezhető, a másik csoport területi hovatartozás révén, a harmadik pedig a tanulmányi versenyek, illetve azon versenyelvek és tudások révén, amelyek az egyetemi bekerülésben nagy fontossággal bírnak (pl. a versenyzők csoportja, a külföldi ösztöndíjasok csoportja stb.). Tehát annak ellenére, hogy már a középiskolában, az egyetemre kerülés előtt elkülönül jelentős részük a középiskolások többségétől, egyre finomabb módozatai jönnek létre a hallgatói elitcsoportokba való kerülésnek. Ez azt is jelenti, hogy ugyanazon a területen tanulók, például jogászok között, az egyik jogászcsoporthoz szinte fényévnnyi távolságra kerül a jogászhallgatók másik csoportjától.

Egyetemistává válás mint tőkebefektetés

Alapvető adatok

Évkezdésre átlagosan 120–220 ezer forintot, de előfordult, hogy 14 millió forintot ruháztak be az idei elsőéves hallgatók szülei. Az elsőéves hallgatók 12,3 százaléka már rendelkezik saját lakással. Az adatokból kitűnik, hogy legtöbbször a vidéki egyetemeken jogászhallgatóira költöttek a szülők, átlagosan mintegy 250 ezer forintot. Ennek kevesebb mint felét szánta a család a vidéki közigazdászokra (124 ezer Ft). A budapesti elsőévesek a középmezőnyben szerepeltek: a jogászokat 137, a közigazdászokat 170 ezer forintnyi befektetéssel segítették hozzá szüleik egyetemi éveik megkezdéséhez. A szélső értékek közül figyelemre méltó, hogy volt például olyan ifjú értelmiségi, aki 14 millió forintért kapott lakást, autót, és lakberendezési tárgyakat az egyetem elkezdésekor.

Az elsőéves egyetemisták 12,3 százaléka rendelkezik saját lakással, s egy részük nem lakhatási, hanem befektetési céllal kapta az ingatlant. A leendő jogászok és közigazdászok 95,6 százalékának van bankkártyája, 38,2 százalékuk rendelkezik cd-lejátszóval, közel harmaduknak van otthon számítógépe, s több mint ötödük rendelkezik valamilyen értékes sporteszközzel, illetve hifivel. A diákok 4,6 százaléka vezeti a saját autóját. Ehhez képest elenyészőnek tűnik az az átlagosan havi 20 ezer forintos bevétel, amiről a kérdőív kitöltésekor beszámoltak. Kiadásaik közül a legnagyobb tételt a lakáskiadások teszik ki, ami az albérletben lakók esetében 11 ezer 638 forint, a saját lakásra 10 ezer 459, a kollégiumra 3892 forintot költenek átlagosan. A diákok mintegy fele azonban otthon lakik, így az átlagos kiadások sorában ezt megelőzi a taneszközökre fordított 4887 forint és az érkezésre költött átlagosan 4852 forint, s csak ezt követi 4219 forinttal a lakhatás. Kultúrára a diákok átlagosan 1007 forintot fordítanak, szórakozásra pedig 2335 forintot.

Az osztályhátter megváltozásának lényege tehát, hogy a kulturális tőke egyre inkább a gazdasági tőkével párosulva jelentkezik, illetve a kisburzsoá háttér és a beosztott szellemieknek a „helycseréje” összhangban van azzal, hogy mind az egyetemre való előkészületek, mind az egyetemista lét egyre inkább anyagi tőkebefektetést is jelent.

Ez azt is eredményezi, hogy a fiatalok nagyon korán, már középiskolás korukban kapcsolatba kerülnek a pénz és a piac világával. Az egyetemre járás befektetés-igénye pedig azt eredményezi, hogy egyrészt a családok egy része (főleg a tehetősebb része) már kalkulálnak az egyetemre járás költségeivel (ezt mutatják például a lakás-adatok), másrészt maguk a fiatalok is az egyetemi megélhetéshez, illetve az egyetemi életformához már középiskolában számolnak a munkavállalással, ezt mutatja ezen kívül az is, hogy az elsős hallgatóknak egytizede jelenleg is dolgozik az egyetemi tanulmányai mellett, és csaknem fele tervezi, hogy munkát fog vállalni a tanulmányai alatt. Ma még az egyetemre kerüléskor a család anyagi hátterének és az állami finanszírozásnak a kettőssége jellemző, ahol a felsőbb rétegek előnyben vannak az állami finanszírozás kihasználásában. Egyszerűbben fogalmazva, aki anyagilag, gazdaságilag, a beosztási hierarchiában kedvezőbb pozícióra tesz szert, annak a gyereke könnyebben tud hozzájutni az állam által finanszírozott helyhez. Vagyis, a saját családi anyagi tőke megsokszorozódik az állami támogatással.

Azt, hogy a gazdasági tőkével napjainkban is még hátrányokat lehet kompenzálni, mutatja az, hogy az állami egyetemeken a költségtérítéses képzésben tanuló hallgatók befektetési költsége alacsonyabb, mint az állami finanszírozású helyekre kerülőké. A költségtérítéses helyek betöltésekor nem egyszerűen azok jelentkeztek, akiknek a családja eléggé tehető, hanem nagyon sok esetben a bejutás reményében a kevésbé tehető családok mozgósítják anyagi tartalékaikat, illetve nagyon sok esetben az anyagi színvonalukhoz képest igen nagy megterhelést vállalnak fiaik, lányaik egyetemre kerüléséért. Ez nem csak az egyetemre kerülésre vonatkozik, hanem a középiskolákra is. Azt tapasztaltuk, hogy a magasabb státusú, elit iskolák diákjai közül a költségtérítéses hallgatók kisebb arányban kerülnek ki, mint az állami finanszírozású képzésben részt vevők, ezért is kényszerülnek arra, hogy anyagi tőkével kompenzálják iskolai hátrányukat. Ugyanakkor a beosztott szellemi diplomás réteg még megőrizte pozícióit, de háttérbe szorulóban van. Az anyagi, gazdasági tőke fokozott szerepe azt is jelenti, hogy a falusiak, a kisebb településen élők igen kis arányban kerülnek be az egyetemre, viszont a legalsóbb osztálykategóriákból jövőknek, a munkás származású hallgatóknak a falusiak körében a legmagasabb az aránya. Ez azt mutatja, hogy a gazdasági tőke megjelenésével a területi, települési hátrányok felerősödnek az egyetemre kerüléskor. A feldolgozásnak a kezdetén tartunk, de az előzetes adatok azt mutatják, hogy ezekre az „elit” egyetemekre való bekerülés esetén szoros összefüggés mutatható ki azzal, hogy prosperáló vagy válságövezetben levő településről származik-e a hallgató, amit csak részben ellensúlyoz az, hogy vannak válságövezetek, amelyek tradicionálisan igen jó iskolákkal rendelkeznek, illetve az is igaz, hogy ezen igen jó iskolákból a földrajzilag legközelebb lévő egyetemre jutnak be a fiatalok. Ez viszont csak részben jelent esélykompenzálást, a vidéki egyetemeken emelkedik a munkás származásúak aránya a budapestiekéhez képest (a KLTE-n a legmagasabb a munkás származásúak aránya, 19%, ami viszont szembeutnő, hogy ezek az egyetemek a helyi politikai, gazdasági, kulturális elit, illetve a kisburzsoázia esélyeit erősítik, különösen a KLTE és a Miskolci Egyetem esetén. Az egyetemre jutás esélyeinek alakításában nagy szerepet játszanak a települési különbségek, a BKE kivételével igen magas azoknak az

aránya, akik közvetlenül abból a településből kerülnek az egyetemre, ahol az intézmény működik, illetve az adott település közvetlen közeléből (majdnem két harmad). Ez azt is mutatja, hogy az egyetemi létnek az egyik döntő befektetése a lakhatási feltételek kialakítása, nagyban rontja a rossz anyagi körülmények között élők bejutási esélyeit a kollégiumi férőhelyek alacsony aránya.

Új nemzedék?

Melyek azok az ismérvek, amelyek alapján a hallgatókat le tudjuk írni? Az egyik legfontosabb az életpálya racionális megtervezése, legalábbis az egyetemre kerülésig. Vállalva a versenyt, olyan ismérvekkel rendelkeznek, mint tudatos iskolaválasztás, azon belül tudatos tagozat, ill. fakultáció választás, tudatos vállalása a diákkörnek, versenyeken való részvétel, nyelvtanulás, ezzel összefüggésben nyitottá válnak a világra, ezt mutatja, hogy középiskolás korban tanulmányi ösztöndíjjal külföldre utazik majdnem egy ötödük, hogy a turizmus, rokonlátogatás külföldön szinte megszámlálhatatlan, és elég markánsan megjelenik az üzleti út, ami a verseny vállalásának másik fontos mozgatójára mutat rá, nevezetesen a pénzre és az anyagi javakra. Mindaz, amit csinálnak nagyon korán kötődik a pénz, a piac világához. Így tanulnak nyelveket, így utaznak, így készülnek az egyetemre, és ezzel áttérhetünk egy másik fontos jellemzőjükre: olyan anyagi státust érnek el már középiskolás korukban, amelyik igen erőteljesen köti őket a piaci világhoz és a fogyasztói kultúra világhoz (*Lash 1996*). Ez a korosztály kulturális, politikai ízlésében, egyéni mintakövetésében pluralizált világhoz kötődik. A pluralizmus kifejezésre jut az újságok, a napilapok, a hetilapok olvasásában, a TV csatornák világában, valamint abban, hogy mindezek túlmutatnak a magyar világon – pl. egy részük idegen nyelvű napilapokat, hetilapokat, folyóiratokat olvas, külföldi tévécsatornákat néz. Ebben a pluralizmusban persze szintén igen erőteljes szerepe van a piacnak és a fogyasztói kultúrának, ez fontos eltérés a korábbi elit egyetemi hallgatókhoz képest, hogy annak ellenére, hogy a magas kultúra sem áll távol az elsősöktől, sőt jóval felülreprezentáltak a középiskolások átlagához képest (pl. hangszeren játszás, színház-, mozilátogatás stb.), de együtt jár a szolgáltató-, szórakoztatóipar igen erőteljes igénybevételével. A hallgatói csoportok sokszínűségét mutatja az is, hogy egyaránt megfigyelhető a vallásosok és az intenzív vallásgyakorlóknak a csoportja – mintegy ötöd –, és a semmilyen felekezethez nem tartozók másik csoportja, ami közel egyharmad. A pluralitást mutatja az is, hogy megfigyelhető a magas kultúrához kötődő egyetemisták csoportja éppen úgy mint a reklámok fitness-világhoz kötődő sportolók, vagy a konzervatív eszmevilághoz tartozók, illetve a liberális eszmevilággal azonosulók csoportja. Az általunk vizsgált hallgatók igen nagy közéleti, politikai érdeklődést mutatnak, és több mint egy tizedük tagja valamilyen civil szerveződésnek. A politikai érdeklődés intenzitását mutatja az is, hogy a hallgatóknak csaknem fele szimpatizál valamelyik politikai párttal, és az egyetemi hallgatók mintegy hatoda elkötelezettje egy politikai pártnak, ezen belül nagy jelentőséget kap a FIDESZ és az MSZP.

Megtaláljuk ugyanakkor a hallgatók között a veszélyeztetettek csoportját is. A hallgatók mintegy negyede dohányzik, háromnegyede iszik alkoholt, és több mint tizen-

egy százaléka kipróbálta a drogot (de csaknem kétharmaduk ismer valakit, aki használna drogot). Jelen tanulmányunkban nem térünk ki a drog kipróbálásának okaira, de a korábbi vizsgálataink tapasztalatai azt mutatják, hogy ezen fiatalok körében sok esetben az általuk vitt intenzív életformához mintegy hozzátartozik a drog kipróbálása, illetve a már nagyon korán fellépő stresszt, egyéni konfliktust levezető eszköz, szórakozási forma tartozéka.

A nemek közötti különbségeket illetően a lányok esetében szembetűnő, hogy bár a középiskolás éveikben a fiúkat meghaladó arányban vettek részt iskolán kívüli cselekvésekben (pl. diákszervezetek, zenetanulás, versenyzés stb.), már az egyetem elkezde után első hónapokban aktivitásuk radikálisan lecsökken. A lányok számára nehezebb helyzetet jelent az egyetemre való bejutás illetve az egyetemi, nagyvárosi életbe való beilleszkedés (középiskolások válaszaiból tudjuk, hogy milyen fontos szerepet játszanak életükben a tartós párkapcsolatok, valamint a néhány főhöz kapcsolódó barátnői viszonyok). Náluk már nagyon korán kialakulhat az egyéni képességekkel megszerzett tudás és annak realizálásakor jelentkező konfliktusok. Ez nem zárja ki, hogy a lányok körében nem jön létre olyan elitcsoport, amelyik felismeri az esélyekben mutatkozó hátrányokat, így megerősödhetnek a nálunk új vagy új színezetet öltő feminista irányzatok, amelyek kezdetei a BKE-n már megfigyelhetők voltak.

Összefoglalva tehát elmondható, hogy az egyetemi hallgatók nagyon sokféle címkével írhatók le, mondhatjuk, hogy ez egy „hamburger-nemzedék”, mondhatjuk, ez az első, kilencvenes években felnőtt, céltudatos, az üzletet és gazdagodást minden áron realizálni akaró nemzedék, az alapvető sajátossága azonban mégis az, hogy ez az első fiatal nemzedék az ország modernkori történelmében, amely nyíltan válogathat kultúrák, ideológiák, fogyasztási javak, és életpályák, életutak között. Az egyetemre kerülés pillanatában szembe kell nézniük azzal, hogy nem befejeződött, hanem igazán most kezdődik az éles konkurencia harc legfőbb céljukért, hogy tudásukat, képességüket, egyetemi diplomájukat jólétre, gazdagságra és társadalmi megbecsülésre konvertálják. Ezek az egyetemi hallgatók egy új nemzedék, egy új generáció megjelenését hordozzák magukban, már a származásuk, családi hátterük, iskolai hátterük, kulturális, politikai mintáik, nyitottságuk, ugyanakkor konkrét csoporttá szerveződésük feltételei olyanok, hogy különböző cselekvési minták megszólaltatói lehetnek. Tehát, a Mannheim-i kifejezéssel élve, legalábbis élményvilágukban és adott helyzetükben talán először figyelhető meg olyan hallgatói csoport, amelynek adva vannak a konkrét csoporttá szerveződés feltételei.

GÁBOR KÁLMÁN & DUDIK ÉVA

IRODALOM

- BUKODI ERZSÉBET (1997) Származás és iskolázottsági esélyek. In.: FALUSSY BÉLA (ed) *A gyermekek és az ifjúság helyzete*. Budapest, Ifjúságstatisztikai Közlemények.
- DOUGLAS, J. (1967) *The Home and School*. London.
- GÁBOR KÁLMÁN (1992) A középiskolát végzettek középosztályosodása. In: *Civilizációs korszakváltás és ifjúság. A kelet- és nyugat-európai ifjúság kulturális mintái*. Szeged, JATE Press.
- GÁBOR KÁLMÁN (1998) Társadalmi egyenlőtlenségek – a fiatalok esélyei. *Korunk*, No. 6.
- GÁBOR KÁLMÁN (et al) (1998) *A kecskeméti fiatalok helyzete*. Bp. Oktatókutatató Intézet (Kézirat)

- GÁBOR KÁLMÁN (et al) (1998) A győri fiatalok helyzete. Bp. Oktatókutató Intézet (Kézirat).
- GÁBOR KÁLMÁN (et al) (1998) A hevesi fiatalok helyzete. Bp. Oktatókutató Intézet (Kézirat).
- GÁBOR KÁLMÁN (et al) (1998) A tamási fiatalok helyzete. Bp. Oktatókutató Intézet (Kézirat).
- GLASS D. V. (ed) (1954) *Social Mobility in Britain*. London.
- GOLDTHORPE, JOHN-LOCKWOOD (et al) (1969) *The Affluent Worker in Class Structure*. Cambridge.
- HALÁSZ G. & LANNERT J. (eds) (1997) *Jelentés a magyar közoktatásról 1997*. Bp., Országos Közoktatási Intézet.
- KEMÉNY ISTVÁN (1972) A magyar munkásosztály rétegződése. *Szociológia*, No. 1.
- KEMÉNY ISTVÁN (1992) Hol tart a társadalmi kompromisszum Magyarországon. In: GÁBOR KÁLMÁN (ed) *Kemény István: Szociológiai írások*. Szeged, Replika könyvek.
- KEMÉNY ISTVÁN (1991) A központosított gazdaság és a civil társadalom. In: *Közélről s távolból*. Bp., Gondolat.
- KEMÉNY ISTVÁN (1991) Polgárosodás polgárjogok nélkül. In: *Közélről s távolból*. Bp., Gondolat.
- KEMÉNY ISTVÁN (1974-76) A munkásosztály és a tudományos technikai forradalom. (Kézirat)
- KESZTHELYINÉ DR. RÉDEI MÁRIA (1997) A fiatal és a gyermekes háztartások életszínvonala a kilencvenes évek közepén. In: FALUSSY BÉLA (ed) *A gyermekek és az ifjúság helyzete*. Budapest, Ifjúság és társadalom. Ifjúságstatisztikai Közlemények.
- KOLOSI TAMÁS (1987) *Tárgolt társadalom*. Budapest, Gondolat.
- KOLOSI TAMÁS (1991) A reális szocializmus összeomlása. *Valóság*, No. 9.
- KOLOSI TAMÁS & RÓBERT PÉTER (1992) A rendszerváltás társadalmi hatásai. In: *Társadalmi R riport 1992*. Budapest, TÁRKI.
- KOLOSI TAMÁS & RÓNA-TAS ÁKOS (1992) Az utolsókból lesznek az elsőek. A rendszerváltás társadalmi hatásai Magyarországon. *Szociológiai Szemle*, No. 2.
- KOLOSI TAMÁS & SÁGI MATILD (1996) Rendszerváltás és társadalmi szerkezet. In: *Társadalmi R riport 1992*. Budapest, TÁRKI.
- KOPÁTSY SÁNDOR (1998. November 30.) Honnan jövünk? Mik vagyunk? Hová megyünk? (Kézirat)
- LADÁNYI ANDOR (1991) *A felsőoktatás fejlesztése*. Bp. Oktatókutató Intézet (Kutatás közben).
- LADÁNYI ANDOR (1991) *A felsőoktatás összehasonlító elemzése*. Bp. Oktatókutató Intézet (Kutatás közben).
- LASH, CRISTOPHER (1996) *Az önimádat társadalma*. Budapest, Európa Kiadó.
- Mannheim, Karl (1969) A nemzedéki probléma. In: HUSZÁR TIBOR & SÜRKÖSD MIHÁLY (eds) *Ifjúságszociológia*. Budapest.
- MATOLCSY (et al) (2000) A tudástársadalom kiépítésének forrásai Magyarországon. Budapest, Oktatási Minisztérium.
- NEUWIRTH GÁBOR (1997) *A középiskolai munka néhány mutatója*. Budapest, Művelődési és Oktatási Minisztérium.
- RÓBERT PÉTER (1997) Foglalkozási osztályszerkezet elméleti és módszertani problémák. *Szociológiai Szemle*, No. 2.
- RÓBERT PÉTER (1998) Hipotézisek az oktatás és társadalmi mobilitás összefüggéseiről. *Századvég*, No. 1.
- SZAMUELY LÁSZLÓ (1992) *Változó struktúra, változó ipari társadalom*. Bp., Kopint-Datorg Rt.
- SZELÉNYI IVÁN (1992) *Harmadik út? Polgárosodás a vidéki Magyarországon*. Budapest, Akadémia Kiadó.
- WRONG, DENNIS (1966) Trend in Class Fertility in Western Nations. In: BENDIX REINHARD & LIPSET, MARTIN (eds) *Class, Status and Power*. New York.
- ZWEIG, FERDINAND (1961) *The Worker in an Affluent Society*. London.

Rovatunk ezúttal a felsőoktatás napjainkban megvalósuló „nagy kalandjáról”, az integrációról szól. Annak érdekében, hogy a kibontakozó kép sokszínűbb legyen, egy vidéki egyetem rektorával, egy budapesti főiskola igazgatójával és egy felsőoktatást kutató professzorral készítettünk interjút. A beszélgetések során nem csak az integráció előnyeiről és hátrányairól, hanem sok egyéb mellett a felsőoktatás történetéről, finanszírozási problémáiról és a hallgatók gondjairól is szó esett.

Kozma Tamás, a Debreceni Egyetem tanára

Educatio: Mikor merült fel először a felsőoktatásban az integráció gondolata?

Kozma Tamás: Én talán a hetvenes évek végén vettem részt először egy olyan bizottságban, amely azzal foglalkozott, hogy racionalizálni kellene a felsőoktatási intézmények hálózatát. Ezt a bizottságot Szentpéteri István vezette, aki akkor az Akadémia Szociológiai Intézetének volt a tudományos igazgatója. De akkoriban minden felülvizsgálatnál – ezek általában a párhathatározatok előkészítése idején történtek – felmerült, hogy racionalizálni kellene a felsőoktatást, mert a magyar felsőoktatás intézményhálózata szétaprózott. Nem véletlenül, hiszen körülbelül tíz évvel ezelőtt csináltak sok középfokú technikumból főiskolát. Ezekon a felülvizsgálatokon csak mellékesen említettek pénzügyi érveket. Sokkal nyomósabb érv volt, hogy ez a szétaprózott intézményrendszer olyan parányi egységekből áll, amelyek nem elég színvonalasak, és túlságosan belesimulnak a környezetükbe ahhoz, hogy valóban megfeleljenek a felsőoktatás mércéjének. Az 1980-as évek elején egy újabb anyagkészítésbe egy kutatócsoporttal együtt kapcsolódtam be olyan elemzéssel, amely sokszorosításban is megjelent, és ami arról szólt, hogyan festene egy regionálisan kiegyensúlyozottabb felsőoktatási intézményhálózat. Talán ott fogalmaztuk meg először azt a gondolatot, hogy a Dél-Alföldnek és a kelet-magyarországi régióknak, valamint a dél-dunántúli régióknak is van már regionális központja, nevezetesen Debrecen, Szeged és Pécs, és ezeket erősíteni kell. De az észak-dunántúli és az észak-magyarországi régióknak, amelynek nincs ilyen központja – mert Miskolc és Győr nem volt annak tekinthető –, a tervezet egy-egy úgynevezett regionális egyetemet javasolt. Észak-Dunántúl esetében Győr-Szombathely-Veszprém háromszögben, az észak-magyarországi régió esetében pedig Miskolc és Eger együttműködése révén. Ezek a régiók azért is álltak úgy, ahogy lényegében mostanáig állnak, mert a korábbi egyetemi központjaikat a trianoni határ elvágta, az egyik Kassa lett volna, a másik pedig Bécs. Magyarország hiányzó városkoszorújára, azt hiszem, Ladányi Andor hívta föl a figyelmemet, a regionális egyetemre mint kooperációs formára pedig talán Szépe György (aki, ha jól emlékszem, a Valóságban publikált erről egy esszét). Én pedig mindezt egy tanulmányban foglaltam össze, ami 1983-ban a Magyar Tudományban jelent meg, és bizonyos figyelmet keltett – főleg az érintett régiók szakmai-tudományos köreiben.

E: Ez a javaslat a politikusokig is eljutott?

KT: A pártközpontra akkor talán nem. De az akadémiai bizottság megtárgyalta, továbbította, és én minisztériumi szinten később is találkoztam vele. Bakos István, aki a rendszerváltozás után az első szabadon választott kormány időszakában a Művelődési Minisztériumban a

felsőoktatási főosztályt vezette, minisztériumi szakértőként már korábban találkozhatott ezzel a javaslattal, és később Szövényi Zsolttal együtt úgy emlegették, mint ami segített nekik ahhoz, hogy többlettámogatást nyerjenek a vidéki intézményeknek (Bakos István később publikált is erről; írását szokás szakmai körökben az integráció első szakmai megfogalmazásának tekinteni). Ez „integrációs gondolat” volt olyan értelemben, hogy három, már létező központról kifejezetten leírtuk, hogy ezek az egyetemek fokozatosan átveszik a regionálisan hozzájuk tartozó intézmények vezetését. Volt egy másik akadémiai bizottsági anyag is, amely Polinszky Károly, illetve Enyedi György vezetésével készült, és amely azt kereste, hogy a tudományos kutatást hogy lehetne regionalizálni. „Hadrafogható fiatalemberként”, „ügyeletes mindentudóként” ebben is közreműködtem, és itt is megerősítettük a regionális központok gondolatát azzal, hogy nemcsak a felsőoktatást, hanem a tudományos kutatást is ezek köré az egyetemek köré kell csoportosítani. Természetesen metaforákban beszélünk, mert kockázatos lett volna kimondani, hogy összevonás, erre már akkor is mindenki érzékeny volt. Emlékezetem szerint a nyolcvanas években újra meg újra történtek utalások arra, hogy eltérően kívánatos fejleszteni a különböző régiók felsőoktatási ellátottságát – legalábbis mi ezt különböző szinteken újra meg újra megfogalmazzuk. Megfűszerezve azzal, hogy a kis intézményeknek nemcsak negatív szerepük van, hanem pozitív is olyan értelemben, hogy közelebb viszik a felsőoktatást olyanokhoz, akik különben nem érnének el a felsőoktatásba.

E: Eljutott ez a javaslat valamilyen kormányzati döntésig?

K T: Abban az időben hosszú távú területfejlesztési tervet készített az Országos Tervhivatal, amelyekben kijelölték a felsőfokú területi ellátás távlati központjait, és ezekben a mi csoportunk munkájára is hivatkoztak. A hosszú távú területfejlesztési tervet a kormány fogadta el, és öt évente került felülvizsgálatra. Mi is fölvetettük az anyagainkban, hogy a felsőoktatás fejlesztését „diverzifikálni” kell, ezt egyedül a központból nem elég kezdeményezni. Akkoriban úgy gondoltuk, hogy az „alulról jövő kezdeményezéseket” kell erősíteni, ami azt jelentette, hogy a megyei vezetők is támogassák a felsőoktatás fejlesztését – ennek fejében kapják meg a maguk megyei felsőoktatási intézményét. Ezt a diverzifikációt úgy képzeltük el, hogy a megyék által igényelt és támogatott intézmények megerősödnek, és országos hálózattá állnak majd össze, közvetítve a közoktatás és a felsőoktatás között. Ha minden megyeszékhelyen lesz majd felsőfokú képzés, akkor ez lesz az alapja annak, hogy a vonzáskörzetben található egyetem valódi regionális központtá legyen fejleszthető. Ehhez könnyű volt megtalálni a német és a skandináv szociáldemokraták és az angol munkáspárt oktatáspolitikájából a párhuzamokat, mert ők éppen utána voltak a hetvenes évek nagy egyetemi hálózatfejlesztéseinek, és ezeket mintának lehetett tekinteni.

E: Mi történt a rendszerváltás után?

K T: A rendszerváltás a hosszú távú tervezést megszüntette, illetve zárt szakmai körökből a politikai nyilvánosság elé vitte. Mindenesetre a regionális tervezői szemlélettel az első években nem nagyon lehetett mit kezdeni. Ebben az időszakban a területfejlesztésnek nem volt elegendő politikai hátszele. Ennek legfőbb oka az önkormányzatiság, pontosabban az önkormányzati törvények voltak. Ez a szemlélet ugyanis – a Kádár-korszak erős megyéinek ellenhatásaként – a megyei közigazgatást elsúlyalanította a településszintű igazgatás javára. Az egyes települések pedig értelemszerűen saját magukért lobbiztak, de nem lobbiztak a hozzájuk tartozó vonzáskörzetekért. Amíg vissza nem lengett az inga a megyék szerepének erősítéséig, a nagyobb települések úgy jelentek meg, mint riválisok, és nem mint a körülöt-

tük lévő kisebb települések képviselői. A megyei vezetők vagy az egykori városi vonzáskörzetek nem tudtak a politikai porondra lépni.

A kilencvenes évek elején elsősorban a műszaki felsőoktatási intézmények lobbiztak annak érdekében, hogy minél több hallgatót vehessenek fel – annak reményében, hogy így több támogatást kapnak, és annak a nyomásnak is engedve, amit az akkor a felsőoktatásba érkező nagy létszámú korosztályok gyakoroltak az intézményrendszerre. Ezekben az években így vetődött föl a kérdés, és nem úgy, hogy területi kiegyenlítődés. Egyébként is a többpártrendszer átformálta az érdekérvényesítés útjait. Kiderült, hogy a különböző szaktárcák az alájuk tartozó intézmények érdekében pártpolitikai síkon is lobbiznak. Integrációról expressis verbis azóta beszélünk, amióta az összes felsőoktatási intézményt egyedül a kultusztárca irányítja.

Egy nemzetközi tanácskozáson, amit az Oktatáskutatóban rendeztünk európai felsőoktatás-kutatók részvételével, a már említett Bakos István az egyetemi integráció gondolatát úgy adta elő, mint olyan ötletet, amely már korábban is föl-fölvetődött, de csak most érkezett el az ideje, hogy meg is valósítsuk. 1993-ban a felsőoktatási törvény előkészületei során az Oktatáskutatóban megfogalmaztunk egy javaslatot, ami az egész felsőoktatási rendszer átalakítására vonatkozott, és aminek volt regionális vetülete is, bár az integráció megfogalmazása egyelőre ott sem szerepelt. A kilencvenes évek derekán, a Horn-kormány idején került újra elő ez a gondolat, de csak óvatosan, mert mindenki érzékelte a várható konfliktusokat.

E: Az alacsony presztízsű intézmények ellenezték az integrációt?

KT: Nem. A későbbiek során kiderült, hogy az integráció motorjai éppen azok az alacsony presztízsű, kis hallgatólétszámú, a közoktatás és a felsőoktatás határán elhelyezkedő intézmények, amelyeknek növeli a biztonságát és a presztízsét, ha sikerül bekerülniük egy egyetemi szervezetbe.

E: De elvesztik az önállóságukat.

KT: Akkoriban erről még nem volt kifejezetten szó. 1996-tól még csak egyetemi szövetségekről beszéltek – 1998-ban alakult meg a debreceni és a szegedi egyetemi szövetség –, amelyeken belül az intézmények megőrizhették az önállóságukat, miközben az egyetem ernyőként védte volna őket. Azoknak a kis intézményeknek, amelyek a nagy létszámú korosztályok levonulása után évről-évre kevesebben jelentkeztek, nagyon is jól jött volna ez a biztonság.

E: Az integráció szükségességét a Világbank mikor vetette fel?

KT: 1988-ban vettem részt egy szakmai anyag előkészítő megbeszélésén a Világbank szakértőivel. Ennek a szakértői anyagnak egy lábjegyzetében megint ott szerepelt, hogy a magyar felsőoktatási intézményhálózat szétaprózott, és ezért az általuk nyújtandó kölcsön egyik feltétele az integráció. A felsőoktatási fejlesztésre szánt világbanki kölcsön fogadására a kilencvenes évek elején került sor. A támogatást pályázati úton lehetett elnyerni, és a pályázatok elbírálásánál kritérium volt az intézmények közötti együttműködés demonstrálása. Eből az alkalomból egy sereg ál-együttműködés jött létre. Később a jogszabályok megpróbálták szigorúbb formába terelni ezeket az együttműködéseket, hogy kontrollálható legyen, egyáltalán léteznek-e. Így jött az a követelmény, hogy egyetemi szövetség legyen, majd ezek megalakítását határidőhöz köthették, s később deklarálták, hogy csak az az egyetemi szövetség érvényes, amelyik beletorkollik az integrációba. A Horn-kormány különböző szervezeti formákat ajánlott az integrációhoz, és ezt az intézmények igénybe is vették. Sokan úgy gondolták, hogy az együttműködés ezzel le is van tudva. Csakhogy a kormány – éppen a választás előtt – aláírt egy újabb kölcsönről szóló szerződést a Világbankkal, és a kölcsön folyósítása addig nem kezdődött el, amíg a Világbank szakértői nem érzékelték, hogy itt

már többről van szó, mint látszat-együtműködésekről. Közbejött a kormányváltás. Az Orbán-kormány megörökölte az aktákat és az aláírt szerződéseket, „átírta” az egészet (a tandíjmentesség miatt), majd úgy döntött, hogy elég volt a huzavonából, ezt megcsináljuk (a világbanki támogatásnak ez is a feltétele volt). Ez is azok közé a kérdések közé tartozott, amelyeket ellenzéki időszakban a Fidesz politikusai (az általam ismert beszélgetőpartnerek legalábbis) nem támogattak. Most viszont meg kellett valósítani.

E: Mit szóltak az érintettek az integrációhoz?

K T: A tudomány képviselői, akik az integrációt elvileg helyeselték, a kormányzati döntés meghozatalánál nemigen jutottak szóhoz. Emlékszem a professzorok úgynevezett Batthyány-körének egy ülésére – ez a konzervatív beállítottságú egyetemi tanárok szervezete –, amelyen a felsőoktatási helyettes államtitkár, maga is professzor és a társaság tagja, arra kérte az elégedetlenkedő egybegyűlteket, hogy „higgyenek neki”. Ellenben hangosak voltak a szakegyetemek képviselői, mert az ő helyzetük speciális, itt nem a magas tudományról volt szó, hanem egészen konkrétan klinikákról és tangazdaságokról. Amíg meg nem találták azokat a megoldásokat, amelyek révén az ő különállásuk megmaradt, a szakmai rangjuk nem csorbult, és megmaradt az a támogatottságuk, amit korábban a szaktárcáik révén kaptak (a klinikák például a betegellátásért), addig ők tényleg nem lelkesedtek azért a gondolatért, hogy mondjuk egy bölcsészkarral házasságra lépjenek. Az agrárszektorhoz tartozó intézmények egyébként már jóval előbb kialakították a maguk integrációját. Az agrártárca kiválasztotta az ország három agráregyetemét, nevezetesen Gödöllőt, Debrecent és Keszthelyt, és ezek köré integrációt szervezett a korábbi kis agrártudományi főiskolákból, amelyeket mint karokat az egyetemekhez csatolt. Ez egyébként józan gondolat volt, ha nem lett volna benne az a szándék is egyben, hogy ezt a hálózatot szeparálni kívánták a többitől. Hasonló folyamatok zajlottak az orvostudományi egyetemek körül is, amelyek nyitottak az egészségügyi főiskolák, a szociális munkás képzés, és egyébek irányába, de ez a fejlesztés talán nem volt olyan határozott. Elmondhatjuk, hogy ez a két ágazat már az integráció előtt integrálódott, csakhogy ez nem kapott országos figyelmet, hanem mindenki a két ágazat belső ügyének tekintette.

E: Ezek a szaktárcákhoz tartozó egyetemek gazdagabbak voltak?

K T: Gyanítom, hogy így van, bár erről nincsenek pontos információim. Azáltal, hogy kettős finanszírozást kaptak, úgy is, mint oktatási intézmények és úgy is, mint szolgáltató vagy termelő intézmények, másféle anyagi kondíciókkal rendelkeztek. Ezeknél az intézményeknél kétségtelenül több pénz forgott, mert többrétűek is a feladataik. De azért tudományra is lényegesen több pénz jutott. A külsőleg is érzékelhető jelekből tehát úgy tűnik, hogy ezek a kisebb létszámú intézmények az elmúlt évtizedekben a tudományegyetemekhez képest lényegesen nagyobb támogatáshoz jutottak.

E: Hogyan zajlott le az integráció a gyakorlatban?

K T: 1999-ben született meg a parlamenti döntés, amely szerint az érvényes felsőoktatási törvény új függelékeként felsorolták az új intézményeket. Ez volt az a döntés, amelytől az integrációt hivatalosan számítani kell. Az intézményeknek meg kellett pályáznuk az integrált egyetemi státust, maga az integráció tehát nem volt automatikus. Nyilatkozhatott valaki úgy is, mint például a budapesti közgazdasági egyetem, amely egyelőre kimaradt az integrációból. Ez is lehetséges volt. Csakhogy amikor aztán pénzügyi válságba került, a szükségessé váló fejlesztéseihez már nem kaphatott a világbanki kölcsön terhére támogatást. A Világbank egyébként is elvárta, hogy az integrációs pályázatokat szokatlan részletességgel és amerikai prakticitással dolgozzák ki. A bíráló szakértőket a Világbank készítette föl –

előre tudták, hogy hol vannak a kiskapuk, és hogy lehet ezeket bezárni. Például nem arra voltak kíváncsiak, hogy átfestik-e az intézmények a cégtábláikat, hanem hogy felszámolják-e a párhuzamos képzéseket, vagy az adminisztrációt hogyan fogják megváltoztatni. Hiszen a kölcsön nagy része arra volt szánva, hogy az intézmények menedzselésének hardware és software részét fejlesszék. A világbankos szakértők pontosan tudták már korábbi tapasztalataikból, hogy az integráció igazán a pénzügyi és a tanulmányi osztályok számára jelenti az igazi kihívást.

E: Az integráció egyúttal takarékosagot is jelent?

KT: Ez a Világbank szemében kezdetben szempont lehetett. De mióta a világbanki szakértők meg tapasztalták, hogy az integrációs folyamatnak milyen költségei vannak, azóta már azt hangoztatják, hogy az ő kölcsönük arra szolgál, hogy az integrációval együtt járó többletköltségeket megfinanszírozza. Abban a reményben, hogy ennek a rendszernek a működése később olcsóbb lesz, most sokkal többet kell költeni rá, ki kell alakítani a számítógépes hálózatot, a korszerű nyilvántartási rendszert stb.

E: Hatással van az integráció a felsőoktatási intézmények adminisztrációjának csökkentésére?

KT: Az adminisztrációt nem csökkenteni kellene, hanem át kellene alakítani menedzseléssé. Az integrációs elképzelésnek része volt az is, hogy menedzsereket kellene ültetni az adminisztrátorok helyébe. Ez azonban a valóságban azért nem valósulhat meg, mert a felsőoktatási adminisztrációt választott tisztségviselők vezetik, akik sosem lesznek menedzserek, hanem mindig is tudósok maradnak. Legalábbis a nagy egyetemek esetében nem, bár az integrációs program a nagy egyetemek esetében is megcélózta az adminisztrációt.

E: Az integrációs pályázatok során az intézmények közötti régi kapcsolatok erősödtek meg, vagy újak is születtek?

KT: Többségük már régi, bejáratott együttműködés volt. Azért voltak meglepetések is. Ott volt például az állatorvosi vagy a kertészeti egyetem, amelyik nagyon sokáig kereste a helyét. A törvény szerint ugyanis legalább két különböző tudományterületen kell tudni akkreditált képzést indítani egy-egy intézménynek az egyetemi ranghoz, máskülönben elveszti vagy nem is kapja meg az egyetemi akkreditációját. Ennek a követelménynek az érdekében volt értelme társulni. Ezt természetesen nem lehetett könnyedén előállítani, ezért voltak kapkodások. Elsősorban a magas rangot elért, de kis létszámú intézmények kerültek gyenge pozícióba, mert ők nem kellettek senkinek.

E: Debrecenben ez hogyan történt?

KT: 1991-ben szerveződött meg az Universitas Egyesülés, és ez 1998-ban alakult át egyetemi szövetséggé. Beletartoztak a város illetékes intézményei. Bár a tervezői logika azt diktálta volna, hogy Nyíregyháza és Debrecen kooperáljanak, de erre nem került sor a két város hagyományos versengése miatt. Tehát adva volt egy egyetemi szövetség, ami nagyon nehezen indult el, és nem volt igazi adminisztrációja. Lényegében az elnök és néhány aktív ember mozgatta, de benne voltak Debrecen felsőoktatási intézményei, a Kossuth Lajos Tudományegyetem, az orvostudományi és az agrártudományi egyetem, a debreceni teológia, a később reformátussá vált tanítóképző és az Akadémia Atommagkutató Intézete. Ide tartozott még az Ybl Miklós Műszaki Főiskola debreceni kihelyezett tagozata – akkor már mint műszaki kar – és a Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola debreceni konzervatóriuma is. A tudományegyetemnek volt egy ideológiája, amit többé-kevésbé mindenki osztott. Ez az ideológia úgy hangzott, hogy nekünk, mármint Debrecennek egy egyetemünk volt, és nekünk egy egyetemet kell létrehozni, tehát hozzáuk létre még egyszer ugyanazt. Az agrár-egyetem az egykori tudományegyetemben eredetileg sem volt benne, és ott az integrációs

buzgalom is kisebb volt. Ott az volt a probléma, hogy fogytak a hallgatók, és igyekeztek olyan képzéseket létrehozni, amik „eladhatók” a hallgatók körében. Ilyen képzéseket egyszerre fejlesztettek ők is meg a tudományegyetem is. Nevezetesen a közgazdászképzésről van szó, majd később a tanárképzésről. Vagy például az orvostudományi egyetem kihelyezett egészségügyi főiskolai kart csinált Nyíregyházán. Tehát volt egy egyetemi szövetség, amelynek a tagjai már gyakorlatot szereztek az együttműködésben. Az ő számukra az integráció nem volt kérdés, kérdés csak a részletekben volt. Mindenki érzékelte, hogy itt nincs más út, Debrecenben egyetemet kell csinálni, és főként a debreceni vezetők voltak meggyőződve arról, hogy ez egy fontos, kikerülhetetlen és alapvetően jó lépés. Debrecenben mindenki láthatja, hogy van a Nagyerdőben egy gyönyörű park és abban vannak az egyetemek. De azt is érzékelheti a látogató, hogy valami nincs rendben, mert kerítések szabdaltják szét ezt a szép parkot. Mivel az egyetemeknek már korábban is voltak közös tanszékeik, a kerítéseken kapukat nyitottak. De egyelőre még nem látok semmiféle szándékot a kerítések lebontására.

E: Mi az, ami megváltozott az integráció nyomán?

K T: Itt volt egy körülbelül hét-nyolcezeres tudományegyetem, volt egy kétezer fős orvostudományi és egy majdnem ugyanakkora agrártudományi egyetem. Ez volt a kiindulás. Ebből az lett, hogy szétszedték a nyolcezer fős tudományegyetemet karokká, míg az utóbbiak átalakultak centrumokká. Ha patetikus akarok lenni, azt mondhatnám: a tudományegyetem feláldozta magát azért, hogy egységes egyetem lehessen Debrecenben. Az új egyetem gazdasági főigazgatója eredetileg az agráron dolgozott; rektornak megválasztották az orvostudományi egyetem rektorát. A tudományegyetemnek pedig látszólag nem maradt semmi. A karok persze megmaradtak, amelyek egyedül is akkorák vagy nagyobbak, mint a csatlakozó egyetemek. De egyszerűen karok maradtak – „tudományegyetemi karok” –, míg az orvostudományi egyetem a klinikákkal együtt egyúttal „egészségügyi centrum”, az agrártudományi egyetem pedig – a gazdaságával együtt – úgynevezett „agrárcentrum”. Ez speciális státust jelent az új egyetemen, különállást az egyetemen belül, a lehető legnagyobb önállósággal. A volt tudományegyetemi karoknak ilyen nincs, s ezáltal gyengébb a pozíciójuk. Ez nagyon megkeseríti az egykori kossuthosok hangulatát, és valószínű, hogy ők a ténylegesnél is borúsabban látják ezt az egész integrációt. És ami a nagy fájdalom – egyeseknek, mint nekem, legalábbis –, hogy a szegedi és a pécsi tudományegyetemtől eltérően ez az egyetlen integráció, amelynek a nevéből a „tudomány” expressis verbis kimaradt. Mi most már hivatalosan csak Debreceni Egyetem vagyunk.

E: Miért alakult ez így?

K T: Abbeli törekvésükben, hogy mindenképpen elkészüljön a pályázat, és mert néhány régi debreceni egyetemi embernek személyesen is nagyon fontos volt, hogy az eredeti egyetem újra létrejöjjön, olyan engedményeket tettek, amelyek ide vezettek. Például stratégiai kérdés volt, hogy az új egyetemi szenátusban melyik partnerintézményt hány kar képviselje, hiszen ettől függ a szavazások eredménye. Olyan karok azonban, amelyeket egy akkreditáció során önálló egyetemi alkotórészekként az Akkreditációs Bizottság elfogadott volna, csak az egykori Kossuthon működtek. Kikerülhetetlenné vált tehát, hogy az orvostudományi vagy az agrártudományi egyetem kari státusban integrálódjék a tudományegyetemhez. Elképzelhető, mit érezhettek a tárgyalófelek, amikor azzal kellett szembenézniük, hogy az egykori kossuthosok majd leszavazzák őket a szenátusban. Ezért ragaszkodtak például az orvosok ahhoz, hogy egészségügyi intézményük – amely Nyíregyházára volt és van kihelyezve – kari státusban lépjen az integrációba. Cserébe nyilván belementek abba, hogy más távolabbi intézmény – például a hajdúböszörményi óvóképző – szintén karként csatlakozhassék,

mondván, hogy a pedagógusképzés az pedagógusképzés – folyják bár a bölcsészkarán vagy Hajdúböszörményben. Nem mentek viszont bele – bár többen szeretnék volna, de hát törvényellenesnek bizonyult –, hogy a debreceni református teológia is csatlakozzék a debreceni tudományegyetemhez, ahogy a sokszor emlegetett tradíció diktálná.

E: Érzékelhető-e már valamilyen változás mindezek következtében?

K T: Tanszéki szinten még nem érzékelhető változás, hiszen még csak mintegy hat hét telt el, de a kari vezetés szintjén biztosan. A kari testületek, illetve e testületek határozatainak és állásfoglalásainak a fontossága egyértelműen felértékelődött. A rektor szerepe gyengült – rektort rotációs megállapodás szerint most csak másfél, illetve egy egyetemi évre választanak –, az egyetemi tanácsnak viszont nagyobb jogosítványai vannak. A karok szerepével együtt a dékánok súlya is megnövekedett. Az első érdeklődések és erőpróbálgatások most az egyes egyetemi szabályzatok újrafogalmazása során történnek, amikor a diplomaszerezés, a doktorálás vagy a habilitálás feltételeit akarják újra szabályozni. Csak most tudatosodik az egyes résztvevőkben, hogy mennyire más bölcsészként, természettudósként vagy orvosként, mérnökként mérlegelni az ilyen dolgokat.

E: Javított az egyetem anyagi helyzetén az integrációval járó támogatás?

K T: A Kossuthnak volt egy nagy vállalkozása, amit mindeddig nem tudott befejezni. Elkezdtek rendbe hozni a volt szovjet laktanyát – ami az egykori lovastüzér kaszárnya volt. Ez nagyon szép, de meglehetősen drága rekonstrukciónak ígérkezik, mert az oroszok pusztulást hagytak maguk után, a helyreállítandó épületeknek pedig műemléki értékük van. Csak úgy van, lenne értelme, ha az új egyetem centruma válnék belőle. Most például remélni lehet, hogy az új együttműködés révén, új anyagi támogatásokkal be tudják fejezni ezt a fejlesztést.

E: Lehet érzékelni valamilyen racionalisabb működést az integráció nyomán?

K T: A tanulmányi adminisztráció ügyében lehet. Érzékelem az informatika adta lehetőségeket egy korszerűbb, mert tömeges, ugyanakkor egységes hallgatói nyilvántartás kialakításában. Az eddig mereven elkülönülő kari tanulmányi osztályok most kényszerülnek rá, hogy megtanuljanak együttműködni, és együttesen próbálkozzanak meg a tömeges hallgatóság korszerű nyilvántartásával. Debrecenben is kezd életre kelni az úgynevezett „elektronikus tanulmányi osztály” – az egykori egyetemi questura modern változata.

E: Ez az adminisztrációs létszám csökkentését is jelentette?

K T: Erről egyelőre nincsen szó. Egy nagyobb szervezetet általában többen adminisztrálnak. Részben mert a karok súlya, szerepe megnőtt, részben pedig azért, mert az egyetemi szervezet hierarchiája is növekedett, és így például az egyetemi tanácsi munkához többet és jobban kell adminisztrálni. A meglévő távolság – Hajdúböszörmény, Nyíregyháza – ugyancsak odahat, hogy megmaradjon, esetleg épp növekedjék a párhuzamos adminisztráció. Azt hiszem, ez most már mindenki számára világos.

E: Mi történt a párhuzamos képzésekkel?

K T: A képzésbeli párhuzamosságok megszüntetése – ami sokkal kényesebb, mert szakmai, anyagi, sőt egzisztenciális kérdés – még előttünk áll. E tekintetben pedig nagyot változott a világ. Az egyetemi alapképzés vonzereje az elmúlt évtizedben számszerűleg a bölcsészkar lett, olyan képzésekkel, mint a pszichológia, a történelem, a szociológia, a politológia. Tömegeket – még hozzá minőségi jelentkezőket – vonz az új közgazdasági kar is, ámbar első-sorban a népszerű gyakorlatorientált képzésével, az üzleti tudományokkal. Kellemetlen azonban beszélni arról, mennyire meggyengült a természettudományi kar, ahová kevés a jelentkező, különösen az egykor nagy kémia vagy fizika szakokra. Az orvospérezés is utánpótlási

gondokkal küszködik, az agrárképzés pedig az elmúlt években – Debrecenben is, mint mindenütt – új, közgazdasági és más nem agrár képzésekkel próbálkozott, hogy elegendő számú jelentkezőt vonzzon. Ezekből a példákból érzékelhető, hogy az integrációban részt vevő intézmények nemcsak kiegészítették egymás képzési profilját, hanem ugyanazért a „hallgatói piacért” egymással is versenyeztek. Az integráció ezért úgy is értelmezhető, mint-ha a korábban versengő felek kartellbe tömörültek volna, és megállapodtak a piacok versenyen kívüli újrafelosztásában. Csaknem minden kar csinál például tanárképzést, több karon folyik közgazdászképzés, hasonló a helyzet az idegen nyelvi képzéssel, és még lehetne sorolni. Egyesek úgy gondolják, hogy e párhuzamos képzések megszüntetésével takarékoskodni is lehetne, mondjuk, kevesebb lenne a tanszékvezető és a vezetői pótlék. Ez persze csak csepp volna a tengerben – de látványos és hangzatos, amivel az adminisztrátorok és a fiatalabb oktatók körében az integrációnak esetleg támogatás szerezhető vele.

E: Sok cseppből lesz a tenger.

KT: Csakhogy a külföldi tapasztalatok azt mutatják, hogy mindenütt a takarékoság volt az integráció pénzügyi érve, ennek ellenére sem csökkentek a költségek. Hiszen az egyetemi integráció egybeesett a tömegesedéssel. És ha tömegesedik egy rendszer, akkor annak előbb-utóbb kapacitást kell növelnie. Még ha az integráció elvileg olcsóbbá tehetné is a rendszert, de egy tömegesedő felsőoktatás idején biztosan nem teszi olcsóbbá.

E: Javítja-e az integráció az egyes intézmények színvonalát?

KT: Igen, ez a másik ismert érv az integráció mellett. Már a hatvanas években hallhattuk – akkor a tanyai iskolák integrációja során –, hogy az elszigetelt intézmények provinciálissá válnak. A hetvenes években én is leírtam ilyesmit az akkor újonnan alakult kis vidéki főiskolákkal kapcsolatban. Természetesen van olyan lehetőség, ami a színvonal javításához vezet. Például az integrálódott főiskolák tudományos fokozattal még nem rendelkező oktatói adminisztratívum könnyebben érhetnék el a számukra előírt fokozatokat, vagy a hallgatók számára esetleg könnyebbé válhat azoknak a tanulmányoknak a beszámítása, amelyeket más karokon végeznek. Röviden: növekedhet a tudományos kínálat, amely a fővároson kívül is biztosítja a szellemi választék egyfajta teljességét, a tudományok egyetemességét (hisz innen a név, hogy egyetem). Mindez szintén olvasható a hetvenes évekből vagy még korábbiakból. Csakhogy akkor nem volt még tömegesedés – legföljebb csak vágytunk rá vagy ijesztgettük egymást vele. Most viszont van – s ez rendkívül megnehezíti a képzés ilyesfajta egyetemességének a szervezését. Amit kijelenthetünk, az, hogy az együttműködési esélyek szervezetenként jobbak. De azt is számításba kell vennünk, hogy évtizedek alatt kialakultak egy-egy város értelmiségének azok a fórumai, amelyek az egyetemi keretek nélkül is biztosították érintkezési és együttműködési lehetőségeket. Most új fórumok jönnek létre, a régiéik pedig veszélybe kerülnek, és ez egyelőre bizalmatlanságot okoz.

E: Nem az volt a baj, hogy ez a változás lerombolta a régi, jól kiépült kapcsolatrendszereket és struktúrákat?

KT: Az ilyen változások során egy sereg társadalmi tapasztalat – jó is, rossz is – elvész. És mert a rossz, de a jó tapasztalatok is ugyanebből a társadalomból születtek, kár volna, ha minden odaveszne. Pillanatnyilag inkább az elbizonytalanodást látom.

E: Az eddig történtek ismeretében mi a véleménye az integrációról?

KT: Véleményem szerint az integráció megkésett politikai tett volt – tipikusan egy megkésett modernizáció tette –, amit épp ezért talán meg is spórolhattunk volna. Az eredeti integrált intézmények, mint a nyugatnémet *Gesamthochschule* azt a célt voltak hivatva szolgálni, hogy elmaradt térségekben, hátrányos helyzetű fiataloknak is egyenlő esélyeket teremtsenek. A

mostani integrációban nem látok semmiféle társadalmi kiegyenlítő hatást. Ellenben rengegszer hallok, hogyan lehetne költséget csökkenteni az integrációval, egyszerre tenni tömegessé és hatékonyá a felsőoktatást. Magyarán megúszni egy radikális hálózatfejlesztést, miközben a felsőoktatásba lépés tömegessé válik.

E: A hálózatfejlesztés gondolatához nem társul a racionalizálás?

K T: Nem bizony. Mert a „hálózatfejlesztés” *fejlesztést* jelent, a „racionalizálás” pedig rendszert csökkentést takar. Be kell vallanom: sose hittem abban, hogy a felsőoktatás pont akkor tehető olcsóbbá a költségvetésnek, amikor a belépés tömegméretűvé válik. Olcsóbbá a felsőoktatás majd akkor tehető, ha az is olyan állapotba kerül, mint napjainkban a közoktatás: fölös kapacitásai lesznek a kevesebb fiatal miatt. Akkor értelmes dolog lesz olcsóbb felsőoktatási rendszerről beszélni. A tömegesedés időszakában azonban ki kell építeni az intézményhálózatot – akárcsak a közlekedési vagy más ellátási hálózatot – és ez, mint látható, állami szerepvállalást kíván, egyfajta szellemi nagyberuházás. És sokba kerül.

E: Hogyan látja az integráció jövőjét?

K T: A magyar felsőoktatás történetében ez is csak egy epizód – akkor is, ha nekünk, akik benne élünk, fontos. Lesznek olyan integrációk, amelyek életképesnek bizonyulnak, és lesznek olyanok is, amelyek nem. A külföldi példák azt mutatják, hogy ezek a kényszerházasságok oda vezetnek, hogy a partnerek ha nem bontják is fel a házasságot, de általában külön élnek. Én a readingi egyetemet ismerem, ahol 1991-ben kimondták, hogy integrálják a tanárképző főiskolát meg az egyetemet, amelyek Reading két különböző városrészében vannak, jó messze egymástól. Megszüntették a párhuzamos képzéseket, a pedagógiát kirakták a tanárképző főiskolára, azok szenvednek, de a két intézmény valójában nem integrálódott. Két egészen különböző légkörű hely maradt, és az egyetemnek eszébe sem jut, hogy van még egy kar, ott kijebb. A volt tanárképzősök viszont megállás nélkül hangoztatják, hogy mi az egyetem része vagyunk. Nekik létkérdés, hogy megmaradjanak, az egyetem meg fűtyül rájuk. Az angolok egyébként durvábban csinálták ezt az integrációt, mint a magyarok. Azt mondták az intézményeknek, hogy vagy integrálódtok, vagy megszüntetünk benneteket.

E: Talán nálunk is radikálisabban kellett volna csinálni?

K T: Az integráció Nyugaton a hatvanas, hetvenes évek témája volt, amikor volt egy erős jóléti állam, amely finanszírozni tudott, és volt egy erőteljes jóléti politika, amely növekedésben, fejlődésben tudott gondolkodni. Mint minden másban, mi ebben is elkésették vagyunk. Nem akkor kell megszorításokat csinálni, amikor a felsőoktatás iránti igény viharosan növekszik, amikor expanziós szakaszban vagyunk. Miközben ugrásszerűen növekszik a felsőoktatásba jelentkezők száma, aközben nem lehet takarékoskodni. Megint belekényszerültünk abba, hogy egyszerre kettőt lépünk. Egyszerre kell gazdaságilag racionalizálni, és egyúttal tömegeket képezni anélkül, hogy a felsőoktatást mennyiségileg fejlesszünk. És itt a valószínűs dilemma az, hogy a jelenlegi, két csatornás felsőoktatást fejlesszük-e tovább – amelyben párhuzamosan futnak gyakorlatra orientált főiskolai és kutatásra orientált egyetemi képzési utak – vagy pedig reformáljuk-e meg előbb a felsőoktatás egész rendszerét. Tudom, hogy nem divat ma oktatási reformról beszélni, holott valójában egyebet sem teszünk, csak épp nem nevezzük nevén a gyereket. Hát én a nevén nevezem. A reform egyik útja az, hogy kinyitjuk az egyetemek kapuját, ugyanakkor szervezünk egy erős adminisztrációt, amely még akár százszor hallgatót is nyilván tud tartani (ha tud). Ez a mennyiségi fejlesztés történet meg a mediterrán országokban (csak épp profi adminisztráció nélkül), és könnyen megtörténhet velünk is, ha idejében nem lépünk. A másik út a szakfőiskolai kapacitás növelése. Miközben az egyetemeket a nemzetközi versenyképesség érdekében meg kellene őrizni mi-

nőségi intézményeknek, hogy húzzák a többi. Az integrációval az a legfőbb baj, hogy nem a stratégiai kérdésre ad választ, miközben azt a hitet keltheti, hogy erre is válaszol. A stratégiai kérdés ugyanis az, hogyan lehet egy olyan időszakban, amely gazdasági sokkokkal és törésekkel is járt, tömegessé tenni a felsőoktatást. Nekünk erre a kérdésre kell választ keresnünk.

(Az interjút Liskó Ilona készítette)

Mesterházi Zsuzsa, az ELTE Bárczy Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar főigazgatója

E: Ön szerint mikor és hol született az integráció gondolata a magyar felsőoktatásban?

Mesterházi Zsuzsa: A felsőoktatás magyarországi integrációja valószínűleg külföldi minták nyomán indulhatott el. Bár elképzelhető, hogy ennek voltak belső forrásai is, mert ha az integráció hazai irodalmát végignézzük, akkor ebben publicisztikát, tudományos írásokat, különböző interjúkat olvashatunk az integrációról. Vagyis azt tapasztalhatjuk, hogy ennek Magyarországon is megvoltak az előzményei. Sőt, úgy emlékszem, hogy már a két világháború közötti időszakban is felvetődött az, hogy milyen felsőoktatási intézményhálózat van Magyarországon, és hogyha ezt összehasonlítjuk más fejlett kultúrával rendelkező országok felsőoktatási intézményhálózatával, akkor ebből természetesen különböző megállapításokat lehet levonni. Ennek az összehasonlításnak különböző szempontjai, indítékai lehetnek. Az biztos, hogy egy ilyen kicsi országnak és egy olyan sajátos nyelvvel rendelkező országnak, mint Magyarország, mindenféleképpen érdeke, és szükséges is, hogy ezeket az összehasonlításokat folyamatosan megtegye. Az viszont egy további kérdés, hogy ebből az összehasonlításból milyen következtetéseket vonunk le. Ha az az egyértelmű következtetés, hogy pl. egy 150 milliós népességszámú országban vagy egy 80 milliós országban milyen a felsőoktatás intézményhálózata, és azt vesszük modellként, akkor nem biztos, hogy Magyarországon is szerencsés végeredménnyel fog járni. Úgy gondolom, hogy a népességszám, a közigazgatási tagozódás, a kulturális tradíció, a felsőoktatási intézmények fejlődéstörténete az elsődleges, amikor egy ilyen nagy horderejű döntést hoznak meg. Nyilvánvaló, hogy egy hatalmas ország – egy sokmillió lakosú ország – területi felépítése, településszerkezete, közigazgatási struktúrája nem hasonlítható egy ilyen kis országéhoz. Tehát ha az integráció eredetéről, forrásairól beszélünk, akkor ez az egyik forrás, az összehasonlítás. Ez jogos szempont lehet, de az ebből levont következtetések nem biztos, hogy elég egyértelműek, és ezekben a következtetésekben sok elem ütközhet egymással.

A másik forrása egy teljesen természetes nemzetközi tendencia, amit nemcsak a felsőoktatásban, hanem az iparban, a kereskedelemben, a politikában, a kultúrában, az élet különböző szféráiban érezhetünk. Egyfajta összpontosításra törekvés, az erők összevonása. Ezt nevezik ma globalizációnak is. Egy ilyen tendencia is meghúzódik a háttérben. Az a rendszer, amit felsőoktatásnak nevezünk, nem vonhatja ki magát nagyobb rendszerek működéséből, ezek hatása itt is megjelenik.

Ez azért is érdekes, mert a centralizációs törekvések ellentétben állnak a demokratizáló törekvésekkel. Hiszen ott éppen a decentralizálás iránya dominál politikailag és a mindennapi életben is. Az iparban, a kereskedelemben és a pénzügyi szférában is egy nagyon erős centralizáló törekvést találunk. Nyilvánvaló, hogy egy felsőoktatás, ami egy oktatási rendszer része, és önmagát nem tudja finanszírozni, tehát befolyása alá kerül más egyéb érdekeknek.

nőségi intézményeknek, hogy húzzák a többi. Az integrációval az a legfőbb baj, hogy nem a stratégiai kérdésre ad választ, miközben azt a hitet keltheti, hogy erre is válaszol. A stratégiai kérdés ugyanis az, hogyan lehet egy olyan időszakban, amely gazdasági sokkokkal és törésekkel is járt, tömegessé tenni a felsőoktatást. Nekünk erre a kérdésre kell választ keresnünk.

(Az interjút Liskó Ilona készítette)

Mesterházi Zsuzsa, az ELTE Bárczy Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar főigazgatója

E: Ön szerint mikor és hol született az integráció gondolata a magyar felsőoktatásban?

Mesterházi Zsuzsa: A felsőoktatás magyarországi integrációja valószínűleg külföldi minták nyomán indulhatott el. Bár elképzelhető, hogy ennek voltak belső forrásai is, mert ha az integráció hazai irodalmát végignézzük, akkor ebben publicisztikát, tudományos írásokat, különböző interjúkat olvashatunk az integrációról. Vagyis azt tapasztalhatjuk, hogy ennek Magyarországon is megvoltak az előzményei. Sőt, úgy emlékszem, hogy már a két világháború közötti időszakban is felvetődött az, hogy milyen felsőoktatási intézményhálózat van Magyarországon, és hogyha ezt összehasonlítjuk más fejlett kultúrával rendelkező országok felsőoktatási intézményhálózatával, akkor ebből természetesen különböző megállapításokat lehet levonni. Ennek az összehasonlításnak különböző szempontjai, indítékai lehetnek. Az biztos, hogy egy ilyen kicsi országnak és egy olyan sajátos nyelvvel rendelkező országnak, mint Magyarország, mindenféleképpen érdeke, és szükséges is, hogy ezeket az összehasonlításokat folyamatosan megtegye. Az viszont egy további kérdés, hogy ebből az összehasonlításból milyen következtetéseket vonunk le. Ha az az egyértelmű következtetés, hogy pl. egy 150 milliós népességszámú országban vagy egy 80 milliós országban milyen a felsőoktatás intézményhálózata, és azt vesszük modellként, akkor nem biztos, hogy Magyarországon is szerencsés végeredménnyel fog járni. Úgy gondolom, hogy a népességszám, a közigazgatási tagozódás, a kulturális tradíció, a felsőoktatási intézmények fejlődéstörténete az elsődleges, amikor egy ilyen nagy horderejű döntést hoznak meg. Nyilvánvaló, hogy egy hatalmas ország – egy sokmillió lakosú ország – területi felépítése, településszerkezete, közigazgatási struktúrája nem hasonlítható egy ilyen kis országéhoz. Tehát ha az integráció eredetéről, forrásairól beszélünk, akkor ez az egyik forrás, az összehasonlítás. Ez jogos szempont lehet, de az ebből levont következtetések nem biztos, hogy elég egyértelműek, és ezekben a következtetésekben sok elem ütközhet egymással.

A másik forrása egy teljesen természetes nemzetközi tendencia, amit nemcsak a felsőoktatásban, hanem az iparban, a kereskedelemben, a politikában, a kultúrában, az élet különböző szféráiban érezhetünk. Egyfajta összpontosításra törekvés, az erők összevonása. Ezt nevezik ma globalizációnak is. Egy ilyen tendencia is meghúzódik a háttérben. Az a rendszer, amit felsőoktatásnak nevezünk, nem vonhatja ki magát nagyobb rendszerek működéséből, ezek hatása itt is megjelenik.

Ez azért is érdekes, mert a centralizációs törekvések ellentétben állnak a demokratizáló törekvésekkel. Hiszen ott éppen a decentralizálás iránya dominál politikailag és a mindennapi életben is. Az iparban, a kereskedelemben és a pénzügyi szférában is egy nagyon erős centralizáló törekvést találunk. Nyilvánvaló, hogy egy felsőoktatás, ami egy oktatási rendszer része, és önmagát nem tudja finanszírozni, tehát befolyása alá kerül más egyéb érdekeknek.

E: Tehát az integráció költségvetési szempontból hasznos, de más szempontból nem?

M Zs: Ezt nem lehet így kettéválasztani, mert ha költségvetési szempontból haszna van, vagy haszna lenne – ezt ma még nem lehet tudni – akkor egész biztos, hogy haszna kell, hogy legyen az oktatásban és a kutatásban is. Egy intézményen belül a gazdasági, a szervezeti és a képzési szféra nagyon szorosan összetartozik. Tehát, ha költségvetési szempontból jó egy intézménynek, akkor következményeiben, de nem biztos, hogy minden érdekében jót tesz az intézménynek. Egy olyan intézmény, amelynek nincsenek adóssága, és jól gazdálkodik, az egész biztos, hogy a képzésre és a kutatásra is jóval többet tud fordítani.

E: A felsőoktatás expanziója összefüggésben áll az integrációs törekvésekkel?

M Zs: Igen, de az expanzió is egy következmény. Következménye a rendszerváltásnak, a gazdaság lassú fellendülésének, és annak, hogy nagyon erőteljes kapcsolatok és információ-áramlás indult el a felsőoktatási intézmények között. Bár ezek a kapcsolatok korábban is megvoltak, legalábbis a mi intézményünkénél igen. De ez most nagyságrendekkel megváltozott. Ez az expanzió érdeke az egész országnak, a felsőoktatási intézményeknek, az egyéneknek. Azt lehet tapasztalni, hogy ez egy fontos érdek, ahol nincsenek a különböző szintek között érdekellentétek.

Az integrációval kapcsolatban más felsőoktatási intézmények érvrendszerét kevésbé ismerem, de ez nem jelenti azt, hogy csak a mi intézményünk szemszögéből látom ezt a kérdést, mert az ember óhatatlanul is kapcsolatba kerül másokkal, folyóiratokat olvas, vitákon vesz részt. Az ellenzés a bizonytalanság miatt alakult ki. Minden intézmény, amely kialakította a maga szervezeti, jól-rosszul valahogy működött, gazdálkodott. Kialakította a képzési rendszerét. Olyan mértékig tudtak azonosulni a tanárok és a hallgatók az intézménnyel, hogy elfogadták annak mindenkorai állapotát. Ez azt jelentette, hogy ezt a viszonylag biztonságos stabilitást és működést, aminek perspektívája is volt, egy bizonytalan jövő kedvéért nem szívesen adta fel senki. Tehát az integráció ellenzésének szubjektív alapja is volt.

Emellett nagyon nehezen áttekinthető, hogy ez milyen előnyökkel jár. Azok az előnyök, amelyeket az integrációt ösztönzők felsorakoztattak, részben gazdasági, részben képzési előnyökről szóltak. De ezek csak a feltevések szintjén fogalmazódtak meg. Tehát olyan előzetes számítások, megvalósítási és hatástanulmányok nem készültek, amelyben megfogalmazódott volna, hogy ez pontosan milyen következményekkel jár. Ezek voltak talán a legelső reakciók az integrációra.

E: Mi a véleménye az integráció szabályozásáról?

M Zs: Ez egy rapid folyamat volt. Én egy gyors munkavégzésű ember vagyok, szeretek gyorsan dolgozni, nem elnyújtani a dolgokat. Bennem ez a rapiditás nem váltott ki különös konfliktusélményt, de akinek más a temperamentuma és munkastílusa, azokban ez a gyors tempó is ellenérzést válthatott ki. Egy ilyen nagyszabású döntést meghozni nagyon merész vállalkozás, és nem lehet elhúzni a folyamatokat. Viszont minden gyors ütemezésű munkafolyamat sokkal több hibával jár együtt és több konfliktust is okoz. Mégis ezt másképpen nem lehetett bevezetni, nem mintha én teljes mértékben egyetérténék ezzel. Figyelembe véve azt a közhangulatot, ami egyes intézményekben kialakult, azokat a gazdálkodási, szervezési problémákat, amelyek ezzel a gyors tempóval együtt jártak, néha ezek nagyon kritikus határhoz érkeztek.

Az integráció hosszabb ideje készült elő. Az elmúlt hat-nyolc évben, mielőtt a döntés megszületett, az intézmények foglalkoztak ezzel a kérdéssel. Tehát azt nem lehetett mondani, hogy derült égből villámcsapásként sújtott ránk. Hogy ez konkrétan milyen ügyintézési menetrenddel, határidőkkel valósul meg, ennek a kormánydöntésnek volt a következmé-

nye. Ezeket a határidőket csak rendkívül feszes munkatempóval lehetett követni. Én ezt végigéltem, és nyugodtan mondhatom, hogy előre fölmérni azt, hogy ez milyen rohammunkákat jelent – és még nem vagyunk a végén –, akkor egész biztos, hogy még nagyobb lett volna az ellenállás a felsőoktatási intézmények részéről. De amikor az ember már benne van egy munkafolyamatban, akkor az már pörög. Ezek többé-kevésbé teljesíthető határidők voltak, de nem a heti 40 órás munkaidőben. Nem túlzás, hogy azok, akik az integrációs munkafolyamatokat végezték ezen a főiskolán, heti 70–80 órás munkaidőben dolgoztak. Se éjjel, se nappal, se hétvége nem volt számukra. Akik ezzel foglalkoztak, kénytelenek voltak mindent félretenni, és csak ezeket az ügyeket intézni. Az egyik rövidtávú veszteség, ami az integrációval kapcsolatos, éppen ebből a felfokozott munkatempóból adódik, mert ez azzal járt, hogy azok, akik ezekkel a munkákkal foglalkoztak, erre az időre kénytelenek voltak a munkaerejüket visszafogni a szakmai tennivalóiktól. Az oktatás és kutatás minősége sínylette meg.

Tehát valamennyivel több időt kellett volna hagyni az átállásra, talán néhány munkasortrendet is meg kellett volna változtatni a szabályozásban. De ezek inkább apróbb részletkérdések.

Nagyon letargikus időszak volt ez. Nagyon sokáig próbáltunk önálló intézmény maradni. Megpróbáltunk más szervezeti konstrukcióban részt venni. Aztán végül ez a döntés nyáron született, és ez bennünket is váratlanul ért. Bár ennek is voltak előzményei.

Ez a főiskola 1900 óta működik, mindig önálló volt. Ennyi idő alatt egy intézmény kialakítja a maga értékrendjét, kapcsolatrendszerét, a képzés minőségét. Megtalálja azokat az érdekcsoportokat, akik támogatni tudják. Jellemző volt mindig is a jelentkező hallgatók köre, részben érdeklődésük és elkötelezettségük miatt. Tehát az a főiskola egy szuverén módon létező intézmény volt a felsőoktatás intézményrendszerén belül. Nagyon jó kapcsolatokkal is rendelkezett, tehát nem voltunk elszigeteltek. Úgy éreztük, hogy továbbra is önállóan tudunk működni.

E: Kikkel álltak kapcsolatban?

MZ: Szinte minden pedagógusképző intézménnyel kapcsolatban álltunk/állunk és más egyetemekkel is. Nagyon sok külföldi kapcsolatunk is volt, hiszen ebben az országban sehol máshol nem képeztek gyógypedagógusokat. Ahhoz, hogy szakmai partnereket találjunk, külföldre kellett mennünk. Külföldön általában mindenhol egyetemen képzik a gyógypedagógusokat. Ebben az összefüggésben nagyon érdekes volt, hogy a külföldi partnereink mindig is arra ösztönöztek bennünket, hogy ez egyetemi szintű képzéssé váljon. A külföldi partnerek nagy örömmel vették ezt az egyetemi integrációt. Tehát nem lehet azt mondani, hogy fehér vagy fekete az integráció, hiszen mindent több szempontból is meg kell vizsgálni. Ennek ellenére, hogy az integrációnak ugyan bizonyos előnyei is látszottak, úgy éreztük, hogy gazdaságilag is meg tudunk a saját lábunkon állni, vagyis önállóak szerettünk volna maradni. Felmértük azonban, hogy ennek rendkívül kicsi az esélye. Ha mindenképpen szükséges egy integrációban részt venni, akkor több pedagógusképző intézményből létrejöhethetne egy budapesti pedagógusképző főiskola. A tanítóképzőből a tanárképzőből és a mi főiskolánkból. Ez egy háromkarú új főiskola lehetett volna. 1998 szeptemberében kezdtünk el velük tárgyalni. Mi magunk sem voltunk ebben biztosak, hogy ez lenne nekünk jó. Különböző bizottságokban beszéltünk erről, érveket és ellenérveket sorakoztatva fel. Felmerült az ELTE, a SOTE is. Sokféle gondolat röppent föl. Azt kerestük, hogy mi az, ami profiljában legközelebb esik hozzánk, amiből mi is nyerhetünk. Olyan szakmai kapcsolat épültek ki korábban, amire esetleg lehet egy ilyen együttműködést építeni. Tehát mi is

bizonytalanok voltunk. Végül kikristályosodott, hogy talán ez a pedagógusképző lenne a jó. Ha már integrálódunk, akkor a több rossz közül talán ez a legkevésbé rossz.

Aztán volt egy olyan időszak, amikor ebben a tanárképző is partnernek látszott. A tanítóképző aztán mégis másféleképpen gondolta. Tehát nem voltak olyan végérvényes álláspontok, folyamatosan, szinte naponta változó vélemények voltak, hónapokon keresztül.

Bizonyos szakaszhatárokon döntések voltak, főiskolai tanácsülés testületi döntések. Ezeket leírtuk, elküldtük a minisztériumnak. Ezután jött a februári kormánydöntés arról, hogy nem jön létre a budapesti pedagógus főiskola, hanem az Eötvös Loránd Tudományegyetemnek leszünk a része. Én éppen akkreditációs látogatáson voltam egy másik felsőoktatási intézményben, ott értek utol a minisztériumból telefonon.

E: Tehát a minisztérium nem vette figyelembe az Önök javaslatát?

M Zs: Nem, de ebben a társulási javaslatban voltak más közreműködő partnerek is. Az is előfordulhatott, hogy az egyik partner érdeke mégis mást diktált. Ezt nem lehet tudni.

E: Az ELTE miért nem jött szóba korábban?

M Zs: Ennek nagyon érdekes előtörténete van. Hosszú éveken keresztül dolgoztunk velük együtt. Különböző együttműködések voltak, pl. közös kutatások. Amikor az egyetemi szintű képzést készítettük elő, akkor is úgy gondoltuk, hogy ezt a lépést mindenféleképpen az ELTE-vel szükséges megtenni, még mielőtt a hivatalos integráció bekövetkezett volna. De amikor döntésre került a sor, akkor a főiskolai tanácsunk mindig azt szavazta meg, hogy ne integrálódjunk az ELTE-vel, hanem maradjunk önállóak. Nem kifejezetten az ELTE-vel volt problémánk, lehetett volna ez egy másik egyetem is. Részben az egyetem nagysága miatt. Emellett tudtuk azt is, hogy milyen gazdálkodási problémái vannak, ismertük a szervezetét is. Úgy gondoltuk, hogy mi egy kicsi, mozgékony főiskola vagyunk. Gyorsan tudunk reagálni az igényekre, gyorsan tudunk olyan képzéseket beindítani, amire nagy a kereslet, amiből bevételt tudunk termelni. Nem éreztük azt, hogy egy nagyobb szervezetben kedvezőbben tudnánk működni.

E: Hogyan indult el az integráció, milyen lépések történtek a döntést követően?

M Zs: Először is létrejött az ELTE irányításával az Előkészítő Testület. Ebben a testületben mi is egy karként működünk. Egy nagyon kritikus időszak volt ebben az előkészítő testületben a leendő karok elnevezése, a név megtartása. Ragaszkodtunk ahhoz, hogy ha nekünk az a nevünk, hogy Bárczy Gusztáv Gyógypedagógia Tanítóképző Főiskola, akkor ezt a nevet szeretnénk továbbra is megtartani. Az első sokk akkor ért bennünket, amikor a testület úgy szavazott, hogy nem tarthatjuk meg ezt a nevet. Ebben az előkészítő testületben minden kar abszolút paritásos alapon vett részt. A kari vezetők voltak ott, minden kar részéről négy tag, plusz a hallgatói önkormányzat képviselői. Úgy látták, hogy Eötvös Loránd neve mellett már nem szükséges, hogy a Bárczy Gusztáv név is ott szerepeljen, mert nem illik bele a képbe. Ez volt az első konkrét válság. Megpróbáltunk a törvényes keretekkel élve mindent megtenni azért, hogy a nevünket megtarthassuk. Végül is a minisztérium meghozta a döntést, megtarthattuk a nevünket. Ezt a kis történetet azért mondtam el, mert ugyan ez nem a legfontosabb dolog az egész integrációs folyamatban, de az, ami korábban teljesen magától értetődő volt számunkra, hogy mi a nevünk, az most megkérdőjeleződött. Eljött egy olyan pillanat, amikor időt és energiát kellett arra fordítani, hogy ezt a nevet meg tudjuk tartani. Ez volt a mélypont, mi jöhet még ezután – tettük fel a kérdést. Egy kicsit enyhített ezen a kormánydöntés, hogy megtarthatjuk a nevünket.

Az Előkészítő Testület természetesen nemcsak ezzel foglalkozott. Ez a testület készítette elő a tényleges, január 1-jétől életbe lépő integráció összes intézkedését: a testületek kialakítá-

sát, a rektorválasztást, a különböző szabályzatokat, a 2000. év költségvetését. Egy igen fontos döntés is született, az, hogy ebben az évben még ez a főiskolai kar és a másik integrálódó főiskola is részjogkörű gazdálkodási szerv lesz. Ez egy törvényi kategória, lehetővé teszi, hogy az átmeneti időszakban bizonyos önállóságot meg tudjunk tartani. Ennek most látjuk az értékét, és kicsit félve gondolunk a jövőre, hogy mi lesz, ha ez megszűnik.

Nem egészen működünk úgy, mint eddig, mert pl. megszűnt a bankszámlaszámunk, tehát közös számlára érkeznek a befizetések és a gazdálkodás működésében egy egységes szervezet kialakítása most folyik. De bizonyos döntéseket jelenleg még helyben hozhatunk meg.

A képzést érintette eddig a legkevésbé az integráció, inkább a gazdálkodást és a szervezetműködést. Minden intézménynek három különböző nagy alrendszere van, az egyik a gazdálkodás, a másik szervezet, a harmadik a képzés és kutatás. A szervezetműködésben érzékelem, hogy a szálak összevarrása rendkívül problematikus. Nagyon nagy összevisszaság van. Nagyon sok párhuzamosság alakult ki, a döntési folyamatok még nem látszanak. Például minden korábban létező ELTE testületbe delegáltunk tagokat. Ez azt jelenti, hogy működik minőségbiztosítási, pedagógusképzési, kollégiumi stb., összesen 10 bizottság. Ezek a bizottságok korábban nálunk is működtek. Jelenleg is megvannak. Nem egészen világos még, hogy milyen döntések, hol születnek meg, ezek hogyan illeszthetők össze. A döntési szintek nem egészen világosak, ebből egy sor kaotikus helyzet alakul ki.

A szervezeti és működési szabályzatot még most fogjuk elfogadni. Ez nagyvonalakban tisztázza a döntési hatásköröket, de nem részletezi azokat. Példa erre a kollégiumi elhelyezés. Ez egy igen fontos szempont. Kérdés, hogy a hallgatók hány kollégiumi férőhelyet fognak kapni. Eddig nálunk 100%-os volt a kollégiumi férőhelyigény kielégítése. Nagyon sokat dolgoztunk azért az elmúlt években, hogy minden hallgatót el tudjunk helyezni. Van egy saját kollégiumunk, béreltünk helyeket. Ez azért nagyon fontos, mert ez egy olyan képzőintézmény, amely országos beiskolázású, tehát ide nemcsak budapesti vagy környékbeli hallgatók jönnek. Most az integrációval együtt kiderül, hogy ez a kollégiumi férőhely kielégítés messze nem lesz 100%-os, lehet, hogy csak 40–60%-os lesz. Ez már a hallgatók körében nagyon rossz visszhangot váltott ki. Ez egy nagyon jelentős veszteség.

E: A képzést hogyan érinti az integráció?

M Zs: Változatlanul egy főiskolai kar vagyunk. Nagyon sok tájékoztató fórumot szerveztünk a hallgatóknak. A hallgatók egyik kérdése volt, hogy most ők egyetemre járnak-e. Ők egy főiskolai kar főiskolai képzésében vesznek részt továbbra is. Ebben a pillanatban, a képzésben nem jelenik meg az integráció hatása. Ennek jóval hosszabb kifutási ideje lesz. Párhuzamos képzés egyébként a mi esetünkben nincs. Az egyes tanszégeken folyó alapképzések is annyira speciális tananyagot tartalmaznak, hogy nem lehet összevonni más ELTE tanszékek képzéseivel. Az elképzelhető, hogy a hallgatók olyan szakpárokat vehetnek föl pl., hogy a gyógypedagógiai szakot kombinálják valamilyen ELTE tanári szakkal. Ezt ki kell dolgozni, ez hosszú távú dolog lesz. Elképzelhető, különösen a kreditrendszer bevezetésével, hogy a hallgatók nagyobb választékból rakhatják össze a szakpárjaikat.

Visszatérve a gazdálkodásra, nekünk az integráció eddig konkrét anyagi veszteséget is jelentett, mert hozzá kell járulnunk az ELTE központi költségvetéséhez. Tehát a költségvetésünk 4%-át beletesszük ebbe a közös kalapba.

E: Tehát az integráció nem jár anyagi előnyökkel?

M Zs: Ezt még nem látjuk. Hogy egy jó számítógépes rendszert be lehessen vezetni, ahhoz befektetés kell. Számítógépek kellene, alkalmas munkatársak kellene, programok kellene. Ezek nincsenek. Szó persze volt róla. Az integráció mellett érvelők egyik érve éppen ez

volt. Most készítjük az elkövetkezendő 10 fejlesztési tervét. Esetleg majd az ELTE is benyújt egy ilyen célú pályázatot a világbankhoz. De amíg ebből ténylegesen pénz, beszerzés, alkalmazás lesz, addig sok idő fog még eltelni.

Egy ilyen nagyszabású átalakítás megtapasztalható következményeihez minimum 2–3 év kell. Ez a legkevesebb idő, ami után azt lehet mondani, hogy mérhető, bizonyított következményeket meg lehet állapítani. Most még nem. Készülnek a programok, előkészületben vannak a pályázatok, pénzforrások felkutatása folyik.

E: Mi az integráció menetrendje? Pl. mi fog történni a kari gazdálkodással?

M Zs: Nem tudok pontosan válaszolni. A részjogkörű gazdálkodás meghosszabbítása nem teljesen kizárt. Ha erre lenne lehetőségünk, akkor ezt mindenképpen szeretnénk. Ha nincs erre mód, akkor az ELTE gazdálkodásának része leszünk. De nem lehet előre megítélni, hogy annak milyen következményei lesznek, mennyire lesz számunkra pozitív vagy negatív hatása.

Visszatérve a menetrendre, az ELTE-nek is januártól új rektora, új gazdasági vezetője van. Ezeknek először is egy új működési rendet kell kialakítaniuk. El kell készíteni az intézményi fejlesztési tervet az elkövetkezendő 10 évre. Most éppen ezzel foglalkozunk. Ez a fejlesztési terv tartalmazza – adminisztratív, kutatási, fejlesztési szempontból – azokat a fejezeteket, amelyben leírják, hogy hogyan képzelik el ennek az intézménynek a működését, milyen feltételeket kell hozzárendelni, ehhez milyen pénzforrásokra lesz szükség, milyen pályázatokat kell benyújtani. Tehát most egy tervezési időszakban vagyunk. Ez abból a szempontból kedvező, hogy némi perspektívát ad a munkatársaknak. Tehát az ember elkezd a jövőről gondolkodni, ha nem is vágyálmokat kerget, de látja a reális továbblépés irányait. Ez egy kicsi jövőtudatot segít kialakítani. Aztán ebből majd mi valósítható meg és milyen pénzforrások lesznek, ezt nem lehet tudni.

E: Mi szerepel ebben a fejlesztési tervben?

M Zs: Például, hogy ennek a karnak a belső szervezeti átalakítását hogyan kívánjuk megcsinálni. Ezt az átalakítást úgy tudjuk elképzelni, hogy valamennyi szervezeti egységgel egy olyan munkaértekezletet csináltunk, amiben leírtuk a jelenlegi állapotot – az adott szervezeti egység hány főből áll, milyen feladatokat lát el, hány hallgatót képez stb. – ezután azt néztük meg, hogy hogyan lehet átstrukturálni, összevonni az egyes szervezeti egységeket. Ezen dolgoztunk az elmúlt három hónapban. Tehát már van egy belső, jól átgondolt struktúrafejlesztési terv. Most foglalkozunk a kutatási stratégia kidolgozásával. Ez egy-két héten belül készül el, de ennek is több hónapos munka az előzménye. A következő az adminisztratív személyzet átalakítása. Erről is van már anyagunk. A minőségbiztosítás egy másik nagyon fontos fejezet. A tudományos fokozattal rendelkező oktatók számának a növelése is fontos feladat. A nemzetközi kapcsolatrendszer szintén egy fejezetet képvisel. Milyen új szakokat akarunk indítani, hogyan akarjuk növelni a képzésbe bekerülő hallgatók számát. Minden ilyen fejezetet a hallgatói önkormányzat képviselőivel is megvitatunk. Nagyon jó gondolatokat, ötleteket kapunk tőlük.

E: Hogyan értékeli az eddig történeteket?

M Zs: Az események nem sarkítottan történnek, nem tudok egyértelműen pozitív vagy negatív választ adni.

E: Van valamilyen együttműködés Önök és a másik integrált főiskola között?

M Zs: Ezt nem akartuk erőltetni. Mi minden egyes karral vagy testülettel próbáltuk a kapcsolatot kialakítani. A másik főiskolán másfajta érdekek fogalmazódtak meg, mint nálunk.

E: Milyen reményei vannak?

M Zs: Nem adtuk fel a reményt. Azt várom, hogy a kari autonómia ténylegesen kialakítható lesz. Úgy gondolom, hogy ezen a főiskolán is múlik az, hogy milyen képet alakítunk ki egy nagyobb szervezeten belül, hogyan tudjuk az érdekeinket érvényesíteni. Azok a kollegák, akik a különböző testületekben vesznek részt, milyen minőségben tudják képviselni ennek a karnak az érdekeit, illetve gazdasági szempontból is, hogyan tudunk jövedelemtermelőkké válni. Bizonyos szabályzatok kialakításán is múlik, hogy ha beindítunk egy új képzést, annak hány százaléka lesz az ELTE-é és hány százaléka marad itt. Ezek a szabályok még nincsenek kialakítva. Itt állandóan mérlegelni kell, borotvaélen táncolva, hogy ami az egyik oldalon veszteség, abból hogyan lehet nyereséget csinálni. Ezek még abszolút nyitott kérdések. Mi nagyon fel vagyunk készülve arra, hogy minden területen nem adjuk fel az érdekeinket. Ehhez a technikákat is meg kell tanulni. Ezek a dolgok azon múlnak, hogy felismerjük az adott szituációt és reagálni tudjunk rá. Néha intézményen belül is meg kell vívni a csatát. Intézményen belül is ki kell alakítani, hogy ki milyen érdeket tart fontosnak. Itt pl. egy jelentős gazdasági érdek állhat szembe egy kutatási érdekekkel. A gazdasági érdek az, hogy pl. biztonsági fejlesztést csináljunk, a kutatási érdek az, hogy erre fordítsuk a pénzt. Ha a kutatásra fordítjuk a pénzt, nincs biztonsági berendezés, aminek az lesz a következménye, hogy a kutatások egy biztonsági probléma előfordulása esetén rosszabb helyzetbe kerülhetnek, mint korábban voltak. Tehát ilyen dolgokat kell naponta mérlegelni.

Azt kell látni, hogy ami pillanatnyilag veszteségnek látszik, az milyen összefüggésben veszteség, és ebből hogyan lehet mégis valami visszatérülést elérni. Hogyan lehet a tárgyalásokat lefolytatni, érveket felsorakoztatni, rendeletismerettel rendelkezni – manapság a jogi ismeret nagyon fontos –, hogyan lehet időben megelőzni dolgokat.

E: Jelenleg ez a főiskolai kar hol helyezkedik el a többi karhoz viszonyítva a hallgatói létszám tekintetében?

M Zs: Nekünk van a legkisebb hallgatói létszámunk. Összességében 1800 körül vagyunk (nappali, esti, levelező tagozat együttesen) plusz a továbbképzések. Nálunk egyáltalán nem várható nagyobb expanzió. A hallgatói létszámnövelés egyébként két különböző csoportra vonatkoztatható. Az egyik az államilag finanszírozott és a költségtérítéses hallgatók. Az államilag finanszírozott hallgatói létszám alig növekszik. A költségtérítéses létszám valamennyivel növelhető, de ez kapacitásfüggő dolog (tanterem, oktató stb.)

Gyógypedagógusra nincs akkora mennyiségben szüksége az országnak, hála istennek, mint más képzésre. Mi nem akarunk ennél nagyobbak lenni.

(Az interjút Fehérvári Anikó készítette)

Mészáros Rezső, a Szegedi Tudományegyetem rektora

E: Miért vált szükségessé az integráció?

Mészáros Rezső: Ha szabad, egy kicsit távolabbról indítanám a mondanivalómat, mondjuk, a 20-as évektől. Ez azért fontos, mert az integráció legfőbb indokainak – hogy a magyar felsőoktatás nagyon szétforgácsolt – a gyökerei valójában a magyar felsőoktatás területi rendszerének kialakulására vezethetők vissza. A Trianoni Békeszerződés után az új határon kívülre eső magyar területekről, az egyetemeket eltávolították és az akkori magyar politika fogékony volt arra, hogy ezeket az új határokon belülre telepítse. Így került Szegedre a Kolozsvári Egyetem, Pécsre a Pozsonyi Egyetem, közel abban az időben létesült a Debrecen-

E: Milyen reményei vannak?

M Zs: Nem adtuk fel a reményt. Azt várom, hogy a kari autonómia ténylegesen kialakítható lesz. Úgy gondolom, hogy ezen a főiskolán is múlik az, hogy milyen képet alakítunk ki egy nagyobb szervezeten belül, hogyan tudjuk az érdekeinket érvényesíteni. Azok a kollegák, akik a különböző testületekben vesznek részt, milyen minőségben tudják képviselni ennek a karnak az érdekeit, illetve gazdasági szempontból is, hogyan tudunk jövedelemtermelőkké válni. Bizonyos szabályzatok kialakításán is múlik, hogy ha beindítunk egy új képzést, annak hány százaléka lesz az ELTE-é és hány százaléka marad itt. Ezek a szabályok még nincsenek kialakítva. Itt állandóan mérlegelni kell, borotvaélen táncolva, hogy ami az egyik oldalon veszteség, abból hogyan lehet nyereséget csinálni. Ezek még abszolút nyitott kérdések. Mi nagyon fel vagyunk készülve arra, hogy minden területen nem adjuk fel az érdekeinket. Ehhez a technikákat is meg kell tanulni. Ezek a dolgok azon múlnak, hogy felismerjük az adott szituációt és reagálni tudjunk rá. Néha intézményen belül is meg kell vívni a csatát. Intézményen belül is ki kell alakítani, hogy ki milyen érdeket tart fontosnak. Itt pl. egy jelentős gazdasági érdek állhat szembe egy kutatási érdekekkel. A gazdasági érdek az, hogy pl. biztonsági fejlesztést csináljunk, a kutatási érdek az, hogy erre fordítsuk a pénzt. Ha a kutatásra fordítjuk a pénzt, nincs biztonsági berendezés, aminek az lesz a következménye, hogy a kutatások egy biztonsági probléma előfordulása esetén rosszabb helyzetbe kerülhetnek, mint korábban voltak. Tehát ilyen dolgokat kell naponta mérlegelni.

Azt kell látni, hogy ami pillanatnyilag veszteségnek látszik, az milyen összefüggésben veszteség, és ebből hogyan lehet mégis valami visszatérülést elérni. Hogyan lehet a tárgyalásokat lefolytatni, érveket felsorakoztatni, rendeletismerettel rendelkezni – manapság a jogi ismeret nagyon fontos –, hogyan lehet időben megelőzni dolgokat.

E: Jelenleg ez a főiskolai kar hol helyezkedik el a többi karhoz viszonyítva a hallgatói létszám tekintetében?

M Zs: Nekünk van a legkisebb hallgatói létszámunk. Összességében 1800 körül vagyunk (nappali, esti, levelező tagozat együttesen) plusz a továbbképzések. Nálunk egyáltalán nem várható nagyobb expanzió. A hallgatói létszámnövelés egyébként két különböző csoportra vonatkoztatható. Az egyik az államilag finanszírozott és a költségtérítéses hallgatók. Az államilag finanszírozott hallgatói létszám alig növekszik. A költségtérítéses létszám valamennyivel növelhető, de ez kapacitásfüggő dolog (tanterem, oktató stb.)

Gyógy pedagógusra nincs akkora mennyiségben szüksége az országnak, hála istennek, mint más képzésre. Mi nem akarunk ennél nagyobbak lenni.

(Az interjút Fehérvári Anikó készítette)

Mészáros Rezső, a Szegedi Tudományegyetem rektora

E: Miért vált szükségessé az integráció?

Mészáros Rezső: Ha szabad, egy kicsit távolabbról indítanám a mondanivalómat, mondjuk, a 20-as évektől. Ez azért fontos, mert az integráció legfőbb indokainak – hogy a magyar felsőoktatás nagyon szétforgácsolt – a gyökerei valójában a magyar felsőoktatás területi rendszerének kialakulására vezethetők vissza. A Trianoni Békeszerződés után az új határon kívülre eső magyar területekről, az egyetemeket eltávolították és az akkori magyar politika fogékony volt arra, hogy ezeket az új határokon belülre telepítse. Így került Szegedre a Kolozsvári Egyetem, Pécsre a Pozsonyi Egyetem, közel abban az időben létesült a Debrecen-

ni Egyetem, és létrejött egy olyan hálózat, ami a későbbi területi fejlődést meghatározta. Korábban az egyetemek ezeken a területeken kívül helyezkedtek el. A transzverzális közlekedési sáv csomópontjaival, amit a Trianoni Szerződés kettévágott, sok olyan város kapott felsőoktatást a 20-as években, amelyeknek a számára ez később meghatározónak bizonyult. Az 50-es évek elején a korábban klasszikus tudományegyetemeket szovjet mintára szétdarabolták. Így jött létre az orvosegyetem Szegeden, tehát ez is egyfajta intézménynövelést eredményezett. A másik fontos szakasz a 60-as évektől kezdődött, amikor igen nagymértékben felgyorsult az új felsőoktatási intézmények létesítése. Akkor politikai siker volt – akár a párttitkárnak, akár a tanácselnöknek –, ha valamely városba felsőoktatási intézményt telepítettek. Ezért rendkívül sok kihelyezett kar, rendkívül sok felsőfokú technikum, majd ezekből főiskola és egyetem létesült. A II. világháború után olyan új intézmények is létrejöttek, mint például a Miskolci Egyetem vagy a Veszprémi Egyetem, amelyek az akkori reménybeli társadalmi-gazdasági fejlődés tudományos hátterét próbálták képezni. A veszprémi a vegyipar fejlődésére szolgált volna, a Miskolci Egyetem pedig az adott munkáskörnyezetben a természeti adottságokra épült volna. Mindezek következtében a 80-as évek elejére létrejött egy olyan rendkívül sok intézménnyel rendelkező felsőoktatás, amelynek a finanszírozása, működtetése, színvonala rendkívül vegyes volt és nagyon nehéz volt fenntartani. Ezért indult a gondolkodás arról, hogy hogyan lehetne ezt racionálisabbá tenni.

A 80-as évek közepén már világosan látszott, hogy érdemes valamiféle szervezeti átalakulás felé elmozdulni. Ennek a gyökerei a korábbi párthatározatokban is benne voltak. Azt hiszem, 1972-ben volt az a tudománypolitikai határozat, ami először foglalkozott ilyen kérdésekkel és ez már ott is fölmerült. De igazából csak a 80-as évek második felében. A modernizáláshoz megvolt az általános társadalomismeret. Szegeden már 1989-ben létrejött az Universitas Egyesülés. Az akkori vezetők az akkori törvényi lehetőségeknek megfelelően egyfajta együttműködési formát találtak az egyesülés létrehozásában, ami arra volt jó, hogy időnként leültek, beszélgettek a közös dolgokról, a közös lehetőségekről. Hogyan lehet közösen jobban pénzt szerezni, hogyan lehet a belső működést jobban összehangolni. Tehát a belső kapcsolatrendszer nem új dolog. Szegeden ugyan szétvágták az egyetemet, de az emberi kapcsolatok megmaradtak. Voltak intézményi határok, intézményi falak, de az együttműködés megvolt.

Az általános átalakulási folyamatban ezek a kérdések ismét erősebbé váltak. Tehát én az integrációs gondolatot nem is integrációnak nevezném, hanem a 80-as évek átalakulási folyamatának. Ez a változás az egyetemi szférán belül úgy jelent meg, hogy az együttműködés fokozódjék. Az független volt a politikától. Szegeden az 1989-es változás után is megmaradt az Universitas Egyesülés és akkor szövődött szorosabbra, amikor a törvény ezt megengedte. Az 1993-as Felsőoktatási Törvény még nem adott lehetőséget az integrációra, és az 1996-os is csak a szövetségre adott lehetőséget. Az 1999-es törvény hozta létre gyakorlatilag az integrációkat. De Szegeden pl. 1990–1995 között félmilliárd forintot szereztek az egyetemek és a főiskolák a belső információs hálózat kiépítésére. Akkor jött létre az a telefonrendszer, ami a belső kommunikációt segítette, akkor voltak olyan FEFA-pályázatok, amelyekből nagyon sok mindent meg lehetett valósítani. Tehát ezt már integrációnak nevezhetjük, ha nem a szervezeti formáról, hanem a tartalomról beszélünk.

A felgyorsulás 1995 után következett be, amikor a szépemlékű Bokros Lajos névéhez fűződő csomag keményen beavatkozott a rendszerbe. Akkor én rektora voltam a József Attila Tudományegyetemnek, és a Rectori Konferencia vezetői úgy gondolták, hogy egy erősebb integrációs szándékkal ki lehet védeni a második Bokros-csomagot. Hogy lett volna máso-

dik Bokros-csomag vagy nem, ez politikai elemzés kérdése, de mindenesetre az ettől való félelem megerősítette a folyamatot, az integráció erősebbé vált. Ezzel azt szeretném érzékelteni, hogy az integráció valójában nemcsak kormányzati akarat következménye, hanem a kormányzat és a felsőoktatás közötti együttműködés következménye is. Azt azért hozzáteszem, hogy a felsőoktatás vezetői mindig mondták, hogy ennek feltételei vannak. Tehát vannak beruházási feltételei, pénzügyi feltételei stb. Úgy érdemes megcsinálni, hogy ez működőképes legyen.

E: Hogy működtek az egyetemi szövetségek?

M R: Az 1996-os törvény megengedte a szövetségi formát. Két intézményi csoport vállalkozott erre: a debreceniek és mi. Ez igen sikeres ötlet volt, nagyon sajnálom, hogy nem tartott tovább. Ha ez a szövetség még 1–2 évig tartott volna, valószínűleg megspórolhattuk volna a mostani feszültségeket. A szövetség egy keményebb belső számonkérési rendszerrel megfelelő forma lett volna, és alkalmas lett volna arra, hogy kezelhetőbbé tegye az identitás megszűnéséből adódó félelmeket, zavarodottságokat.

A szövetség azt jelentette, hogy volt egy csapat az egyetem vezetőiből, akik rendszeresen leültek, és beszélgettek arról, hogy mi az, amit közösen lehet csinálni. Azt gondolom, hogy mondjuk négy év alatt létre lehetett volna hozni egy egységes irányítási, gazdasági rendszert, az ellátó szervezetek egységes rendszerét, közös nyelvi lektorátust, közös testnevelési tanszéket, közös könyvtárat, közös kollégiumi férőhely-gazdálkodást. Annyit azért hozzá kell tennem, hogy ezt 20 évvel ezelőtt is meg lehetett volna tenni, mert pl. Szegeden 100 méterre vannak egymástól intézmények. De akkor erre nem volt igény. Miközben szövetségben működtek az egyetemek, föl sem merült a sandaság ebben, pl. az, hogy ki kinek a zsebében akar kutatni, és kinek a zsebében nem.

Végül is 1999-ben a Parlament döntött, és 2000. január 1-jétől integrációban működünk. Most már látszik, hogy bizonyos dolgokban azért vagyunk kicsit működőképesebb állapotban, kicsit előrébb, mert volt a kétéves szövetségi időszak. A Rektori Konferencián más intézményeknél látom, hogy akik csak most kezdtek együttműködni, azoknak néhány hónapjuk arra fog elmenni, hogy egymás gondolkodását mélyebben megismerjék, és eljussanak az őszinteség magasabb fokára.

E: Hogyan alakultak az integráció feltételei?

M R: A feltételek kérdését 1992-re vezetném vissza, amikor Kupa Mihály pénzügyminiszter volt. Az ő pénzügyminisztersége idején készült a felsőoktatásról egy 60–80 milliárd forintos fejlesztési program, de ez nem valósult meg. Kupa Mihály elment, és ez háttérbe szorult. A Bokros-csomag után komolyan felmerült a világbanki kölcsön lehetősége. Ezt a felsőoktatás vezetői különbözőképpen értelmezték. Volt, aki kifejezetten ellenezte, hogy a Világbanktól kölcsönt vegyünk fel. Más megoldásokat vetettek fel, akár magyar forrás is jó lett volna. Azt gondolom, azért kötelezte el magát a Világbank mellett az oktatási kormányzat, mert a Világbank igen kemény feltételrendszerrel megakadályozza, hogy ez a pénz ne arra fordítódjék, amire szánták. Egy magyar forrásnál, ismerve a magyar sajátosságokat, ez esetleg bekövetkezhetett volna. Közben a magyar felsőoktatás a 90-es években a hatalmas hallgatói létszámnövekedés következtében olyan helyzetbe került, hogy jelentős összegeket kellett volna beruházni új épületekre, tantermekre, technikára, könyvtárra. Ez nem következett be.

E: Milyen felkészülést igényelt az integráció?

M R: A felkészülés igényelt egyfajta lelki ráhangolódást. De ezen túl az előkészítő folyamatnak volt egy nagyon pozitív eleme. A világbanki pénzhez való jutásnak ugyanis feltétele, hogy el

kell készíteni az intézmény fejlesztési tervét (IDP). Ez a munka alapos belső feltárást és koncepcióalkotást igényel. A feladat mindenkit arra kényszerített, hogy magába nézzen. De ez a munka sem volt minden előzmény nélküli, hiszen az 1995 óta zajló akkreditációs eljárás minden intézményt elérte. Ennek az eljárásnak a keretében szintén kellett önértékelést végezni. Mi Szegeden éltünk még egy lehetőséggel. Alávetettük magunkat az európai rektori konferencia intézményi auditjának. Rendkívül kemény önértékelést kellett készíteni és a látogató bizottság is – amely egy holland, egy francia és egy cseh rektorból, valamint a francia rektori konferencia főtitkárából állt – alaposan megszemlélt bennünket. Sok minden kifogásoltak, de sok tanácsot és ötletet adtak. Összességében a vizsgálat rendkívül hasznos volt.

Az egész magyar felsőoktatást tekintve azt lehet mondani, hogy mindenki megértette az IDP-k fontosságát, mindenki igyekezett átállni az új rendszer hullámhosszára. És ez jól kifejezi az intézmények szándékát a modernizálásra.

Kár, hogy a világbanki kölcsön megnyitása oly sokáig húzódik. Ha jól emlékszem, 1996-ban indult volna; négy intézmény és mi csak ez év márciusában írtuk alá a keretszerződést. Ha hamarabb elkezdődhetek volna a beruházások, nagyobb hatású lehetett volna.

Van még két körülmény, amiktől nem lehet eltekinteni, mert hatással vannak a felkészülési időszak kondícióira és hangulatára. Az egyik a létszámcsökkentés réme és valósága. Nem értem, hogy néhány milliárd forint nagyon is kétes értékű megtakarításáért folyamatosan fenntartják az egzisztenciális bizonytalanságot. Egy ilyen méretű átalakítás kezdetén pedig kifejezetten hibának tartom ezt. A másik körülmény a krónikus alulfinanszírozottság. Ez több tételű kesergő. Először is változtatni kellene a többnyire csak a hallgatói létszámra épülő finanszírozási filozófián. Sokkal érzékenyebb, az egyetemi, főiskolai élet több elemét jobban bekapcsoló rendszerre lenne szükség: a tudományos teljesítmény, a tényleges költségek nagyobb arányú elismerésére, műszer- és épületamortizáció tételes és a valóságos igényhez közeledő megjelenítésére, a könyvtárfejlesztés támogatására, a kollégiumi férőhelyek növelésének biztosítására. És persze fel kellene emelni a felsőoktatási dolgozók bérét. Hiszen fizetésünk nem hasonlítható az európai átlaghoz, de már magyar összehasonlításban is neveltséges. Azt gondolom, hogy ha ebben nem történik tényleges változás, az lesz a következő következménye, hogy ha itt lesz az uniós tagság, akkor az oktatók fele elmegy máshova tanítani. A multik elviszik a képzett fiatal embereinket. Rendkívül nagy érdeklődés van a multinacionális vállalatoknál a bölcsész végzettségűek iránt. Tudnak nyelvet, rendelkeznek intelligenciával, és két hónap alatt ráfejelik azt a szaktudást, amit speciálisan tudni kell. A magyar adófizetők pénzén képzett munkaerőt kapnak. Az illető szívesen elmegy, mert nyilván többet keres. Ennek az a következménye, hogy alig lehet PhD-utánpótlást találni pl. a jogi karon, mert ha valaki elmegy ügyvédnek, a többszörösét keresi. Azok az összegek, amik akár normatív, vagy akár milyen módon jönnek az intézménybe, alig változtattak a rendszer alulfinanszírozottságán.

E: Mekkora ellenzéke van az integrációnak?

MR: Úgy alakult az életem, hogy 1991-től dékánként, majd rektorként eléggé benne voltam a sűrűjében, tehát ezt elég jól végig tudtam követni. Úgy látom, hogy van mondjuk egyharmad, aki tartósan integrációpárti, illetve tartósan modernizáció párti. Ez főként az a csoport, amelynek külföldi kitekintése van, ismeri a folyamatokat. Van szintén egyharmad, amely kifejezetten ellenzi az integrációt, mert a saját jól kialakított életkörülményeit, működési körülményeit zavarja az átalakulás. A következő egyharmad pedig tudomásul veszi vagy kívárja, hogy merre is mozdul el a folyamat. Ha lelassul, az inkább lemorzsolja az

aktívakat a félpaszívak közé, mintsem onnan emelne be embereket. Erre nagyon fontos figyelni, mert azt gondolom, hogy az integráció 8–10 éves folyamat. Mire megvalósul, az a generáció, amelyik megcsinálta, nyugdíjba megy.

A városi integrációkban, Debrecenben, Szegeden, Pécsen talán tisztábbnak látszik a folyamat. Talán azért, mert elméletileg is megalapozottabb, talán azért is, mert egymástól 100 méterre élünk és jól ismerjük egymást. Bonyolultabb a mai helyzet és a jövő ott, ahol az új intézménynek 50–60 km-re is vannak karai. Ez multicampus rendszer, de sajnos még nem a kaliforniai értelemben. Végül ott van a harmadik típus, Budapest, ami valószínű, hogy speciális struktúrát kíván.

En az integrációt nem uniformizáltan, hanem nagyobb egyedi érzékenységgel kezelném, és az eredményeket is differenciáltan várnám és értékelném. Vagyis nem várnám el egy multicampus egyetemtől, hogy ugyanúgy, ugyanakkorra összeérjen, mint például a Szegedi Tudományegyetem.

E: Említetted, hogy az egyik legnagyobb probléma az állami finanszírozás. Nem lehetne kialakítani egy szponzoráló rendszert?

M R: Általános tendencia a világon és Európában különösen, hogy az állam igyekszik kivonulni a felsőoktatás finanszírozásából és a felsőoktatást rákényszeríteni arra, hogy társadalmi, gazdasági, regionális kapcsolatai révén a felhasználókkal, tehát az általa képzett szakembereket majd alkalmazókkal olyan együttműködést alakítson ki, amely a finanszírozásban is megjelenik. Ez helyes tendencia, csak az a történelmi szerencsétlenség, hogy a felsőoktatás átalakítása, és ebben a finanszírozás valamint a magyar gazdaság átalakulása egybe esik. Következésképpen a magyar gazdaság még nincs abban az állapotban, hogy jelentősebb összegeket fordítson a felsőoktatás finanszírozására. A magánzféra egy részének pedig nem olyan a szellemi színvonala, hogy ennek a fontosságát felismerje. Nem az a helyes megoldás, hogy X cég ad 5 millió forintot és akkor el van intézve. Ez a szponzorálás nem megoldás. Kölcsönösen előnyös együttműködésre van szükség, ami új szakok, továbbképzések indításában, kutatási megrendelésekben jelenik meg.

Van egy jel, ami valószínűleg a gazdaságot is arra kényszeríti, hogy közeledjen. A termékek árában a tudástartalom értéke egyre nagyobb. Az 50-es években 30–40% volt a tudásérték, ma viszont 90%-ig is elmegy. Vagyis a termék minőségét, eladhatóságát a tudástartalom határozza meg. A tudástartalom pedig többnyire a felsőoktatásból adódik. Ez elvi megközelítés. A gyakorlati megközelítés pedig az, hogy az egyetemet körülvevő gazdasági környezet olyan feltételeket teremtsen, amelyek támogatnak bennünket a kutatásban. Feltétlenül szükség lenne a régi KK szisztéma új típusú változatára. Fontos lenne, hogy a gazdasági szféra meg tudja mondani, hogy milyen szakemberekre van szüksége. Vagyis a képzési struktúrában jelenjenek meg a környezet, a régió gazdaságának igényei. Jelen pillanatban ez többnyire csak a nyelvtudás tekintetében érzékelhető, millió nyelvtanfolyamot tartanak az arra alkalmas kollegáink. De nagyon kevés a speciálisan megrendelt képzés, amit pl. Szeged a DÉLTÁV kér. Nekik kellene olyan fizikához értő kommunikátor menedzserek, akik értik a telekommunikációt, de értik annak a belső tartalmát is. Az e téren való gyors fejlődéshez azonban szükség lenne továbbá olyan rendkívül rugalmas, gyors akkreditációs rendszerre, ami nem 2–3 évig húzza el a szakindításokat.

E: Csak hogy míg a gazdaság a közgazdászokképzésre szívesen áldoz, pl. a néprajzos képzésre már nem biztos.

M R: A költségvetés sem egyformán áldoz mindenkire. A normatívában megjelenik a diszciplinaritás is. Némiképp a költségekhez közeledve az egyik hallgató „többet ér, mint a

másik”. A probléma nemcsak az, hogy a néprajzosra szánt összeg nem elég, de a gyógyszerészre sem. Kétségtelen, hogy vannak szakok, amelyek szerezhetnek némi külső forrást. De ezek nagyrészt a képzési költségek egyéni vállalásában jelennek meg. Ami persze felfogható egyfajta egyéni „humán erőforrás-fejlesztésnek”, vagy humánberuházásnak. Az államilag finanszírozott szakok ezt a forrást nem használhatják, egyéb forrás pedig a képzésre alig lelhető fel.

Az a véleményem, hogy az átalakulóban lévő felsőoktatásba most a beruházások mellett a működésbe is többletforrásokat kellene adni. Egyre inkább bizonyossá válik, hogy az új rendszer költségigényes, amelynek fedezete nincs meg a felsőoktatásban.

E: Milyen változást hozott az integráció az egyetem szervezeti életében?

M R: A szervezeti változások elsősorban a központi ellátó, szolgáltató szervezetek szintjén kezdődtek el. A 2000. év, mint inkubációs időszak lehetőséget ad arra, hogy a közös gazdasági hivatal, a közös adminisztrációs igazgatás létrejöjjön és működésbe lépjen. El kell kezdeni ebben az évben néhány központi tétehető oktatási egység (testnevelési tanszék, lektorátus) megszervezését, a közös könyvtár, számítóközpont, hallgatói informatika kialakítását.

A karokon belül struktúraátalakítás – ha szükséges – csak akkor kezdhető el, ha a központi szervezetek már jól működnek. A mostani időszakban a karok vezetői és a rektor közötti együttműködés a legfontosabb feltétele annak, hogy a folyamat folytatódjék. Az egyetemi döntési mechanizmusban, az egyetemi tanácsban a karok képviselői vannak jelen és egy kissé túlméretezett a hallgatói részvétel. Kialakulhat a rossz belső együttműködés, veszekedés, rosszul értelmezett vagy túlhajtott csoportérdek érvényesítése esetén. A karok megakadályoznak fontos döntéseket, mert titkos szavazás van, amit nem kell indokolni. Szegeden létrehoztuk a dékáni-főigazgatói kollégiumot, ahol a 10 dékán meg én vagyunk csak jelen. Az eddigi tapasztalatok nagyon jók. Ezen a fórumon alaposan megtárgyalhatunk mindent. Nem feszélyez a formalitás. Nem szabad elfelejteni, hogy ez a rendszer úgy alakult ki, hogy az egyetemi struktúrába főiskolai karok kerültek be. Szegeden a tízből négy ilyen, amelyekben még mindig van kimondott vagy kimondatlan félelem, kisebbség érzés, identitás probléma. A rektornak az a feladata, hogy egyensúlyban tartsa az intézményt, mert akkor beszélő viszony van, és ha beszélő viszony van, akkor lehet tolerancia meg empátia.

Most a viták alapvetően pénzügyi kérdésekről szólnak. Ha durván belenyúlunk egy olyan rendszerbe, amelybe a karok különböző kondícióval kerültek be, akkor véglegesen megakadhat az integráció. Formálisan nyilván fennmarad, de tartalmilag akad meg. Ha viszont ebben ki tudunk valamiféle egységes gondolkodást alakítani, akkor működhet. Megkértem a dékánokat, hogy május végéig minden kar készítse el a jövőképét, a fejlesztési koncepciót, a finanszírozástól a szakstruktúráig és a belső struktúráig, hogy aztán ebből összerakjuk az egyetem jövőképét. Én nagyon sokat várok ettől. Ez a munka nem olyanfajta önvizsgálat, mint az akkreditáció, hanem annak a vizsgálata, hogy mi lesz 10 évig. Állítom, hogy ha 5 évre meg tudjuk mondani a helyes utat, utána a helyes út már magától megy tovább egy ideig, addig, amikor új körülmények lesznek, és változni fog akár a struktúra is.

E: Mitől volt Szegeden sikeresebb az integráció, mint másutt?

M R: Ha csak az előkészítő szakaszra gondolok, akkor a szövetségjé létre kell hivatkoznom. Ez a két év nagyon hasznos volt a szemlélet alakulása szempontjából. Ha napjaink történéseire gondolok, akkor azt kell megemlítenem, hogy szerencsés, hogy az őszi választások eredményeként valójában ugyanazok vezetik tovább az integráció folyamatát, akik elkezdték. De azt hiszem, érdemes kissé távolabbra is tekinteni.

Nagyon fontosnak tartom, hogy ezen az egyetemen sose tagadták meg a múltat. Sose tagadták meg azokat a nagy embereket, akik itt dolgoztak és éltek. Tehát volt miből táplálkozni, volt miből tovább vinni a folyamatot. A másik fontos körülmény, hogy vidéken ezen az egyetemen van a legtöbb akadémikus, nagydoktor. Itt az egyetem lényegéhez a tudományosság mindig hozzátartozott. Sose volt kérdés, hogy az oktatás vagy a kutatás a fontosabb. És végül az sem lényegtelen, hogy időben sikerült a vezetőknek felismerni, hogy belső önvizsgálatokat kell csinálni, hogy az abból felszabaduló energiából lépünk tovább. Ez megvolt a 70-es években, megvolt a 80-as években, és megvolt a rendszerváltozás közelében is. Már 1989-ben létrehozták a szegedi felsőoktatási intézmények az Universitas Egyesülést, ami valójában az integráció első szervezeti formája volt.

E: Mire fordítja az egyetem a világbanki támogatást?

M R: Könyvtárat és diáklakásokat tervezünk építeni. Azt gondoljuk, hogy ilyen méretű hallgatói tömegnél a tanítás-tanulás struktúráját át kell alakítani, az egyéni tanulás felé kell eltolni a diplomához vezető folyamatot. Ehhez pedig könyvtár kell és számítógép, hogy a hallgató be tudjon kapcsolódni mondjuk a washingtoni könyvtárba egy klikkeléssel. Felismertük, hogy az egyetem sorsa attól függ, hogy van-e elegendő hallgatója. A hallgató választásában nemcsak az illető intézmény színvonala játszik szerepet, hanem az is, hogy milyen körülményeket tud számára biztosítani. Tehát van-e kollégium, van-e könyvtár. Ha az ember megnézi a demográfiai folyamatokat, akkor látja, hogy a meritési mennyiség csökken, felére esik vissza, miközben ugyanannyi lesz a hely. Tehát óriási verseny fog indulni a hallgatókért 3–4 éven belül. Ha fel tudsz mutatni neki könyvtárat, kollégiumot, és mellé tudod tenni a minőséget, akkor nagy valószínűséggel hozzánk jön. Ha ezek nincsenek, pusztán a minőségért nem fog idejönni.

(Az interjút Gábor Kálmán készítette)



DOKUMENTUM

Lassan két éve, hogy az UNESCO Párizsban megrendezte első felsőoktatási világkonferenciáját. Ezzel a rangos eseménnyel egy kétéves munkafolyamat zárult le: korábban négy kontinens öt országában (Havanna, Dakar, Tokió, Palermo, Bejrút) tartottak ugyanis regionális előkészítő konferenciákat. A mi térségünket feltehetően leginkább érintő konferencia a palermói volt, amelyet a CRE és a CEPES szervezett. Az előkészületek során elkészítették húsz ország esettanulmányát és ezek összehasonlító elemzését. Ezen a konferencián csaknem 400 egyetemi képviselő jelent meg és fejtette ki, miben látja az európai felsőoktatás jövőbeli szerepét a századfordulón. E számunkban a párizsi konferencián elfogadott nyilatkozatot közöljük teljes terjedelemben.*

Felsőoktatási világkonferencia

Felsőoktatás a 21. században: Elképzelés és cselekvés

1998. október 9.

Nyilatkozat

Preambulum

Egy új évszázad küszöbén korábban soha nem látott keresletet tapasztalunk a felsőoktatás iránt, amit eddigi történetében példa nélküli sokszínűség jellemez. Egyre inkább felismerik, hogy a felsőoktatás milyen kulcsfontosságú szerepet játszik a szociokulturális és gazdasági fejlődésben, valamint a jövő építésében, amelyre a fiatalabb generációkat új készségekkel, tudással és ideálok-kal kell ellátni. Felsőoktatásnak tekintünk „minden típusú felsőfokú tanulmányt, képzést vagy kutatási célú képzést, amelyet az illetékes állami szervek által hivatalosan elismert felsőoktatási intézmények nyújtanak”. A felsőoktatásnak mindenütt komoly kihívásokkal és nehézségekkel kell szembenéznie, amelyek több problémát okoznak: a finanszírozás, az esélyegyenlőség biztosítása a felsőoktatásba kerüléskor, valamint a tanulmányok során, a tanári kar fejlesztése, a képzésgalapú képzés, az oktatás minőségének javítása és megőrzése, a kutatás és a szolgáltatások, a programok korszerűsége, a végzett hallgatók elhelyezkedésének biztosítása, hatékony együttműködési megállapodások kialakítása, valamint a nemzetközi együttműködés előnyeihez való egyenlő hozzáférés. A felsőoktatást ugyanakkor kihívások elé állítják az új technikai lehetőségek is, amelyek segítségével a tudás jobb módszerekkel lesz előállítható, kezelhető, terjeszthető, megszerezhető és ellenőrizhető. Az oktatás minden szintjén biztosítani kell azt, hogy mindenki egyenlő eséllyel férhessen hozzá ezekhez a technológiákhoz.

E század második felére úgy fog emlékezni a felsőoktatás története, mint a leglátványosabb *expanszió* korszakára. Világszerte több mint hatszorosára növekedett a felsőoktatásban tanulók létszáma: 1960-ban 13 millióan, 1995-ben pedig 82 millióan tanultak a felsőoktatásban. Ugyanebben az időszakban azonban még tovább szélesedett a már meglévő óriási szakadék az

* A fordítás alapjául szolgáló eredeti szöveg megtalálható az interneten: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm.

iparilag fejlett, a *fejlődő*, valamint *különösen a legkevesbé fejlett országok* között a felsőfokú oktatás és kutatás forrásai és elérhetősége terén. Ebben az időszakban szintén növekedett egyes országokon belül – köztük néhány a legfejlettebb és leggazdagabb országokon belül is – a társadalmi-gazdasági rétegződés és az oktatási lehetőségek differenciálódása. Megfelelő, képzett és művelt emberek kritikus tömegét kibocsátó felsőoktatási és kutatási intézmények nélkül egy ország sem biztosíthatja a szerves és fenntartható fejlődést, és különösen a fejlődő és legkevesbé fejlett országok nem tudják csökkenteni azt a szakadékot, amely elválasztja őket az iparilag fejlett országoktól. A tudás megosztása, a nemzetközi együttműködés és az új technológiák új lehetőségeket kínálhatnak e szakadék csökkentésére.

A felsőoktatás az évszázadok során bőséges bizonyítékot szolgáltatott életképességére, arra, hogy képes a változásra és képes változást és előrehaladást előidézni a társadalomban. A változás sokszínűségének és sebességének köszönhetően a társadalom egyre inkább *tudásalapúvá vált*, így a felsőfokú tanulás és kutatás ma az egyének, a közösségek és a nemzetek kulturális, társadalmi-gazdasági és környezetileg fenntartható fejlődésének elengedhetetlen összetevőjévé vált. Következésképp maga a felsőoktatás is óriási kihívásokkal néz szembe, és eddigi történetének legradikálisabb *változását és megújulását* kell felvállalnia ahhoz, hogy társadalmunk, amely jelenleg mély értékválsággal küzd, meg tudja haladni a pusztán gazdasági megfontolásokat és a moralitás és spiritualitás mélyebb dimenzióit is magáévá tudja tenni.

Azzal a céllal hívta össze az UNESCO a „Felsőoktatási Világkonferencia a 21. században: elkövetés és cselekvés” című konferenciáját, hogy megoldásokat kínáljon ezekre a kihívásokra, és világszerte mozgásba lendítse a felsőoktatás mélyre ható reformját. A konferencia előkészületeinek keretében az UNESCO 1995-ben kiadta a *Változtatási és fejlesztési irányelvek a felsőoktatásban* című kiadványát. Öt regionális konzultációt tartott (Havanna, 1996. november; Dakar, 1997. április; Tokió, 1997. július; Palermo, 1997. szeptember; valamint Bejrút, 1998. március). A konzultációkon elfogadott cselekvési nyilatkozatok és tervek magukon hordozzák az egyes konzultációk sajátos jellegét, a jelen Nyilatkozatban is figyelembe vesszük – mint ahogy figyelembe vettük a Világkonferenciára való felkészülés során is – és csatoljuk.

* * *

Mi, a Felsőoktatási Világkonferencia résztvevői, akik 1998. október 5. és 9. között Párizsban, az UNESCO-központban gyűltünk össze,

Hivatkozva az Egyesült Nemzetek Alapokmányát, az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatát, a Gazdasági, Szociális és Kulturális Jogok Nemzetközi Egyezségokmányát, valamint a Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezségokmányát,

Hivatkozva ezen túl az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatát, amely a 26. cikkely 1. bekezdésében kimondja, hogy „Minden személynek joga van a neveléshez”, valamint hogy „a felsőbb tanulmányokra felvételnek mindenki előtt – érdeméhez képest – egyenlő feltételek mellett nyitva kell állnia”, valamint elfogadva Az oktatásban alkalmazott megkülönböztetés elleni küzdelemről szóló Egyezmény (1960) alapvető elveit, amely egyezmény 4. cikkelyében kötelezi a tagállamokat arra, hogy „mindenki számára tegyék egyenlően elérhetővé a felsőoktatást az egyéni képességek szerint”.

Figyelembe véve a jelentősebb bizottságok és konferenciák felsőoktatást érintő ajánlásait, egyebek közt a Nemzetközi Bizottság a 21. századi oktatásért, a Világbizottság a kultúráért és fejlődésért, a Nemzetközi Oktatási Konferencia 44. és 45. ülései (Genf 1994, valamint 1996), az UNESCO Közgyűlésének 27. és 29. ülésén elfogadott döntések, különösen a Felsőoktatási Oktató Személyzet Státusára vonatkozó Ajánlás, a Világkonferencia az Oktatásról Mindenki Számára (Jomtien, Thaiföld, 1990), Egyesült Nemzetek Környezeti és Fejlődési Konferenciá-

ja (Rio de Janeiro, 1992), a Tudományos Szabadság és az Egyetemek Autonómiájának Konferenciája (Sinaia, 1992), Emberi Jogok Világkonferenciája (Bécs, 1993), Társadalmi Fejlődés Világcsúcs-találkozója (Koppenhága, 1995), a Nők negyedik Világkonferenciája (Peking, 1995), Nemzetközi Oktatási és Informatikai Kongresszus (Moszkva, 1996), Felsőoktatási és Emberi Erőforrás Fejlesztés a 21. Században Világkongresszus (Manila, 1997), az ötödik Nemzetközi Felnőttoktatási Konferencia (Hamburg, 1997) ajánlásait, és különösen a Cselekvési Program a Jövőért, 2. téma (A tanulás feltételeinek és minőségének javítása) ajánlásait, amely kimondja: „Elkötelezzük magunkat amellelt, hogy ... iskolákat, főiskolákat és egyetemeiket nyitunk a felnőtt tanulóknak ... felhívva a Felsőoktatási Világkonferenciát (Párizs, 1998), hogy támogassa azt, hogy a felsőfokú szakképzés intézményei az élethossziglani tanulás intézményeivé váljanak, és ennek megfelelően definiálja az egyetemek szerepét”,

Meggyőződve arról, hogy az oktatás az emberi jogok, a demokrácia, a fenntartható fejlődés és béke alapvető pillére, és így az élet során mindenki számára elérhetővé kell válnia, valamint arról, hogy lépéseket kell tenni a különböző szektorok – különösen az alap-, a közép- és felsőfokú oktatás –, valamint az egyetemek, főiskolák és műszaki intézmények közötti koordináció és együttműködés biztosítása érdekében,

Abban a hiszemben, hogy ebben az értelemben azoknak a problémáknak a megoldásait, amelyekkel a 21. század előestéjén kell szembenéznünk, a jövő társadalmáról alkotott elképzeléseink határozzák meg, valamint az a szerep, amit az oktatásnak általában és különösen a felsőoktatásnak szánunk,

Tudatában annak, hogy egy új évezred küszöbén a felsőoktatás kötelessége biztosítani azt, hogy a béke kultúrájának értékei és eszményei uralkodjanak, valamint annak, hogy az értelmiségi közösségnek e cél érdekében kell tevékenykednie,

Figyelembe véve azt, hogy a felsőoktatás gyökeres változtatásához és fejlesztéséhez, minőségének és korszerűségének fokozódásához, valamint a legnagyobb kihívások megoldásához nemcsak a kormányok és a felsőoktatási intézmények komoly részvételére van szükség, hanem az érintett felek, így a diákok és családjaik, a tanárok, az üzleti és ipari világ, a gazdaság köz- és magánüzemeltetői, a parlamentek, a média, a közösség, a szakmai szövetségek és társaságok részvételére, valamint a felsőoktatási intézmények nagyobb felelősségvállalására a társadalom felé, illetve elszámoltathatóságára a köz- és a magán-, nemzeti és nemzetközi források felhasználása terén,

Hangsúlyozva, hogy a felsőoktatási rendszereknek fejleszteni kell képességeiket arra, hogy élni tudjanak a bizonytalanságban, hogy változzanak és változást idézzenek elő, valamint hogy társadalmi szükségleteket célozzanak meg és szolidaritást és egyenlőséget hirdessenek; a minőség elengedhetetlen szintjének megszerzése és fenntartása alapvető előfeltételeként meg kell tartaniuk és gyakorolniuk kell a tudományos szigorúságot és eredetiséget a pártatlanság jegyében; valamint a diákokat kell érdeklődésük középpontjába helyezni, az *élethossziglani tanulás elvét szem előtt tartva*, így segítve az eljövendő évszázad globális tudástársadalmába való teljes integrálódásukat,

Abban a hiszemben továbbá, hogy a nemzetközi együttműködés és csere világszerte a felsőoktatás fejlesztésének legfontosabb biztosítékai, kijelentjük a következőket:

A felsőoktatás küldetése és funkciói

1. cikkely – Az oktatás, a képzés és a kutatás vállalásának küldetése

Kijelentjük, hogy a felsőoktatás legfontosabb küldetéseit és értékeit, különösen azt a küldetést, hogy a társadalom egészének fenntartható fejlődéséhez és jobbításához hozzájáruljon, meg kell tartani, meg kell erősíteni és tovább szélesíteni, nevezetesen azért, hogy:

a) korszerű képzéseket kínálva – többek között magas szintű tudást és készségeket kombináló szakmai képzést, amelyben a kurzusokat és azok tartalmát folyamatosan a társadalom jelenlegi és jövőbeli szükségleteihez igazítják – olyan magasan képzett diákokat és felelős állampolgárokat neveljen, akik az emberi tevékenység minden területén jelentkező szükségleteknek meg tudnak felelni;

b) lehetőséget teremtsen a *felsőfokú tanulásra és az életen át tartó tanulásra* úgy, hogy a diákoknak optimális választási lehetőséget és rugalmasságot biztosít a rendszerbe való belépés és a kilépés területén, az egyéni fejlődésre és a társadalmi mobilitásra annak érdekében, hogy *állampolgári szemléletre és a társadalomban való aktív részvételre neveljen* a világ egészére kiterjedő látókörrrel, lehetőséget a belülről jövő képesség fejlesztésre, valamint az emberi jogok megszilárdítására, a fenntartható fejlődésre, demokráciára, békére, az igazságosság jegyében;

c) *előbbre vigye, megteremtse és terjessze a tudást a kutatások* által, és a közösségnek tett szolgálata részeként a kor kihívásainak megfelelő szakembergárdát biztosítson, így nyújtva segítséget a társadalomnak a kulturális, társadalmi és gazdasági fejlődésben, támogassa és fejlessze a tudományos és technológiai kutatást, a társadalomtudományi, bölcsészettudományi és képzőművészeti kutatásokkal egyetemben;

d) segítsen *megérteni, értelmezni, megőrizni, bővíteni, támogatni és terjeszteni a nemzeti és regionális, nemzetközi és történelmi kultúrákat*, a pluralizmus és a sokszínűség jegyében;

e) segítsen megőrizni és hangsúlyozni a *társadalmi értékeket* azáltal, hogy a demokratikus állampolgárság alapvető értékeinek megfelelően képezi a fiatalokat, valamint hogy kritikus és független nézőpontokat kínál, segítve a stratégiai lehetőségek megvitatását és a humanista nézőpont megerősítését;

f) hozzájáruljon az oktatás minden szintjének fejlődéséhez és javulásához, többek között a tanárképzésen keresztül is.

2. cikkely – *Etikai szerep, autonómia, felelősség és előrejelző funkció*

Az UNESCO Közgyűlése által 1997 novemberében elfogadott Felsőoktatási Oktató Személyzet Státusára vonatkozó Ajánlással egybehangzóan a felsőoktatási intézményeknek, személyi állományuknak és diákjaiknak:

a) meg kell őrizniük és fejleszteniük kell alapvetően fontos funkcióikat azáltal, hogy különböző tevékenységeik során az etikai szabályokhoz tartják magukat, valamint a tudományos és intellektuális szigorúságot alkalmazzák;

b) képesnek kell lenniük arra, hogy függetlenül, felelősségük teljes tudatában adjanak hangot véleményüknek kritikai, kulturális és társadalmi problémákban, valamiféle értelmiségi tekintélyt sugározva, amelyre a társadalomnak szüksége van ahhoz, hogy képes legyen reagálni, a problémákat megérteni és cselekedni;

c) ki kell terjeszteniük kritikai és előretekinthető funkciójukat a felmerülő társadalmi, gazdasági, kulturális és politikai trendek folyamatos elemzése segítségével, támpontot nyújtva az előrejelzés, a figyelmeztetés és a megelőzés számára;

d) fel kell használniuk intellektuális képességeiket és erkölcsi presztízsiüket az egyetemesen elfogadott értékek, így a béke, az igazságosság, a szabadság, az egyenlőség és a szolidaritás védelme és terjesztése érdekében, az UNESCO Alkotmányában foglaltaknak megfelelően;

e) teljes tudományos autonómiát és szabadságot kell élvezniük, amelyet jogok és kötelességek halmazaként fognak fel, ugyanakkor teljesen felelősnek és elszámoltathatónak kell lenniük a társadalom felé;

f) szerepet kell játszaniuk abban, hogy meghatározzák azokat a kérdésköröket, amelyek a közösségek, nemzetek és a globális társadalom jólétét érintik, ezekben véleményt formálnak.

Új elképzelés a felsőoktatásról

3. cikkely – A hozzáférés egyenlősége

a) az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának 26. cikkelyének 1. bekezdésével összhangban, a felsőoktatásba való felvétel alapjául a felvételre pályázók által tanúsított egyéni teljesítmény, képességek, ráfordítások, kitartás és odaadás kell, hogy szolgáljanak, az élethossziglani tanulás jegyében, a korábban megszerzett készségek mindenkor méltányos elismerésével. Következésképp, semmilyen diszkrimináció nem fogadható el a felsőoktatásba való bejutáskor, sem faji, nemi, nyelvi vagy vallási, sem gazdasági, kulturális vagy társadalmi különbségek, sem testi fogyatékoság alapján.

b) A felsőoktatáshoz való hozzáférés egyenlőségének az oktatás összes többi szintjével, különösen a középfokú oktatással való kapcsolatok megerősítésével és – amennyiben szükséges – átszervezésével kell kezdődnie. A felsőoktatási intézményekre úgy kell tekintenünk, és maguknak az intézményeknek is úgy kell működniük, hogy egy szerves folyamat részét képezik, amely a kora gyermekkorban s az alapfokú oktatással kezdődik, és az egész életen át tart. A felsőoktatási intézményeknek a szülőkkel, az iskolákkal, a diákokkal, a társadalmi-gazdasági csoportokkal és a közösségekkel aktív partneri viszonyban kell dolgozniuk. A középfokú oktatásnak nemcsak képzett diákokat kell nevelniük a felsőoktatás számára, széleskörűen képezve tanulási képességeiket, hanem szakmák széles skáláját kínálva az aktív élet felé is utat kell nyitniuk. A felsőoktatásnak azonban továbbra is elérhetőnek kell lennie minden diák számára, aki sikeresen befejezte a középiskolát vagy annak megfelelőjét, vagy pedig eleget tesz a felvételi követelményeknek, amennyire csak lehetséges bármilyen életkorban és bármiféle diszkrimináció nélkül.

c) Következésképp a felsőoktatás iránt mutatkozó kereslet megköveteli, hogy ahol lehetséges, a felsőoktatási felvételekre vonatkozó minden politika a jövőben az egyéni teljesítményre alapuló megközelítést helyezze előtérbe, a 3(a). cikkelyben meghatározottak szerint.

d) Néhány sajátos célcsoport – például a bennszülöttek, kulturális és nyelvi kisebbségek, hátrányos helyzetű csoportok, valamint a csökkent képességűek – tagjai számára aktívan elő kell segíteni a felsőoktatásba való belépést, hiszen ezek a csoportok mint közösség és mint egyének olyan tapasztalatokkal és tehetségekkel rendelkezhetnek, amelyek a társadalmak és nemzetek fejlődése számára nagy értékkel bírhatnak. Célzott anyagi támogatás és oktatási megoldások segíthetnek legyőzni azokat az akadályokat, amelyekkel ezeknek a csoportoknak szembe kell nézniük, mind a felvételtkor, mind a felsőfokú tanulmányok folytatásakor.

4. cikkely – A részvétel kiszélesítése és a nők szerepének támogatása

a) Bár a nők felsőoktatásba való felvétele terén jelentős javulást tapasztalhatunk, a világon sokhelyütt továbbra is számos társadalmi-gazdasági, kulturális és politikai akadály gátolja, hogy a nők számára teljes mértékben elérhető legyen a felsőoktatás, valamint hogy abba hatékonyan integrálódjanak. Ezek legyőzése továbbra is sürgős elsőbbséget élvez a teljesítmény elvén alapuló, egyenlőséget és diszkriminációmentességet biztosító felsőoktatási rendszer kialakításának megújulási folyamatában.

b) További erőfeszítésekre van szükség ahhoz, hogy kiküszöböljünk minden nemi alapú általánosítást a felsőoktatásban, hogy a különböző tudományágakban helyet kapjanak a nemek közötti különbségekre érzékeny megközelítési módok, valamint hogy konszolidáljuk a nők részvételét minden szinten és minden tudományágban, amelyekben alulreprezentáltak, és különösen ahhoz, hogy tágabb teret kapjanak a nők a döntéshozatal aktív folyamataiban.

c) A társadalmi nemek tudományát olyan tudományterületként kell tekintenünk, amely stratégiai fontosságú a felsőoktatás és a társadalom átalakításához.

d) Erőfeszítéseket kell tenni azért, hogy leomoljanak azok a politikai és társadalmi gátak, amelyek miatt a nők alulreprezentáltak, valamint különösen azért, hogy tágabb teret kapjanak a nők a felsőoktatás és a társadalom politikaformáló és döntéshozó szintjein.

5. cikkely – A tudás bővítése a természettudományi, művészeti, bölcsészettudományi kutatások révén és ezek eredményeinek terjesztése

a) A tudás bővítése kutatás révén elengedhetetlen funkciója minden felsőoktatási rendszernek, amelyeknek a posztgraduális képzést is támogatniuk kell. A társadalmi és kulturális célok és szükségleteket hosszabb távon szem előtt tartó programoknak támogatni és erősíteni kell az újító szemléletű inter- és transzdiszciplináris gondolkodásmódot. Megfelelő egyensúlyt kell teremteni az alap- és az alkalmazott kutatás között.

b) Az intézményeknek biztosítaniuk kell, hogy a kutatással foglalkozó egyetemi közösség minden tagja megfelelő képzéshez, támogatáshoz és forrásokhoz jusson. A kutatás eredményeire vonatkozó szellemi és kulturális jogokat az emberiség javára kell használni, és védelmezni kell a visszaélés ellen.

c) A kutatást minden tudományágban, így többek között a társadalom- és bölcsészettudományokban, az oktatásban (így a felsőoktatásban is), a műszaki tudományokban, a természettudományokban, a matematikában, az informatikában és a művészetekben is bővíteni kell, a nemzeti, regionális és nemzetközi kutatási és fejlesztési irányvonalaknak megfelelően. Különösen fontos a kutatási kapacitás bővítése a felsőoktatási intézményekben, mivel a minőség kölcsönös javítása akkor következik be, ha a felsőfokú oktatást és a kutatást ugyanabban az intézetben művelik magas szinten. Ezeknek az intézményeknek meg kell találniuk a szükséges anyagi és pénzügyi támogatást *mind köz-, mind magánforrásból*.

6. cikkely – Hosszú távú célok a korszerűség alapján

a) A felsőoktatás korszerűsége úgy mérhető, hogy összehasonlítjuk azt, amit a társadalom elvár az intézményektől azzal, amit az intézmények nyújtanak. Ez etikai normákat, politikai pártatlanságot, kritikai készséget, és ugyanakkor a társadalom és a munka világa problémáinak jobb megfogalmazását kívánja, amely során *hosszú távú társadalmi célok és szükségletek kerülnek az előtérbe, többek között a kultúrák tisztelete és a környezetvédelem*. Az a cél, hogy biztosítsuk a lehetőséget mind a széles körű általános műveltség megszerzésére, mind pedig a célirányos, karrierspecifikus oktatásban való részvételre, amely gyakran több tudományágot ölel át, készségekre és képességekre koncentrálnak, amelyek felkészítik az egyént arra, hogy többféle változó környezetben tudjon élni, és képes legyen foglalkozást váltani.

b) A felsőoktatásnak erősítenie kell azt a szerepét, hogy *szolgáltatást nyújt a társadalom számára*, különösen azokat a tevékenységeket, amelyek a szegénység, az intolerancia, az erőszak, az írástudatlanság, az éhínség, a környezeti károk és a betegség megszüntetésére irányulnak, elsősorban a problémáknak és a témáknak az *inter- és transzdiszciplináris megközelítés* segítségével.

c) A felsőoktatásnak jobban hozzá kell járulnia az *oktatási rendszer egészének fejlődéséhez*, nevezetesen a tanárképzés javítása, a tantervek fejlesztése és az oktatáskutatás segítségével.

d) A felsőoktatásnak végső soron egy új, erőszak- és kizsákmányolásmentes társadalom kialakításán kell fáradoznia, amely magas fokon művelt, motivált és integrált egyénekből áll, akiket az emberiség iránti szeretet inspirál és bölcsesség vezérel.

7. cikkely – Az együttműködés erősítése a munka világával, a társadalmi szükségletek elemzése és előrejelzése

a) Azokban a gazdasági rendszerekben, amelyeket változások, valamint olyan új termelési paradigmák jellemeznek, amelyek a tudáson, annak alkalmazásán és az információkezelésen alapulnak, erősíteni kell és meg kell újítani a felsőoktatás, a munka világa és a társadalom más részei közötti kapcsolatokat.

b) Erősíteni lehet a kapcsolatokat a munka világával úgy, hogy annak képviselői részt vesznek az intézmények irányításában, az országon belüli és nemzetközi gyakorlonki/munka-tanulási lehetőségek számának növelésével a diákok és tanárok számára, a munka világa és a felsőoktatás személyi állományának csereprogramjaival, valamint a munka gyakorlatához szorosabban kapcsolódó átdolgozott tantervekkel.

c) *Mint a szakmai képzés, korszerűsítés és újragondolás élethosszig tartó forrásainak*, a felsőoktatási intézményeknek rendszeresen figyelembe kell venniük a munka világában, valamint a tudományos, műszaki és gazdasági szektorokban történő folyamatokat. Ahhoz, hogy a munka elvárásaira megfelelő választ tudjanak adni, a felsőoktatási rendszereknek és a munka világának közösen kell fejleszteniük és értékelniük a tanulási folyamatokat, az áthidaló programokat és a tanulás előtti értékelő, valamint a képzettséget elismerő programokat, amelyek integrálják az elméletet és a szakképzést. Előrejelző funkciójának keretein belül a felsőoktatási intézmények hozzájárulhatnak új munkahelyek teremtéséhez, bár nem ez az egyetlen funkciójuk.

d) A felsőoktatásnak kiemelt fontosságot kell tulajdonítania a vállalkozói készségek és kedv fejlesztésének, hogy így növelje végzős hallgatóinak esélyeit a munkaerőpiacon, hiszen rájuk egyre inkább nemcsak munkát keresőkként fognak tekinteni, hanem mindenekelőtt munkahelyek teremtését is elvárják tőlük. A felsőoktatási intézményeknek meg kell adniuk a lehetőséget hallgatóik számára, hogy a társadalmi felelősség tudatában teljesen kibontakoztathassák saját képességeiket, arra kell őket nevelniük, hogy a demokratikus társadalom teljes résztvevőivé és olyan változások támogatóivá váljanak, amelyek egyenlőséget és igazságot hoznak.

8. cikkely – Diverzifikáció az esélyegyenlőség növelése érdekében

a) A felsőoktatási modellek, valamint a felvételi módszerek és feltételek diverzifikálása elengedhetetlen egyrészt azért, mert világszerte növekszik a kereslet a felsőoktatás iránt, másrészt pedig annak érdekében, hogy különféle tudásátadási módokat tudjon kínálni, illetve hogy – az élethossziglani tanulást szem előtt tartva – egy mind szélesebb körnek kínálhasson lehetőséget a felsőoktatásba való bejutásra, rugalmas belépési és kilépési pontok kialakítása révén.

b) Diverzifikáltabb felsőoktatási rendszerekre többek között a hármas intézményi rendszer – köz-, magán- és non-profit intézmények – új típusai jellemzőek. Az intézményeknek az oktatási és képzési lehetőségek széles skáláját kell tudniuk felmutatni: hagyományos diplomák, rövid kurzusok, munka melletti tanulmányok, rugalmas órarendek, modul-rendszerű kurzusok, támogatott távoktatás stb.

9. cikkely – Újszerű oktatási megközelítések: kritikus gondolkodás és kreativitás

a) Gyorsan változó világunkban érzékelhetően szükség van új vízióra és új paradigmára a felsőoktatásban, amelynek hallgatóorientáltnak kell lennie, és amely a legtöbb országban mélyreható reformokat és nyitott hozzáférési politikát igényel, hogy még többféle embercsoport számára tudjanak lehetőséget biztosítani, az is érzékelhető ezen kívül, hogy új elképzelés- és paradigmára van szükség a felsőoktatás tartalmának, módszereinek és tudásátadási esz-

közeinek is, amelyek a közösség és a társadalom szektorainak legszélesebb körei között létesített újfajta kapcsolatokra és partnerségre épülnek.

b) A felsőoktatási intézményeknek úgy kell oktatniuk a diákokat, hogy azok jól informáltak és mélyen elkötelezett állampolgárokká váljanak, akik képesek a kritikus gondolkodásra, a társadalmi problémák elemzésére, a társadalmi problémákra megoldásokat keresnek, ezeket alkalmazzák, és elfogadják a társadalmi felelősséget.

c) Ezen célok elérése érdekében szükséges lehet a tantervek átdolgozására új és megfelelő módszerek segítségével, hogy túllépjünk a tudományágak kognitív elsajátításán. A kommunikáció, kreatív és kritikai elemzés, *önálló gondolkodás és multikulturális környezetben végzett csapatmunka* (ahol a kreativitás része az is, hogy a hagyományos vagy helyi tudást és szakértelmet egyesíteni tudjuk a fejlett tudománnyal és technikával) készségek, képességek, kompetenciák elsajátításának támogatása érdekében új pedagógiai és didaktikai megközelítéseket kell elérhetővé tenni és támogatni. *Ezeknek az átdolgozott tanterveknek figyelembe kell venniük a nemek közötti különbségeket, valamint minden egyes ország kulturális, történelmi és gazdasági sajátosságait.* Minden tudományág tantervének tükröznie kell az emberi jogi normák tanítását, és a világ minden részén található közösségek szükségleteire épülő oktatást, de különösen azon tudományágak tanterveinek, amelyek a vállalkozói létre készítene fel. A felsőoktatásban oktatóknak jelentős szerepet kell játszaniuk a tanterv kialakításában.

d) Az új oktatási módszerek új típusú tanítási-tanulási segédanyagokat is jelentenek. Ezekhez újfajta számonkérési módszerek kellenek, amelyek nemcsak a memóriát, hanem a megértést, valamint a gyakorlati munka és a kreativitás készségeit is számon kéri.

10. cikkely – A legfontosabb szereplők: a felsőoktatásban oktatók és a diákok

a) A felsőoktatási intézmények politikájában kiemelkedően fontos szerepet játszik a tanári kar fejlesztése. A felsőoktatásban oktatókra egyértelmű politikát kell megfogalmazni. A felsőoktatásban tanítóknak manapság figyelmet kell fordítaniuk arra, hogy megtanítsák a diákokat tanulni, hogy fejlesszék a diákok kezdeményezőképességét, hogy ne csupán a tudás forrásaiként szolgáljanak. Megfelelő feltételeket kell biztosítani a kutatás számára, a pedagógusi készségek modernizálására és fejlesztésére megfelelő tanári fejlesztési programok segítségével, valamint a tanítási és tanulási módszerek, a tanterv folyamatos fejlesztésének támogatásával. Meg kell teremteni a megfelelő szakmai és anyagi feltételeket is a kutatás és az oktatás számára, az UNESCO Közgyűlése által 1997 novemberében elfogadott *Felsőoktatási Oktató Személyzet Státusára vonatkozó Ajánlás* intézkedéseinek megfelelően. Ennek érdekében nagyobb fontosságot kell tulajdonítani a nemzetközi tapasztalatnak. A felsőoktatás elérhosszítani tanulásban való szerepére való tekintettel ezen kívül az intézményen kívül szerzett tapasztalatot is releváns teljesítménynek kell elfogadni a felsőoktatásban oktatók esetén.

b) Egyértelmű politikát kell megfogalmazni minden olyan felsőoktatási intézménynek, amelyben a hallgatókat a kora gyermekkori oktatásra vagy alap- és középfokú oktatásra készítik fel, amely ösztönzi a tantervek folyamatos fejlesztését, a legjobb tanítási módszerek alkalmazását és a különböző tanulási stílusokban való jártasságot. Elengedhetetlen, hogy megfelelően képzett adminisztratív és műszaki személyzet álljon rendelkezésre.

c) *Az országos és intézményi döntéshozóknak a diákok szükségleteit kell elsődlegesen figyelembe venniük*, őket kell fontos és felelős partnernek tekinteniük a felsőoktatás megújításához. Ehhez hozzátartozik az, hogy a diákok részt vehessenek az oktatás adott szintjét érintő témaköröknek a megvitatásában, az értékelésben, a tanári módszerek és a tantervek megújításában, valamint a hatályos intézményi keretek megvitatásában, a politikaformálásban és az intézményi vezetésben. Mivel a diákoknak joguk van arra, hogy szervezeteket hozzanak

létre és képviseljék érdekeiket, garantálni kell azt is, hogy ezekben a folyamatokban is részt vehessenek.

d) A diákszervezetekkel együttműködve fejleszteni kell a tanácsadó és segítő szolgáltatásokat, hogy segítséget nyújtsanak a diákoknak ahhoz, hogy bármely életkorban be tudjanak illeszkedni a felsőoktatásba, valamint hogy figyelembe vegyék a diákok egyre sokszínűbb csoportjainak szükségleteit. Az iskolákból vagy továbbképző intézetekből érkező hallgatókon kívül azoknak az igényeit is figyelembe kell venniük, akik az élethossziglani tanulás jegyében felnőtt korukban folytatják tanulmányaikat. Ez a támogatás fontos ahhoz, hogy a diákok megtalálják a megfelelő kurzusokat, ami a lemorzsolódást is csökkenti. A lemorzsolódó diákoknak megfelelő lehetőséget kell biztosítani ahhoz, hogy ha és amikor lehetséges, visszatérhessenek a felsőoktatásba.

Az elképzeléstől a cselekvésig

11. cikkely – Minőségértékelés

a) Amikor a felsőoktatásban *minőségről* beszélünk, akkor azon *egy sokoldalú koncepciót* értünk, amely magában kell, hogy foglalja minden funkcióját és minden feladatát: a tanítást és a tudományos programokat, a kutatást és az ösztöndíjakat, a tanári kart, a diákokat, az épületeket, a létesítményeket, a felszerelést, valamint a közösség és az egyetemi környezet számára nyújtott szolgáltatásokat. A belső önértékelés és a lehetőleg nemzetközi szakértelemmel rendelkező független szakértők által nyilvánosan végzett külső vizsgálat kulcsfontosságú a minőség növelése érdekében. Független országos testületeket kell létrehozni, és nemzetközileg elismert összehasonlítható normákat kell kialakítani. *Megfelelő figyelmet kell szentelni az adott intézményi, országos és regionális helyzetnek a sokszínűség érdekében, illetve az egyformaság elkerülése végett.* Minden félnek részt kell vennie az intézményi értékelési folyamatban.

b) A minőség megköveteli azt is, hogy a felsőoktatást a nemzeti kulturális értékek és körülmények figyelembe vételével nemzetköziség – tudáscsere, interaktív kapcsolattartás, tanárok és diákok mobilitása, valamint nemzetközi kutatások – jellemezze.

c) A nemzeti, regionális vagy nemzetközi minőség elérése érdekében néhány elem különösen fontos: nevezetesen a tanári kar gondos kiválasztása és folyamatos fejlődésének biztosítása, különösen a felsőoktatásban tanítók számára kidolgozott megfelelő programok, beleértve az országok, a felsőoktatási intézmények és a munka világa közötti tanítási/tanulási módszertan és mobilitás támogatását, valamint az országon belüli és országok közötti diákcsereprogramok támogatását. Az új információs technológiák fontos eszközei ennek a folyamatnak, köszönhetően a tudás és a szakértelem elsajátításában kifejtett hatásuknak.

12. cikkely – A technológia lehetőségei és kihívásai

Az új információs és kommunikációs technológiákban tapasztalható gyors áttörés további változásokat fog eredményezni a tudás fejlesztésének, megszerzésének és átadásának módjában. Fontos megjegyezni azt is, hogy az új technológiák lehetőséget nyújtanak a kurzusok tartalmi és módszertani újításaira, valamint tágabb teret nyitnak a felsőfokú tanulásra. Azt sem szabad azonban elfelejteni, hogy az új információs technológiák nem csökkentik a tanárok iránti igényt, megváltoztatják azonban a tanulási folyamatban betöltött szerepüket, valamint hogy az új technológiák alapvető fontosságúvá teszik azt a folyamatos párbeszédet, amely során az információból tudás és megértés lesz. A felsőoktatási intézményeknek elől kell járniuk az új információs és kommunikációs technológiák előnyeinek kiaknázásában, a minőség

biztosítása és az oktatási gyakorlat és eredmények magas szinten tartása mellett a nyitottság, egyenlőség és nemzetközi együttműködés jegyében:

a) a kapcsolati hálóak kiépítése, a technológia átadása, készségfejlesztés, tanítási anyagok fejlesztése és ezek alkalmazásáról folytatott tapasztalatszere, képzés és kutatás, a tudás mindenki számára elérhetővé tétele által;

b) új tanulási környezetek kialakítása által, többek között a távolságok áthidalására és jó minőségű oktatási rendszerek kialakítására képes, és így a társadalmi és gazdasági haladást és demokratizálódást éppúgy, mint más társadalmilag jelentős célokat szolgáló, virtuális felsőoktatási intézményeket és rendszereket teljessé tevő távoktatási lehetőségek kiépítése által, biztosítva, hogy ezek a virtuális oktatási létesítmények úgy működjenek, hogy tiszteletben tartják a kulturális és társadalmi identitásukat;

c) megjegyezvén, hogy ahhoz, hogy az oktatásban minél jobban felhasználhatók legyenek az információs és kommunikációs technológiák, különösen nagy figyelmet kell szentelni annak az óriási különbségnek, amely az országok között, sőt az egyes országokon belül is létezik az új információs és kommunikációs technikákhoz és az ezekhez kapcsolódó források előteremtéséhez való hozzáférés tekintetében;

d) az ICT nemzeti, regionális és helyi szükségletekhez való adaptálása, valamint a fenntartásához szükséges technikai, oktatási, vezetési és intézményi rendszerek biztosítása által;

e) nemzetközi együttműködések keresztül minden ország, különösen a fejlődő országok céljainak és érdekeinek elősegítése, ezen a területen az elért egyenlő esélyének biztosítása, valamint az infrastruktúrák erősítése, és ennek a technológiának az egész társadalomra kiterjedő terjesztése által;

f) a magas színvonalú és méltányos bekerülési feltételek megtartása érdekében a „tudásalapú társadalom” kialakulásának aprólékos követése által;

g) az ICT használata által kínált lehetőségek számba vétele által, annak felismerése mellett, hogy elsősorban a felsőoktatási intézmények használják az új technológiákat munkájuk modernizálásához, és nem ezek a technológiák alakítják át a felsőoktatási intézményeket valóságból virtuális intézményekké.

13. cikkely – A felsőoktatás irányításának és finanszírozásának erősítése

a) A felsőoktatás irányításához és finanszírozásához a *megfelelő tervezési és politika-elemző képességek és stratégiák fejlesztése szükséges*, amelyek a felsőoktatási intézmények és az állami tervező és koordinációs testületek közötti partneri kapcsolatra épülnek a megfelelően modernizált irányítás és a források költséghatékony felhasználása érdekében. A felsőoktatási intézményeknek *előre tekintő irányítási gyakorlatot* kell elsajátítaniuk, amelyek reagálnak a környezetükben felmerülő szükségletekre. A felsőoktatást irányítóknak fogékonyak, kompetensnek kell lenniük, valamint képesnek arra, hogy belső és külső mechanizmusok segítségével rendszeresen értékeljék az eljárások és adminisztratív szabályok hatékonyságát.

b) A felsőoktatási intézményeknek autonómiát kell kapniuk belső ügyeik intézésére, az autonómia mellé azonban egyértelmű és átlátható elszámoltathatóság is párosul a kormány, az országgyűlés, a diákok és a szélesebb társadalom felé.

c) Fontos, hogy az intézményi vezetés végső célja az legyen, hogy kiteljesítse az intézmény küldetését a magas színvonalú oktatás, képzés és kutatás, valamint a közösség számára nyújtott szolgáltatások biztosításával. Ez a cél olyan *vezetést* kíván, amelyik a *társadalmi éleslátást* – beleértve a globális kérdések megértését – *hatékony vezetési készségekkel* párosítja. A felsőoktatásban a vezetés tehát fontos társadalmi felelősséget jelent, és jelentősen erősíthető minden felsőoktatásban érdekelt fél részvételével, különösen a tanárokkal és a diákokkal folyta-

tott párbeszéd segítségével. A jelenlegi intézményi keretek között számításba kell venni az oktató személyzet részvételét a felsőoktatási intézmények irányító testületeiben, nem elfelejtve azt sem, hogy ezen testületek nagyságát ésszerű keretek között kell tartani.

d) Elengedhetetlenül fontos az Észak és a Dél együttműködésének támogatása a fejlődő országok felsőoktatásának erősítéséhez szükséges finanszírozás biztosításának érdekében.

14. cikkely – A felsőoktatás mint közszolgálat finanszírozása

A felsőoktatás finanszírozásához köz- és magánforrások egyaránt szükségesek. E tekintetben az állam szerepe továbbra is alapvetően fontos.

a) A felsőoktatás támogatási forrásainak sokszínűbbé válása tükrözi, hogy a társadalom mennyi támogatást nyújt a felsőoktatásnak, ezt tovább kell erősíteni a felsőoktatás fejlődésének, hatékonyságának növelése, minőségének és naprakészségének fenntartása érdekében. Az oktatási és társadalmi küldetés közötti egyensúly létrehozásának biztosítása érdekében *továbbra is alapvetően fontos a felsőoktatás és kutatás állami támogatása.*

b) A társadalom egészének támogatnia kell az oktatás minden szintjét, beleértve a felsőoktatást is, figyelembe véve annak szerepét a fenntartható gazdasági, társadalmi és kulturális fejlődés elősegítésében. *Az e cél érdekében történő mobilizáció függ a társadalom problémaérzékenységtől, valamint a gazdaság köz- és magánszektorainak, az országgyűlések, a média, a kormányzati és nem kormányzati szervezetek, a diákok, valamint a felsőoktatással kapcsolatban álló intézmények, a családok és minden más társadalmi szereplő közreműködésétől.*

15. cikkely – A tudás és szakértelem határokon és a földrészeken átnyúló megosztása

a) Az oktatás és a képzés számára a világ felsőoktatási intézményei közötti szolidaritás és igaz partnerség elve elengedhetetlen minden területen, amely elősegíti a globális témák megértését, támogatja a demokratikus kormányzást, valamint a képzett emberi erőforrás szerepét annak döntéseiben, valamint a különböző kultúrákkal és értékekkel való együttélés szükségességének megértését. Minden felsőoktatási rendszer szerves részeivé kell válniuk a szellemi és tudományos együttműködést elősegítő többnyelvűségnek, az oktatók és diákok csereprogramjainak, valamint az intézményi kapcsolatoknak.

b) A szolidaritásra, elismerésre és kölcsönös segítségnyújtásra, a partnerek érdekeit egyenlően szolgáló igaz partnerségre, valamint a határokon átnyúló tudás és szakértelem megosztására alapozott nemzetközi együttműködési elveknek kell vezérelniük a felsőoktatási intézmények közötti kapcsolatokat mind a fejlett, mind a fejlődő országokban, és ezeknek különösen a legelmaradottabb országok javára kell szolgálniuk. Át kell gondolni, milyen védelemre van szükségük a konfliktus vagy természeti csapások sújtotta területek felsőoktatási intézményeinek teljesítőképességük érdekében. Nemzetközi dimenzióknak kell tehát áthatnia a tananyagot, a tanítási és a tanulási folyamatot.

c) A tanulmányok elismerésének regionális és nemzetközi normatív eszközeit kell elfogadni és bevezetni, beleértve a végzetek szakképzettségét, készségeit és képességeit igazoló bizonyítványokat, így a hallgatók könnyebben változtathatnák kurzusait, elősegítve ezzel a nemzeti rendszereken belüli és azok közötti mobilitást.

16. cikkely – Az „agyelszívástól” az „agy kihasználásáig”

Az „agyelszívás” megszüntetése még megoldásra váró feladat, hiszen a jelenség továbbra is megfosztja a fejlődő és az átmeneti szakaszban lévő országokat a társadalmi-gazdasági fejlődés felgyorsításához szükséges magas szintű szakértelemmel rendelkező szakembereitől. A nemzet-

közi együttműködési terveknek hosszú távú partnerségen kell alapulniuk az Észak és Dél országainak az intézményei között, és támogatniuk kell a déli félteke országai közötti együttműködést is. Elsőbbséget kell élvezniük a fejlődő országok szakképzési programjainak, magas szintű tudásközpontjainak, regionális és nemzetközi hálózatok kialakítása és rövid idejű specializált és intenzív külföldi tanulmányutak révén. Meg kell fontolni egy olyan környezet kialakítását, amely vonzza a szakképzett emberi tőkét és elősegíti annak megtartását, akár nemzeti politikai lépések, akár nemzetközi egyezményeken keresztül a magasan képzett tudósok és kutatók anyaországba történő – tartós vagy átmeneti – visszatérése érdekében. Az „agy kihasználásának” folyamatát ugyanakkor együttműködési programokon keresztül is támogatni kell, hiszen ezek a programok nemzetközi jellegüknél fogva hozzájárulnak az intézmények építéséhez és megerősítéséhez, és előmozdítják a belső kapacitások teljes kihasználását. E tekintetben különösen fontosak a UNITWIN/UNESCO Vezetői Program során szerzett tapasztalatok, valamint a felsőoktatási diplomák elismeréséről szóló regionális egyezményekben foglalt alapelvek.

17. cikkely – Partneri kapcsolatok és szövetségek

Az érdekelt felek – az országos és intézményi politikaformálók, az oktató és *segítő* személyzet, a kutatók és diákok, valamint az adminisztratív és technikai személyzet a felsőoktatási intézményekben, a munka világa, a közösségi csoportok – közötti partneri kapcsolatok és szövetségek óriási erőt jelentenek a változások véghezvitelében. A nem kormányzati szervezetek szintén kulcsszerepet kapnak ebben a folyamatban. A továbbiakban a *közös érdekre, kölcsönös tiszteletre és szavahihetőségre alapozott partneri kapcsolatoknak kell a felsőoktatás megújításában elsődleges szerepet játszaniuk.*

Mi, a Felsőoktatási Világkonferencia résztvevői elfogadjuk ezt a Nyilatkozatot, és ismét kinyilatkoztatjuk, hogy minden embernek joga van az oktatáshoz, valamint ahhoz, hogy a felsőoktatásba való felvételkor egyéni érdemeit és teljesítményét bírálják el;

Kötelezettséget vállalunk arra, hogy saját és kollektív felelősségünk keretén belül cselekedni fogunk, és megteszünk minden intézkedést, hogy valóra váltsuk az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatában és Az oktatásban alkalmazott megkülönböztetés elleni küzdelemről szóló Egyezményben foglalt, felsőoktatásra vonatkozó elveket;

Ünnepélyesen ismét kinyilatkoztatjuk a béke iránti elkötelezettségünket. E cél érdekében határozott szándékunk, hogy elsődleges fontosságot tulajdonítunk a béke oktatásának, valamint hogy a 2000. évben részt veszünk a Béke Kultúrája Nemzetközi Évének megünneplésében;

*Ezennel tehát elfogadjuk a „Felsőoktatásról a 21. században – Elképzélés és cselekvés” című Nyilatkozatot. A Nyilatkozatban megjelölt célok elérése, valamint különösen az azonnali cselekvés érdekében egyetértünk az alábbi „Cselekvési Prioritási Keret a Felsőoktatás Változtatásához és Fejlesztéséhez” című dokumentum tartalmával.**

* Ennek szövegét nem közöljük.

CENTRAL EUROPE

Generally original essays are published in this column but we were told about a speech dealing with almost the same topic which appears in this number. This speech* was delivered at the International Conference “Higher Education, Minorities, Europe” in 13th of February 1999 in Komarno. We hope this speech is as interesting for the reader as the former articles were in this column.

It is a special honour for me to appear before you today and to share with you my personal observations about the issues which in my view can be associated with or need to be discussed when we look at those three key words constituting the title of this conference – higher education, (national) minorities, and Europe. But before going into the very analysis of my presentation I would like to admit the limitation of a “broad brush” approach of my analysis which is related to a common difficulty when we try to deal with such complex set of issues.

Let me start my analysis by sharing with you some observations about the role of higher education for which I shall use also a generic term – the university, in this part of Europe for which such town as Komarno would qualify well as a symbolic centre – the Central Europe. The region which re-emerged on a cultural map of Europe after a collapse of ideologically-predetermined and militarily imposed hi-polar division of Europe for “the West” and “the East”. It is the region about which Milan Kundera wrote in his 1984 essay entitled “The Tragedy of Central Europe” that; “It would be senseless to try to draw its border exactly. Central Europe is not a state: it is a culture or a fate. Its borders are imaginary and must be drawn and redrawn with each new historical situation”. He also see it to be “a condensed version of Europe itself in all its cultural variety, a small arch-European Europe, a reduced model of Europe made up of nations conceived according to one rule: the greatest variety within the smallest space”.¹

What I find relevant in the context of the issues we deal with during this meeting is that when trying to figure out which institutions have contributed to this cultural diversity of Central Europe Kundera was attracted by the university. He points out that the university, even if many aspects it reveals general characteristics and developments independent of their national context, nevertheless they have an important role in the quest for cultural and national identity Already from its inception in the Middle Ages, the university represented the germ of the idea of multinational community in which each nation would have the right to use its own language inside the university. But we have also to keep in mind that all teaching was in Latin. Some historians even argue that university, which institutional structure based on a system of colleges of masters and scholars was divided into *nationes*, could be seen as the nurturing spot for an idea of “the nation” which later on, particularly in the course of the 19th century, was reinforced by the “nation-state” concept.

The early universities were founded in Central Europe foremost as the institutional agent of Catholic faith and Western civilization. But already at that time they were also seen as an

* Speech of Jan Sadlak delivered at the International Conference “Higher Education, Minorities, Europe” organized by the John Selye College (13 February 1999, Komarno, Slovak Republic)

¹ Milan Kundera: “The Tragedy of Central Europe”, *The New York Review* (26 April 1984).

important institutions allowing to claim by the given country or nation a place what French historian Maxime Leroy called “the grand family of civilized nations” or to serve as a kind of tampon in the spreading of foreign cultural influences. He argues that, for example, the creation of the Jagiellonian University in Cracow was to a great extent stimulated by desire to counter balance the dominant role of the Charles University in Prague.²

Many universities and other types of higher education institutions were created since that time in Central and Eastern Europe. In the course of their institutional history it was not unusual that they were an object of fierce religious and political rivalry and were obliged to change their religious or national allegiance which usually also required the change of the language of instruction. The latter one was particularly prominent when borders of a number of states had been modified as the outcome of two world wars which, and this is worthy to keep in mind, started in this part of Europe. The fall of the communist regime which, among other things, had liberated individual and collective humanistic aspirations, brought in life various educational projects, including creation of new universities and other types of educational institutions. If the creation of higher education establishments was seen by the previous regime as an expression of power, the current initiatives, particularly when coming from national minorities, should be seen foremost as an expression of those collective humanistic aspirations. As we know such initiatives are an object of vivid public discussion at the national and international level. In the latter case we took at the international laws and position taken by various international bodies. In this regard it should be pointed out that from the legal point of view while the principles of equality and non-discrimination of persons belonging to national minorities are formulated and defended by “hard law” – the whole body of international human rights instruments, positive rights are mainly formulated by “soft law” – in the form of recommendations and documents of intergovernmental organizations. In 1960 UNESCO had adopted a Convention Against Discrimination in Education and its Article 5, point 1c states: “it is essential to recognize the right of member of national minorities to carry on their own educational activities, including the maintenance of schools and, depending on the educational policy of each state, the use of the teaching of their own language, provided however: that this right is not exercised in a manner which prevents the members of these minorities from understanding the culture and language of the community as a whole and from participating in its activities, or which prejudices national sovereignty...”³ If the international framework and standards are helpful an important and positive role in dealing with the problem of institutionalization of educational rights for national minorities play bilateral treaties because a particular national minority is usually the majority in another country.

The assessment of history of the university, the oldest surviving European institutions with the exception of the Catholic Church, also shows that the university is extremely dependent on the human factor – students, faculty and supporting staff as well as the political system which predetermines its relations with the authority. The latter one is essential for determining the space allowing the university to reaffirm its institutional autonomy while its students and staff can benefit from academic freedom in exercise their functions. The recent histories of the Central European universities provides strong evidence of the need to defend the principles of institutional autonomy and academic freedom as a precondition for their proper existence, normal functioning, carrying out their mission as well as meeting the society’s expectations.

2 Maxime Leroy: “L’Université de Cracovie”, *L’Esprit Européen*, Paris: Rober Laffont, 1957.

3 Janusz Symonides: “The legal nature of commitments related to the question of minorities”, *International Journal on Group Rights* (No. 3, 1996).

A university also demands stability and continuity; innovation or changes for the sake of innovating does not make too much sense. However, higher education needs also be observant – a watchtower. New fields of enquiry and scholarship need to be reflected in curricula. We observe that more and more universities offer courses in various languages. In most cases that second language is English but the other language combinations are to be found too. Correspondingly, the institutional structures are adjusted too. So we can find bi-lingual or tri-lingual universities, universities federating various linguistic colleges or particular courses given in various languages, etc. All these show that the modern university cannot remain behind the scientific advances, technological developments and cultural changes. Searching of a proper balance between continuity and change is what characterises the modern university.

This is not any easy task especially if we observe the on-going changes in the world for which an encompassing axiom was minted not much more than a decade ago – globalization (some prefer the term “globality” which would reflect not only the process but also the result of a process, a place, a condition, the new situation that comes afterwards). There is no doubt that we are experiencing great shake-up in many areas of economic, political, social and cultural life. In this incessant march towards a “borderless world” we observe the revival of the “spirit of a region” along its cultural and local traditional dimension, it is thus understandable that some national or ethnic groups are rallying together to press their identity claims. In some parts of the world this shift brings about historical memories and national conscience which is foremost but not only rooted in historical facts as it also includes a variety of cultural and psychological factors, individual and collective experiences, and why not the virtual images about the past. By no means I am advocating a historical amnesia but coming to terms with the past (what is in German called as ‘*Vergangenheitsbewältigung*’) is essential for further democratisation and integration of any kind in Europe or any other part of the globe.

There are many social and cultural differences, some of them can have an ethnic origin, and as such cannot be automatically dismissed. Under the banner of justified anxiety vis-a-vis the pace and dimension of changes, we can also observe a gradual reinforcement of individual and group suspicion which in turn often breeds hostility. In such situation a minor event can lead to situation in which the spiral of non-tolerance against national, religious and other types of minorities is spinning. We should, by all means, try to prevent the discrimination which would result in balkanization of Europe along ethnic lines. The relevant part from a message of 1 January 1999 of the Pope John Paul II for the celebration of the World Day of Peace is particularly pertinent: “One of the most tragic forms of discrimination is the denial to ethnic groups and national minorities of the fundamental right to exist as such. This is done by suppressing them or brutally forcing them to move, or by attempting to weaken their ethnic identity to such an extent that they are no longer distinguishable”.⁴

What Pope John Paul II is warning us about is the very idea that ethnicity and borders should coincide. It might look appealing but it is an short-term illusion that such what I would call a “cartographic form of peace” is sustainable in our interdependent world. It is also worthy to remind that quite a number of studies on the competitive advantage of nations show that national differences in cultures, values and institutions are not threatened by global competition but are actually vital in order to succeed in such competition. This last observation is of particular relevance in the context of process of transformation and integration which are underway in Europe which have started with free trade and the single market. But if

⁴ Message of His Holiness Pope John Paul II for the Celebration of the World Day of Peace 1 January 1999, Vatican City: Libreria Editrice Vaticana, 1999.

this is to be a lasting arrangements it has to have also a cultural dimension. However it should not have been understood as Vaclav Havel bitterly observed that “everyone wants to enter into united Europe in his national costume”. Undoubtedly, higher education has its role to play on institutional, national and international level in order to deal with those issues and difficulties.

In conclusion, it is quite evident that further development of the countries in the Central Europe as well as other regions within and outside the Europe, cannot be seen without understanding of intimately entwined reality – on the local, national, regional or even global levels. It is the reality in which a control over territory is of lesser importance than control and access to all kinds of markets, ability to generate and use knowledge as well as a capacity to develop new technology and human resources. It is more than ever clear that a crucial question is human capital to which we can also add a cultural capital. The countries which have it prosper. And those who don't, don't. Education, in general, and higher education, in particular, is expected to play a prominent role also in the future as all societies, whether modern or modernizing, post-industrial or developing, are experiencing increasing demand for access to higher education foremost in order to respond to increasing requirement for trained citizens for economy which more and more depends knowledge-related skills and ability to handle information. Without assuming monopoly, nevertheless only higher education institutions can produce in big number and varied kind of such citizens. The lessons from the troubled history of Central and Eastern Europe are sometimes too quickly forgotten and too easily omitted when pressing group or egoistically interpreted national interests. We need more ecumenical politics also with regard to education. It is unfortunate when searching of solutions for educational problems becomes embroiled in highly publicised politics. Let me quote in this regard Andrei Marga, the minister of education of Romania, and the former Rector of the Babes-Bolyai University in Cluj-Napoca, who in his guidelines for the reform of education in Romania points out that “a wide, democratic, and modern management of interactions between majority and ethnic minorities is a condition of success for the reform of education. In this country [Romania – JS], an intense nationalist approach to the problems of education and an intense political approach to education have to be avoided in promoting the reform of education”.⁵

Higher education and its various institutions, despite their far reaching academic, institutional and organizational differences, are not only the place of studying and searching of greater scientific competence but important settings of intellectual independence as well as an expression of cultural and social commitment of a multitude of the stake-holders. As such they have an important role to fulfill in order to equip us better when we deal, individually and collectively, with challenges of this “intimately entwined reality”, including the problems related to realization of educational aspirations of national minorities reflecting moral unity and cultural diversity. Therefore let me congratulate and thank the organizers of this conference for undertaking this topic which is of great importance to many, including my own organization – UNESCO. I see the organization of this conference as significant and encouraging coincidence with what I have found out reading a special issue of *Time* magazine. In its part where map of “European I-Tot Spots” is shown and analysed, Komarno, Slovakia is mentioned as a site of “previous tension”, foremost due to the fact that a newly elected government is “expected to pass a law enshrining the rights of minority languages, including Hungarian”.⁶

JAN SADLAK

⁵ Andrei Marga: *Guidelines for the Reform of Education in Romania*, Bucharest, Ministry of Education, 1998.

⁶ See, Bruce W. Nelson: “NATO's New Challenge”, *Time Special Issue*, Visions of Europe (Winter, 1998–1999).

A szakközépiskolások felsőfokú továbbtanulása

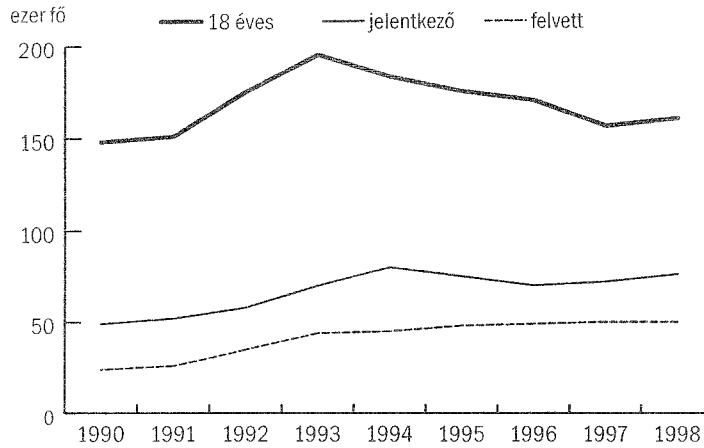
A felsőoktatás tömegoktatássá szélesedése a rendszerváltást követő gazdasági és társadalmi átalakulás következménye. A szocialista gazdaság, amely alacsony igényű, de biztos piacon, és olcsó áron adhatta el termékeit, a termelést alacsonyan képzett munkástömegekre alapozta. A munkafolyamatokat, a munkaszervezést és a technológiát modernizálni szándékozó értelmiségiek abban az időben „nehéz embereknek” számítottak, a nem termelő szféra értelmiségét pedig a politikai hatalom „gyanús”, vagy legalábbis „nehezen kezelhető” társadalmi rétegnek tartotta.

Annak ellenére, hogy az értelmiségieknek számos privilégiumot sikerült „kikényszeríteniük”, vagy „kiegyezkedniük”, rekrutációjuk lehetőségét szigorúan kézben tartva, évtizedekig alig változó felsőoktatási keretszámokkal szabályozták. A korlátozott méretű felsőfokú képzési rendszerhez ennek megfelelő logikával és szigorú hierarchiával felépített középfokú képzés illeszkedett. A középfokú képzés „gerince” az egy-egy korosztály 70–80%-át befogadó szakképzési intézményrendszer volt, az általános képzés tekintetében igényesebb szakközépiskolával és igénytelenebb szakmunkásképzővel. 1990 előtt a közoktatási rendszer nemcsak olyan értelemben épült fel hierarchikusan, hogy a különböző típusú középfokú iskolák eltérő színvonalú műveltséget nyújtottak tanulóiknak, hanem az iskola elvégzését követő perspektívák (életpályák, karriererek) tekintetében is. Felsőfokú továbbtanulásra, vagyis értelmiségi pályára szinte kizárólag a korlátozott számban működtetett gimnáziumok és ezen belül is főként az „elit” gimnáziumok készítették fel a tanulókat. A szakközépiskolákból lényegesen kevesebben jutottak be felsőfokú intézménybe, s ha bejutottak is, főként szakmájuknak megfelelő főiskolákra vették fel őket.

A rendszerváltást követő gazdasági átalakulás már a 90-es évek elején a korábbiól eltérő munkaerőigényt jelzett. A technikai fejlesztésekkel, a multinacionális cégek megjelenésével és a tercier szektor jelentős növekedésével megnőtt az igény a felsőfokú végzettséggel rendelkező munkaerő iránt és szinte egyik napról a másikra „feleslegessé” (ill. munkanélkülivé) váltak a szakképzetlen vagy alacsonyan képzett munkástömegek. Az oktatásirányítás a gazdasági igényekhez képest némiképpen késlekedve és fokozatosan bővítette a felsőfokú továbbtanulás lehetőségét. Kétségtelen, hogy a felsőfokú intézményekbe felvettek aránya az évtized elejétől a végéig 105%-kal emelkedett, de ez a tetemesnek látszó növekedés mindössze azt eredményezte, hogy a 18 éves korosztályból felsőfokon továbbtanulók aránya az 1990-es 14,2%-hoz képest 1998-ra 27,3%-ra nőtt. Ez természetesen még mindig meglehetősen „szolid” arány a nyugat-európai országokhoz képest, de a hazai igényekhez képest is. Ugyanebben az időszakban ugyanis a jelentkezők aránya is 72%-kal nőtt. Ebből adódóan a jelentkezők számához viszonyítva a felvettek aránya 1990 és 1998 között 44,6%-ról mindössze 53,8%-ra emelkedett, vagyis a felsőfokú intézmények még mindig csak alig több, mint a felét veszik fel a jelentkezőknek.

1. ÁBRA

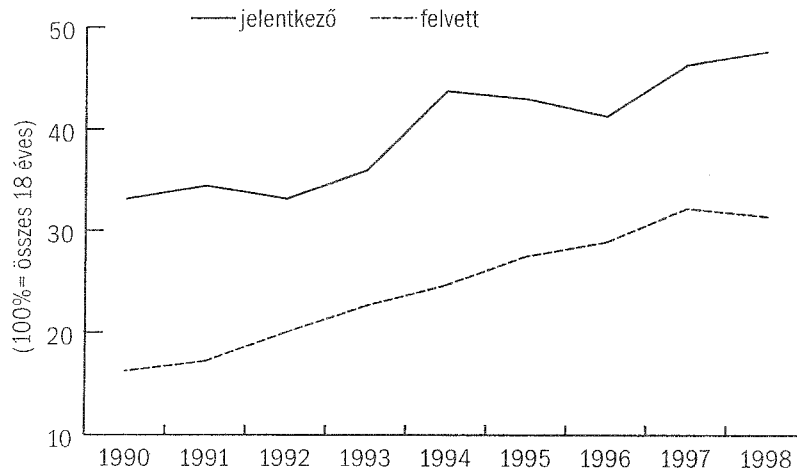
A jelentkezők és a felvettek számának változása (1000 fő)



Forrás: KSH, 1999

2. ÁBRA

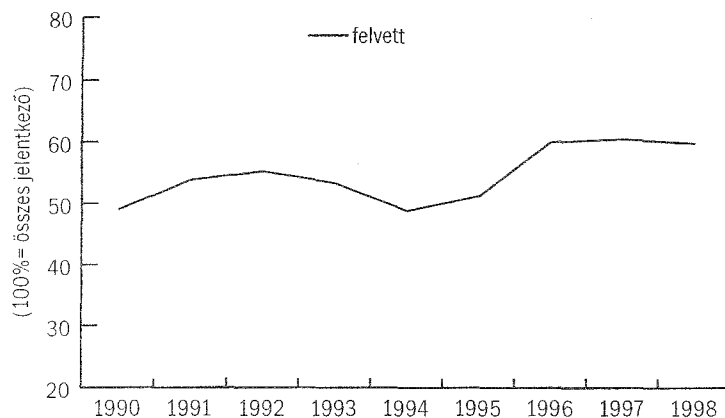
A jelentkezők és a felvettek arányának változása (a 18 éves korosztály %-ában)



Forrás: KSH, 1999

3. ÁBRA

A felvettek arányának változása a jelentkezők %-ában



Forrás: KSH, 1999

A felsőfokú továbbtanulási igények látványos növekedése ugyancsak a rendszerváltást követő gazdasági és társadalmi átalakulás következménye. A foglalkoztatási biztonság elvesztésével, ill. a munkanélküliség megjelenésével mindenki számára nyilvánvalóvá vált, hogy az iskolázottság növeli az elhelyezkedési esélyeket, vagyis minél magasabb szintű szaktudásnak és bizonyítványnak a birtokosa valaki, annál kelendőbb a munkapiac.

Az új típusú munkapiac átformálta a szülők és a gyerekek iskoláztatási aspirációit. Amikor 1997-ben az első osztályos középiskolások pályaválasztását vizsgáltuk,¹ a diplomás szülők 82%-a és az érettségizett szülők 60%-a mondta azt, hogy a diploma megszerzéséig vállalja gyereke taníttatását, és a szakképzetlen szülők között is csak 30% volt azoknak az aránya, akik elégedettek mutatkoztak annyival, ha a gyerek szakmunkásbizonyítványt szerez.

1999-ben a végzős szakközépiskolások továbbtanulási elképzeléseit vizsgálva² azt tapasztaltuk, hogy az iskola elvégzése után 70%-uk akart felsőfokú intézményben továbbtanulni. Amikor pedig a továbbtanulási motivációkról érdeklődtünk, 72%-uk válaszolta azt, hogy azért akar továbbtanulni, mert diplomásként könnyebb elhelyezkedni, mint érettségivel, és 43%-uk azt, hogy felsőfokú diplomával többet lehet keresni. Ezek az adatok egyértelműen azt bizonyítják, hogy a társadalom középrétegében (ahonnan a legtöbb szakközépiskolás jön), sőt az alsó rétegekben is (ahova a szakképzetlen szülők tartoznak) elsősorban a keserves munkaerőpiaci tapasztalatok növelték meg a továbbtanulási ambíciót.

A középfok befejezése utáni tervekét természetesen olyan „objektív” körülmények is behatárolják, mint a gyerekek középiskolai tanulmányi eredményei. A szakközépiskolásokat vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a legjobb tanulók terveztek a leggyakrabban felsőfokú továbbtanulást és a leggyengébbek érték be a középiskola utáni munkavállalással. Mindemellett az adatokból az is kiderült, hogy a felsőfokú diploma megszerzését 1999-ben már nemcsak a „jó

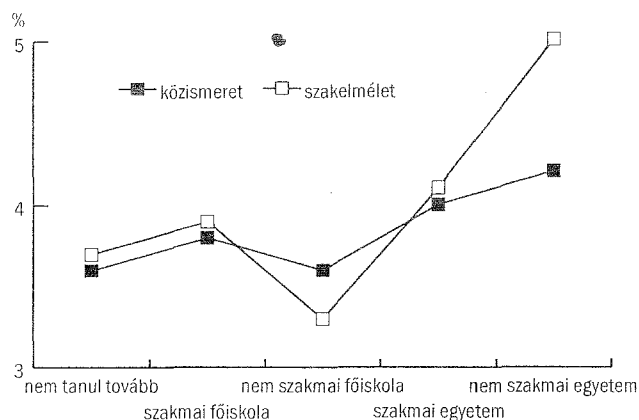
1 Andor Mihály-Liskó Ilona: Iskolaválasztás és mobilitás, Kutatási zárótanulmány, Kézirat, 1999.

2 A kutatást az OM megbízásából 1999-ben folytattuk az Oktatáskutató Intézetben. A szakmákra és településtípusokra reprezentatív mintában hagyományos szakközépiskolai osztályok és a világbanki modell szerint oktatórt osztályok végzős tanulói szerepeltek. Kérdőívek segítségével 507 szakközépiskolás továbbtanulásáról gyűjtöttünk adatokat. A kutatásban Fehérvári Anikó vett részt, az adatfelvételt pedig Kálmán Miklós szervezte.

tanulók”, hanem a hármas-négyes érettségi eredményt elért szakközépiskolások is határozot-
tan ambicionáltak.

4. ÁBRA

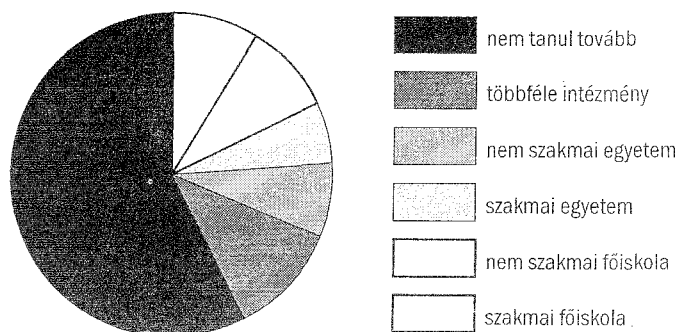
Érettségi átlageredmények (világbanki szakközépiskolások, 1999)



A felsőfokú továbbtanulási ambíciók azonban nem valósulhattak meg maradéktalanul. Az első „szelekciós” szűrőt a középiskolai tanulmányi eredmények mérlegelése alapján megfogalmazott önkritika jelentette. Ennek eredményeként érettségi után jóval kevesebben (42%) jelentkeztek felsőfokú továbbtanulásra, mint amennyien eredetileg tervezték. A 90-es évek abban a tekintetben is változást hoztak, hogy a mai szakközépiskolások bátrabban jelentkeznek a szakmájuktól eltérő egyetemi fakultásokra. A jelentkezők egynegyede pedig többféle típusú intézménybe is beadta a jelentkezését.

5. ÁBRA

Hová jelentkezett az érettségi után? (világbanki szakközépiskolások, 1999)

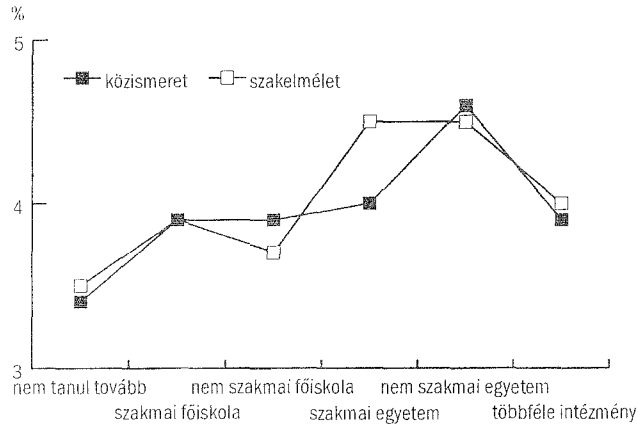


Az előre „megfutamodók” az érettségien közismereti tárgyakból három tizeddel, szakmai tantárgyakból pedig két tizeddel gyengébb tanulmányi eredményeket értek el az átlagosnál. Az adatokból az is megfigyelhető, hogy a szakközépiskolások tanulóknak viszonylag pontos ismeret-

teik vannak a felvételi esélyekről. Az egyetemre és főiskolára jelentkezők tanulmányi eredményeiben 5–6 tizednyi különbséget tapasztaltunk az egyetemre jelentkezők javára. Szakmai egyetemekre főként azok jelentkeztek, akik szakmai tárgyakkól, más egyetemekre pedig olyanok, akik valamennyi tantárgyból az átlagosnál jobb érettségi eredményeket értek el. A többféle intézménybe és szakra jelentkezők érettségi eredményei a főiskolákra jelentkezőkéhez voltak hasonlóak.

6. ÁBRA

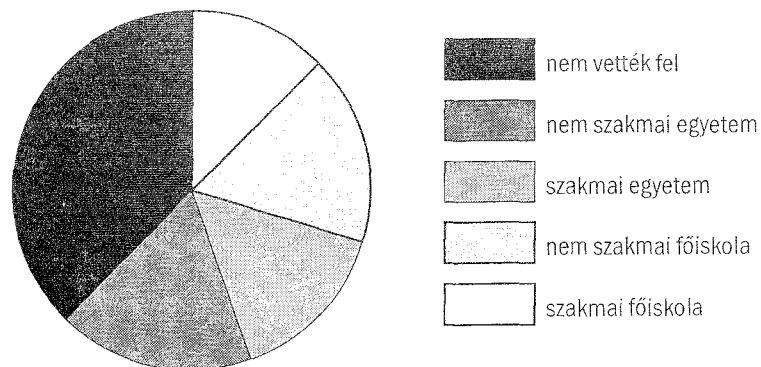
A jelentkezők érettségi átlaga (világbanki szakközépiskolások, 1999)



A szelekció következő fokozatát a felsőfokú intézmények felvételi vizsgái jelentették. 1999-ben ezek a vizsgák már kevésbé voltak szigorúak a korábbi években tapasztaltaknál, amit az is bizonyít, hogy a szakközépiskolások jelentkezők 62%-a átjutott a rostán, és egyharmaduk nem szakirányú képzésbe nyert felvételt.

7. ÁBRA

Hová vették fel az érettségi után? (világbanki szakközépiskolások, 1999)

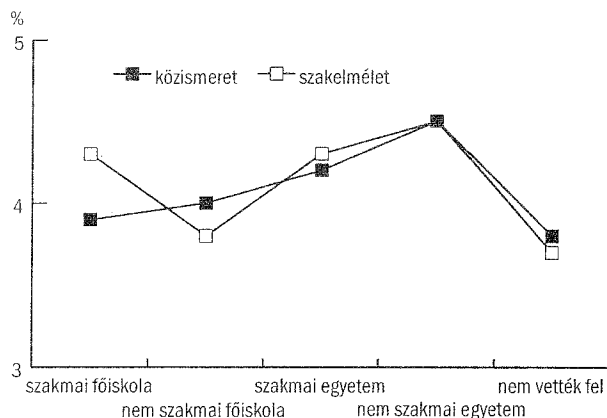


A felvételi eredmények szoros összefüggést mutatnak az érettségi átlagokkal. A legjobb tanulókat nem szakirányú egyetemekre vették fel, a szakmai tárgyakkól jó, de közismeretiekből

gyengébb tanulók pedig szakirányú egyetemekre jutottak be. Az elutasított jelentkezők az átlagosnál három tizeddel gyengébb érettségi eredményt értek el a szakmai tárgyakból és két tizeddel gyengébbet a közismeretiekből. Érettségi bizonyítványuk azonban a szakmai tárgyakból semmivel sem volt rosszabb azoknál, akiket nem szakmai főiskolákra felvettek fel. Ezek az adatok azt bizonyítják, hogy az elutasítás főként annak a következménye volt, hogy nem a megfelelő helyre jelentkeztek.

8. ÁBRA

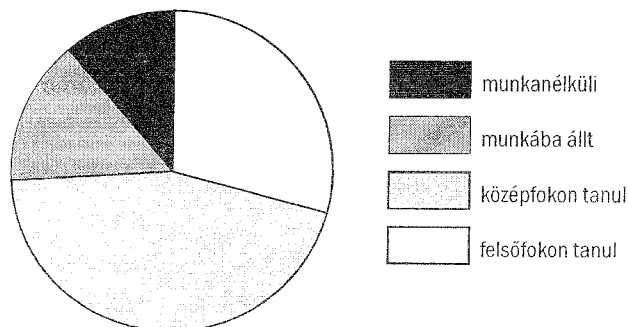
A felvettek érettségi átlaga (világbanki szakközépiskolások, 1999)



A jelentkezést megelőző „önkritika” és a felsőfokú intézmények szelekciója eredményeként a végzős szakközépiskolások közül az érettségit követően 26%-nak sikerült bejutnia valamilyen felsőfokú intézménybe. Ez az arány alig alacsonyabb, mint a korosztályi átlag, de messze alatta marad a diploma megszerzését ambicionáló szakközépiskolások 70%-os arányának.

9. ÁBRA

Hogyan alakult az élete az érettségi után? (világbanki szakközépiskolások, 1999)



A továbbtanulási ambíciók megghiúsulása nem jelenti azt, hogy a szakközépiskolások érettségi után munkába állnak. A bizonytalan és előnytelen munkapiaci helyzettől (a munkanélküli-

ségtől és az alacsony bérektől) való felelem arra készteit őket, hogy ha nem is felsőfokon, de továbbtanuljanak, s majd később újra próbálkozzanak nappali vagy levelező képzésben a diploma megszerzésével. 1999-ben az érettségizők 40%-a maradt bent továbbra is a szakközépiskolában azzal a céllal, hogy folytassa ill. kiegészítse szakmai tanulmányait. Erre egyébként az 1991-től fokozatosan bevezetett és a Világbank által támogatott új szakközépiskolai modell (amely szerint érettségig csak szakmai alapozó képzés folyik, s majd erre épül a szakmai specializáció) valamennyi szakközépiskolának lehetőséget kínál.

Végül is 1999-ben a végzős szakközépiskolások csaknem háromnegyede tanult tovább nappali képzésben valamilyen oktatási formában (felsőfokon, középiskolában, vagy tanfolyamon). Hogy milyen „kemény” munkapiaci indokok készteit őket a továbbtanulásra, azt mi sem bizonyítja jobban, mint hogy majdnem ugyanannyian kezdtek munkanélküliliként a pályájukat, mint ahányan munkahelyet találtak.

Liskó Ilona

Az egyetemi szintű egészségügyi képzés helyzete és jövője: van-e „orvos-túltermelés” és szükség van-e emiatt központi intézmény-bezárásra?

Régi mítosz, hogy Magyarországon jelentős az orvosfelesleg és hogy a magyar egészségügyi felsőoktatásban *jelentős a „túltermelés”* orvosból, illetve fogorvosból. Az egészségügy reformelképzeléseivel kapcsolatosan ismét előtérbe került az a kérdés, hogyan lehetne „orvosolni” ezt a problémát, mi is a teendő ezzel kapcsolatban. Az utóbbi időben az is felvetődött, hogy a magas fix költségek miatt esetleg racionálisabb lenne a négy hagyományos képzési hely (SOTE, SZOTE, DOTE, POTE, illetve az integráció után ezek jogutódai) egyikén az orvosképzés központi kormánydöntésen alapuló leépítése/felszámolása, semmint egy olyan, a képzési terület egészére vonatkozó összesített beiskolázási keretszám központi kontrollját megvalósító szabályozás, ami végeredményben megengedi, hogy több orvosképző intézmény viszonylag kis létszámmal, a méretgazdaságosságból fakadó potenciális előnyök kiaknázása nélkül működjön. Az alábbi tanulmányban megkísérlem több oldalról is körüljárni és bemutatni ezt a „túlképzési” problémát, igyekszem feltárni, mennyiben valós ez, és valóban indokolja-e ez a központi beavatkozást. Arra is kitérek röviden, hogy a probléma enyhítésére alkalmas különböző elképzeléseknek mik az előnyei és hátrányai.

Tekintetbe véve, hogy az egészségügyi felsőoktatás általában, és azon belül az orvosképzés hosszú ciklusú, továbbá rendkívül eszközigényes, gyakorlatigényes és ennek megfelelően igen drága (amit az is kifejez, hogy az orvosi és fogorvosi szak a legmagasabb normatívájú finanszírozási csoportba tartozik), *logikus, hogy az orvosképzésre történő beiskolázást az állam szigorúan kontrollálja*: ezen a területen még a beiskolázás szabadságára épülő felsőoktatási rendszerekben is általános a *numerus clausus*.

Magyarországon is gyakorlatilag *központi keretelosztás* valósul meg az egészségügyi felsőfokú képzésben az államilag finanszírozott nappali férőhelyek vonatkozásában. Az újonnan felvett hallgatók vonatkozásában az államilag finanszírozott hallgatói férőhelyek tanulmányi területek és felsőoktatási intézmények közti elosztása jelenleg még a központi beiskolázási „keretszámok” és a hallgatói jelentkezések eredőjeként alakul ki. A szakokra és intézményekre vonatkozó beiskolázási „keretszámokat” (az államilag finanszírozott hallgatói férőhelyek tanulmányi területek és intézmények közti elosztását) a művelődési és közoktatási miniszter

ségtől és az alacsony bérektől) való felelem arra késztei őket, hogy ha nem is felsőfokon, de továbbtanuljanak, s majd később újra próbálkozzanak nappali vagy levelező képzésben a diploma megszerzésével. 1999-ben az érettségizők 40%-a maradt bent továbbra is a szakközépiskolában azzal a céllal, hogy folytassa ill. kiegészítse szakmai tanulmányait. Erre egyébként az 1991-től fokozatosan bevezetett és a Világbank által támogatott új szakközépiskolai modell (amely szerint érettségig csak szakmai alapozó képzés folyik, s majd erre épül a szakmai specializáció) valamennyi szakközépiskolának lehetőséget kínál.

Végül is 1999-ben a végzős szakközépiskolások csaknem háromnegyede tanult tovább nappali képzésben valamilyen oktatási formában (felsőfokon, középiskolában, vagy tanfolyamon). Hogy milyen „kemény” munkapiaci indokok készítették őket a továbbtanulásra, azt mi sem bizonyítja jobban, mint hogy majdnem ugyanannyian kezdték munkanélküliliként a pályájukat, mint ahányan munkahelyet találtak.

Liskó Ilona

Az egyetemi szintű egészségügyi képzés helyzete és jövője: van-e „orvos-túltermelés” és szükség van-e emiatt központi intézmény-bezárásra?

Régi mítosz, hogy Magyarországon jelentős az orvosfelesleg és hogy a magyar egészségügyi felsőoktatásban *jelentős a „túltermelés”* orvosból, illetve fogorvosból. Az egészségügy reformelképzeléseivel kapcsolatosan ismét előtérbe került az a kérdés, hogyan lehetne „orvosolni” ezt a problémát, mi is a teendő ezzel kapcsolatban. Az utóbbi időben az is felvetődött, hogy a magas fix költségek miatt esetleg racionálisabb lenne a négy hagyományos képzési hely (SOTE, SZOTE, DOTE, POTE, illetve az integráció után ezek jogutódai) egyikén az orvosképzés központi kormánydöntéssel alapuló leépítése/felszámolása, semmint egy olyan, a képzési terület egészére vonatkozó összesített beiskolázási keretszám központi kontrollját megvalósító szabályozás, ami végeredményben megengedi, hogy több orvosképző intézmény viszonylag kis létszámmal, a méretgazdaságosságból fakadó potenciális előnyök kiaknázása nélkül működjön. Az alábbi tanulmányban megkísérlem több oldalról is körüljárni és bemutatni ezt a „túlképzési” problémát, igyekszem feltárni, mennyiben valós ez, és valóban indokolja-e ez a központi beavatkozást. Arra is kitérek röviden, hogy a probléma enyhítésére alkalmas különböző elképzeléseknek mik az előnyei és hátrányai.

Tekintetbe véve, hogy az egészségügyi felsőoktatás általában, és azon belül az orvosképzés hosszú ciklusú, továbbá rendkívül eszközigényes, gyakorlatigényes és ennek megfelelően igen drága (amit az is kifejez, hogy az orvosi és fogorvosi szak a legmagasabb normatívájú finanszírozási csoportba tartozik), *logikus, hogy az orvosképzésre történő beiskolázást az állam szigorúan kontrollálja*: ezen a területen még a beiskolázás szabadságára épülő felsőoktatási rendszerekben is általános a *numerus clausus*.

Magyarországon is gyakorlatilag *központi keretelosztás* valósul meg az egészségügyi felsőfokú képzésben az államilag finanszírozott nappali férőhelyek vonatkozásában. Az újonnan felvett hallgatók vonatkozásában az államilag finanszírozott hallgatói férőhelyek tanulmányi területek és felsőoktatási intézmények közti elosztása jelenleg még a központi beiskolázási „keretszámok” és a hallgatói jelentkezések eredőjeként alakul ki. A szakokra és intézményekre vonatkozó beiskolázási „keretszámokat” (az államilag finanszírozott hallgatói férőhelyek tanulmányi területek és intézmények közti elosztását) a művelődési és közoktatási miniszter

határozza meg. A keretek elosztása *bonyolult alkufolyamat eredménye*. A Felsőoktatási törvény azt írja elő, hogy az FTT (Felsőoktatási és Tudományos Tanács) a munkaerőpiaci előrejelzések, a diplomások munkanélküliségi adatai és a hallgatói jelentkezésekben tükröződő kereslet alapján középtávú prioritásokat dolgozzon ki a keretek elosztására a különböző tanulmányi területek között. Ilyen prioritások az utóbbi időben tudtommal nemigen fogalmazódtak meg (hivatalos rangra emelt munkaerőpiaci előrejelzések nincsenek, és a diplomás munkanélküliség tanulmányi területek és kibocsátó intézmények szerint bontott statisztikái is hiányoznak egyelőre). Ugyanakkor eközben az FTT mind aktívabb szerepet játszott rövid távon, a keretszámok elosztásáról szóló éves javaslatok kidolgozásában, amelyek azután az intézményi „visszatervezés” alapjául szolgáltak.

Miközben a felsőoktatás egészében hazánkban a 90-es évtized során jelentős expanzió zajlott le, az egyetemi szintű egészségügyi felsőoktatás ebből csak kevésé vette ki a részét. Az évtized során ennek ellenére itt is lezajlott egy nem jelentéktelen felvételi létszám- és képzési kapacitásnövekedés, amit az M-1. táblázat adatai jól tükröznek. Ez a növekedés azonban alapvetően a *fizető külföldi hallgatók* képzését érintette. (A költségtérítéses képzés a rendkívül magasán, feltehetően jóval a határkölség felett megszabott térítési díjak hatásra jelentéktelen volumenű maradt.) Eközben az államilag finanszírozott (magyar) orvostan- és fogorvos-hallgatókra vonatkozó elsős felvételi keretszámok összesített szintje nem nőtt, sőt, inkább csökkent. Ezt a csökkenést az M-2. táblázat vonatkozó két sora is mutatja. Ezek a sorok az M-1-es táblázat növekvő összesített beiskolázási adatai ellenére is azt mutatják, hogy miközben a felsőoktatásban részt vevők száma nőtt, az egyetemi szintű szakokon tanulók aránya csökkent a felsőoktatási szerkezetben. Ugyanakkor a demográfiai folyamatok (a felsőoktatási korba lépő korosztályok csökkenő létszáma) és a növekvő felsőfokú részvétel együttes hatására az egy-egy kohorszból a vonatkozó egyetemi szintű szakokon tanulók aránya akár nőhet is.

Természetesen attól, *hogy az egyetemi szintű egészségügyi szakokon csökken az államilag finanszírozott beiskolázás*, az továbbra is lehetséges, hogy az így betöltött helyek még így is túlzott kibocsátáshoz, felesleges képzéshez vezetnek. De vajon tényleg ez-e a helyzet? Vizsgáljuk meg ezt a kérdést kicsit részletesebben!

Számos a témát érintő írás, pl. Világbank [1995] vagy Révész [1996] alapján *első látásra evidensnek tűnik, hogy Magyarországon túl sok az orvos és fogorvos*. A Világbank megállapítja, hogy „Magyarországon 1993-ban 10.000 lakosra 33 orvos [...] jutott; az EU országokban (ahol az egy főre jutó egészségügyi költségvetés lényegesen magasabb, mint Magyarországon) viszont 10.000 lakosra átlagosan 25 orvos [...] jutott ugyanebben az évben. A fölös kapacitások csökkentése alapvető fontosságú az egészségügyi reform eredményessége szempontjából [...]”. (Világbank [1995], 52. old.) A Révész András adatai alapján készített M-5. táblázatának adatai azt mutatják, hogy a táblázatban szereplő 12 ország közül a 10.000 foglalkoztatottra jutó orvosok, fogorvosok számát tekintve Magyarország 134-es adata nagy fölényrel vezet a mezőnyt. Mielőtt azonban máris elfogadnánk ezeket a megállapításokat és belőlük fakadó, az orvoscépzés visszafogása irányába mutató következtetéseket, nézzük meg egy kicsit a kérdést több oldalról!

Az orvosellátottsági adatok nem értelmezhetőek önmagukban: az orvosellátottság szintje önmagában nem mérhető, csak az orvosok és a főiskolai illetve középszintű egészségügyi káderek közti (a belső bérarányok, képzési kapacitások, hagyományok stb. által befolyásolt) munkamegosztás figyelembe vételével (Természetesen könnyen előfordulhat az a helyzet, hogy egy országban ez a munkamegosztás nem racionális, pl. túl sok az orvos és túl kevés az ápoló, és ilyenkor főiskolai vagy akár középfokú végzettséggel is ellátható szakfeladatokat egyetemi szintű diplomával rendelkezők látnak el. Ez feltehetően pazarló megoldás, azonban az, hogy

mennyire az, nagyban függ az egészségügyi bérek átlagbérhez viszonyított arányától, az egészségügyön belüli belső bérarányoktól és a különböző szintű egészségügyi végzettségek képzési költségeitől). *Ha valahol viszonylag alacsony az orvosbér és valamiért nagyon alacsony az egészségügyi közép-káderekkel való ellátottság*, nem feltétlenül irracionális, sőt, bizonyos fokig akár természetesnek is tekinthető, ha ehhez magasabb szintű orvosellátottság társul. Ekkor is indokolt lehet persze racionalizálni az egészségügyön belüli munkamegosztást, de ehhez először feltehetőleg nem a képzési keretszámokon, hanem a bérarányokon kell változtatni (a hatékony bérelmélet szerint megfelelően magas szintű, hatékony béreket kell kialakítani). Az orvosképzést és foglalkoztatást pedig az alacsonyabb szintű felső és középfokú egészségügyi káderek képzésével és foglalkoztatásával együtt kell vizsgálni, és az egész területet együtt kell megreformálni, ha szükséges.

Az alábbiakban először is *három állítást szeretnék bizonyítani*: (a) a magyar orvosellátottság önmagában vizsgálva viszonylag *magas, de még így* [önmagában tekintve] *sem* tekinthető *kiugró*nak; (b) az egészségügyi *közép-káderekkel való ellátottság* tekintetében a magyar helyzet kimondottan *simlmas*, aminek *következtében összességében az egészségügyi foglalkoztatás egyáltalán nem* tekinthető *magas*nak; (c) az *orvosellátottság* adatai a *fejlett országokban* az 1987–1994 ill. 1996 közötti időszakban *dinamikusan nőttek*, ennek fényében is megfontolandó, valóban csökkentendő-e Magyarországon az orvosképzés volumene.

ad (a):

Az M-3. táblázat a 100.000 lakosra jutó orvosok és fogorvosok számát mutatja (bontva és összesítve is). A táblázatban 15 EU ország, továbbá Svájc, az Egyesült Államok, Kanada, Japán és Magyarország adatai szerepelnek. Ezek alapján az *orvosellátottság tekintetében 1994-ben Magyarország az ötödik helyen áll, a fogorvos-ellátottság tekintetében viszont már a mezőny hátsó felében van*, csak a 12. Az orvosokat és a fogorvosokat együtt tartalmazó *összevont oszlop adatai* azt mutatják, hogy hazánkban 100.000 lakosra 404 orvos ill. fogorvos jut. Ennek *alapján a mezőny felső harmadában* (de annak inkább az alján) *vagyunk*. 400 feletti adatot (tehát Magyarországnál jobb, vagy vele nagyjából azonos szintű ellátottságot – vagy, ha úgy tetszik, ugyanilyen magas, illetve magasabb, „pazarlóbb” orvosfoglalkoztatást) találunk Belgiumban, Görögországban, Izlandon, Németországban, Olaszországban, Spanyolországban. Összességében tehát ennek alapján azt mondhatjuk, hogy a magyar adat, bár lehet, hogy némileg magasabb az EU átlagadatánál, de nem tekinthető kiugróan magasnak.

ad (b):

Az ápolók és egyéb egészségügyi közép-káderek tekintetében elég jelentős végzettségi szintbeli különbség van a magyar és a nyugati helyzet között: míg nyugaton a legtöbb országban az ápoló személyzet körében a főiskolai szintű végzettség már általános, Magyarországon egyelőre nem (főként a más főiskolai végzettségekkel elérhető jövedelmekhez viszonyítva rendkívül gyenge egészségügyi fizetések miatt). Az 1997/98-as tanévben az orvos-, fogorvos- és gyógyszerészképzésbe a KSH adatai alapján (vö. M-1. táblázat) 1963 hallgatót iskoláztak be; ebből azonban a költségtérítéses hallgatók (számuk legjobb tudomásom szerint a tucatot se haladja meg) és külföldi hallgatók nélküli létszám már csak 1118, mint az az M-2. táblázatból látszik. Ehhez képest a *főiskolai szintű egészségügyi képzésbe* az adott évbe bekerült hallgatók száma 1139, de ebből 150 szociális munkás szakra iratkozott be, tehát a szűken vett egészségügyi területen csak 989 elsős hallgató van¹ főiskolai szinten (köztük feltehetően nemigen akad

¹ Az adatok forrása: Egészségügyi és szociális statisztikai évkönyv, 1997. Bp., KSH, 1999. 336 old. 17.1. és 17.2. táblázatok.

külföldi vagy költségtérítéses). Ennek alapján egy egyetemi szintű elsős hallgatóra az egészségügyi képzésben kevesebb, mint egy főiskolai szintű hallgató jut. Ez igen alacsony arány.

M-1. TÁBLA

Orvosegyetemi elsős és összlétszámok, továbbá a kiadott oklevelek száma Magyarországon (egyetemi szintű képzés, szakonként)

	Orvosegyetemi hallgatók száma				Elsős orvosegyetemi hallgatók száma				Az előző évben kiadott oklevelek száma			
	orvos	fogorvos	gyógyszerész	együtt	orvos	fogorvos	gyógyszerész	együtt	orvos	fogorvos	gyógyszerész	együtt
1990/91	5611	905	1193	7709	982	159	224	1365	895	182	164	1241
1994/95	6495	985	1156	8636	1267	156	226	1649	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
1995/96	6407	966	1119	8492	1367	212	263	1842	1002	188	245	1435
1996/97	6386	980	1155	8521	1096	219	298	1613	1015	202	236	1453
1997/98	6375	906	1231	8512	1435	187	341	1963	976	198	197	1371

Forrás: Egészségügyi és szociális statisztikai évkönyv, 1997. KSH, Budapest, 336 old. 17.1.–17.3. táblák alapján. Megjegyzés: külföldi hallgatókkal és költségtérítéses hallgatókkal együtt!

M-2. TÁBLA

Államilag finanszírozott (nem költségtérítéses, nem idegen nyelvű) képzésre újonnan felvett orvosi, fogorvosi és gyógyszerészhallgatók megoszlása Magyarországon, 1994–99 (%)

Intézmény, kar	Szak	Képzési idő (félév)	1994	1995	1996	1997	1998	1999
DOE OK	általános orvos	12	21	24	21	23	23	22
POTE OK	általános orvos	12	22	21	20	21	20	21
SOTE ÁOK	általános orvos	12	39	37	38	36	39	38
SZOTE ÁOK	általános orvos	12	18	18	20	19	19	19
Általános orvos együtt			100=760	100=755	100=743	100=730	100=745	100=730
DOE OK	fogorvos	10	22	26	21	22	17	19
POTE OK	fogorvos	10	16	13	11	16	23	16
SOTE FOK	fogorvos	10	50	46	52	45	44	47
SZOTE ÁOK	fogorvos	10	12	15	16	17	17	19
Fogorvos együtt*			100=147	100=142	100=163	100=128	100=33	100=128
DOE OK	gyógyszerész	10	-	-	16	14	16	15
POTE	gyógyszerész	10	-	-	-	-	-	-
SOTE FOK	gyógyszerész	10	55	57	41	45	43	46
SZOTE ÁOK	gyógyszerész	10	45	43	43	41	42	38
Gyógyszerész együtt*			100=212	100=221	100=258	100=260	100=258	100=260

* %=abszolút szám

Forrás: a szerző számításai az OM számítógépes belső adatbázisa alapján

M-3. TÁBLA

100.000 lakosra jutó orvosok és fogorvosok száma nemzetközi összehasonlításban, 1987, 1994, 1996

	1987			1994			1996		
	orvos	fogorvos	együtt	orvos	fogorvos	együtt	orvos	fogorvos	együtt
EU:									
Ausztria	271	41	312	339	45	384	n.a.	n.a.	n.a.
Belgium	309	65	374	365	69	434	378	70	448
Dánia	267 ^a	91 ^a	358 ^a	291	88	379	n.a.	89 ^b	n.a.
Egyesült Királyság	152	38	190	164	35	199	175	n.a.	n.a.
Franciaország	237	61	298	282	69	351	n.a.	n.a.	n.a.
Görögország	333	91	424	389	104	493	393 ^b	102 ^b	495 ^b
Hollandia	237	52	289	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Írország	155	34	189	200	42	242	211	45	256
Izland	272	87	359	301	103	404	n.a.	n.a.	n.a.
Luxemburg	180	47	227	228	50	278	n.a.	n.a.	n.a.
Németország	273	66	339	329	73	402	341	75	416
Norvégia	250	n.a.	n.a.	324 ^c	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Olaszország	n.a.	n.a.	n.a.	547	60	607	570	n.a.	n.a.
Portugália	264	14	278	294	23	317	301	28	329
Spanyolország	351	19	370	414	34	445	422	38	460
Nem EU:									
Svájc	286	48	334	313	50	363	322	49 ^b	366 ^b
Egyesült Államok	n.a.	n.a.	n.a.	245 ^d	63 ^d	308 ^d	n.a.	n.a.	n.a.
Kanada	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	53 ^c	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Japán	n.a.	n.a.	n.a.	221 ^e	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Magyarország*	297(4)	37(12)	334(7-8)	356(5)	48(12)	404(5-6)	379(4)	52(5)	431(4)

a) 1988; b) 1995; c) 1991; d) 1993; e) 1992;

* zárójelben (#) Magyarország helyezése az adott oszlopban adattal szereplő országok rangsorában.

Nemzetközi adatok forrása: European Commission – Eurostat [1999] Magyar adatok: a szerző számításai a KSH 1987, 1994 és 1998 évi Statisztikai Évkönyveinek (KSH [1988],[1995][1999b] demográfiai és egészségügyi adatai alapján. Az 1998-ra vonatkozó magyar adatok is hozzáférhetők: ezek a fenti sorrendben 396, 56 és 452.

Megjegyzés: 1995. január 1-jén az EU-nak 15 tagállama volt.

Az M-5. táblázat adatai világosan mutatják, hogy az ott részletes bontású adatokkal szereplő tíz ország közül a *tízezer foglalkoztatottra jutó paramedikális* (nem orvosi, fogorvosi) *személyzet tekintetében hazánk messze leszakadva a sereghajtó*.³ Az M-6. táblázat 1998-ra vonatkozó adatai ugyanakkor – Révész András 1990-re vonatkozó adataival (vö. M-5. táblázat) egybehangzóan – azt mutatják, hogy egy orvosra (fogorvossal együtt) hazánkban mintegy két egészségügyi középkáder jut. (Az 1994-es évre vonatkozó Révész-féle adatok még ennél a szintnél is

2 Az orvosi-fogorvosi kategóriában az itt szereplő adatok által jelzett gyors növekedés csak azáltal hozható összhangba az M-3. táblázat adataival, ha figyelembe vesszük, hogy miközben ebben a kategóriában nőtt a foglalkoztatás, az összfoglalkoztatás a transzformációs visszaesés és a termelékenység növekedése következtében jelentősen visszaesett.

jelentősen rosszabbak, de a KSH adatok fényében megkockáztatható az a megállapítás, hogy ezekkel esetleg valami nem stimmel.) Az M-5 táblázat adatai alapján Norvégiában 10,9; Hollandiában 8,3; az Egyesült Államokban majdnem 8; Finnországban pedig 4,6 fő paramedikális személyzet jut egy orvos-fogorvosra. Az mindenesetre kitűnik a táblázatból, hogy a *paramedikális és az orvosi-fogorvosi szakszemélyzet egymáshoz viszonyított aránya igen széles határok között ingadozik az egyes országokban, nyilván a hagyományoktól, a belső bér- és képzési költségáramnyoktól és a főiskolai szintű egészségügyi képzés erősségétől függően.* Adott egészségügyi színvonal mellett alacsonyabb orvosellátottság esetén várhatóan magasabb az egészségügyi középkiadásokkal való ellátottság. Az, hogy egy adott országban a két képzési szint közt kialakult munkamegosztás mennyire racionális, csak bonyolult további vizsgálatokkal lenne eldönthető.

M-4. TÁBLA

Az orvosi-egészségügyi felsőfokú képzésben résztvevő hallgatók aránya az adott tanévben, illetve az orvosi-egészségügyi oklevelet szerzettek aránya az adott évben nemzetközi összehasonlításban, % (zárójelben a rangszám)

	Hallgatók aránya		Oklevelet szerzett ^{a)}	
	100%= összes hallgató	100%=20-24 éves népesség	100%= összlétszám	100%=20-24 éves népesség
Ausztria (1993/94; 1993)	7,6 (13)	3,4 (8)	10,8 (10)	3,1 (12)
Csehország (1993/94; 1993)	9,1 (11)	1,5 (14)	9,0 (13)	2,2 (14)
Dánia (1992/93; 1991)	10,9 (6)	4,6 (4)	16,0 (5-6)	9,5 (5)
Egyesült Királys. (1992/93; 1991)	11,8 (3)	4,1 (6)	11,3 (11)	10,3 (4)
Finnország (1993/94; 1992)	18,5 (1)	8,9 (1)	32,6 (1)	30,8 (1)
Franciaország (1991/92; 1992)	11,3 (4)	4,8 (3)	2,6 (14)	2,3 (13)
Görögország (1991/92; 1991)	10,6 (7)	2,6 (11)	16,0 (5-6)	5,6 (9)
Hollandia (1992/93; 1991)	11,2 (5)	4,2 (5)	14,9 (7)	8,5 (6)
Lengyelország (1993/94; 1993)	10,2 (8-9)	2,9 (10)	24,8 (3)	12,6 (3)
Magyarország (1994/95; 1994)	10,2 (8-9)	2,5 (12)	14,1 (8)	5,8 (8)
Olaszország (1993/94; 1993)	9,7 (10)	3,6 (7)	23,5 (4)	6,1 (7)
Spanyolország (1992/93; 1993)	7,9 (12)	3,3 (9)	12,0 (9)	5,1 (10)
Svédország (1992/93; 1992)	14,0 (2)	5,5 (2)	25,1 (2)	16,2 (2)
Szlovénia (1993/94; 1993)	5,5 (14)	1,6 (13)	9,3 (12)	4,5 (11)

a) az oklevelet szerzett az adott évben oklevelet szerzőkre vonatkozik.

Forrás: Ladányi Andor: A felsőoktatás nemzetközi statisztikai összehasonlítása. In: Munkaerőkereslet és kínálat 1995–2010. MM-Világbank, 1996, 190–191. old., 14–15. táblázatok.

Ha az *egészségügyi foglalkoztatás egészét együttesen szemléljük, az M-5. táblázat alapján kirajzolódó kép az, hogy Magyarország a sereghajtók egyike (az 1990-es adat az utolsó, az 1994-es is csak a spanyol adatot előzi meg a táblázatban szereplő egyéb országok adatai közül).* Ezek az adatok tehát egyáltalán nem arra utalnak, hogy összességében túlképzés lenne az egészségügyi felsőoktatás területén: az orvosképzés és foglalkoztatás kis mértékű (cseppet sem kiugró!) „túlfejlettsége” ezen adatok tükrében nem annyira felesleges kinövésnek, hanem inkább természetes, rendszerszintű válasznak tűnik egyfelől a főiskolai szintű egészségügyi képzés rendkívül alacsony arányára, a főiskolai vagy akár alacsonyabb szintű egészségügyi káderek csekély mértékű foglalkoztatására és a közintézményekben továbbra is rendkívül alacsony hivatalos (köz-

alkalmazotti) orvosbérekre. Ilyen feltételek mellett, *mivel a rendszer számára nem érvényesül az orvosi foglalkoztatás magas költsége* (a képzés magas költségei a képzéshez nyújtott állami támogatás, az ingyenesség miatt *nem* hajtják fel a végzettek béreit), *nem is várható racionális szintű foglalkoztatás*. Ha tekintetbe vesszük a nem egyetemi végzettségű káderek alacsony arányát, elvben akár még az is lehetséges, hogy egy orvos első látásra talán feleslegesnek tűnő foglalkoztatása olyan sok ilyen kádert „vált ki”, hogy az már költséghatékonysági szempontból is racionális. Itt most nincs módom e kérdést részletesebben megvizsgálni – magánvéleményem szerint feltehetően nem ez a helyzet –, de annyit mindenképp leszögeznék, hogy a középkáderek alulfoglalkoztatása miatt egyelőre az ellátás veszélyeztetése nélkül nem látom jelentősebben csökkenthetőnek az orvosi foglalkoztatást, illetve az orvusképzést. Az egészségügyi főiskolai beiskolázás jelentős növelése esetén az egyetemi szintű képzés kis mértékben nyilván csökkenthető lenne, de ahhoz, hogy megítélhessük, mennyire kívánatos hosszabb távon ez a csökkentés, nem árt még elgondolkoznunk az alábbiakban a (c) állítással kapcsolatosan elmondottakon.

M-5. TÁBLA

Tízezer foglalkoztatottra jutó egészségügyi (orvosi-fogorvosi és paramedikális) szakszemélyzet létszáma (zárójelben a rangszám)

	Orvosi, fogorvosi szakszemélyzet (1)	Paramedikális szakszemélyzet (2)	Együtt (1) + (2)	P/O arány (2) : (1)
Ausztria 1990	n.a.	n.a.	393 (8)	n.a.
Egyesült Államok 1992	68 (7-9)	537 (2)	605 (4)	7,9
Egyesült Királyság 1990	65 (10)	292 (7)	357 (9)	4,5
Finnország 1990	109 (2)	497 (4)	606 (3)	4,6
Franciaország 1990	104 (3)	246 (8)	350 (10)	2,4
Hollandia 1990	60 (11)	499 (3)	559 (5)	8,3
Magyarország 1990	73 (5)	134 (11)	270 (13)	1,8
Magyarország 1994	134 (1)	169 (10)	303 (11)	1,3
Németország 1990	68 (7-9)	421 (5)	489 (6)	6,2
Norvégia 1990	68 (7-9)	739 (1)	807 (2)	10,9
Spanyolország 1990	95 (4)	206 (9)	301 (12)	2,2
Svájc 1990	71 (6)	393 (6)	464 (7)	5,5
Svédország 1991	n.a.	n.a.	833 (1)	n.a.

Forrás: Révész András: Munkaerőstruktúrák nemzetközi statisztikai összehasonlítása. In: Munkaerőkereslet és kínálat 1995–2010. MM - Világbank, 1996, 320. old., 8. tábla

ad (c):

Az M-3. táblázat egy kiragadott év helyett három évre (1987, 1994 és 1996) mutatja a 100.000 lakosra jutó orvosok és fogorvosok számát (bontva is). *Mindazon országok esetében, ahol az 1987-es és az 1994-es oszlopban is van együttes (orvos+fogorvos) adat, növekedés volt* megfigyelhető; ez a növekedés csak két országban (Dániában és az Egyesült Királyságban) volt elhanyagolhatóan alacsony, hét év alatt csupán 4–5%-os mértékű; a többi országban a 13–23%-os tartományban mozgott, és Ausztriában volt a leggyorsabb, ahol is hét év alatt 23%-ot tett ki, azaz átlagosan mintegy évi 3%-os ütemű volt. A magyar orvosszám-növekedés üteme

ebben az időszakban ettől nem sokkal maradt el (hét év alatt 21%), de azután gyakorlatilag megállt. Azon hat ország esetében, melyekre mind az 1994-es, mind az 1996-os oszlopban találunk adatot, ugyancsak *minden esetben* növekedést tapasztalhatunk. Ennek alapján elmondható, hogy a *fejlett országokban általában az orvosellátottság növekedése volt megfigyelhető* a vizsgált évtized során. Mindez nem indokolja a felső harmadba tartozó magyar adat további növekedését, arra utal, ha a fejlett országokban folytatódna a megfigyelt tendenciák, miközben Magyarországon a jövőben az egyetemi szintű egészségügyi képzés kibocsátása csak a természetes fogyás pótlására szorítkozna, a magyar adatok relatíve magas volta viszonylag hamar eltűnne. Az EU csatlakozás fényében megfontolandónak tűnik, hogy kell-e itt csökkentést tervezni: ha mégis emellett döntünk, ez mindenképpen csak az egyéb egészségügyi felsőfokú beiskolázás jelentős növelésével képzelhető el. Ennek viszont egyelőre mind kapacitás, mind – a jelenlegi jövedelemviszonyok mellett érthetően alacsony – hallgatói érdeklődés gátat szab.

M-6. TÁBLA

Orvosok, fogorvosok, gyógyszerészek és egyéb egészségügyi szakszemélyzet, 1980–1998

	1980	1990	1996	1997	1998
(1) orvos	27539	33905	38746	39446	40115
(2) fogorvos	3303	4267	5285	5451	5671
(3) = (1) + (2) orvos + fogorvos összesen	30842	38172	44031	44897	45786
(4) gyógyszerész*	3424	3390	4104	4766	4789
(5)=(3)+(4) egyetemi szintű végzettségű eü. szakszemélyzet együtt	34266	41562	48135	49663	50575
(6) egyéb egészségügyi szakszemélyzet	87646	104649	100344	99810	101716
Ebből					
(7) ápoló	39856	46206	49764	50386	51965
(8) védőnő	4959	5312	5247	5245	5265
(9) szülésznő	2640	2695	2434	2292	2277
(10) gyermekgondozónó**	14887	13492	8214	7696	7915
(11) asszisztens	25304	36944	34685	34191	34294
Viszonyszámok:					
(12) = (6) : (3) egy orvosra (fogorvossal együtt) jutó nem egyetemi szintű végzettségű egyéb eü. szakszemélyzet	2,84	2,74	2,28	2,22	2,22
(13) = [(6) - 10] / (3) egy orvosra (fogorvossal együtt) jutó nem egyetemi végzettségű egyéb eü. szakszemélyzet, gyermekgondozónók nélkül	2,36	2,39	2,09	2,05	2,05

* gyógyszerárakban dolgozó gyógyszerészek

** bölcsődei gondozónók az üzemi bölcsődei gondozónók nélkül

Forrás: Statisztikai Évkönyv, 1998. Bp., KSH, 1999, 177. old. (9.1. táblázat)

Az eddigi következtetésekkel egybevágna az M-4. táblázat adatai is. Ladányi Andor összehasonlító vizsgálataira utalnak, hogy hazánk *az egészségügyi felsőfokú képzés egészében tanulók az összhallgatói létszámhoz viszonyított aránya alapján éppenséggel a mezőny hátsó felében található* (14 ország közül a 8–9. helyen). Ha a 20–24 éves korcsoportból az ezen a területen tanulók aránya alapján képezzük a rangsort, a helyzet – tükrözve a fejlett országokéhoz képest

viszonylag alacsonyabb felsőfokú továbbtanulási arányokat – jóval rosszabbnak tűnik: a magyar adat mögött csak a szlovén és cseh adat található a táblázatban.

Mindennek ellenére az orvosi foglalkoztatás szintje Magyarországon feltehetően mégiscsak „inhatékony”: e probléma felszámolása azonban aligha képzelhető el anélkül, hogy az orvosi béreket és jövedelmeket olyan szintűre hoznák, ami lehetővé teszi és *ki is kényszeríti* ebben a képzettségi csoportban *a hatékony foglalkoztatást*. Az egészségügyi felsőoktatás egészét tekintve ugyanakkor egyértelműen kimondható, hogy nincs „túltermelés” Magyarországon. *Az orvos-ellátottság valamelyes csökkentése* az ellátás veszélyeztetése nélkül csak az egyéb egészségügyi szakszemélyzet *jelentős növekedése mellett* javasolható. Ez feltételezi az e területen uralkodó *jövedelemviszonyok drasztikus átalakítását*.

Amennyiben mindezek a feltételek teljesülnek, lehet némileg csökkenteni az államilag finanszírozott orvostudomány képzés volumenét. A felsőoktatási integráció eredményeképp a négy orvostudományi helyből három (Szeged, Pécs, Debrecen) valóban sokkarú integrált egyetem részévé válik. A budapesti integráció inkább csak a szakmai koncentrációt és az alkuerejét növeli, és leginkább a vertikális integráció szempontjából járhat pozitív hatásokkal. A többkarú, több tudományterületen erős integrált intézmények esetében a képzési struktúra átalakítása sem kell, hogy megkérdőjelezze az intézmény egészségének működőképességét, túlélését, és az is igaz, hogy az integráció eredményeképp jogtechnikailag a kar(ok) központi döntésen alapuló megszűntetése is egyszerűbbé válik (kormányhatározattal megoldható), mint a felszámolása.

Bár a fix költségek magas voltára hivatkozó érvelés igaza aligha vitatható, a központi döntésen alapuló intézménybezárás mégsem tűnik jó megoldásnak. A budapesti intézmény (SOTE) relatív súlya az államilag finanszírozott képzésben mindhárom egyetemi szintű képzési területen a 40–50%-ot közelíti az M-2 táblázat szerint. Ennek központi döntésen alapuló felszámolása ezért is, de az intézmény szakmai színvonala és alkuereje okán is elképzelhetetlen. A három vidéki intézmény súlya az általános orvostudományi képzésben nagyjából azonos, ezért nehéz lenne bármelyikén a képzés megszüntetését elhatározni. Az érintett intézmény oktatói nyilván komolyan sérelmeznének egy ilyen döntést, és ugyancsak jelentős alkuerejük révén alighanem hatékonyan fel is tudnának lépni ellene. Ráadásul bármilyen ilyen központi döntés jelentős helyi (önkormányzati) érdekeket is sértene, és e téren is komoly ellenállást, lobbyharcot váltana ki.

Azért sem tűnik ez a megoldás igazán jónak, mert logikája épp *ellentétes azzal a kvázipiaci logikával*, ami a világbanki kölcsönszerződés az államilag finanszírozott létszám elosztásának reformjával foglalkozó mellékletéből (Semjén [1997]), illetve annak továbbfejlesztett változatából (ld. Semjén [1999]) is sugárzik, s ami mellett az oktatási kormányzat a felvételi rendszer továbbfejlesztéséről szóló belső anyagok tanúsága szerint bizonyos mértékig már elkötelezte magát. Ebben a modellben először központilag meghatározott objektív, egységes kritériumok (alapjában véve egy egységesített érettségi-felvételi rendszer) alapján osztanák el a különböző főbb képzési területekre jelentkezők között az egyes képzési területeken rendelkezésre álló államilag finanszírozott férőhelyeket. Megszűnne viszont az ilyen férőhelyek az intézményi alkupozíciókat tükröző, központi, intézmények közti elosztása. A támogatott férőhelyet (illetve az ezt finanszírozó állami támogatást) elnyert hallgatók az intézmények színvonala, képzési kínálata (esetleg további felvételi kritériumai) alapján maguk döntenének arról, melyik intézményt is választják, hol és pontosan mire is „költik el”, használják fel az elnyert képzési támogatást. A támogatott hallgatókért folytatott verseny erősen ösztönözné az intézményeket arra, hogy javítsák a minőséget, és hogy az intézményeken belül az egyes tanulmányi területek férőhely-kínálatát a fizetőképes, illetve a támogatás („utalvány”) által azzá tett jelentkezők keresletéhez igazítsák. Minden egyes intézmény részesedése az államilag finanszírozott helyekből jelezné az adott intézmény eredményességét az általa nyújtott szolgáltatások kereslet-

hez való igazításában, és ez a részesedés végeredményben a hallgatók döntései alapján határozódna meg. Egy ilyen rendszer logikájával ellentétben egy képzési irány központi felszámolása egy intézményben; ugyanakkor ebbe a logikába minden további nélkül beleférne, hogy az egyetemi szintű egészségügyi képzés beiskolázási keretszámait központilag csökkentsek, mondjuk a főiskolai szintű keretek megfelelő bővítésével párhuzamosan. Ebben az esetben, amennyiben a hallgatók döntései nagyjából visszaigazolnák az egyes képzési helyek közti jelenlegi képzési arányokat, elképzelhető, hogy a fajlagos költségek mindenütt emelkednének a csökkenő beiskolázás és a fix költségek magas aránya miatt. Ez – amennyiben a képzési terület fajlagos erőforrás-ellátottságában nem történének változások – csökkentené a képzési kínálat biztosítására fordítható kereteket, ami akár a képzési színvonal általános csökkenését is eredményezhetné. Ez azonban megfelelő – a finanszírozási rendszeren keresztül érvényesülő – ösztönzőkkel központi döntés nélkül is elkerülhető. Az önkéntes profilváltás, az intézmények közti munkamegosztás önkorlátozáson és megállapodáson alapuló kialakítása, a képzési kínálat ennek megfelelő önkéntes korlátozása *jobb és „politikai gazdaságtani” szempontból is kivihetőbb* megoldásnak tűnik számomra a képzési kínálat központi döntés alapján kikényszerített korlátozásánál. A kis számú érintett intézmény közös megegyezésen alapuló önkorlátozása annál reálisabb alternatíva a fajlagos költségek csökkentésére, minél inkább lehetőség nyílik a visszafejlesztést elszedő helyen a főiskolai szintű egészségügyi képzés párhuzamos felfuttatására. Amennyiben a normatív finanszírozás megfelelően erős ösztönzőket közvetít, egy ilyen jelegű önkéntes megegyezésre – tekintetbe véve az érintett intézmények kis számát – minden esély megvan.

Semjén András

Pedagógusok: nők és presztízs a pályán és a képzésben

Nőiesedés? Elnőiesedés? Már az elnevezés bizonytalansága is sokat sejtet. Nyelvünk inkább az elnőiesedésre állna rá – megszoktuk –, de mások figyelmeztetnek így pejoratív kicsengése van a szónak ... Igazuk van. Távol álljon tőlünk minden efféle nemi diszkrimináció, férfigőg...

Ámbár az elnőiesedés utalhat a folyamat stádiumára is. Ma a magyar iskolákban 75% a pedagógusnők aránya – az óvónőket tehát nem is számítva –, erre talán lehet azt mondani, hogy elnőiesedés. Bármely latolgatott kritériumot is vesszük alapul (1. több mint fele, 2. döntő többség, 3. a teljes munkaerő női hányadánál több-e vagy kevesebb). Máris hozzátesszük, hogy világjelenségről van szó, bár az arányok eltérnek, és vannak országok, ahol a nők aránya 50% alatt marad. De Magyarországon sem nőiesedett el minden iskola tanári kara, talán csak nőiesedik. (Mondjuk, az autóközlekedési szakközépiskola.)

Ha egykori híres (8 osztályos) gimnáziumok érettségi tablóit nézzük, csupa bajszos-szakállas férfi néz vissza ránk a tanári karból. Az Aranysárkány (Kosztolányi) tanári karában nincs egy nő sem. Ha mai tablókat szemlélünk – hivalkodó kirakatokban –, férfit alig találunk a felső sorban. Kétesélyes a középső, legnagyobb figura „nemi hovatartozása” ... Az óvodapedagógia még csak-csak, de az „óvodapedagógus” sehogy sem akar meggyökeresedni valóság-érzékeny szép magyar nyelvünkben, hiszen tudjuk, hogy nőről van szó. A gyermekkertecskék „mindig is” női felségterületnek számítottak, elsősorban az intézmény család pótló és szociális jellegével összhangban. (Kivéve az indulás hőskorát, a múlt század középső harmadát, amikor ugyanis az óvodapedagógusok is férfiak voltak!) Az iskoláztatás ezzel szemben komoly állami ügy, állampolgár-nevelés, férfiaknak való foglalatosság. A néptanítói hivatás a nemzetállam eszméjével párhuzamosan erősödött meg Közép-Európában. Nálunk gyakorlatilag ez a múlt

hez való igazításában, és ez a részesedés végeredményben a hallgatók döntései alapján határozódna meg. Egy ilyen rendszer logikájával ellenkezően egy képzési irány központi felszámolása egy intézményben; ugyanakkor ebbe a logikába minden további nélkül beleférne, hogy az egyetemi szintű egészségügyi képzés beiskolázási keretszámait központilag csökkentsek, mondjuk a főiskolai szintű keretek megfelelő bővítésével párhuzamosan. Ebben az esetben, amennyiben a hallgatók döntései nagyjából visszaigazolnák az egyes képzési helyek közti jelenlegi képzési arányokat, elképzelhető, hogy a fajlagos költségek mindenütt emelkednének a csökkenő beiskolázás és a fix költségek magas aránya miatt. Ez – amennyiben a képzési terület fajlagos erőforrás-ellátottságában nem történének változások – csökkentené a képzési kínálat biztosítására fordítható kereteket, ami akár a képzési színvonal általános csökkenését is eredményezhetné. Ez azonban megfelelő – a finanszírozási rendszeren keresztül érvényesülő – ösztönzőkkel központi döntés nélkül is elkerülhető. Az önkéntes profilváltás, az intézmények közti munkamegosztás önkorlátozáson és megállapodáson alapuló kialakítása, a képzési kínálat ennek megfelelő önkéntes korlátozása *jobb és „politikai gazdaságtani” szempontból is kivihetőbb* megoldásnak tűnik számomra a képzési kínálat központi döntés alapján kikényszerített korlátozásánál. A kis számú érintett intézmény közös megegyezésen alapuló önkorlátozása annál reálisabb alternatíva a fajlagos költségek csökkentésére, minél inkább lehetőség nyílik a visszafejlesztést elszedő helyen a főiskolai szintű egészségügyi képzés párhuzamos felfuttatására. Amennyiben a normatív finanszírozás megfelelően erős ösztönzőket közvetít, egy ilyen jelegű önkéntes megegyezésre – tekintetbe véve az érintett intézmények kis számát – minden esély megvan.

Semjén András

Pedagógusok: nők és presztízs a pályán és a képzésben

Nőiesedés? Elnőiesedés? Már az elnevezés bizonytalansága is sokat sejtet. Nyelvünk inkább az elnőiesedésre állna rá – megszoktuk –, de mások figyelmeztetnek így pejoratív kicsengése van a szónak ... Igazuk van. Távol álljon tőlünk minden efféle nemi diszkrimináció, férfigőg...

Ámbár az elnőiesedés utalhat a folyamat stádiumára is. Ma a magyar iskolákban 75% a pedagógusnők aránya – az óvónőket tehát nem is számítva –, erre talán lehet azt mondani, hogy elnőiesedés. Bármely latolgatott kritériumot is vesszük alapul (1. több mint fele, 2. döntő többség, 3. a teljes munkaerő női hányadánál több-e vagy kevesebb). Máris hozzátesszük, hogy világjelenségről van szó, bár az arányok eltérnek, és vannak országok, ahol a nők aránya 50% alatt marad. De Magyarországon sem nőiesedett el minden iskola tanári kara, talán csak nőiesedik. (Mondjuk, az autóközlekedési szakközépiskola.)

Ha egykori híres (8 osztályos) gimnáziumok érettségi tablóit nézzük, csupa bajszos-szakállas férfi néz vissza ránk a tanári karból. Az Aranysárkány (Kosztolányi) tanári karában nincs egy nő sem. Ha mai tablókat szemlélünk – hivalkodó kirakatokban –, férfit alig találunk a felső sorban. Kétesélyes a középső, legnagyobb figura „nemi hovatartozása” ... Az óvodapedagógia még csak-csak, de az „óvodapedagógus” sehogy sem akar meggyökeresedni valóság-érzékeny szép magyar nyelvünkben, hiszen tudjuk, hogy nőről van szó. A gyermekkertecskék „mindig is” női felségterületnek számítottak, elsősorban az intézmény család pótló és szociális jellegével összhangban. (Kivéve az indulás hőskorát, a múlt század középső harmadát, amikor ugyanis az óvodapedagógusok is férfiak voltak!) Az iskoláztatás ezzel szemben komoly állami ügy, állampolgár-nevelés, férfiaknak való foglalatosság. A néptanítói hivatás a nemzetállam eszméjével párhuzamosan erősödött meg Közép-Európában. Nálunk gyakorlatilag ez a múlt

század második felére, utolsó harmadára esik, összefüggésben az Eötvös-féle népoktatási törvénnyel. A nők azonban hamar megjelentek, s lépcsőről-lépésre növelték jelenlétüket az iskolákban.

Pl.: 1912 és 1934 között az elemi iskolákban arányuk 31%-ról 44%-ra, a középiskolákban 9%-ról 22%-ra emelkedett. (Pethő, 1991., 65.) Ugyanezen időszak alatt a polgári iskolákban arányuk alig nő (57%-ról 61%-ra), hiszen már ezen iskolatípus létrejöttékor is igen magasnak tekinthető a női arány. "... tehát nem arról van szó, hogy a kisgyermekkel való foglalkozás amúgy is közel áll a nőkhöz, vagy az iskolarendszer legalacsonyabb szintjén, az elemi iskolában a legmagasabb a nők aránya. ... Az új munkaerő iránt a két világháború között a számában is leggyorsabban terjedő iskolatípus, a »sem nem népiskola, sem nem középiskola« polgári támaszt *tömegigényt*" (Deák – Nagy, 1998). Ez lett az általános iskola gerince, itt indul el a később mindenütt megjelenő női túlsúly. A nőiesedés ütemét a közoktatásban, pontosabban az alap- és középfokú iskoláztatásban megközelítőleg az alábbi trenddel tudnánk érzékeltetni: 1870: kb. 3%; 1900: kb. 20%; 1930: kb. 40%; 1960: kb. 50%; 1990: kb. 70%; 2000: kb. 75%. (1–2%-os eltérés elképzelhető. Így könnyebb átfogni, érzékeltetni a változást, másrészt az adatok más adatokból kiinduló becslésen alapulnak.) Legjelentősebbnek az 50% utáni átfordulást érzékeljük, a 60–70-es évekbeli fölfutást. Ettől kezdve több a nő. Kiemelhetjük, hogy a nőiesedés tendenciája a felsőbb iskolafokokotok irányában, valamint a szakképzés területén kevésbé teljesedett ki (vagy be?). A felsőfokon oktató tanárok között pl. a nők aránya 1995-ben csak 36,7%.

A nőiesedés tendenciáit vizsgálhatjuk tágabb kontextusban is, nemcsak a pedagógus pálya, hanem pl. a felsőfokú tanulmányok tükrében. A mi szakmánkat érő hatások talán másokat sem hagynak érintetlenül. Alig 4 éve emlékeztek meg arról, hogy az első nőhallgatók megjelentek a magyar egyetemeken. Bizonyos háborús csúcsoktól eltekintve (amikor is a férfiak mással voltak elfoglalva és a nők számára jobban megnyíltak a kapuk), a nők részaránya folyamatosan nő. De nem egyenletesen! 1928 és 1938 között pl. 8,3%-ról csak 13,4%-ra, 1950 és 1970 között 23,8%-ról 42,8%-ra, 1970 és 1990 között újabb 20 év alatt „már csak” 7%-kal nőtt a felsőoktatásban résztvevő nőhallgatók száma. Az új trend 1980 táján vette kezdetét, azóta a magyar felsőoktatásban, s a diplomások legfiatalabb évjárátaiban már több a nő!

(A felsőfokú végzettségű nők aránya a felsőfokú végzettségű teljes népességben belül mostanában érte/érheti el az 50%-ot. 1990-ben 47%.)

Ezek az arányok természetesen elmaradnak a pedagógus adatok mögött, hiszen összesített adatokat idéztünk, de van hasonló változásokat megelőző más pálya is, pl. a gyógyszerészeké, valamelyest lemaradva az orvosoké, jogászoké. Mindenesetre beszédes tény, hogy az 1990-es népszámlálás adatai szerint a diplomás nők fele pedagógus! A társadalom mélyen gyökerező sztereotípiákkal rendelkezik a női szerep, férfi szerep tartalmát illetően. Nagy az egyetértés abban, hogy mi való, mi nem való (ti. milyen pálya való ...) a nőknek. A területek elég mereven föl vannak osztva. És mégis: *van lassú változás.*

A nőhallgatók aránya az egyes képzési ágazatok szerint 1990–95 között Magyarországon:

Pedagógia 71,9%	Humán 70,0%
Művészet 49,7%	Jog 53,3%
Műszaki 21,2%	Közgazdaság, társadalomtudomány 58,2%
Természettudomány 31,0%	Orvos-egészségügy 58,1%
Mezőgazdaság 41,3%	Egyéb 27,0%

Forrás: Ladányi Andor: Két évforduló. Educatio, 1996/3.

Mezőgazdaság, műszaki tudományok, matematika a férfiaké, a gondoskodás – pedagógia, egészségügy – a nőké. Képzési fokozat szerint viszont, úgy látszik, a társadalom nagyon is engedékeny, rugalmas. Hogy mindez hová vezet? Sokak szerint a 21. század a nők évszázada lesz. Új matriarchátus rémlik fel egyesek előtt (Vö. Robert Merle: Védett férfiak). Azt hiszem, rosszul ítélik meg a folyamatokat. Diplomát szerezni egy dolog. Nem is olyan könnyű dolog. „Hadd zsidongjanak a főiskolák-egyetemek tantermeiben a lányok, nekünk is érdekesebb úgy” – gondolja a „sovén” férfi. A lényeg a vezetői és döntési pozíciók megőrzése, a jól fizető státusok megtartása. És bizony sok realitás van e gondolatmenetben! A társadalom is ezt várja a férfitől (családfenntartói szerep). Épp a nőmozgalmak hívei s a feministák mutatják meg elég meggyőzően, hogy ez a világ nagyon is a férfiaké még: lásd a család, munka, nagypolitika világát! Talán nem jó, hogy így van, de így van. Ha a 20. század tényleg és még a „férfiaké” volt, bizony nagyon sokszor le kell sütni szemünket, nekünk, férfiaknak. És csak remélhetünk egy humánusabb, demokratikusabb, nem is emberarcú, hanem nőarcú 21. századot. Ez azonban csak jámbor óhaj. Afféle bölcsész széplelkűség.

A helycsere ui. nem kizorítódsi jelleggel megy végbe. Kimutatható általános tendencia, hogy azok a pályák nőiesednek el, melyek a férfiak számára nem elég vonzóak. Nem a nők szorítják ki a férfiakat, hanem a férfiak hagyják ott a nekik már nem elég jó (had)állásaikat. Önzés, hatalomvágy és a családfenntartói szerep is errefelé hajtják. Igaz, a modern család kétkeresős, demokratikus, kettős vezetésű stb. – és mégis könnyebben fölborul, ha netán a feleség beosztása, keresete, presztízse nagyobb. Sőt, az utóbbi évtizedben mintha erősödne ez a tendencia. Jobb, jobb is volt, ha a két fizetés közül a férfié az első. Úgy tűnik, legalábbis.

Idézet egy fülszövegből: „A nők úgy intézik, hogy a férfiak helyettük dolgozzanak, gondolkodjanak, viseljék a felelősséget. A nők kizsákmányolják a férfiakat. De a férfiak erősek, intelligensek, fantáziadúsak, míg a nők gyengék, buták és fantáziátlanok. Akkor miért a nők zsákmányolják ki a férfiakat, és nem fordítva?” (Esther Vilar: Az idomított férfi)

Ebből ugyan egy szó sem igaz, de legalább jól összezavarja a „gondolatokat” ...

Hogy mindez mit jelent, a pedagógus pálya vonatkozásában? Már kár is elmondani. A pálya presztízisének történeti csökkenése nem a nők beáramlása miatt következett be. Épp fordítva! Az elnőiesedés csak tünet, jelzi azt, hol nyílt szabad terep a társadalmi érvényesülésre is vágyó, emancipálódó nő számára. De az egyre inkább női munkának számító tanítói, tanári tevékenység – egyfajta másodlagos visszahatásként – valóban visszatartja a férfiakat a pályára lépéstől, s ez maga is tovább rontja a pálya presztízst. Az elnőiesedés tehát következménye és nem oka a presztízsvesztésnek. És legfeljebb másodlagos oka.

A pedagógus pálya elnőiesedésének a szakma jellegével és a női szereppel összefüggő belső okai vannak előtérben gondolkodásunkban, valószínű azonban, hogy a külső, munkaerőpiaci mozgások az elsődlegesen meghatározó tényezők. Századunk sok minden más mellett a női emancipáció százada is. A nők a századelőn épphogy megjelentek az egyetemek padjaiban, ma már elfoglalják az őket jogosan megillető fele-arányt. Sőt!

A nők természetesen nemcsak tanulnak, munkába is állnak, bár e tekintetben kétségtelenül jelentkezik némi „vesztés”. Hogy hol tart a folyamat a foglalkoztatás terén nemzetközileg, azt pl. az *Educatio* 1996-os őszi számában tanulmányozhatjuk:

Kiemelkedők a skandináv demokráciák adatai (Svédország, Finnország, Norvégia és Dánia), 10 nőből 7–8 dolgozik; a másik oldalon viszont 10/4-es aránnyal Írország, Spanyolország áll 1987-ben. Az adatok nem egyszerűen a női emancipáció fokát fejezik ki, bennük mélyen gyökerező társadalmi hagyományok, a nőmozgalmak sikeressége, a társadalmi-politikai berendezkedés típusa és az anyagi helyzet ötvöződik. Görögország és Hollandia azonos adatai mögött egészen eltérő meghatározottságok húzódnak meg.

A nők természetesen mindig is dolgoztak, talán többet is, mint a férfiak, „kisded házikörüket” azonban az ipari civilizációk 20. századi történetének hátterével hagyták leginkább tömegesen el. A felsőfokú képzettséghez kötött pályákat pedig kifejezetten a legutóbbi évtizedekben, fél évszázadban kezdték elfoglalni.

A nők megjelenése a munkaerőpiacon nincs feltétlenül szinkronban „öntudatra ébredésükkel”. A megélhetés kényszere már a 18–19. században is gépek mellé állított sok munkásszonyt (és gyereket) is. Bródy tanítónője (1907!) azonban nem egyszerűen munkát vállalni kényszerülő dolgozó asszony, hanem öntudatos, emancipált, modern nő. Ettől persze még neki sem könnyebb.

A nők 20. századi munkába állása mindenesetre igen összetett társadalmi jelenség. A logika az – ha időben nem is tűnik ki mindig egyértelműen –, hogy munkába kell állni, többféle okból is. Hol van rá mód? Nyilván a hagyományos gondolkodás szerinti női pályákon (óvónők), illetve ott, ahol a férfiak „udvariasan” átadják helyüket (tanítók). Igen érdekes és bizonyító erejű a két világháború ezzel kapcsolatos tapasztalata. A frontra menő férfiak helyét az iparban, mezőgazdaságban átvették a nők. Kényszerűségből. De megszokván a helyzetet, már nem adták vissza mindannyian munkahelyüket a visszatérő férfiaknak. A nők munkába állását a háborús helyzetek „megdobták”. (Az már csak szakmai csemege, hogy az anya-gyerek kapcsolatát hangsúlyozó pszichológiai kutatások épp a II. világháború után lendültek fel – Bowlby, Spitz, Harlow vizsgálatai. Motiválni kellett az asszonyokat a családi körbe való visszatéréshez. Ez, ha igaz is, nem kérdőjelezi meg az említett vizsgálatok tudományos igazságát, legfeljebb némileg kortigálja azt.)

Mi a helyzet külföldön? Amit az adatokból kiolvashatunk: a nőiesedés/előnőiesedés mindenhol megfigyelhető tendencia. A közép-európai volt szocialista államokban a folyamat mégis messzebbre jutott, mint Európa vagy a világ gazdaságilag fejlettebb országaiban. Kijelenthető, hogy az alapfokú képzésben egyértelmű és csaknem befejezett az előnőiesedés tendenciája. (Ellenpélda: Törökország, Görögország.) Középfokon már nem mindenütt van női túlsúly, az arányok 50–60% közül tömörülnek. Itt viszont már sokkal több az alacsony női arány: Japán, Németország, Hollandia, Dánia. Nem véletlen: itt fizetik legjobban a tanerőket ..., az előnőiesedés tehát nem fenyeget – bocsánat, a nőiesedés tendenciája nem jelentkezik.

A ballagási tablók kapcsán már utaltunk rá: a középső legnagyobb fényképen szinte azonos eséllyel állhat férfi vagy nő. A statisztikai tény pedig az, hogy a magyar általános és középiskolák igazgatói posztjain 1997-ben 49,1% volt a nők aránya. (Vágó, 1998.)

Az igazgatói posztok tehát nem nőiesedtek el olyan mértékben, mint a pálya maga. A tendenciák pedig érthetőek: a szakképzésben erős a férfi túlsúly. Az egyetlen gondunk, hogy ezeket az adatokat már nehéz összefüggésbe hozni a jövedelemmel. Az igazgatói pótlék ugyanis nem számottevő. A férfiak ettől függetlenül is ragaszkodnak hozzá. A vezetői státusnak nagy a nimbusza. A döntős, felelősségvállalás, irányítás férfi feladat. Maguk a pedagógusnők mondják: sokkal inkább engedelmessé válnak egy férfi igazgatónak, mint egy másik nőnek.

Még ezzel együtt is, az iskolaigazgatók fele nő. Ez a tény teljesen elfedi a valószínű esélyeket. Egy férfi előtt-utóbb igazgató lesz, ha a pályán marad. Egy nőnek viszont úgyszólván alig van esélye, mondhatnánk kissé sarkítva. Ez akkor derül ki, ha az igazgatónők számát a pedagógusnők számához viszonyítjuk: 1% alatt marad! A híradások szerint a 90-es években (1990–1997) a nők aránya jelentősen javult a vezetői posztokon (+ 10%), de ez már jelen van az előbbi adatokban is. Az előnőiesedés folyamata az igazgatói posztokon valószínű folytatódik. Ebben még vannak tartalékok.

Ismeretesek a nőiesedéssel kapcsolatos aggodalmak és ellenérvek. Felidézzünk egy húsz évvel ezelőtti interjúból egy karakteres véleményt. Ungárné Komoly Judit: „– Azzal vádolják a nő-

ket, hogy nem képesek igazi férfiakat nevelni. Kérdés, kit tekintünk ma igazi férfinak. Valaha a rettenthetetlen hős volt a férfiideál. A második világháború utáni harmadik évtizedben a hős megszűnt ideál lenni. Az emberek meggyűlöltek a háborút, az erőszakot, a harcias keménységet, a durvaságot, az erős békevágy előnyben részesíti a szelídebb, ha úgy tetszik, kevésbé férfias tulajdonságokat. Közvetlenül a háború után a fiatalság még lelkesedett a háborús hőskért, ma is beszélünk róluk, szeretnénk ébren tartani az emléküket és a példájukat, de hiába, a fiatalok már eltávolodtak tőlük térben és időben, az újabb generációk már nem képesek azonosulni velük. – A férfiasság fogalma egyébként is felkelti az erőszak képzetét; akik ma a férfiasabb nevelést szorgalmazzák, voltaképpen az autokrata nevelésért rántanak kardot. Mi az autokratikus nevelési stílus? Kényszer, az egyéniség elnyomása, erőszak, vakfegyelem. Akik ezt kívánják, azok a régi iskolát sírják vissza. – Igaz, hogy a pálya elnőiesedett, de az is igaz, hogy a női nevelés megerősödésével nőtt az iskola demokratizmusa is. Nők és demokrácia – ez a két fogalom valahogyan összetartozik.”

Nők és demokrácia összetartoznak. Igen. Magunk is azt gondoljuk, hogy a globalizálódó világ problémái a hagyományos női princípiumokkal – megértés, elfogadás, együttműködés – inkább megoldhatóak, mint a hagyományos férfi mentalitással: ráció – konfrontáció – erő. Ez lenne a problémára adott korszerű, progresszív válasz. A kétely csupán arra vonatkozik: mennyire lehet ezt szándékaink szerint programozni, társadalmilag megvalósítani. A pedagógiai hatékonyság optimumánál nyilván kevésbé, hiszen sok a visszatartó társadalmi mozzanat.

Ettől még a feminista pedagógia mondandója e vonatkozásban nagyon is időszerű és elgondolkodtató. „Ha a feminista elmélet szempontjából közelítjük meg az oktatás folyamatát ... a nők szocializációs csatornáit és módszereit eleve ellentétben vannak a (gyakorlati) pedagógia által preferált személyiségjegyekkel. A női gondolkodásmód és értékrend konfliktusban van az olyan hagyományosan elfogadott értékekkel, mint asszertivitás, versenyszellem, autonómia és tekintélyelvű hierarchikus iskolai struktúra.

A női pszichikum fejlődésének tanulmányozása arról tanúskodik, hogy a nők nagyobb értéként ismerik el a másokkal való együttműködés készségét, a másokról való gondoskodást. Így tehát a lány/nőtanulók kétszeresen is hátrányba kerülnek az iskolában, de különösen a felsősoktatásban, amikor nemcsak hogy a hagyományos tananyag nem képviseli értékeiket, hanem még a tanórán zajló elvárt diskurzus is ellenükre dolgozik, amikor az önállóság, autonómia és individualitás kerül a középpontba – mondván, hogy ez a fajta megközelítés biztosíthatja csak a szükséges távolságot és objektivitást, melyek alapelemei a tudományosságoknak. Ezzel magyarázható a lány/nőhallgatók önbizalomvesztése, bizonytalansága és hallgatásba burkolózása ...

A feminista pedagógia tükrözi és alkalmazza a feminista elmélet és kutatás eredményeit, és tagadja az előírt, objektív tudás mindenhatóságát. Módszerei alkalmazásakor előtérbe helyezi a női pszichikumot és női értékeket. A feminista megközelítésű pedagógia tehát kooperatív, demokratikus, integrálja a kognitív és affektív tanulás lehetőségeit.” (Thun, 1996.)

A nők tehát ezt a szellemet viszik az oktatásba. És ez jó, előremutató. A pálya elnőiesedésének akár örülhetnénk is. Ebben az értelemben.

Látva a nemi szerepek sohasem tapasztalt korunkbeli közeledését és rugalmasságát, talán bizhatunk abban, hogy ezt a leckét a férfiak is megtanulhatják. (A pedagógus férfiak e tekintetben egyébként is a társadalmi haladás „zászlóshajói”. Pl. minden férfiak között ők végzik a legtöbb házimunkát.)

Mert ideálunk mégis csak az, hogy együtt kerek a világ.

Papp János

A hallgatói önkormányzat kialakulása és szerepváltása a kilencvenes években¹

Az egyetemi rendszer és a hallgatók a '80-as években

A '80-as évek reformjainak szükségessége az elsők között érte el a felsőoktatás területét. A hetvenes évek közepétől, 1976 és 1986 között az összhallgatói létszám elsősorban gazdasági okokra hivatkozva 11,1%-kal csökkent. A felsőoktatás az autonómia teljes hiánya és a keretszámok központi szabályozása miatt egyrésztől elszigetelődött a többi társadalmi alrendszer-től, másrészt képzése rövid távú gazdasági célokat szolgált. A diplomások potenciális „felhasználóinak” igényei, a másfajta információáramlási csatornák megléte, vagy éppen hiánya miatt nem közvetlenül a felsőoktatás felé fogalmazódtak meg, azaz a vállalatok, cégek igényei – ha voltak – csak késve, vagy egyáltalán nem jelentek meg a képzés rendszerében. A nyolcvanas években nyilvánvalóvá vált, hogy a felsőoktatás válságba került. A válságot felismerve a hetvenes évek végétől a különböző szakmai műhelyekben,² később pedig párt, illetve állami szinten is megjelentek a felsőoktatás átalakításának szükségességére vonatkozó elképzelések. A hallgatóság a nyolcvanas évek elején látványosan aktivizálódott.

Megjelentek a képzési, elhelyezkedési gondok is, az értelmiségi pályák telítődése miatt pedig élesebbé vált a verseny, növekedett a társadalmi visszaélések és összefonódások száma.

Az egyetemi hallgatói tömegek is lassan a praktikus, középosztályi (polgári) értékek felé orientálódtak. A folyamatok nyilvánvalóvá tették, hogy ez az átalakulás nem mehet végbe szerep- és értékvtás nélkül.

A fiatalok értékorientációi, cselekvési mintái egyre inkább eltérnek a hagyományos normáktól, vagyis egyre inkább saját maguk fogalmazzák meg mintáikat. Az új ifjúsági korszak legfontosabb jellemzője a nemzedéki szerveződés fontosságának fölerősödése, vagyis az ifjúság autonómiájának nagyfokú növekedése lett. Az ifjúság mintakövetőből lassanként mintaadóvá is vált.

„Először autodidakta, önállótó módon hozták létre a felsőoktatási második gazdaság, „második társadalom”: a „második egyetem” alaptéziseit: házi önképzőköröket, féllenzéki folyóiratokat. Ezután a szamizdatosokkal, a repülőegyetemi előadásokkal kapcsolatba kerülve próbálkoztak meg ama ismereteket megszerezni társadalmukról, amelyeket az első egyetemen nem szerezhetek meg.”³

A hallgatói mozgalom tehát több oldalról is erősödik: egyfelől létezik egy kulturális, szakmai reformtörekvés, amely elsősorban a társadalom globális mozgolódásának visszhangjaként

1 A kutatás célja: Egy új típusú hallgatói elit kialakulásának feltárása és szerepének meghatározása a felsőoktatás struktúrájában a nyolcvanas évek második felétől. A kutatás módszerei: A vizsgálat mintája a József Attila Tudományegyetem Hallgatói Önkormányzata volt. A kutatás a Hallgatói Önkormányzatok egykori és jelenlegi vezetőivel, a testületek képviselőivel valamint a hallgatói szolgáltató csoportok tagjaival készített *interjúkva* épül. Munkám során segítségemre voltak továbbá jegyzőkönyvek, beszámolók, vitairatok, újságcikkek és interjúk, egyéb egyetemi kiadványok, és felsőoktatási tanulmányok.

2 Ezt a szakmai munkát jól mutatja be: Palovecz János: *Magyar felsőoktatás helyzete* Bp. OI. 1981. Egyébiránt meg kell jegyezni, hogy a '80-as évek hallgatói aktivítása nem csak ún. szakmai körökben nyilvánult meg, sőt(!): elkorrajt erősödtek fel azok az alternatív társadalmi mozgalmak, klubok, társadalompolitikai, vagy kulturális orientáltságú körök, amelyekből szintén egy nagyon jelentős hallgatói elit került ki, és akiket szintén a rendszerváltás reformistái közé sorolhatunk. Más kérdés, hogy a későbbiekben hasonló politikai-gazdasági „ugródeszkává” vált ez a szerep is, mint azt a hallgatói mozgalmak esetében majd láthatjuk.

3 Balog Iván: *Egyetemi hallgatói mozgalmak Szegeden a nyolcvanas években* (In: Civilizációs korszakváltás és ifjúság, Szeged, 1993.)

jelentkezik, másrészt létezik egyfajta egyetempolitikai reformigény, amelyet főként a végzős hallgatók, illetve a fiatal oktatók kezdeményeznek. Ez lesz a hallgatói mozgalom első szakasza, amelyben a mozgalmi jelleg már párosul radikális lépésekkel, de ez a csoport még nem igazán szervezett, hiszen – mint az a szegedi hallgatói, oktatói interjúk alapján kitűnt – az évek alatt kialakult „második egyetem” belterjessé és függetlenné tette a hallgatói elitet.

A Hallgatói Képviselési Rendszer (HKR) megalakulása után még nem tudott kompetens politikát felmutatni. Az általa delegált képviselők az egyetemi tanácsban nem értették a nyelvezetet, nem ismerték a személyi összefüggéseket, idegenül mozogtak az egyetemi tanácsban, ellentétben a KISZ-szel. „[Nem politizáltunk okosan], nem találtuk meg a funkcióinkban a lényeges súlypontot.”⁴ Az 1985-ös oktatási törvény elfogadása – amelynek legnagyobb eredménye a KISZ mellett szerveződő hallgatói mozgalmak legalizálása lett – visszafordíthatatlanul utat engedett a hallgatói mozgalmak érdekképviselési szervezetté válásához.

Az oktatási törvényen alapuló 1986-os miniszeri rendelet⁵ pedig már – a Szervezeti és Működési Szabályzatok (SZMSZ) kivételével – az összes intézményi-kari szabályzat (ösztöndíj-, vizsga-, tanulmányi és fegyelmi ügyek) és a hallgatókat közvetlenül érintő oktatásszervezési intézkedések (vizsganapok, vizsgarend) esetében egyetértési joggal ruházta fel a hallgatói önkormányzatokat. A változások fő irányának elvét jól mutatja az a nagy jelentőségű miniszeri rendelet⁶ is, amely az intézményi tanácsokban egyharmados képviselést biztosított a hallgatóknak.(!)

Talán ez volt a legnagyobb lépés – közhelyszerűen fogalmazva: korszakalkotó lépés – a hallgatói mozgalmak történetében, amit így utólag már nem egyszerűen demokratikusan megillető jogként, hanem hatalomként is értelmezhetünk, hiszen a felsőoktatási intézmények vezetői tanácsaiban való részvétel nagy manipulációkra adott lehetőséget.

A mértéktesztést a világos párhuzamok okozták; hiszen ilyen hallgatói részvétellel a világ számos felsőoktatási rendszerében találkozhatott az érdeklődő. A rendszer logikájából következően azonban nem valódi jogokról volt szó. A hallgatói részvétel ezekben a tanácsokban inkább arra szolgált (szolgálhatott volna) egy magabiztos politikai vezetésnek, hogy potenciális szövetségeseket szembe állítson egymással. S valóban: a felsőoktatás érdekeiért lobbyzó oktatói gárda az 1989-es fordulatot megelőzően soha nem használta fel a hallgatói mozgalmat szövetségesének, amikor az alkufolyamatokban az irányító szervekre nyomást akart gyakorolni.

Ez azonban még egy kicsit későbbi történet, hisz valójában a mozgalomnak ekkor még se bázisa, se ereje nem volt. A fordulat igazán csak a rendszerváltás éveiben következett be, amikor is egy új generáció vette át a stafétát új politikálási stílussal.

A hallgatói önkormányzat

A rendszerváltáskor tehát már nyitva állt egy olyan részlegesen elismert, de arányaiban mindenképpen hatásos ereje a hallgatói mozgalomnak, amely akár nagypolitikai, akár egyetempolitikai szinten érzékelhető volt. Egy társadalmi reformmal és egy általános felsőoktatási struktúraváltással a forradalmi helyzet is adottá vált. Az 1990-es hallgatói megmozdulások országos méretűvé válása, de főként az azt követő egyetemi vezetőségváltások lehetővé tették,

⁴ *Az ügy érdekében*, beszélgetés Pikó Andrással, Gondolat-jel Szeged, 1985/4.

⁵ A művelődési miniszter 24/1986. (VIII. 31.) számú rendelete „A felsőoktatási intézményekben működő KISZ-szervezetek, továbbá a hallgatói közösségek és a hallgatói képviselők jogairól” szól.

⁶ A művelődési miniszter 20/1986. (VIII. 31.) számú rendelete „A felsőoktatási intézmények szervezetéről és működéséről” szól.

hogy a hallgatói mozgalom kínője mozgalmi szerepét és a '80-as évek tapasztalataira épülve szervezett egységgé váljon.

A '89 után létrejött politikai-gazdasági vákuumban ez a folyamat csak meddő akadályokba ütközhetett, hiszen a demokrácia és az állampolgári jogok égíse alatt számos társadalompolitikai csoportosulás látott napvilágot, amely mind az új rendszert igyekezett legitimizálni.

Programjaik már nemcsak a polgári lét ontológiai magyarázatára hivatkoztak, de megoldásokkal álltak elő súlyos, „húsbavágó” problémákra is. Így kaptak széles társadalmi visszhangot, és csak így lehettek részei annak az átalakulási folyamatnak, amelynek alapkő-letételénél már ők is legitím szervezetként vághattak szalagot.

A '80-as évek végén persze folytatódott az egyetemi rendszer átalakulása illetve a társadalmi változásokkal párhuzamosan helyzetének átértékelődése is. A hallgatói létszám növekedésével, és a piaci viszonyok felsőoktatásban történő előretörésével megnőtt a felsőoktatás társadalmi integrációjának a szerepe.

A felsőoktatás többé már nem az elit bástyája, hanem tömegessé váló intézmény. Azoknak, akik itt megjelennek, más a társadalmi háttérük és a jövődő társadalmi szerepük is.

Megrendült és áttekinthetenné vált az oktatási rendszer. Képlékennyé váltak azok a társadalmi folyamatok, amelyek meghatározták, hogy mi az a tudástőke, amit igazán fel kell szívni.

Ma a piachoz közellét, a kapcsolati tőke, az, hogy hol vagyok ebben az országban fontosabb, mint az, hogy milyen szakmai tudással rendelkezem, így tehát az eladhatóság, illetve az eladni-képesség vált a társadalmi értékek és biztosabb egzisztencia hordozójává.

Lengyel László szavaival élve: „Ma nem lehet tudni igazán – azon túlmenően, hogy valakinek az elítélés kell tartozni, s mindenki találgatja, hogy ki mitől tartozik oda –, hogy mi az elindító. Sem az oktatásban se a társadalomban nem derült ki, hogy az individuális egyéni versengést vagy a szolidáris kisközösségi együttműködést kell-e díjazni.”⁷

Ilyen társadalmi helyzetben a hallgatói mozgalom, s vele együtt a kialakult hallgatói önkormányzatok szerepe is többdimenzióssá vált. Az önkormányzatok vizsgálata közben ez a szerepváltás nagyon nyilvánvalóvá tette azt a tézisémet, hogy a testületek képviselőinek magatartás- és cselekvésmintái megegyeznek az ifjúsági korszakváltás azonos folyamataival.

A szervezeti viselkedés a mozgalom kezdeti szakaszait tekintve még nyomon követhető, de az egyre inkább heterogénné váló felsőoktatással maga a hallgatói önkormányzat is heterogénné válik. 1994 után pedig már szinte lehetetlen bármilyen egységes társadalmi redistribúciót nyomon követni ezekben a testületekben.

A JATE Hallgatói Önkormányzata és az országos képviselőlet

A JATE Hallgatói Önkormányzatának története is ezen folyamatok függvényében értelmezhető. A képviselői magatartás- és cselekvésminták, valamint a felsőoktatásban betöltött szerepük alapján három korszakot különítettem el, amelyek legtöbbször generációs váltást is tükröznek.

I. korszak: 1989/90–1993

Ebben az időszakban a Hallgatói Önkormányzat (a továbbiakban: HÖK) radikális egyetem- illetve – országos szinten – felsőoktatáspolitikai küzdelmet folytatott, melynek révén jogilag, törvényi keretek közt is elértek a hallgatók 1/3-os egyetemi tanács-beli képviselőletét. A HÖK tulajdonképpen ekkor lett ereje és hatalma csúcspontján, de ezzel a lépéssel megszűnik a lehe-

⁷ Társadalmi átalakulás és ifjúság (2000. Belevédere)

tősége is az érdektelen hallgatói érdekképviseletnek. A hatalomban ülő, abból részesülő önkormányzat egyértelműen (egyetem)politikai szervezetté, „politikacsinálóvá” vált. A korszak végét a felsőoktatási törvény létrejötte, vagyis egy legitimációs, hatalmi küzdelem befejezése jelzi.

Az egyetempolitikai pozícióharcral párhuzamosan a szervezetnek egy olyan infrastruktúrát kellett kialakítania, amelyben a működési feltételei is adottak lehetnek. Ezt a kialakuló piaccgazdaság lehetőségei tálcán kínálták a szervezetnek. Az egyetemen belüli autonómia, a hallgatói pénzek feletti rendelkezés joga, és a mögöttük álló nagyszámú hallgatói bázis azonban már nemcsak egy szükség kielégítésére adtak lehetőséget, hanem egy széleskörű szolgáltatói rendszer kiépítésére is.

„Tulajdonosok akarunk lenni, mert ahol az egyetemisták a fogyasztók, ott nekik is kell élvezni a hasznot.” – jelenti ki a HÖK Iroda akkori vezetője.⁸

Az érdekvérvényesítés és a hallgatók ellátása tehát két külön feladattá vált, ami egy új bürokratikus gépezetet is elindított.

II. korszak: 1993–1995/96

A hallgatói elit csoportjait, köztük elsősorban a hallgatói önkormányzatokat, a piac és a politika nagyon heterogénné tette. A kialakult kettős struktúra – a szolgáltatói és az érdekképviseleti – nemcsak megosztotta a testületeket és a képviselőket, de életre keltett egy belső konfrontációt is. A testületek már megalakulásuk idején sem voltak egységesek, mégis közülük csak azok váltak igazán életképesé, amelyek ezt a látszatot tűzzel-vassal fenntartották. A szennyesek kiterítése – még ha demokratikusan választott szervezetről is van szó – csak árthat egy kezdeti, legitim pozícióért küzdő, és egy későbbi, lobbypolitikát folytató szövetségnek, hiszen alkalmat adhat a vele szemben álló feleknek, hogy megosztottá tegyen egy olyan szervezetet, amely csakis egységesen tudja az erejét érvényesíteni.

A szolgáltatói és az érdekképviseleti szféra kezdetben nem vált külön, de minden korszakváltással új szervezetek jöttek létre, amelyek nemritkán ugyanazon hallgatókból tevődtek össze.

III. korszak: 1996–1999

A '95-ös tandíj elleni demonstráció kimenetele jelentősen meggyengítette a hallgatói önkormányzatok pozícióit, ami azóta is egyre csökkenő hatalmi koncentrációban nyilvánul meg. A heterogén testületi összetétel, illetve a különböző képviselői magatartások egyre látványosabb elkülönülése csak felgyorsította ezt a folyamatot. Az HÖK, legalábbis intézményi szinten, már nem az az egységes szövetség, amelyen keresztül hatásos érdekvérvényesítést lehetne megvalósítani, nem beszélve arról, hogy a hallgatói tömegek sem állnak már egy emberként mögötte.

A JATE HÖK az elmúlt években a hallgatók szemében, s lassan az egyetem vezetésének szemében is pusztán egy adminisztratív gépezet, amely egy tanulmányi osztály-jellegű funkció, illetve a felsőoktatási törvény keretei között maradt még életben.

Erre a korszakra leginkább a HÖK útkeresése jellemző. Tapogatózás minden irányba, ahol a hallgatói képviseletnek még súlya lehet.

Akik a hallgatói önkormányzat tagjai voltak az első időszakban, azok olyan kapcsolati tőkére tettek szert gazdasági és politikai területen egyaránt, hogy a későbbiekben – vagyis a harmadik korszakban – már ők segídkeznek a szolgáltatói és az érdekképviseleti-politikai szféra

⁸ Interjú Majó Zoltánnal: Szegedi Egyetem, 1993. február 26.

elkülönítésében. A félreértés elkerülése végett: ugyanazon csapatról van szó, csak felosztott struktúrában. Ez ha úgy tetszik egyfajta biztonsági megoldásként szolgált, hiszen az érdekképviselő választási esélyei mindig sokkal labilisabbak, mint egy meggyökeresedett, intézményszerű gazdasági elité, főként ha az politikai kapcsolatokat is tudhat maga mögött. (Ez vonatkozhat akár egyetempolitikai, akár nagypolitikai szintre is. A két területet nem véletlenül keverem időnként, hiszen a szegedi HÖK-vezetők jelentős része az idők során egyre inkább az országos vezetésben is képviseltette magát, sőt ott meghatározó szerepet játszott.)

A válságot az egységes Universitas létrejötte mérsékelheti, vagy mélyítheti, de az már most is látszik, hogy a hallgatói szolgáltató rendszer a legügyesebb túlélője ennek a folyamatnak.

Az országos képviseletben egy kicsit más a helyzet. A szolgáltatói szféra jelenléte itt már nem irány, hanem szükséges kellék, sőt, fontos stratégiai pont. A szervezeten belüli konfrontációk már csak az önkormányzatok közti pozícióharcaként jelentkeztek.

Míg kezdetben az intézményi autonómia és hallgatói jogok kivívása volt a cél, ennek elérésével az érdekképviselők átmentek olyan politikai szervezetekké, amely az országos képviseletén keresztül az egyetlen ütközőpont lehet a kormányzat és a felsőoktatási intézmények között, ami magával vonta a hallgatók esetleges pártpolitikai szerepvállalását is a testületekben.⁹

Ez egy létező dolog és közel sem új keletű. A hallgatói tömegbázis mind politikai, mind gazdasági irányban megadta a testületek, és ezzel együtt kezdeményezéseik, céljaik legitimitását, irányítási monopóliumát. Később ezt a monopol helyzetet kinőtték a szervezet vezetői és már tudatos karrierizmussal törekedtek minél szélesebb körben érvényesíteni kapcsolataikat. Ez elsősorban helyi, illetve intézményi szinten jelentkezett leggyakrabban.

Természetesen ez a tendencia sem volt általános, de tény, hogy az önkormányzatok vezetői – s erről maguk is így vélekednek – egyfajta vezetői gyakorlatot, kapcsolati tőkét, és gyakorlati jártasságot szereztek, amit az országos vezetés által szervezett vezetőképző rendezvényeken tudatosan is alakítottak. Nemcsak politikailag váltak képzetté, hanem a HÖK-ös szolgáltató-rendszerek kialakulásával, kialakításával gazdaságilag is versenyképesek lehetnek bármely közép szintű piacon.

Jó példa erre a JATE Hallgatói Önkormányzata, amely már a '90-es évek elején profi, kidolgozott mechanizmusok alapján és egy összehangolt csapattal ütőképes testületet hozott létre, amely már nemcsak az egyetem vezetésével alakított ki megfelelő kapcsolatot, de a város gazdasági és kulturális piacán is előkelő helyet tudhatott magáénak.

Az országos képviseletben már régiós küzdelmekről is szó van, hiszen ha a HÖK, mint politikai hatalommal bíró szervezet átmegy egyfajta lobbyszervezeti, pressure group-stratégiába, akkor nem valószínű, hogy mind a 190 hallgatói önkormányzat, amelyik képviselteti magát az országos választmányban, részesülhet annak eredményéből.

Egyetemi integráció és hallgatói önkormányzat – egy várható jövőkép

A hallgatói önkormányzatok jelenleg egyfajta lebegési stádiumban vannak, amelyet egyfelől egy stratégiai, másfelől pedig egyfajta lételméleti problémákat feltáró kiútkeresés jellemez. Ez a légüres tér a rendszerváltáskor volt korábban érzékelhető. Az integrációval megindult felsőoktatási struktúraváltás hasonló helyzetet teremtett, amit a felsőoktatás minden résztvevőjére hat.

⁹ A HÖK a testület elnöksége által a következő bizottságokban, szakmai és költségvetési testületekben is képviselteti magát: MAGYIT választmány, Rektori konferencia, Felsőoktatási Tudományos Tanács, Gyermek és Ifjúsági Alapprogram, Világbanki Koordinációs Bizottság, Esélyt a tanulásra Közalapítvány, Gyermek és Ifjúsági Érdekegyeztető Tanács, Felsőoktatási Érdekegyeztető Tanács, és a FEFA egyes szakbizottságai.

A hallgatók többsége még nem tudja, hogy milyen egyetemre jár. Az integráció látszólag nem zavarta meg a őket, hiszen a változás körülményei és lehetőségei nem tisztáztak számukra. Az új egyetemi struktúrába helyezett szerepük sokkal több ponton teszi majd őket döntési pozícióba. A felsőoktatás irányváltása természetesen nem, vagy nem csak önmagától függő folyamat, hiszen a változás, ami először lefelé hat, vagyis a középiskolák, és általános iskolák felé, az később, amikor már az irányváltás ezekben az intézményekben is bekövetkezik, meg fogja határozni az integrált egyetemek hallgatói összetételét társadalmi és tudásmínőségi szinten is. Jóllehet ez nem új keletű folyamat, hiszen az oktatási rendszer logikája ezt a hatást mindig megköveteli, mégis radikálisabb lesz, hiszen most tudatos és erős a beavatkozás, amit elsősorban a piaci viszonyok határoznak majd meg. A változás több szinten zajlik. Kialakult például már az elitiskolák rendszere, amely egyfelől állami szinten, másfelől a magánzférában jön létre. Ez magával hozza a mobilitási folyamatok leegyszerűsítését is. A tudástörkét ezekben az iskolákban egyrészt már a piac, másrészt a felsőoktatás elvárásai, a bejutás esélyei határozzák meg.

A felsőoktatási integráció ma nyugati mintára épül, s ez nem hoz zökkenőmentes átalakulást. Az oktató-hallgató arány megnövelését a magyar oktatási rendszer még nem képes teljesen befogadni, hiszen az infrastrukturális háttér nem adott rá. Nincsenek meg a megfelelő eszközök egy tömegessé váló felsőoktatási szféra minőségi működéséhez, és az oktatási tevékenység, hagyomány is éles különbségeket mutat.

Ma észrevehető az oktatás elszemélytelenedése, funkció-centrikussá válása. Megszűnik az a belső kontaktus tanár és diák között, ami a folyamat kvalitását is meghatározta. Persze a bekerülők is észreveszik az egymás közti különbségeket. A felvételi rendszer addig nem lehet igazán működőképes, és minőségi alapokon álló, amíg a normatív támogatási rendszer határozza meg egy egyetem gazdasági stabilitását. A felvételi rendszer ma sokkal inkább hallgató-csalogató (ld: mentességek, többletpontok stb.), ami megint nagy hatással lesz a tömegesedési folyamatokra. Megoldásként szolgálhat talán a kiegészítő képzések rendszere, ami jelentős bevételt hozna az egyetemeknek.

Létezik azonban már egy olyan igény is, amit az előbbieken a hallgatók döntési szerepvállalásának növekedéseként fogalmaztam meg. A hallgató ugyanis egyre inkább „lábbal szavaz”. Vagyis, ha megadják neki a tanárválasztás jogát, akkor önmaga dönti el, hogy milyen oktatásban szeretne részesülni. Jóllehet ez a döntési mechanizmus ma még az ösztöndíj irányába tereli a hallgatók egy részét, s így azokat a tanárokat választják, akinél könnyebben kapnak jó érdemjegyet, létezik azonban már egy erősen funkcionális szemlélet is, ami egyértelműen a tudás, a minőségi tudás megszerzésére irányul. Így a hallgató lassan megköveteli oktatójától a minőséget, mert a diplomások munkaerőpiaci helyzete a felsőoktatás tömegesedésével új elvárásokat támaszt, amit csak a megszerzett tudástőkével lehet irányítani. A piac egyre inkább a diploma mögötti tudásra vevő. A hallgatók tehát nem érdekeltek egy-egy tanszék megszűnésének megakadályozásában, ha az nem életképes. Az egyetemek képzési rendszere tehát alighanem csak ideig-óráig tartható normatív gazdasági alapokon. Előbb-utóbb nem csak a bejutás esélyei, vagy az egyetemi szolgáltató rendszerek PR tevékenysége fogja meghatározni a hallgatói létszámot, és a hallgatók minőségi eloszlását az egyetemeken.

A hallgatók ilyen irányú elmozdulása szükségessé teszi olyan képviselői rendszer felállítását is, amely elsősorban ezekre a lehetőségekre helyezi a hangsúlyt.

Az egyetemi integráció évtizedek óta a legnagyobb fordulópontot jelenti a magyar felsőoktatásban. Ez a változás a mai lebegő stádiumban, amikor a rendszer keretei, működési feltételei még kialakulóban vannak, kétirányú fejlődést generálhat. Vagy tönkreteszi a rendszert,

vagy megalkotja. Ilyen helyzetben mindig fennáll a lehetősége annak, hogy a felsőoktatásban résztvevők nem élnek a lehetőséggel, hanem felélik a lehetőségeket.

A hallgatók, s képviseletükben a hallgatói önkormányzat most nagyobb szerepet kaphat ebben a folyamatban. Az önkormányzat kicsikarhatja a kvalitatív oktatást, és oktatás-irányítást. Amint a diákoknak a minőségre lesz szükségük, maguktól kitermelik azt a közeget, ami szervezheti, befolyásolhatja ezeket a folyamatokat. Ha kialakul a hallgatói önkormányzat tudatos irányvonala, akkor léte áteshet a labilis, sokak által csupán adminisztrációs szükségleteket kielégítő szerepvállalás bukfcencén, és új lehetőségeket, új célokat, s ezáltal új rendszert is építhet.

A karrierirodák, a hallgatói szolgáltató rendszerek irányvonala ma még sok tekintetben a benne részt vevő hallgatók karrierépítésén alapulnak, de látszik azonban, hogy szükséges feladatokat látnak el. A hallgatói csoportok szerepének letisztulásával kialakulhat egy kooperatív rendszer, ami csak akkor működőképes, ha az integráción belül egységesen működik, ha megtalálják azokat a pontokat, ahol egységesen léphetnek fel, hiszen az egyetemi struktúra megváltozásával még inkább előtérbe került az egységes erővonal kialakítása.

Lehetőség nyílik arra, hogy a hallgatói önkormányzatok, a hallgatói adminisztrációt ellátó hallgatói irodák, és a hallgatói szolgáltató rendszerek (karrierirodák, kht.-k, alapítványok) egységes rendszerben működhessenek az egyetemi rendszertől függetlenül, de élesen befolyásolva azt. Az önkormányzatok szerepe lesz a jövőben, hogy ezt a dimenziót kialakítsa, és életben tartsa, hiszen a gazdasági vonalon egyre erősödő szolgáltatói rendszerek segíthetik a gazdaságilag instabil öntevékeny egyetemi csoportokat, hallgatói kezdeményezéseket (tanulmányi tanácsadás, lelkisegély-szolgálat stb.) Amíg ez a kooperáció nem valósul meg, addig képlékeny, és ingoványos talajon álló szervezetekről beszélhetünk, mind gazdasági, mind egyetem-politikai, mind adminisztrációs téren.

Az integrált egyetem egyre inkább egyfajta nagyvállalattá válik, amelyben a piaci szempontok irgalmatlanul meghatározzák a működési feltételeket az effektív létezés szintjén, a fejlődés lehetőségeinek szintjén, és – a minőségi elvárások hatásával – egzisztenciális szinten is.

Összegzés

A felsőoktatás-politika rendszerváltás utáni folyamataival párhuzamosan a hallgatói mozgalom illetve a létrejött önkormányzati szervezeti politikai-gazdasági pozícióba kerültek. A hallgatók politikai cselekvésmintái egyre radikálisabb érdekképviseleti, majd később piaczgazdasági folyamatokat erősítettek, egyfelől a hallgatói létszám megnövekedésével, másfelől pedig a piaci viszonyok felsőoktatásban történő előretörésével. A mozgalom kialakulását és későbbi folyamatait, valamint a képviselői magatartás-mintákat az említetteken kívül a hallgatói értékorientáció változása és az ezen belüli új értelmiségi szerepvállalás is befolyásolta. A hallgatói elit csoportjait, köztük elsősorban a hallgatói önkormányzatokat, a piac és a politika nagyon heterogénné tette. A kialakult hármas struktúra – az érdekképviseleti, a szolgáltatói, és az adminisztrációs struktúra – nemcsak megosztotta a testületeket és a képviselőket, de életre keltett egy belső konfrontációt is. A hallgatói önkormányzatok, csakúgy, mint az egységes univerzitasok, egyfajta lebegő stádiumban vannak, amelyet egy ontológiai útkeresés is jellemz. Ez az átalakulás jelentős veszélyekkel is jár, mert a kialakulatlan szabályozási rendszer öncélokat is szolgálhat. Ám hosszútávon ez az időszak az, amely meghatározza mind a hallgatói mozgalom, hallgatói önkormányzat szerepét, mind pedig az integrált egyetemek súlyát, lehetőségeit és jövőjét akár hazai, akár nemzetközi szinten.

Matiscsák Attila

Oktatói tapasztalatok az egyetemi „tömegtermelésben”

Jelen beszámoló az elmúlt tíz év oktatási expanziós folyamataiból a felsőoktatást ragadja ki. Írójának szándéka szerint: az oktatók tapasztalatainak felhasználásával – egy konkrét tudományegyetem közegében mozogva – próbálja felvázolni azt a helyzetet amely a konkrét oktatói munka pedagógiai vonatkozásait rejti, egy „piacosodó” környezetben. Az ehhez rendelkezésre álló anyag, mintegy harminc interjú, az FKFP által támogatott ún. „Intézményi kutatás” (vezette: Kozma T. 1997–99.) záróakkordjaként készült el. E szerint a vizsgálni kívánt jelenség nem más mint az oktatói tevékenység mindennapos gyakorlata az oktatók szemével. Továbbá, a kutatás tárgyát képezi egy érdekesnek tűnő tanulmány-esszé néhány gondolata, amelynek szerzője, Magyar Beck István, az oktatásban széles körben elterjedt közgazdasági fogalmak szűken vett közgazdasági értelmezésére, és ennek félreérthető pszichológiai hatásaira hívja fel a figyelmet a pedagógia közegében.

A kutatás egyik hipotézise a piaci értelemben meghatározott nevelési-oktatási feladatoknak „tetten érhetősége” ill. artikulálhatósága. Az interjú megtervezésénél több szempont is közrejátszott. Az interjúra felkért személyek kiválasztásakor, az intézmény minden oktatási egysége számításba került. A személyek valamilyen módon reprezentálják a szerkezetben meglévő különbségeket. Ezen túl az interjúalanyok négy generációba csoportosítottak voltak, aminek a kutatás más aspektusából és a narratív elemzés szempontjából lesz később jelentősége.

Az alábbi bemutatásban a „felületi leolvasás” során nem lesz utalás konkrét szervezeti egységre sem pedig tantárgyra, s az interjúalany sem lesz minden esetben jelölve. Tájékoztatósi pontként - egyes helyzetekben a dőlt betűs idézetek után –, a könnyebb érthetőség kedvéért, történik utalás a közlő személyére.

Az interjúk elemzési szempontjairól:

A szövegből kiemelt részletek négy témacsoportba rendezettek.

Az első tartalmazza a tömegek beáramlásának, az expanzió méreteinek, a vegyes összetételű hallgatóság stratégiai törekvéseinek megjelenítését (I.).

A második csoport a hipotézis ötletét adó tanulmány pedagógiai aspektusainak szövegekben megjelenő értelmezéseire összpontosít úgymint: munkaerő-piac kontra fogyasztás, személyiségfejlődés, szocializációs kihívások (II.).

A harmadik csoportot azok az idézetrészletek alkotják amelyek az egzisztenciális utalásokat, a strukturális gondokat, a hierarchia és érdekelttség valamint színvonal összefüggéseit tartalmazzák (III).

A negyedik csoportban kerülnek a konkrét fogalomdefiniálási törekvések (IV.).

S végül sor kerül azoknak az eljárásoknak a bemutatására, amelyek az oktatói pedagógiai tapasztalatok visszacsatolódási folyamatairól szólnak.

I.

A tömegjelenség az intézménynek azokon a szakjain mérhető legjobban amelyekben a keretszámokat növeltek nagyarányban. Ez történt részben valós társadalmi igényre a szak iránt, („konjunkturális szakok”, mint angol, informatika, közgazdaságtan stb.), és társadalmi igény valamint oktatáspolitikai törekvés érvényre jutása útján, („dekonjunkturális szakok”, mint egyes tanárszakok, fizikus, történelem stb.) Mellettiük sorakoznak a „kis tanszékek kis szakjai” mint pl. latin...

...eltömegesedés persze konkrétan érezhető. 2 x annyi hallgatót kell egy-egy gyakorlaton elhelyezni.

...Egyébként az eltömegesedés az angol szakra fokozottan igaz, bár szerintem ez a tendencia nem értelmezhető egyoldalúan negatív folyamatként. 15 év alatt hétszeresére nőtt az angol szakosok száma.

...mindig voltak jobbak, közepesek és rosszabbak egy évfolyamon, a tömegképzés azt jelenti, hogy vannak olyan évfolyamok, ahol nincsenek jók. Az átlag most a régi közép alatt van.

A tömeges jelenlét az oktatás-képzés „alapanyagának” heterogenitását fokozta. Ezt az oktatók már a felvételinél tapasztalják és a továbbiakban a különbség csak nő. Élesen megfogalmazódik egy hallgatói réteg klasszikus egyetemi mércével mért alkalmatlansága. Reálisnak hat, az egy adott korosztály intelligenciaszint-megoszlásának objektív problémaként való megjelenítése.

...A tömegesedés kapcsán tudomásul kellett venni, hogy egyrészt a minőség változik meg, másrészt a hallgatóság összetétele. Nekem a véleményem, hogy általában egy generáció egyharmada egyetemre való, egyharmada a középbe való, és egyharmada egyáltalán nem való egyetemre.

...A másik végelet a tanulás gyerekek... akikhez nem jut el a tananyaguk az üzenete, ami az emberi mondanivalót tartalmazza. Ez a kontraszelekció, mert nem is fog eljutni, mert nem olyan.

A megnövekedett létszám kapcsán növekedtek az oktatók oktatási terhei, melyek a nappali képzésen túl egyéb képzési formákra is kiterjedtek. Bár elfogadott véleménynek számít a tanársegédi és adjunktusi réteg leterheltsége ebben a tekintetben, a vezető oktatók körében is található magas óraszám. Ez eredhet egzisztenciális stratégiából ill. utánpótlás hiányból, vagy akár a tárgy kiemelt fontosságából.

...Nappali és levelezős képzésben kb. 100 hallgatóm van. Nyolc órám mindig megvan, de szoktam mást is vállalni. Olyan tizenkét óra kialakul, plusz két kurzus levelezőképzésben. Emellett más munkák, mint szerkesztői tevékenység... és van most egy doktorjelöltem (adjunktus).

...nekem az átlagprofesszortól eltérően heti 12 óra tantermi előadásom van. Nappali és levelező tagozaton három évfolyamon tanítok kb. kétszáz embert, akiket vizsgáztatok is, de csak szóban.

A mindennapos oktatás élményszintjén tapasztalt problémák és konfliktusok a hallgatókkal széleskörűek. A felvételitől, a pályaválasztási tanácsalanságtól, az előzetes képzés hiányosságain át (ami mindig is forrpon volt a középiskola és egyetem között), egészen a kulturális hiányosságokig terjednek.

...Mi olyan komoly igényeket nem támasztunk például amikor gyakorlaton mondjuk hígítani kell oldatot- különböző koncentrációjú oldatokkal dolgoznak – nem tudják mi a váltószám a milliliter és a liter között.

...Valójában az ide bekerülő emberek nem eléggé önállóak, reszketnek egy dolgozatírástól, mert nem tudják, hogyan kell megírni. Nekiünk kéne megtanítani de mikor?...Ez a legnagyobb probléma. A tömegoktatás előtti nemzedék ezt tudta. Megtanulta már otthon vagy a többiektől vagy tanáraitól.

...a mi szakosaink egy részének nagyon nehéz bármiféle tudást átadni, mert nem látják az értelmét, vagy nem ebben akarnak elhelyezkedni.

...Magatartásbeli problémáik is inkább kulturális okokból vannak. Pl. üdítővel látogatják az órákat, vagy közben esznek, nyilván televíziós amerikai hatásra.

A heterogén céllal bekerült fiatalok csekély része tudatos pályaválasztó. Vagy „becsnek” az intézménybe és ez így is marad, vagy különböző stratégiákat folytatva lavíroznak. Az oktatói gárda viszont lényegesen toleránsabbnak tekinthető, mint egy évtizeddel korábban.

...pl az én szakterületem iránt megnőtt az érdeklődés, mióta rájöttek a hallgatók, hogy ebből meg lehet élni. Amikor ez az érdeklődés megjelent, onnantól már nem a tárgyam iránti tekintélykeltésről volt szó, hanem szerettem volna korszerű lenni.

...Viszont tanulási technikájuk jobb, amennyiben gyorsabban és többet tudnak teljesíteni. Talán a nyelvvizsgákra meg a versenyzésre való felkészültség miatt alakult ez így...

...hallgatók között van aki otthonról mindent megkap és magas színvonalon fogyaszt, és van aki ezt csak hallgatja... Vannak akik tanulás mellett dolgoznak akár mert kell, akár mert ez adómentes. Van akinek jól menő saját vállalkozása van. Aztán vannak akik vándorolnak, leadják majd felveszik a szakot. Vannak akik azért vannak itt, mert még mindig biztonságosabb mint kívül.

II.

A tanulmány témájának apropóján felállított hipotézis szövegnyomai említést tettek az emberi tőkébe történő beruházás hallgatói szintű igényeiről. A személyes jelleg háttérbeszorulása – a személyiségfejlesztés lehetőségeinek kérdésében az adott feltételrendszer mellett (mind az oktatói-hallgatói viszonyban, mind a hallgatóságon belül) – teljesíti ki a bevezetőben hivatkozott pedagógiai problémakör jelenvalóságát.

...a szemináriumi kínálatot a hallgatói igények korlátozzák, mivel azt kívánják, olyan anyagok kerüljenek feldolgozásra, amik használhatóak.

...előfordul, hogy azért jön valaki hozzám, hogy adjak egy TDK témát, nem azért mert érdeklí, hanem mert kell vagy jó lesz majd valami pályázathoz.

...Az órákon pontosan meghatározott követelményrendszert várnak, úgymint könyvek, téma, oldalszámok megadását, ami korábban nem volt.

...akik azt mondták, hogy „én még XY-tól tanultam ezt vagy azt...” Mit jelentett ez?– Azt, hogy megtanulta az illetőnek a gondolkodásmódját, közeledését. Egy adott szemléletet tanult meg. Én azt hiszem, ez egy egyetemen egy hallgató számára nagyon fontos. Az más kérdés, hogy aztán majd hogyan viszonyul ehhez.

...Nem szeretem az írásbeli vizsgát, mert ott a tudás csak ráismerés szinten jelenik meg, ami sokkal primitívebb mint amilyen az életben majd szükséges lesz. Szóban lehet irányítani, gondolkodni, tanítani. Ráadásul a mi szakmánk a „szájával él”.

...Szerintem a tudományegyetemi képzés lényege a tutori rendszer, vagyis egy szakmát megtanulni csak valaki mellett lehet. Ez gyakorlatilag ma lehetetlen. régen nem úgy volt, hogy „itt van öt tárgy és oktassál”, hanem tanársegédei voltunk egy oktátónak. Én hiszek a pedagógiában, de csak a személyes formálásban látom megvalósíthatónak, és ez az ami kiveszében van, az oktatás személyessége.

...kis mikroközösségek vannak, kredit rendszerek megszűntek a csoportok tehát a környezet is olyan, de számomra az furcsa, hogy igény sincs rá, föl se merül. A hallgatói létnek olyan dolgai maradnak ki, amik együtt járnak a meglévő közösséggel. Csak tanulmányi célok vannak.

III.

Az tervezett interjú tartalmában nem foglalkozott az oktatók egzisztenciális gondjaival, ill. az ezek nyomán kialakult stratégiákkal. Az oktatási szerkezet ill. struktúra megoldásra váró problémái is a felszínre kerültek. Együttvéve, az oktatás színvonalának csökkenése – különböző nézőpontokból ugyan, mégis összhangban – szerkezeti-strukturális problémaként fogalmazódott meg.

...Anyagi értelemben amikor hiányzik a megbecsültség. Tudományban, kutatásban pedig akkor, amikor látom, mekkora szakadék van pl. egy-egy pályázat sikere és tudományos értéke között.

...jelen pillanatban a hallgatóim csúcsfizetése és az én fizetésem között hétszerez szorzó van.

...ha én elmegyek nyugdíjba, akkor nem tudom mi lesz, mert még nem találtam olyat, aki ezt folytatná...

...Indítunk sok szakot, megnövekedett az igény a konvertálható, az alkalmazott ismeretek iránt az elméleti tudás rovására. Nem szerencsés ennyi szakot indítani, már az első éves fizikusoknál észre lehet venni egy színvonalcsökkenést.

...Igen jó lenne, ha az oktatók válláról le tudnák venni a pórtselekvések garmadát (jelentés, statisztika, leltár), s hagynák nekik azt csinálni, amiért ők idejöttek: az oktatást és a kutatást.

...A felsőoktatás expanziója nyitott utat a nőknek, viszont ez a kései belépés eredményezte, hogy az egyetem női oktatóinak legnagyobb része tanársegéd vagy adjunktus, s így ezek a státusok is lassan más karaktert nyernek éppen azért, hogy nőkké lettek betöltve.

...Más adjunktus vagyok, amióta a Ph.D- fokozatot megszereztem, valamikor azonban a második adjunktusi ciklusom is le fog telni. Bár minden ízemben irtózom a habilitálástól, valószínűleg rá fogok kényszerülni, mivel ehhez kötik a docensi kinevezést. (nő)

...Kell először is a Ph.D- fokozat. Maradni szeretnék az egyetemen. Sok hasonló kvalitású ember kimegy a piacra, én nem teszem. Igaz, többet keresnek, de be kellene szállnom egy mókuserébe, amiből nincs kiszállás. Számomra az egyetem egy biztonságos terep. (tanársegéd-férfi)

...Úgy érzem, megkezdtük a nivellálást, holott a magyar szakember nagyon keresett nyugaton, mivel ott nagyon specializált a képzés, a mieinknek meg rálátásuk van és mindent meg tudnak tanulni. Sokkal kreatívabbak és flexibilisebbek a visszajelzéseim szerint.

...Ha a hallgatónak az az érdeke, hogy alulról közelítve a legkisebb befektetéssel jusson diplomához, akkor a hallgatónak nem érdeke a színvonal emelése.

...nekem az a hibám, hogy még nem sikerült tudomásul vennem, hogy itt tömegképzés van. Annak idején szó volt róla, hogy úgy alakul át az oktatási rendszer, hogy lesz egy posztgraduális képzési rend és erre épülhet egy master képzés. De ez nem történt meg, így én most sok egyest adok. Aki nálunk átmege, azt a szintet ugorja át, amit 10 évvel korábban át kellett ugrani. (adjunktus)

...Mivel a rendszer változtatása nagyon nagy energiát igényel, így inkább vállalod a monotóniát és ez fárasztó. (tanársegéd)

IV.

A negyedik témacsoport fogalomdefiníciói: piac, megrendelő ill. fogyasztó, összhangban az igény kifejezéssel, valamint oktatás, szolgáltatás, voltak. A válaszok meglehetősen széles skálán mozogtak, a piac óhajtatástól, az igenlésen és tényként való kezelésén át a feltételes elfogadásig, majd elhatárolásig, és végül az elutasításig, jól érzékeltetve a fogalom keltette belső feszültségeket és konszenzushiányt.

...piac: Nagyon fontos, hisz nem tehetjük meg, hogy nem nézünk szembe vele. Én piacpárti vagyok pl. ha lehetne szabad oktató választás én azoknak adnék több pénzt, akikhez több hallgató jár de ezt a fajta piacot az egyetem teljesen kiveti magából.

...piacképesség: Úgy piacról beszélni mint az áruházak működésében, szerintem az oktatásban soha nem fog érvényesülni. Az egyetem alapvetően konzervatív és hierarchikus rendszer. Pl. egy tanszékezetű docens ha kiír egy órát sosem jelentkezik egy olyan helyzet amiben kiderülne, hogy tulajdonképpen senki sem.

...Szerintem itt a motiváció klasszikusan alakul, vagy tudós lesz valaki, vagy tanár, ha idejön. A piacon pedig mind a tudomány mind pedig a felsőoktatás leértékelődése történik.

...Nem dezorganizálhatjuk az oktatást, nem adhatunk ad hoc jellegű igényeknek megfelelően mozaikszerű tudást.

A megrendelés fogalmának értelmezése az oktatók nézőpontváltásaiban a pedagógus-vezetői szerep megjelenését hozták elő.

... Azok, akik több mint 10 félévet itt töltöttek, azok megrendelőként viselkednek. Nyilván a tandíj miatt.

...Inkább hallgatói igénytelenség, nem? – Nem tudom, szerintem a hallgatók átlaga vagy a nagyobb tömege avval az igénnyel rendelkezik, hogy minél kisebbek legyenek a követelmények és ő minél könnyebben el tudja végezni.

...Az egyetlenek a világot kell követni, nem azoknak a hallgatóknak az igényét, akik át sem látják a rendszert. Azt is meg kell gondolni, hogy a hallgató az öleteiért nem felel, míg az egyetem viszont igenis felel a diplomáért, amelyet kiad.

A fogyasztás és oktatás-szolgáltatás viszonyban is megmarad a nézőpontváltás, érzékeltetve, hogy az oktatók, bár ismételten eltérő indítékokkal, de saját feladatként értelmezték a problémát.

... amiért nem tartom szerencsésnek az oktatásban fogyasztásról beszélni, hogy a fogyasztó szerintem egy olyan valaki, aki pontosan tudja, mire van szüksége. Tehát én bemegyek a boltba és kérek egy kék kalapot. Az oktatásban általában nem tudja az ember, mire van szüksége, el kell hogy fogadja amit ott kap.

...fogyasztás? Nekem erről sajátos véleményem van. Igaz, hogy az oktatásból kell venni a legtöbbet, hogy amikor a hallgató kimegy, akkor sokoldalú legyen. Viszont nem kapjuk meg a fogyasztáshoz azt a háttérrel, ami kellene.

Végezetül a „kör bezárása” – a pedagógiai visszacsatolás – néhány oktatónál innovatív eljárásokat vált ki.

...Motiválás: amikor keresem az irodalmat, az a kritérium, hogy provokáljam őket. Tehát nem szakmailag tökéletes cikket keresek, hanem olyat, amivel megfogom őket. Lehet, hogy ebben nincs igazam, de ez ebragad.

...hallgatói igény: a helyzet az, hogy a hallgatók igényei differenciálatlanok. Nekem az a technikám, hogy megpróbálom felébreszteni az igényeiket pl. egy teiszőleges dolgozat megíratásával. Aztán ... az előadásaimba beszövök napi témájú cikkeket, aktuális problémákat.

...Van olyan szemináriumom, ami a vizuális kultúrára épül, mivel külföldön láttam már azt a nemzedéket, amelyik nem olvas, hisz vizuális kultúrán nőtt fel. Mikor 88-ban először megpróbáltam, teljes csőd volt, mostanra viszont beérett.

Bojda Beáta

SZEMLE

ENCIKLOPÉDIA A FELSŐOKTATÁSRÓL

Egy érdeklődési vagy kutatási terület akkor válik tudománnyá, ha enciklopédia keletkezik belőle. A tudományfilozófus ugyan elborzadna ezen a meghatározáson, gyakorlatilag azonban – a kutatási pénzekért, ösztöndíjas helyekért, oktatási akkreditációért és a média-beli megjelenésért folyó versenyben – alighanem ez a meghatározás állja meg a helyét. És ha így van, akkor a felsőoktatás a kilencvenes évek eleje óta „önálló tudomány”. Akkor jelent meg ugyanis az oxfordi Pergamon Kiadó négy kötetes felsőoktatási enciklopédiája.

Nem előzmények nélkül. A. S. Knowles például már a hetvenes években imponáló kiadványt állított össze és publikált a felsőoktatásról (*International Encyclopedia of Higher Education I–XII*). Sőt, sokáig úgy látszott, hogy ez a területe az oktatáskutatásnak éppúgy amerikai minőségű, mint ahogy az oktatáskutatás egyéb területeit is messze az amerikai kiadványok uralták és uralják (amióta a nagy és sok kiadást megért kutatási enciklopédia – *Encyclopedia of Educational Research* – elkészült). Annál is inkább, mivel Knowles enciklopédiája utóérhetetlenül gazdagnak, részletesnek és alaposnak látszott. Ilyen gyűjteményét az ismereteknek és a kutatásoknak csak egy nagy és gazdag ország nagy és gazdag kutatói társadalma engedhet meg magának és képes finanszírozni.

Hadd tegyük hozzá – hogy a kontrasztot Amerika és Európa között világossá tegyük – hogy az előkép, az amerikai enciklopédiák nem felsőoktatási tájékoztatók. Nem arról szólnak tehát, hogy hol, melyik egyetem található, milyen tanulmányi programokkal, félévi követelményekkel és bejutási esélyekkel. Ilyen is van, ilyen is kell (*World Educational Encyclopedia*, 1988, vagy a folyamatosan javított és újra meg újra kiadott *World of Learning*). És az ilyenre nyilván még nagyobb az igény, még több a megrendelő, a vevő, mint a kutatói, a tudományos enciklopédiára. Amiről azonban most írunk, kifejezetten tudósoknak, kutatóknak szól. Még hozzá olyanoknak, akik szakterületként, kutatási terepül magát a felsőoktatást választották. Az amerikai felsőoktatási enciklopédiák tehát kutatói enciklopédiák – azt foglalják össze, ami az eddigi kutatásokból a felsőoktatásról mint oktatási alrendszerrel tudományosan megtudható.

Ugyan kiknek van szükségük effajta összefoglalóknak? Nem kétséges, hogy elsősorban azoknak, akik a felsőoktatásról mint diszciplináról tanítanak vagy tanulnak. És hogy már évtizedekkel ezelőtt több ilyen

enciklopédia is megjelent Amerikában, csak azt jelentheti (és valóban jelenti is), hogy ott a felsőoktatást nemcsak használják, hanem tanulmányozzák, sőt tanítják és tanulják is.

Miért alakult így? A sok ok közül, amely bárkinek az eszébe juthat, csak néhányat említünk. Az egyik, hogy a „felsőoktatás” mást jelent Amerikában (ahol a mi gimnáziumunkat nevezik „főiskolának”), és mást Európában (ahol az ő college-ukba nem tanulni járnak az emberek, hanem lakni). Sőt, hogy továbbmenjünk, az egész „oktatási rendszer” mást jelent egy európainak, mint egy amerikainak; hiszen ami az európai számára kézzel foghatóan megjelenik tankönyvekben, iskolarendszerekben és diplomákban, az az amerikai számára inkább helyi kezdeményezés, közösségi felelősség, talán még a versenyszférának is része. A felsőoktatási enciklopédia tehát nem arról a néhány egyetemről és további főiskolákról szól, amelyek egy-egy ország feltéve őrzött szellemi kincsei voltak Európában még a legutóbbi évtizedekben is – hanem egy tarka, sokszor ismeretlen, meglehetősen fölmérhetetlen és átláthatatlan vállalkozásról. Amely éppen ezért méltó, sőt rá is szorul a kutatói érdeklődésre.

A másik ok, amiért Amerikában hamarabb vált a felsőoktatás tudományos kutatás tárgyává, a tudományos szférában rejlik. Ami Amerikában megjelenik, európai méretekben óriási piacon jelenik meg. Nemcsak mert Amerika óriási és gazdag, hanem mert szellemi kisugárzása a világháború óta gyakorlatilag az egész világot átfogja. Egy amerikai enciklopédia – szóljon bármiről – biztos számíthat a világ angolul beszélő érdeklődőire. És ezek az érdeklődők egyre többen és többen vannak.

A harmadik ok a sok közül, hogy ezen a területen – a felsőoktatás kutatásában – az enciklopédiák szerzőit és kiadóit nem béklyózzák olyan tudományos kánonok, mint a közoktatás területén. Ez utóbbi területnek végül megvan a maga tudományos hagyománya – a német pedagógia –, amelyhez viszonyulni illik (elvetni vagy alkalmazkodni hozzá). Jól tükrözik ezt a közkézen forgó angol, német és francia nyelvű pedagógiai lexikonok és kézikönyvek – valamint ezek megfelelői az egyes nemzeti nyelveken (köztük magyarul). A felsőoktatásnak nincs ilyen tudományos tradíciója, szakmai kánona. A pedagógiának nem vált részévé Európában, következképp „szabad a gazda”. Mindenki olyan területet tár föl és olyan módszert választ hozzá, amely a legközelebb áll hozzá. Aminek eredményeképp a felsőoktatás kutatása nem egy, hanem több

tudomány találkozáshelye, tulajdonképpen alkalmazott társadalom- és viselkedéstudomány. Ettől válik gazdaggá, mint ahogy áttekinthetelenné is.

De ha ilyen gazdag – s az volt már a hetvenes évek tanúsága szerint is –, akkor miért van szükség valami másra? Miért kell nekünk európai enciklopédia? Miért nem elegendő az a világgép, amelyet az amerikai kollégák alakítottak ki a maguk és mindnyájunk számára?

Jó kérdés, amire sokféle válasz adható – elméletiek és gyakorlatiak egyaránt. Az elméletibb válasz valahogy úgy szól, hogy a valóság, amelyről egy amerikai felsőoktatási enciklopédia szól, nagyon távol van Európától, és így nem segíti az európai tájékozódást. Más jelent az egyetem, más a főiskola, más a kollégium, más az egyetemi negyed (vagy egyetemi *campus*). Más a helye az egyetemi oktatónak a kétféle társadalomban, mások és másként tartják fenn és el a felsőoktatást az egyik és a másik kontinensen. Vagyis a megismerés tárgya, terepe épp eléggé különbözik ahhoz, hogy érdemes legyen önálló kiadványokban megörökíteni. Ez az elméleti válasz. Van azonban gyakorlati válasz is, amely jóval skeptikusabb. És ez így hangzik: a Pergamon enciklopédiára azért van (volt) szükség, hogy demonstrálja az angliai Oxford fölényét az amerikai Cambridge-dzsel szemben; hogy bizonyítsa a brit tudományosság különállását az amerikaiétól; és hogy megjelenítse Európa másságát a világ minden táját egyre jobban uraló „nemzetköziségtől”.

A Pergamon enciklopédiát meglehetősen szűk tudósi-szakértői kör határozta meg. Olyanok, akiknek a nevét csaknem valamennyi nem amerikai kiadványban – szerzőként, szerkesztőként, tanácsadóként – ott lehet találni. Köztük van az angol *O. Fulton, G. Williams*, a Londoni Egyetem összehasonlító felsőoktatás-kutatója, *M. Kogan* (Brunel Egyetem London mellett). A német *U. Teichler*, aki személyében testesíti meg ennek az új területek az önálló tudománnyá válását és ízesülését az oktatás egészének kutatásába (szakmája szerint szociológus), az eredetileg ugyancsak német *C. Gellert*, előbb a fiesolei, később a readingi egyetem tanára, *K. Hüfner*, a berlíni Freie Universität közgazdász professzora. A cseh eredetű *L. Cerych*, a felsőoktatás egyik első nemzetközi szakértője a világháború után, a francia *P. Sabatier*, a párizsi Sorbonne nagy hírű egykori rektora, az amerikai *P. Altbach*, egykor buffalói, ma bostoni professzor, Természetesen találkozzunk a dinamikus enschedei (Hollandia) Twente Egyetem személyiségeivel (*F. Vught, P. Maassen*), akikről joggal gyánítjuk, hogy mint minden európai felsőoktatást kutató kezdeményezésben, ebben a vállalkozásban is meghatározó szerepet játszottak.

E szűk baráti-vetélytársi kör peremén olyan további neveket találunk, amelyek inkább az oktatásügy egészét, vagy az azt meghatározó közoktatást reprezentál-

ják ebben az enciklopédiában. A ciprusi-brit *G. Psacharopoulos* oktatás-gazdasági elemzéseivel vált az OECD egyik közismert és meghatározó szakértőjévé. *J.L. Garcia Garrido*, a madridi távoktatási egyetem egyik vezetője, nemzetközi kultúr diplomata és összehasonlító pedagógus. *K. H. Gruber* bécsi pedagógia professzor és oktatásügyi OECD szakértő. *W. Mitter* a frankfurti Összehasonlító Pedagógiai Intézet Európa-szerte ismert és elismert igazgatója, az egykori német „keleti nyitás” oktatásügyi kulcsembere. Ez a névsor mutatja, hogy az európai felsőoktatás enciklopédiája – némileg eltérően az amerikaiaktól – mégiscsak egyfajta pedagógiai tradíciót vállal vagy követ; és jobban reprezentálja az oktatási rendszer egységét, mint azt az amerikai minták alapján föltételezhetnénk.

A további szerzők a felsőoktatás vagy a közoktatás kutatása szempontjából talán kevésbé ismertek (ők azok, akik egy-egy szakterületet vagy egy-egy országot jelenítenek meg; köztük a magyar *Végyvári Imre* a hazai felsőoktatást). Könnyen elgondolható, miként kerültek ebbe a névsorba: a nemzetközi enciklopédiák szerkesztése – különösen Európában – inkább kultúr diplomáciai, mint szaktudományi kérdés. Azon sincs semmi csodálni való, hogy a névsorban meglehetősen sok az amerikai. Hiszen az amerikai tudományosság nemzetközisége – nem úgy, mint a francia vagy a brit – azon alapul, hogy a szakértők nem annyira nemzeti kultúrájukat képviselik és érvényesítik, mint inkább a saját tudásukat és informáltságukat. (Más kérdés, hogy ez a tudás és informáltság viszont azon alapul, hogy anyanyelven érintkeznek az egész világgal.)

Külön említést érdemel két tudós, *Burton Clark* és *Guy Neave*, akik a Pergamon enciklopédiát szerkesztették. A nyolcvanas évtized második felében – amikor ez az enciklopédia kifomálódott – ők képviselték a felsőoktatási kutatások múltját és jelenét (azóta persze a diszciplínán belüli erőviszonyok valamelyest formálódtak, ami azonban nem kérdőjelezte meg egyikük elismertségét sem). *Burton Clark* jeleníti meg máig a nagy kezdeményezőt, akinek a nevéhez fűződik az empirikus felsőoktatási kutatások megindítása. S bár mint a tudománytörténetben gyakorta, ez csak feles vagy kétharmados igazság, *Clark*, az egykor Los Angeles-i szociológia professzor mára a felsőoktatási kutatások történetének egyértelmű alapítójává vált. Két híres könyvét (*The Higher Education System*, 1983; *Perspectives on Higher Education*, 1984) szinte kötelezően idézi mindenki, aki a felsőoktatás kutatásához hozzáfog. Annál is inkább, mert *Clark* ma is aktív és egyébként is megejtő egyéniség. Ennek az enciklopédiának ő adja meg a tudományos hitelét.

Guy Neave, az egykor baloldali ifjúsági aktivista, az arisztokratikus skót tudós, angol-francia kétnyelvűségével pedig azt biztosítja, hogy a Pergamon enciklopé-

dia európai módon legyen nemzetközi. Nemzetközi – ebben az enciklopédiában például azt jelenti, hogy az egyes felsőoktatási rendszerek közt nemcsak európaiakat ismerhetünk meg, hanem az ENSZ valamennyi tagállamának a rendszerét; és hogy nemcsak egynyelvű tudósok írásait olvashatjuk benne (ahogy a fent idézett névsor is mutatja), hanem sok kultúra közös produktumát. Európai módon: ez pedig azt jelenti, hogy a problémalátás és a témaválasztás egyértelműen eltér az amerikai előképektől. A Pergamon enciklopédia a felsőoktatás nemzetközi enciklopédiája – úgy, ahogy a világot az európaiak látják.

Az enciklopédia három részből áll. Az első rész az egyes országok felsőoktatási rendszerét írja le A-tól Z-ig, azaz Afganisztántól Zimbabwéig (I. kötet). Egy valódi összehasonlítás ugyan némileg idegenkednék attól, hogy az összehasonlítandó rendszerek ábécében következzenek egymás után; *García Garrido* azonban, a rész szerkesztője megnyugtat bennünket: jobb, ha ezekre a leírásokra úgy tekintünk, mint esettanulmányokra. Elővételezik és empirikusan megalapozzák azt, ami a következő kötetekben majd jön: a felsőoktatás társadalmi beágyazottságát, az intézmények és az irányítás szervezetét, valamint az oktatók és a hallgatók társadalmának analizisét. Ez az a négy „kötelező” szempont, amelynek alapján az egyes szerzők „esettanulmányaikat” elkészítették (a választás szempontja szerint csak olyan rendszerekről, amelyek háromezernél több hallgatót fogadtak be).

Az enciklopédia második része a tulajdonképpeni lényeg: a felsőoktatás „analitikus perspektívái” (II-III. kötet). Az első megközelítés a felsőoktatás már említett társadalmi beágyazottsága (szerkesztője *G. Williams*). Az itt előforduló kérdéseket mi részben közgazdasági-aknak neveződök: a gazdasági fejlődés és a felsőoktatás kapcsolata, a munkaerő-tervezés és a felsőoktatás kapcsolatrendszere, megtérülési vizsgálatok a felsőoktatásban. Részben pedig szociológiai jellegűeknek: mint például az egyenlőség és szelektivitás kérdését, a felnöttek részvételét a felsőoktatásban, az ún. *kredencializmust* és a diplomák túltermelésének egyéb válságtüneteit, a helyi közösségek és a felsőoktatási intézmény együttműködését. Ezek a cikkek nem tartalmaznak sok újdonságot, inkább összefoglalnak, mintsem föltárnának. Ami számunkra valóban új lehet, az a nemzetközi integrációra, illetve a felsőoktatás reformjára vonatkozó cikkekben olvasható. Ezek a cikkek már a nyolcvanas évek végén – amikor legtöbbjük eredetileg íródott – olyan tendenciákat jelenítettek meg, amelyek itthon máig időszerűeknek tűnnek.

A második elemzési szempont a felsőoktatás szervezete (mint szociális szervezet) (*R. L. Geiger* szerkesztésében). Ez olyan elemzés, amelyet itthon még csak megkezdünk, de egyelőre nem sokra jutottunk vele

(holott a felsőoktatásról szóló politikai vitákban lépésről lépésre hivatkoznak rá, és mindenki csalahatatlannul tudni véli, milyen „az amerikai” vagy „a kontinentális” rendszer). A Pergamon enciklopédia e téren igazán jó és megnyugtató tájékoztatást nyújt. Olvashatunk itt a tudományos minősítés szovjet rendszeréről (akkor még megvolt), a mezőgazdasági felsőoktatás szerveződéséről, a ma már nálunk is sokat emlegetett üzleti főiskolákról, a műszaki felsőoktatás alakulásáról, a kötelező utáni képzésről és a felsőfokú szakképzésről, az ún. közösségi főiskolákról. A rész szerzője látványosan bemutatja a hagyományos foglalkozások egyetemi képzésének fokozatos elkülönülését és kiválási tendenciáit az egykor egységes európai egyetemből (tanárképzés, orvosképzés, mérnökképzés, jogászképzés), valamint a közben fölnövekvő és a saját jogosultságát kereső egészségügyi, szociális és üzemmérnöki képzést. Mindezt három történeti cikk egészíti ki, amely az egyetem történetét tagolja 1100-1500, 1500-1900, valamint 1900-1980 között (*Cobban*, *Fruhoff* és *Shils* munkái). Mégsem ezek a legérdekesebb olvasmányok a mai olvasónak. Hanem azok a cikkek, amelyek nálunk modern tendenciákról tájékoztatnak, mint a privatizáció, a felsőoktatási integráció vagy az egyházi és alapítványi egyetemek.

A felsőoktatás elemzésének harmadik kérdése az irányítás, adminisztráció és finanszírozás. Ezek azok a kérdések, amelyek nálunk ma a napi viták középpontjában állanak. Elég, ha csak az angol ábécé szerint kezdjük olvasni a szócikkeket: egyetemi szabadság, elszámoltathatóság, akkreditáció, intézményi adminisztráció, finanszírozás... A rész szerkesztője (*G. Harman*) eredetileg láthatóan elkülönítette a rendszer és az intézmény irányítását egymástól (rendszer szinten a felsőoktatás „kormányzásáról”, intézményi szinten „adminisztrációról” beszél – ma a divatnak hódolva már inkább „irányítást”, illetve „menedzselést” mondanánk). Rendszerszintű problémaként jelenik meg a teljesítmény-indikátorok kérdése, a kormányzás országonként és kultúránként eltérő modelljei, a felsőoktatási rendszer tervezése vagy az egész akkreditációs kérdés. Intézményi szinten tárgyalható viszont az intézményi finanszírozás, a hallgatók és az oktatók anyagi juttatásai, az intézményirányítás történelmileg kialakult eltérő „modelleji” vagy az autonómiák problémája. Ez az a rész, amely a mai magyar olvasónak a legtöbb gondolatébresztő információt és elméleti háttérrel nyújtja.

A negyedik kérdés a felsőoktatás elemzése során a tanítás-tanulás, valamint a kutatás problémája (*A. Morey*). Az előző szakasztól eltérően itt ismert dolgokról esik szó, mint például a felvételi, a tananyag szervezése és átadása, az eltérések az egyetemi és főiskolai oktatás között. Van azért itt is olyasmí, ami a magyar olvasót elgondolkodtathatja. Így, mondjuk, a

felsőoktatás rövid és hosszú távú hatásaira, az oktatói kultúrára, a kisebbségi oktatásra vagy a hallgatói szerveződésekre vonatkozó szócikkek. Jelezve, hogy problémáink Európa-szerte közősek; csak talán időeltolódással jelentkeznek (ami esetenként egy-két évtizedes is lehet).

Aki azonban „tanulni” akarja a felsőoktatást mint tantárgyat, mint diszciplínát, az talán a III. kötetnél, az ötödik elemzési szempontnál kezdje (a felsőoktatás kutatásában alkalmazható tudományok és módszerek). Ez a szakasz a (tíz évvel ezelőtti) szakirodalmi hivatkozások leggazdagabb tárháza. Kiderül, hányféle megközelítés lehetséges kulturális antropológiától szociálpszichológián át a szervezéstudományig; történettudománytól közgazdaságtanon és makroszociológián át a jogtudományig és a politikatudományig; sőt a retorikától a nők felsőoktatásban betöltött szerepének tanulmányozásáig. Ebben a kavalkádban nehéz is volna eligazodni, ha a szerkesztő (R. A. Becher) bevezetője, valamint *Fulton* mértéktartó összefoglaló cikke (*Higher education studies*) nem segítené az olvasót.

A IV. kötet, amely a felsőoktatásban tanított és tanulható területeket kísérel meg összefoglalni, értelem-szerűen a bőszé zavarával küzd. A felosztást és az itt olvasható információkat, őszintén szólva, nem érezzük kielégítőnek; helyette – németes módra – inkább egy felsőoktatási didaktikát olvasnánk (ha olvasnánk ilyen egyáltalán a hazai felsőoktatásban). Annyit mégis megtudhatunk a IV. kötetből, hogy hogyan osztályozták az egyetemi tanulmányokat a nyolcvanas évek Nyugat-Európájában azok, akiknek szakértői szinten meghatározó szavuk volt – ha volt – a felsőoktatás fejlesztésében. Nos, bölcsészettudományok (az egykori „humaniora”), mint pl. a történettudomány, nyelvészet, irodalomtudomány, filozófia, teológia; társadalomtudományok (közgazdaságtantól a szociológián át a pszichológiáig); biológiai tudományok (benne olyan határterületek is, amelyek az enciklopédia megírásakor már egyetemi tárgyak voltak, mint pl. a biokémia vagy a genetika); az orvosi tudományok (benne a gyógyszerészettel); és a fizikai tudományok (a matematikával és – ahogy akkor még nevezték – számítás technikával). A szakasz zárócikke (az ábécé diktálja így) prózai egyszerűséggel ennyi: fizika (M. A. Rothman cikke). Mégis jelentős írás. Ha az ember belelapoz, kiderül, amit mindig is gyanítottunk. Nemcsak a filozófia törekszik teljes világmagyarázatra, nemcsak a szellemtudományok, nemcsak a társadalomtudomány. hanem a fizika is – sőt az csak igazán (az égitestek fizikájától a molekuláris kémiáig), ami a rész szerkesztője (C. Kruytbosch) szerint szintén fizikai tudomány.

Lexikont, enciklopédiát nem lehet „csak úgy” olvasni. Együtt kell vele lenni, élni. Le kell venni a polcra, bele kell nézni, lapozgatni, izlelgetni kell. Mi ezt az enciklopédiát elég régóta izlelgettük; mégsem me-

rült föl, hogy egyszer majd recenziót is írunk róla. Most mégis megtettük. S a recenzió szabályai szerint végiül valami „üzenetet” szeretnénk kiolvasni belőle, hogy az olvasó figyelmébe ajánljuk vagy hogy éppen-séggel a lelkére kössük. És ez a mondanivaló nem lehet más, mint hogy új tudomány, újabb kutatási terület született. Amióta ez az enciklopédia megvan és a szakemberek számára el is érhető, azóta nem kétséges, hogy van felsőoktatás-kutatás – mint tudományos diszciplína, sőt mint oktatható és oktandó tantárgy. Még hozzá európai módra van: tehát nem utasítható el azzal, hogy ez csak amolyan „amerikázás”.

Van-e, lesz-e felsőoktatás-kutatás – mint tudományos diszciplína és mint legális kutatási terület – nálunk, Magyarországon, vagy a magyar nyelvterületen? Ez nehezebb kérdés. Ma egyelőre ott tartunk, hogy az tudja legjobban, aki az intézményt vezeti. Belőlük lesznek a magas rangú közhivatalnokok, akik egy-egy választási ciklusban a felsőoktatásért kormányzati szinten felelnek. Érdemes volna a pályafutásukat egyszer közeletről végignézni. Megjósolhatjuk a holnapot is – amely már a küszöbön áll –, amikor majd az tudja a legjobban, aki maga csinálja. Ez lesz a felsőoktatás-kutatásnak az a szakasza, amikor egy-egy vizsgálati eredményt nem a kutató eddigi kutatói teljesítménye, hanem oktatói tapasztalata hitelesít. S majd csak ha mindez lezajlik, nyílik meg a felsőoktatás igazán a kutatások és a kutatók előtt. Ma még zárt világ, amelyben minden résztvevő titkolózásra kényszerül – mintha a közpénzek és a közfigyelem nem igényelné itt is a nyilvánosságot.

Honnan tudhatjuk mindezt előre? Egyszerű titka van – mégpedig azok a tapasztalatok, amelyeket az oktatáskutatók a közoktatás kutatásában szereztek az elmúlt húsz-harminc évben. Emlékezzünk csak a gimnáziumokra, amelyeknek az igazgatói egykor főlennyel utasítottak vissza minden pedagógiai vizsgálatot; az egykori minisztériumi irányítókra, akik hallani sem akartak nemzetközi összehasonlításokról; az egykori statisztikusokra, akik az oktatásügy statisztikáit bizalmas, sőt titkos nemzetvédelmi adatokként kezelték. Hol vannak már – csak a tapasztaltabb oktatáskutatók emlékeznek még egyikükre-másikukra. Várható, hogy így lesz majd a felsőoktatásban is: *ahogy az oktatási rendszernek ez a szektora is fokozatosan eltömegesedik, úgy egyre inkább megnyílik a nyilvánosság felé is, többek közt a kutatásnak.*

Ha bárki kárörömet érezne a fenti sorokban, sietve leszögezzük: nem érzünk kárörömet (noha a felsőoktatás egyik-másik képviselője hallatán éppen még érezhetnénk is). Inkább egyfajta elégikus hangulat vesz erőt rajtunk. Ahogy a kutatások egyre mélyebben szántják föl a felsőoktatást is – mint az oktatás egyre integránsabb részét –, úgy veszít büszke különállásából a hajdani elefántcsonttorony: a klasszikus egyetem. Érté-

keket veszítünk vele – de hát a haladás nemcsak új értékeket hoz magával, hanem egyúttal félresodor örök-érvényűeknek tekintett régieket. *A hajdani titkok lelepleződnek*. Talán ez ennek a Pergamon enciklopédiának a maradandó üzenete.

(Clark B. R., Neave G. R. eds. 1992 *The Encyclopedia of Higher Education I-IV. Oxford etc.: Pergamon Press*)

Kozina Tamás



OPUSZ ÉS ESSZÉ

Az életműveket összefoglaló munkák különbözőek lehetnek. Az egyik típus az ezeroldalas, többkötetes *opus*. Ez a típus a szerző évek, évtizedek során összeírt munkáit összezsíszolva újraközi. E műveket kézikönyvként használjuk, s örülünk, hogy létük felment minket a korábban kispéldányszámban, esetleg csak folyóiratokban megjelent tanulmányok könyvtári keresgélésétől. Másfelől – legyünk őszinték – e műveket általában azok veszik meg, akik a korábban megjelent tanulmányokat, kismonográfiákat már korábban is olvasták, korábban elkészítették belőlük jegyzeteiket és tudat alatt már előre bosszankodnak, hogy a hivatkozási helyeket újra kell majd azonosítani. Legfeljebb a purista leleplezőknek – vagy legyünk jóindulatúak, a tudománytörténet ingyenceinek – okoz örömet, hogy az átdolgozott tanulmányokban felfedezik egy-egy jelző eltűnését, egy-egy kötelező hivatkozás kicserélődését más – talán divatosabb – hivatkozásokra...

Ladányi Andor nem ezt a megoldást választotta. *A magyar felsőoktatás a huszadik században* című könyv – Ladányi eddigi könyveinek tanulmányainak összeillesztésével – ezeroldalas, nagyalakú, keménykötésű, név és tárgymutatóval ellátott, ötezer forintos kézikönyv lenne. E 135 oldalas könyv azonban kisalakú, puhafedelű, kevés hivatkozással, s csak szövegközi idézetekkel dokumentált munka – valami olyasmi, amit az emberek – tanár szakos főiskolai hallgatók, nem oktatástörténetre szakosodott történészek, nem huszadik százados neveléstörténészek, a felsőoktatás alapvető összefüggései iránt érdeklődő nem történész szakemberek – is olvashatnak.

Az opponens persze nem tudja magát függetleníteni attól a belső tudásától, hogy a könyv egy-egy fejezete mögött az elmúlt évtizedekben megjelent egy-egy Ladányi monográfia vagy legrosszabb esetben többíves szaktanulmány áll.

A könyv – vagy, hogy újra hangsúlyozzuk, a mögötte álló virtuális „Ladányi-összes” – több szinten ragadja meg a felsőoktatástörténet problémáit.

Az egyik alapvető szint a statisztikai vizsgálódásé. Míg más Ladányi művek erénye az adatok szinte teljes körű összegyűjtése – néhány éve jelent meg pl. a nemzetközi felsőoktatásstatisztika Ladányi által elkészített monumentális (s a nemzetközi irodalomban páratlanak mondható) adatgyűjtése –, addig itt a jól válogatottság erényéről beszélhetünk. A táblák és grafikonok a hallgatólétszám ágazonkénti megoszlásának változásáról tájékoztatnak a szükséges és elégséges mértékben – valószínűleg azért csak erről, mert a többi tárgyalta kérdésben a tanulók felekezeti, társadalmi összetételének változása kérdésében az adatok folyamatos magyarázatra szorulnának. Néhány áttekintő táblázat azonban nem ártott volna erről sem, de ne legyünk telhetetlenek.

A másik szint a politikátörténeté. A politikátörténeté a szó hagyományos értelmében: a politika az, ami a *politics* szférájában mozgó – elsősorban a kormány, vagy a parlamenti ellenzék – képvisel, a felsőoktatás-politika egyéb szereplőinek küzdelmét (amit hagyományosan *policy of higher education*-nek nevezünk) Ladányi általában *szakmai* törekvésnek nevezi. E politikátörténet háttérben végig ott van a huszadik századi oktatáspolitikai illetve nagypolitika egésze, Ladányi a szükséges és elégséges mértékben keveri az alrendszeren kívüli és belüli történéseket. A politikátörténeti elemzés kiegyensúlyozott: minden felsőoktatáspolitikát a maga immanens logikájából kíván megérteni és sommás „negatívumokkal” egyiket sem jellemzi. (Természetesen a nyilas korszak kivétel – de még ott is leszögezhető az, hogy a nyilas kormány általános céljainak elfogadhatatlanságát nem kell felhozniá érviül – a felsőoktatási anyagon önmagában is dokumentálható 1944 őszének kormányzati céljai és eszközei...) Minden olvasónak jogában áll persze az egyes korszakokat kissé másképpen megítélni – a recenzens például a Horthy-korszak, s különösen a harmincas évek viszonyairól sokkal borúsabb képpel rendelkezik, mint a szerző –, de a munka adatgazdagsága és tényszerűsége a más nézőpontúak számára sem teszi fölöslegessé a politikátörténeti interpretáció végigkövetését.

A harmadik szint az intézménytörténeté. Nem abban az értelemben persze, hogy mondjuk a Vendéglátóipari Főiskola létrejöttéről és sorsáról szólna, hanem abban, hogy Ladányi művéből egy pillanatra sem tűnik el az a szempont, hogy az intézményeknek külön-külön történetük van. Az intézmények *egyenként* szereplői az országos felsőoktatástörténetnek is: azaz statisztikailag talán értelmes aggregáció az, hogy „tudományegyetemek”, de a valódi történetben a budapesti egyetem, vagy a debreceni egyetem szinte mindig külön-külön szereplő. Ez a szempont felhívja a figyelmet a közoktatástörténetírás és a felsőoktatástörténetírás módszertani különbözőségére is. A közoktatástörté-

keket veszítünk vele – de hát a haladás nemcsak új értékeket hoz magával, hanem egyúttal félresodor örök-érvényűeknek tekintett régieket. *A hajdani titkok lelepleződnek*. Talán ez ennek a Pergamon enciklopédiának a maradandó üzenete.

(Clark B. R., Neave G. R. eds. 1992 *The Encyclopedia of Higher Education I-IV. Oxford etc.: Pergamon Press*)

Kozina Tamás



OPUSZ ÉS ESSZÉ

Az életműveket összefoglaló munkák különbözőek lehetnek. Az egyik típus az ezeroldalas, többkötetes *opus*. Ez a típus a szerző évek, évtizedek során összeírt munkáit összezsíszolva újraközi. E műveket kézikönyvként használjuk, s örülünk, hogy létük felment minket a korábban kispéldányszámban, esetleg csak folyóiratokban megjelent tanulmányok könyvtári keresgélésétől. Másfelől – legyünk őszinték – e műveket általában azok veszik meg, akik a korábban megjelent tanulmányokat, kismonográfiákat már korábban is olvasták, korábban elkészítették belőlük jegyzeteiket és tudat alatt már előre bosszankodnak, hogy a hivatkozási helyeket újra kell majd azonosítani. Legfeljebb a purista leleplezőknek – vagy legyünk jóindulatúak, a tudománytörténet ingyenceinek – okoz örömet, hogy az átdolgozott tanulmányokban felfedezik egy-egy jelző eltűnését, egy-egy kötelező hivatkozás kicserélődését más – talán divatosabb – hivatkozásokra...

Ladányi Andor nem ezt a megoldást választotta. *A magyar felsőoktatás a huszadik században* című könyv – Ladányi eddigi könyveinek tanulmányainak összeillesztésével – ezeroldalas, nagyalakú, keménykötésű, név és tárgymutatóval ellátott, ötezer forintos kézikönyv lenne. E 135 oldalas könyv azonban kisalakú, puhafedelű, kevés hivatkozással, s csak szövegközi idézetekkel dokumentált munka – valami olyasmi, amit az emberek – tanár szakos főiskolai hallgatók, nem oktatástörténetre szakosodott történészek, nem huszadik százados neveléstörténészek, a felsőoktatás alapvető összefüggései iránt érdeklődő nem történész szakemberek – is olvashatnak.

Az opponens persze nem tudja magát függetleníteni attól a belső tudásától, hogy a könyv egy-egy fejezete mögött az elmúlt évtizedekben megjelent egy-egy Ladányi monográfia vagy legrosszabb esetben többíves szaktanulmány áll.

A könyv – vagy, hogy újra hangsúlyozzuk, a mögötte álló virtuális „Ladányi-összes” – több szinten ragadja meg a felsőoktatástörténet problémáit.

Az egyik alapvető szint a statisztikai vizsgálódásé. Míg más Ladányi művek erénye az adatok szinte teljes körű összegyűjtése – néhány éve jelent meg pl. a nemzetközi felsőoktatásstatisztika Ladányi által elkészített monumentális (s a nemzetközi irodalomban páratlanak mondható) adatgyűjtése –, addig itt a jól válogatottság erényéről beszélhetünk. A táblák és grafikonok a hallgatólétszám ágazonkénti megoszlásának változásáról tájékoztatnak a szükséges és elégséges mértékben – valószínűleg azért csak erről, mert a többi tárgyalta kérdésben a tanulók felekezeti, társadalmi összetételének változása kérdésében az adatok folyamatos magyarázatra szorulnának. Néhány áttekintő táblázat azonban nem ártott volna erről sem, de ne legyünk telhetetlenek.

A másik szint a politikátörténeté. A politikátörténeté a szó hagyományos értelmében: a politika az, ami a *politics* szférájában mozgó – elsősorban a kormány, vagy a parlamenti ellenzék – képvisel, a felsőoktatás-politika egyéb szereplőinek küzdelmét (amit hagyományosan *policy of higher education*-nek nevezünk) Ladányi általában *szakmai* törekvésnek nevezi. E politikátörténet háttérben végig ott van a huszadik századi oktatáspolitikai illetve nagypolitikai egésze, Ladányi a szükséges és elégséges mértékben keveri az alrendszeren kívüli és belüli történéseket. A politikátörténeti elemzés kiegyensúlyozott: minden felsőoktatáspolitikát a maga immanens logikájából kíván megérteni és sommás „negatívumokkal” egyiket sem jellemzi. (Természetesen a nyilas korszak kivétel – de még ott is leszögezhető az, hogy a nyilas kormány általános céljainak elfogadhatatlanságát nem kell felhozniá érviül – a felsőoktatási anyagon önmagában is dokumentálható 1944 őszének kormányzati céljai és eszközei...) Minden olvasónak jogában áll persze az egyes korszakokat kissé másképpen megítélni – a recenzens például a Horthy-korszak, s különösen a harmincas évek viszonyairól sokkal borúsabb képpel rendelkezik, mint a szerző –, de a munka adatgazdagsága és tényszerűsége a más nézőpontúak számára sem teszi fölöslegessé a politikátörténeti interpretáció végigkövetését.

A harmadik szint az intézménytörténeté. Nem abban az értelemben persze, hogy mondjuk a Vendéglátóipari Főiskola létrejöttéről és sorsáról szólna, hanem abban, hogy Ladányi művéből egy pillanatra sem tűnik el az a szempont, hogy az intézményeknek külön-külön történetük van. Az intézmények *egyenként* szereplői az országos felsőoktatástörténetnek is: azaz statisztikailag talán értelmes aggregáció az, hogy „tudományegyetemek”, de a valódi történetben a budapesti egyetem, vagy a debreceni egyetem szinte mindig külön-külön szereplő. Ez a szempont felhívja a figyelmet a közoktatástörténetírás és a felsőoktatástörténetírás módszertani különbözőségére is. A közoktatástörté-

netben a központi akaratot tükröző miniszteriális iratok és nyomtatott források „ellenpontja” szinte sosem intézményszintű: azaz a szakmai szervezetek, tanáregyesületek dokumentumai az intézmények felől érkező ellenvéleményeket már valamilyen mértékben aggregálják. A közoktatási történet szereplőjeként a minisztériumi osztállyal szemben fellépő erők szinte mindig indokoltnak tartják annak hangsúlyozását, hogy nem egy-egy középiskola példája alapján írják cikkeiket, mondják el parlamenti beszédeiket. A felsőoktatásban viszont a minisztériummal szemben álló legfontosabb szereplő maga az intézmény – a „felsőoktatáspolitikai ágazati problémái” igen gyakran eufemisztikus megfogalmazás. Ha pl. az állam szerepéről beszélünk a mérnökképzésben a század első felében, az a látszólagosan magas szintű általánosítottág ellenére valójában a Műegyetem és a minisztérium kapcsolatát jelenti. Az „egyetemi képzés túlzottan Budapest centrikus” típusú érvek pedig egészen konkrétan azt jelentik, hogy az érvelő a szakterületen létező egy-két vidéki felsőoktatási intézmény számára akar bővebb forrásokat.

A felsőoktatás kutató Ladányinak olyan dolgokra is tekintettel kellett lennie – amit jelen munkában talán csak egy-egy félmondat bizonyít, „mögöttük” áll viszont egy-egy féléves kutatás vagy éppen szaktanulmányok –, hogy az egyes intézmények speciális képzési struktúrája sajátos, „nem aggregálható” szempontokat vitt az intézmények életébe és az őket képviselők felsőoktatáspolitikai magatartásába.

Ladányi nem pozitivistá történést: a jelenségek leírása után szinte mindig következik valamiféle értékelés, amely pozitívnak vagy negatívnak – illetve részben ilyenek részben olyanok tekinti a folyamatokat, vagy éppen célokat. Sokan akik az értékmentes weberi paradigmát követik, talán zavarónak tartják ezt a jelenséget, de ha őszintébbek vagyunk úgy ítélnék meg, megkönnyíti a dolgunkat. A magát értékmentesnek mondó történészek, felsőoktatáskutatóknak ugyanis szintén vannak értékei, van értékítélete a dolgokról, de az látens, az olvasó dolga, hogy a „tényeket” a „kommentároktól” a kommentárokat pedig az interpretációtól elválassza. Ladányi viszont mintegy magától értetődővé teszi azt a két (kiolvasható) szempontot, amelyek alapján a tényeket pozitívnek vagy negatívnak értékeli: az egyik ilyen szempont a „szakszerűség” a másik a „növekedés”. A „szakszerűség” szempontjának alkalmazása azt is mutatja: Ladányi a magyar tudomány történetében is elképesztően tájékozott: a legkülönbözőbb szférákbeli tudósok professzori kinevezését-felmentését, a legkülönbözőbb tanszéki átszervezéseket, curriculum-reformokat képes szakszerűségi szempontból értékelni. A szakszerűség ekképpen kiemelkedik „a pillanatnyi szakmai elfogadottság” világából és a „történelem mérlegére” kerül: szociologikusabban és cini-

kusabban fogalmazva: szakszerűnek az számít, amit a tudomány-technika fejlődésének interpretációját *ma* meghatározó tudomány és technikátörténészek annak gondolnak. Ez – átfogó műről lévén szó – feltétlenül előny és magasabb szempont. Mindez persze nem mentesíti a munka alól azokat a kutatókat, akik tudás és tudományszociológiai szempontból veszik górcső alá a professzori kinevezéseket intézményi és tantervi reformokat: ők kimutathatják majd, hogy egy-egy professzori kinevezés melyik tudományos-szakmai csoport győzelmét jelenti – *s ez milyen politics-szal* és milyen *policy-val* függ össze.

Mindez nem fogja érvényteleníteni a „történelem mérlegén” kialakított szakszerűségi megítélést, tekintettel arra, hogy a tudomány végső soron nemzetközi jelenség, s magyar tudomány (valamint persze a magyar felsőoktatás *követő természetű*.) Azaz a magyar felsőoktatáskutatóknak, a *hazai felsőoktatásról* szólva nem kell pl. a relativitáselmélet tudásszociológiai és érdekháttérét feltérképeznie – tegyék ezt az amerikai és német felsőoktatás kutatói –, a magyar felsőoktatáskutatóknak elég azt minősítenie, kik és milyen tanszékeken ismerték fel, hogy „ebbe az irányba megy a világ” – és ettől kezdve csak szóhasználati kérdés, hogy *szakszerűnek* nevezzük ezt, ahogy Ladányi teszi, vagy „nemzetközi referenciacsoportokat elfogadónak” ahogy egy másik, mondjuk „politológiai” paradigmában tennék.

Hasonlóképpen állunk „a növekedés” szempontjával. A „növekedés”, mint forrásbővülés, tömeges épületbővülés stb. kétségtelenül a magyar oktatáspolitikai centralizált – redistributív korszakaihoz kötődik leginkább, ugyanakkor – és ez éppen az *Educatio* „tömegesedés-számához” illő tanulság – a növekedés hiánya vagy visszafogása sem mindig és minden esetben járt együtt a „színvonalal”. Az oktatás színvonalának hanyatlásáról épp annyit beszéltek a két háború között a zárt szám idején, mint a századfordulón, a nyitott kapuk idején, s szinte ugyanannyit a nyolcvanas évek európai átlagban kiemelkedően alacsony korcsoport részvételi adatai mellett, mint manapság. A „színvonalromlás” megtapasztalása mögött, ha azoktól a szempontoktól eltekintünk, amit Lukács Péter a *Színvonal és szelekcióban* annak idején olyan frappánsan megírt, tulajdonképpen az egyetem két szerepértelmezésének: a szakértelmiségi-képzésnek és a tudósképzésnek, illetve a felsőoktatás egésze két funkciójának – a szakképzés és az „értelmiség szocializálás” – kibékíthetetlen ellentéte áll. Másfelől – miközben a növekedés vagy forrásbővülés konkrét részletei csoportterdek harcával és alkuival írhatók le – az egész történet *végső soron* nemcsak a pillanatnyi csatáktól, de még a politikai rendszer egész átalakulásától is független világtendencia. (Mindez persze nem teszi szűkségtelenné az arról való töprengést, hogy a felsőoktatás mely alágazata-

inak megóvása és a tömegesedéstől való „elitisztikus” elszigetelése lenne célszerű – de hát ez már végképp nem tartozik ide.)

A Ladányi-kötet és mögötte a Ladányi életmű szintézis: a magyar felsőoktatás huszadik századi történetének kerek, befejezett történetét nyújtja. Kuhn-i értelemben vett *paradigmáján* belül nincsen több megírni-való. (Az állítás súlyos, de azért nem példátlan: olyan művekkel-szerzőkkel állítjuk Ladányit párhuzamba ezzel, mint Hatvany Petőfi kronológiája, vagy Győffy Árpád-kori történeti földrajza, Kosáry 18. századi művelődése.) Mindez azonban a legkevésbé sem jelenti azt, hogy a kérdéssel foglalkozó szakemberek, PhD hallgatók, szakdolgozók számára nincsen tennivaló. Nagyon is van. Ladányi paradigmájában és absztrakciós szintjén ugyanis az intézmények növekedéséről, fejlődéséről, korszerűsödéséről van szó – s persze az ellene ható folyamatokról. Ladányinál ezek a történések „az elemi tények” – s ezek állnak össze azután tendenciákká. Ha azonban ezeket nem elemi ténynek, hanem magyarázandó összefüggésnek tekintjük – szinte korlátlan mennyiségű újabb elemzés írható. Az „elemi tények” ugyanis az intézményeken, sőt akár tanszékeken belüli érdekcsoportok harcaként, vagy éppen minisztériumi tisztviselőcsoportok konfliktusában születnek meg. Az erről szóló esettanulmányok még nagyon-nagyon hosszú ideig töredékesek maradnak majd, míg ki nem bontakoznak e konfliktusok közös algoritmusai. Ha egyszer elérkezünk ide, akkor megszületik a felsőoktatástörténet politológiai paradigmája.

A Ladányi-szintézis viszont a felsőoktatástörténetírás statisztikai, politikatörténeti, és intézménytörténeti paradigmájának (paradigmáinak...) – gyanúnk szerint meghaladhatatlan – csúcspontja. Azt hiszem, a továbbiakban egyszerűen nem szabad tanár-szakos diplomát adni annak, aki ezt a könyvet nem ismeri, s ahogy eddig, továbbra sem szabad felsőoktatáskutatónak elismerni azt, aki e rövid összefoglalás „mögött álló” Ladányi könyveket nem dolgozta fel.

(Ladányi Andor: *A magyar felsőoktatás a 20. században*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1999.)

Nagy Péter Tibor



A FELSŐOKTATÁS LEHETŐSÉGEI – VILÁGBANKI SZEMMEL

A felsőoktatás felelős a vezetők képzéséért és alapot teremt a gazdasági növekedéshez. Ezt felismerve a fejlődő országok sokat fektettek be a felsőoktatásba. A Világbank is segítséget nyújtott ehhez a fejlesztéshez.

Az elmúlt húsz év alatt a felsőoktatásba lépők aránya az alacsony bevételű országokban átlagosan 6,2 százalékkal nőtt, a magasabb jövedelmű országokban ez a növekedés 7,3 százaléknyi. A legtöbb országban ez a gyors növekedés a minőség romlásához vezetett, s a társadalmi források jelentős részét át kellett irányítani a felsőoktatásba. Mivel az egy főre eső képzési költség a felsőoktatás területén általában jelentősen meghaladja a közoktatás költségeit, a felsőoktatási expanzióval párhuzamosan széles körben elfogadottá vált, hogy átfogó reformokra van szükség.

A Világbank által kiadott tanulmány felvázolja a Világbank működési és politikai vizsgálatainak eredményeit, valamint áttekintést ad az ezen a területen fellelhető irodalomról és tapasztalataikról. Vizsgálataik során gazdag tapasztalatokra tettek szert, széleskörű konzultációt folytattak a fejlődő országokban a felsőoktatás területén tevékenykedő politikusokkal, döntéshozókkal, külső finanszírozók képviselőivel és az akadémiai világ elismert képviselőivel. A tanulmány célja részben az, hogy következtetéseket vonjon le a napjainkban folyó kutatásokból és informálja ezekről mind a Bankot, mind a közvéleményt.

A vékony kötet a Világbank által kiadott sorozat harmadik köteteként jelent meg. A tanulmány közelebbről egy olyan kutatás része, ami arra irányult, hogy a Világbank oktatás finanszírozását hatékonyabbá tegyék. Az első két kötet az alsó fokú, illetve az ezt követő szakmai képzésekről szól, a sorozat negyedik köteté az oktatáspolitikáról ad áttekintést, és tartalmaz erre vonatkozóan javaslatokat.

Az itt ismertetett jelentés a felsőoktatás krízisének főbb dimenzióit vizsgálja a fejlődő országokban, és felvázolja a sikeres reformok lehetőségét. A reformok négy fő irányára koncentrálnak, amikor stratégiákat és lehetőségeket vizsgál a felsőoktatási rendszer hatékonyságának növelésére. Ez a négy fő irány a következő: 1) a felsőoktatási intézmények nagyobb differenciálása, beleértve a magán intézmények fejlődését, 2) a felsőoktatás változatosabb finanszírozása, 3) az állam szerepének újradefiniálása a felsőoktatásban, nagyobb hangsúlyt fektetve az intézményi autonómiára és felelősségre, valamint 4) annak a politikának a hangsúlyozása, ami határozottan a minőségnek és az igazságosságnak ad prioritást. Sok országban eddig is jelentős reformokat léptettek életbe. Ez a beszámoló a nemzetközi tapasztalatokból von le tanulságokat a reformok területén, ezek politikai lehetőségeit mutatja be azoknak az országoknak, akik a felsőoktatás fejlesztésének útját keresik, hogy jobban hozzájáruljon a gazdaság és a társadalom fejlődéséhez.

A könyv hat fejezetre oszlik. Az *első fejezet* ezek közül a Kihívások és kényszerek címet viseli. Kihívásként, illetve kényszerként említi meg a könyv azt, hogy

inak megóvása és a tömegesedéstől való „elitisztikus” elszigetelése lenne célszerű – de hát ez már végképp nem tartozik ide.)

A Ladányi-kötet és mögötte a Ladányi életmű szintézis: a magyar felsőoktatás huszadik századi történetének kerek, befejezett történetét nyújtja. Kuhn-i értelemben vett *paradigmáján* belül nincsen több megírni-való. (Az állítás súlyos, de azért nem példátlan: olyan művekkel-szerzőkkel állítjuk Ladányit párhuzamba ezzel, mint Hatvany Petőfi kronológiája, vagy Győffy Árpád-kori történeti földrajza, Kosáry 18. századi művelődése.) Mindez azonban a legkevésbé sem jelenti azt, hogy a kérdéssel foglalkozó szakemberek, PhD hallgatók, szakdolgozók számára nincsen tennivaló. Nagyon is van. Ladányi paradigmájában és absztrakciós szintjén ugyanis az intézmények növekedéséről, fejlődéséről, korszerűsödéséről van szó – s persze az ellene ható folyamatokról. Ladányinál ezek a történések „az elemi tények” – s ezek állnak össze azután tendenciákká. Ha azonban ezeket nem elemi ténynek, hanem magyarázandó összefüggésnek tekintjük – szinte korlátlan mennyiségű újabb elemzés írható. Az „elemi tények” ugyanis az intézményeken, sőt akár tanszékeken belüli érdekcsoportok harcaként, vagy éppen minisztériumi tisztviselőcsoportok konfliktusában születnek meg. Az erről szóló esettanulmányok még nagyon-nagyon hosszú ideig töredékesek maradnak majd, míg ki nem bontakoznak e konfliktusok közös algoritmusai. Ha egyszer elérkezünk ide, akkor megszületik a felsőoktatástörténet politológiai paradigmája.

A Ladányi-szintézis viszont a felsőoktatástörténetírás statisztikai, politikátörténeti, és intézménytörténeti paradigmájának (paradigmáinak...) – gyanúnk szerint meghaladhatatlan – csúcspontja. Azt hiszem, a továbbiakban egyszerűen nem szabad tanár-szakos diplomát adni annak, aki ezt a könyvet nem ismeri, s ahogy eddig, továbbra sem szabad felsőoktatáskutatónak elismerni azt, aki e rövid összefoglalás „mögött álló” Ladányi könyveket nem dolgozta fel.

(Ladányi Andor: *A magyar felsőoktatás a 20. században*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1999.)

Nagy Péter Tibor



A FELSŐOKTATÁS LEHETŐSÉGEI – VILÁGBANKI SZEMMEL

A felsőoktatás felelős a vezetők képzéséért és alapot teremt a gazdasági növekedéshez. Ezt felismerve a fejlődő országok sokat fektettek be a felsőoktatásba. A Világbank is segítséget nyújtott ehhez a fejlesztéshez.

Az elmúlt húsz év alatt a felsőoktatásba lépők aránya az alacsony bevételű országokban átlagosan 6,2 százalékkal nőtt, a magasabb jövedelmű országokban ez a növekedés 7,3 százaléknyi. A legtöbb országban ez a gyors növekedés a minőség romlásához vezetett, s a társadalmi források jelentős részét át kellett irányítani a felsőoktatásba. Mivel az egy főre eső képzési költség a felsőoktatás területén általában jelentősen meghaladja a közoktatás költségeit, a felsőoktatási expanzióval párhuzamosan széles körben elfogadottá vált, hogy átfogó reformokra van szükség.

A Világbank által kiadott tanulmány felvázolja a Világbank működési és politikai vizsgálatainak eredményeit, valamint áttekintést ad az ezen a területen fellelhető irodalomról és tapasztalataikról. Vizsgálataik során gazdag tapasztalatokra tettek szert, széleskörű konzultációt folytattak a fejlődő országokban a felsőoktatás területén tevékenykedő politikusokkal, döntéshozókkal, külső finanszírozók képviselőivel és az akadémiai világ elismert képviselőivel. A tanulmány célja részben az, hogy következtetéseket vonjon le a napjainkban folyó kutatásokból és informálja ezekről mind a Bankot, mind a közvéleményt.

A vékony kötet a Világbank által kiadott sorozat harmadik köteteként jelent meg. A tanulmány közelebbről egy olyan kutatás része, ami arra irányult, hogy a Világbank oktatás finanszírozását hatékonyabbá tegyék. Az első két kötet az alsó fokú, illetve az ezt követő szakmai képzésekről szól, a sorozat negyedik köteté az oktatáspolitikáról ad áttekintést, és tartalmaz erre vonatkozóan javaslatokat.

Az itt ismertetett jelentés a felsőoktatás krízisének főbb dimenzióit vizsgálja a fejlődő országokban, és felvázolja a sikeres reformok lehetőségét. A reformok négy fő irányára koncentrálnak, amikor stratégiákat és lehetőségeket vizsgál a felsőoktatási rendszer hatékonyságának növelésére. Ez a négy fő irány a következő: 1) a felsőoktatási intézmények nagyobb differenciálása, beleértve a magán intézmények fejlődését, 2) a felsőoktatás változatosabb finanszírozása, 3) az állam szerepének újradefiniálása a felsőoktatásban, nagyobb hangsúlyt fektetve az intézményi autonómiára és felelősségre, valamint 4) annak a politikának a hangsúlyozása, ami határozottan a minőségnek és az igazságosságnak ad prioritást. Sok országban eddig is jelentős reformokat léptettek életbe. Ez a beszámoló a nemzetközi tapasztalatokból von le tanulságokat a reformok területén, ezek politikai lehetőségeit mutatja be azoknak az országoknak, akik a felsőoktatás fejlesztésének útját keresik, hogy jobban hozzájáruljon a gazdaság és a társadalom fejlődéséhez.

A könyv hat fejezetre oszlik. Az *első fejezet* ezek közül a Kihívások és kényszerek címet viseli. Kihívásként, illetve kényszerként említi meg a könyv azt, hogy

kiemelkedő fontossága van a felsőoktatásnak a gazdasági és társadalmi fejlődésben. A felsőoktatási intézményeknek van a legnagyobb felelőssége abban, hogy az egyéneket felruházzák a legújabb ismeretekkel, képességekkel, amelyek felelős kormányzati, gazdasági pozíciókhoz szükségesek. Az OECD országokban az átlagos beiratkozási arány 51%-os, míg a közepes bevételű országoknál 21%-os, valamint az alacsony bevételű országoknál mindössze 6%-os. Becslések szerint a társadalmi megtérülési ráta a fejlődő országok jelentős részében 10% vagy akár ennél is magasabb. Ez azt jelzi, hogy az ebbe a területbe történő befektetés hozzájárulhat a hosszú távú és nagyobb arányú gazdasági növekedéshez.

A második fejezet az állami intézmények finanszírozásának változatossá tételével, illetve ezek ösztönzésével foglalkozik. A legtöbb országban továbbra is az állami intézmények fogják képezni a hallgatók jelentős részét, még akkor is ha a magán szektor szerepe megerősödik. A tapasztalatok azt mutatják, hogy ha az állami intézményektől magasabb minőséget és nagyobb hatékonyságot várnak el, akkor a kormányzatnak átfogó reformokat kell bevezetnie. A tanulmány szerint ezek röviden összefoglalva a következők:

A magánszektor bevonása a felsőoktatás finanszírozásába, amit a költségek megosztásával lehet részben elérni, azaz a költségek nagyobb hányadát kell azokra a hallgatókra hárítani akik jelentős életkereset-növekedést várhatnak a képzésük eredményeként, akik gyakran olyan családokból érkeznek, ahol az oktatás költségeihez jobban hozzá tudnak járulni. Anyagi támogatást kell nyújtani azoknak a hallgatóknak, akik nem tudnák folytatni a tanulmányukat a családjuk alacsony bevételei miatt. Az állami források elosztásában növelni kell a hatékonyságot, mind az intézmények között, mind azokon belül.

A tanulmány még két lehetőséget említ a finanszírozás kibővítésére: az intézmények volt hallgatóitól is számíthatnak támogatásra, valamint más külső forrást is igénybe vehetnek, például kölcsönt vehetnek fel. Harmadik típusú forrásként a könyv a bevételt eredményező tevékenységeket említi meg. Ilyenek lehetnek a rövid időtartalmú képzések, gyáraktól kapott kutatási feladatok.

A harmadik fejezet a kormányzati szerep újradefiniálásáról szól. A tanulmány által eddig említett reformok következményekkel járnak a kormányzat és a felsőoktatás kapcsolatában is. A legtöbb fejlődő országban a felsőoktatás területén a kormányzat befolyása messze meghaladja azt a szintet, ami a gazdasági hatékonyság szempontjából indokolt lenne. A közvetlen szabályozás helyett a kormányzat felelőssége az, hogy egy olyan politikai környezetet alakítson ki az állami és a magán szektor számára egyaránt, amiben az állami

források elosztásával arra készíti az intézményeket, hogy kielégítsék a társadalmi igényeket a képzés és a kutatás területén is. A vizsgálatok szerint a sikeres felsőoktatási reformok bevezetése a következő politikai elemektől függ: koherens politikai környezet kialakítása, a piaci követelmények szélesebb körű figyelembe vétele, az autonómia növelése az állami intézmények vezetésében.

Az ötödik fejezet a reformok célkitűzéseivel foglalkozik. Elsőként a tanulmány a képzés és a kutatás minőségének a növelését említi. A magas minőségű képzés és kutatás jól felkészült hallgatóságot követel meg, ehhez elengedhetetlen a magas szintű akadémiai alapfokú és középfokú képzés, valamint a megfelelő szelekciós mechanizmus a felsőoktatási intézményekben. Az intézményen belül megfelelően motivált tanári gárdára, illetve jó körülményekre van szükség. A második célkitűzés szerint a felsőoktatás feleljen meg jobban a munkaerőpiac követelményeinek. A technológiai újításokon alapuló gazdasági növekedés szempontjából különösen jelentős az intézmények felelőssége abban, hogy olyan fejlett képzést és kutatásokat folytassanak, amelyekben a termelő szektor képviselői is szerepet kapnak. Harmadik célkitűzésként említi meg a tanulmány az esélyegyenlőség elvét. Gazdasági hatékonyság és a társadalmi igazságosság, stabilitás szempontjából is fontos, hogy a felsőoktatásban való részvétel esélyegyenlősége növekedjen.

Az utolsó fejezet a Világbank következtetéseit tartalmazza. Korábban elsősorban önálló intézményeket finanszíroztak és nem koncentráltak kiemelten szektor politikára, sokkal sikeresebbnek bizonyultak azonban azok a projektek, amelyek során a kölcsönök sorozatával szektoron belüli politikai reformokat támogattak (Korea esete lehet jó példa a sikeres megközelítésre, ahol a tudományos képzés és a kutatás infrastruktúrájának fejlesztését valamint a gazdasági kapacitást tűzték ki célul). A könyv végén a szerkesztők három pontban gyűjtik össze a következtetéseiket: a szektoron belüli politikai reformokra, az intézmények fejlesztésére és a minőség növelésére teszik a fő hangsúlyokat. (*Higher Education, The Lesson of Experience. Washington DC, The World Bank, 1994.*)

Illés Péter



FELVÉTELI TÁJÉKOZTATÓK

A felvételi tájékoztatózás érdemi története alig négy évtizedes. Ebben az időszakban többször ment át jelentős változáson, a szinte „titkos” jogszabályi formától a mai,

kiemelkedő fontossága van a felsőoktatásnak a gazdasági és társadalmi fejlődésben. A felsőoktatási intézményeknek van a legnagyobb felelőssége abban, hogy az egyéneket felruházzák a legújabb ismeretekkel, képességekkel, amelyek felelős kormányzati, gazdasági pozíciókhoz szükségesek. Az OECD országokban az átlagos beiratkozási arány 51%-os, míg a közepes bevételű országoknál 21%-os, valamint az alacsony bevételű országoknál mindössze 6%-os. Becslések szerint a társadalmi megtérülési ráta a fejlődő országok jelentős részében 10% vagy akár ennél is magasabb. Ez azt jelzi, hogy az ebbe a területbe történő befektetés hozzájárulhat a hosszú távú és nagyobb arányú gazdasági növekedéshez.

A második fejezet az állami intézmények finanszírozásának változatossá tételével, illetve ezek ösztönzésével foglalkozik. A legtöbb országban továbbra is az állami intézmények fogják képezni a hallgatók jelentős részét, még akkor is ha a magán szektor szerepe megerősödik. A tapasztalatok azt mutatják, hogy ha az állami intézményektől magasabb minőséget és nagyobb hatékonyságot várnak el, akkor a kormánynak átfogó reformokat kell bevezetnie. A tanulmány szerint ezek röviden összefoglalva a következők:

A magánszektor bevonása a felsőoktatás finanszírozásába, amit a költségek megosztásával lehet részben elérni, azaz a költségek nagyobb hányadát kell azokra a hallgatókra hárítani akik jelentős életkereset-növekedést várhatnak a képzésük eredményeként, akik gyakran olyan családokból érkeznek, ahol az oktatás költségeihez jobban hozzá tudnak járulni. Anyagi támogatást kell nyújtani azoknak a hallgatóknak, akik nem tudnák folytatni a tanulmányukat a családjuk alacsony bevételei miatt. Az állami források elosztásában növelni kell a hatékonyságot, mind az intézmények között, mind azokon belül.

A tanulmány még két lehetőséget említ a finanszírozás kibővítésére: az intézmények volt hallgatóitól is számíthatnak támogatásra, valamint más külső forrást is igénybe vehetnek, például kölcsönt vehetnek fel. Harmadik típusú forrásként a könyv a bevételt eredményező tevékenységeket említi meg. Ilyenek lehetnek a rövid időtartalmú képzések, gyáraktól kapott kutatási feladatok.

A harmadik fejezet a kormányzati szerep újradefiniálásáról szól. A tanulmány által eddig említett reformok következményekkel járnak a kormányzat és a felsőoktatás kapcsolatában is. A legtöbb fejlődő országban a felsőoktatás területén a kormányzat befolyása messze meghaladja azt a szintet, ami a gazdasági hatékonyság szempontjából indokolt lenne. A közvetlen szabályozás helyett a kormányzat felelőssége az, hogy egy olyan politikai környezetet alakítson ki az állami és a magán szektor számára egyaránt, amiben az állami

források elosztásával arra készíti az intézményeket, hogy kielégítsék a társadalmi igényeket a képzés és a kutatás területén is. A vizsgálatok szerint a sikeres felsőoktatási reformok bevezetése a következő politikai elemektől függ: koherens politikai környezet kialakítása, a piaci követelmények szélesebb körű figyelembe vétele, az autonómia növelése az állami intézmények vezetésében.

Az ötödik fejezet a reformok célkitűzéseivel foglalkozik. Elsőként a tanulmány a képzés és a kutatás minőségének a növelését említi. A magas minőségű képzés és kutatás jól felkészült hallgatóságot követel meg, ehhez elengedhetetlen a magas szintű akadémiai alapfokú és középfokú képzés, valamint a megfelelő szelekciós mechanizmus a felsőoktatási intézményekben. Az intézményen belül megfelelően motivált tanári gárdára, illetve jó körülményekre van szükség. A második célkitűzés szerint a felsőoktatás feleljen meg jobban a munkaerőpiac követelményeinek. A technológiai újításokon alapuló gazdasági növekedés szempontjából különösen jelentős az intézmények felelőssége abban, hogy olyan fejlett képzést és kutatásokat folytassanak, amelyekben a termelő szektor képviselői is szerepet kapnak. Harmadik célkitűzésként említi meg a tanulmány az esélyegyenlőség elvét. Gazdasági hatékonyság és a társadalmi igazságosság, stabilitás szempontjából is fontos, hogy a felsőoktatásban való részvétel esélyegyenlősége növekedjen.

Az utolsó fejezet a Világbank következtetéseit tartalmazza. Korábban elsősorban önálló intézményeket finanszíroztak és nem koncentráltak kiemelten szektor politikára, sokkal sikeresebbnek bizonyultak azonban azok a projektek, amelyek során a kölcsönök sorozatával szektoron belüli politikai reformokat támogattak (Korea esete lehet jó példa a sikeres megközelítésre, ahol a tudományos képzés és a kutatás infrastruktúrájának fejlesztését valamint a gazdasági kapacitást tűzték ki célul). A könyv végén a szerkesztők három pontban gyűjtik össze a következtetéseiket: a szektoron belüli politikai reformokra, az intézmények fejlesztésére és a minőség növelésére teszik a fő hangsúlyokat. (*Higher Education, The Lesson of Experience. Washington DC, The World Bank, 1994.*)

Illés Péter



FELVÉTELI TÁJÉKOZTATÓK

A felvételi tájékoztatók érdemi története alig négy évtizedes. Ebben az időszakban többször ment át jelentős változáson, a szinte „titkos” jogszabályi formától a mai,

alapvetően szolgáltató-tájékoztató jellegű, többszörös kiadványokig. Az elemzések alapján három tényező alakította a kiadványok mindenkorijellegét, időszakonként eltérő súllyal és formában: a felvételi rendszer, a felsőoktatás-politikai igények és a szerkesztési elvek és ezek gyakorlati megvalósítása.

A felsőoktatási és felvételi rendszer átalakulása közvetlenül tükröződött a felvételi tájékoztatókban. Ez elsősorban a rendszerváltás időszakának kiadványaiban érhető tetten – mint ahogyan az intézmények adatszolgáltatási teljesítménye is tükrözi az elmúlt évtized bizonytalanságait, átalakulásait. A tájékoztatás általános elemei (a felsőoktatás és a felvételi bemutatása) is közvetlenül a változásokra reagálnak. A felsőoktatás-politikai igények végigvonulnak a kiadványok minden időszakán. Ez időnként közvetlenül is megjelenik, de az igazán jellemző mégis az esetlegesség és közvetettség. A kilencvenes évek kiadványaiban nem érhető tetten a felsőoktatási kormányzat egységes koncepciója és elvárás-rendszere. Időnként tapasztalni esetleges megrendeléseket, de mindez nem tükröz át gondolt és közvetített elvárási rendszert.

A mindenkorij szerkesztési elvek és gyakorlati megvalósításuk elsősorban kormányzati (jogszabályi) elvárásokat jelenítenek meg, lévén mindenkor minisztériumi kompetencia a felvételi tájékoztatók kiadása. Azonban már a nyolcvanas években is önálló szerkesztési koncepciók figyelhetők meg. A kilencvenes évek kialakulatlan felsőoktatási tájékoztatás-politikai és átalakuló felsőoktatási viszonyai közepette pedig egyértelműen érezhető a szerkesztők magukra hagyottsága, ezzel együtt pedig a szerkesztés önállósodása is. Tapasztalataink szerint a szerkesztés az információ-átadásra igyekszik viszonylag önálló elgondolásokat adni, miközben egyensúlyoznia kell a nem kellően körvonalazott kormányzati elvárások és a direkt (preferálásokat igénylő) valamint indirekt (az adatszolgáltatások kiegyensúlyozatlanságában megjelenő) intézményi befolyások között. Összességében tehát a felvételi tájékoztatás az utóbbi években a felsőoktatási rendszer átalakulását követi, úgy, hogy a kormányzati elvárások hiányos tisztázását a szerkesztési gyakorlat fejlesztésével igyekezett pótolni.

Áttekintve a nemzetközi gyakorlatot, kitűnik, hogy a piaci elvhez közelítő országokban más a felvételi tájékoztatás logikája. Akár az angol, német vagy olasz, akár az egyesült államokbeli kiadványokat tekintjük, elsődleges szempontnak a felvételizők információs kiszolgálása. Az adott ország felvételi politikájának keretei között különböző formákban valósul ez meg, de a kiadványok általában célirányosan, a felvételizők szemszögéből mutatják be az intézményeket, a jelentkezések legfontosabb tudnivalóit. Nem tapasztaltuk, hogy ezek a kiadványok más funkciót (adattár stb.) láttak volna el.

A felsőoktatási és felvételi rendszer változásait megfelelően követte a FFT szerkesztése. Ennek következtében azonban a közölt információk mostanra szétfeszítik a hagyományos felvételi tájékoztató kereteit. Az új követelmények (pl. intézményi önbemutató) véglegesen felborítják a műfajt. Maga a felvételi tájékoztató ugyanis szükségképpen azokat az adatokat tartalmazza, amelyek a jelentkezési lap kitöltéséhez elengedhetetlenek. Emellett a felvétellel kapcsolatos jogszabályok, rendelkezések és pontos útmutatók leírása is része a kötetnek. Mindez egyre inkább kiegészül a felvételi nyomtatvány kitöltéséhez adott tanácsokkal, technikai segédletekkel. Hogy ez mennyire kihasznált része a tájékoztatásnak, nehezen felmérhető, azonban az igazi érdeklődést nyilvánvalóan a leíró adatok keltik.

A választható szakok köre, azok intézményi besorolása, a felvételi pontszámítás általános és intézményi tényezői, a felvételi tárgyak meghatározása, a keretszámok részei annak az információs körnek, ami alapján az érdeklődő fiatalok és családjaik dönthetnek a továbbtanulási irányokról. Az intézményválasztást azonban nyilvánvalóan más információk is befolyásolják. Ilyen például az adott képzettség munkaerőpiaci értéke, az oktatás szakmai minősége, az intézmény által kínált diákszociális juttatások. Ezek közül az egzakt-ság és mérhetőség tekintetében nagy különbségek vannak, azonban az igazi kérdés a tájékoztató funkciójának változása, annak vállalható tájékoztatósi köre.

A jelenlegi nyomtatott kiadványok információinak megbízhatósága általában elfogadható, az esetleges hibákat az interneten korrigálják. Ebből következően már most is használja az internetet az OFFI. Ennek színvonalában azonban igen rossz, lényegében semmit nem tesz hozzá a nyomtatott formához. Márpedig a tartalmi hiányosságok kiküszöbölése a fentebbiek miatt is elsősorban formai kérdésnek látszik. A könyv alakú megvalósítás ugyanis nem alkalmas ilyen adatbázis használható bemutatására, ezért nem is igazán lehet számon kérni a kötetektől ilyesmit! Az adatbázis hozzáférhetővé tétele tehát önmagában is dilematikus, de némi tájékozódás után létrehozásának, vagyis az intézményi adatok összegyűjtésének is vannak gyenge pontjai. Az egyetemek-főiskolák adatszolgáltatása ugyanis kevésbé intézményesült, többnyire személyes kapcsolatokon alapul. A folyamatban gyakran keverednek érdekvérvényesítő, alkudozó elemek, amelyeknek semmiképpen sem az adatok összegyűjtése során és fórumain (felvételi iroda) van a helyük. A kérdőívek (amelyek a tájékoztató oldalai) néhány ponton alkalmat adnak félreértésekre vagy egyenesen kiprovoálják azokat.

A kiadványok története és a mostaniak áttekintése egyben a tájékoztatás legfontosabb dilemmáit is világossá teszi. A nyolcvanas évek közepe óta ütközik látványosan a közlendő információk mennyisége és a ki-

advány kezelhetősége. A segédkötetek alkalmazása a külföldi példákban (Nagy Britannia) sem látszik célravezetőnek, ugyanakkor az állami felelősség a felvételi rendszer változásai közepette elengedhetetlenné teszi az általános tájékoztatást is.

A központi tájékoztatásnak vitathatatlan a meghatározó szerepe, ugyanakkor az egyes intézmények bemutatásának mértéke és mélysége még nem tisztázódott. Mivel az egyes egyetemek, főiskolák egyre inkább propagálják önmagukat is, valószínűleg megállapodásban is rögzített munka- és információs megoldásokra van szükség. Ez meghatározza majd arra a műfaji kérdésre adott választ is, hogy a felvételiéről, a felsőoktatás működéséről, a bekerülésről szóló általános tájékoztatás és a konkrét képzések bemutatása milyen hangsúlyt kapjon, s ugyanebbe a körbe tartozik az intézményi, illetve a képzési szemlélet kérdése is, vagyis, hogy az egyes intézményeket vagy a képzési lehetőségeket kell megismertetnie a tájékoztatásnak.

Az állami felelősséghez nem társul eszközrendszer az intézményi adatszolgáltatás egységesítésére, megbízhatóságára. Az autonómiák tiszteletben tartása mellett a jogszabályi kötelezettségben rögzített információs kör hozzáférhetőségére a felvételi tájékoztatásnak elemi szüksége van. Ennek az intézményi adatszolgáltatásnak láthatóan nem elégséges motivációja a jelenlegi adminisztrációs működés illetve a felsőoktatási kínálati piacon való megjelenés lehetősége.

A felsőoktatásnak mint konvertálható tudást szolgáltató intézményrendszernek a piacosodásával a felvételi tájékoztatás egyre értékesebb és a piacon is értékesíthetőbb információkat jelent. Miközben az államnak kötelessége ezeket mind szélesebb körben és minél egyszerűbben hozzáférhetővé tenni, gondoskodni kell az ún. másodlagos felhasználókkal szembeni védelemről is. Vagyis, egyszerre kell az információs piac egyik szereplőjeként és az állami tájékoztatás felelősségével bíró hivatalként működnie. A nemzetközi példák azt mutatják, hogy az állami vagy központi felsőoktatási (rektori konferenciák, felvételi ügynökségek stb.) garanciák valamint a tájékoztatás színvonala és a copyright következetes érvényesítése együtt alakították ki az etalon-kiadványok tekintélyét.

A nyugati országok felvételi tájékoztatói többségükben magukat kínálják, színvonalas könyvészeti termékek. A felvételi tájékoztatás hozzáférhetőségének ugyanakkor a mai magyar jövedelmi viszonyok között fontos eleme a kiadvány ára. Ez még a könyvtári haszná-

lat esetében is igaz, hiszen éppen a leghátrányosabb helyzetű csoportok számára elérhető könyvtárak vagy iskolák küszködnek anyagi gondokkal. Ugyanakkor a kiadvány kezelhetőségének és kivitele igényességének javítása nyilvánvalóan többletköltségeket okozna. Kérdés, hogy ez milyen mértékig vállalható illetve ki legyen a költségviselő: az állam vagy az érdeklődő közönség.

Az új információs technológiák önmagukban az eddigiekben tárgyalt dilemmák többségére választ adnak. Kérdéses, hogy a magyar felsőoktatási és általános információs körülmények között milyen mértékben tehető át a tájékoztatás hangsúlya az internetre. Ennek eldöntésében a világháló elterjedésének mai szintjét nem szabad döntő tényezőnek tekinteni, hiszen az igen rövid idő alatt változik radikálisan. Ugyanakkor a külföldi példák is azt bizonyítják, hogy egyértelműen döntésről van szó (a német felvételi tájékoztató a következő évtől nem kerül kereskedelmi forgalomba, az interneten válik mindenki számára elérhetővé, illetve az iskolák kapnak egy-egy könyvformájú tájékoztatót).

A felvételi tájékoztatás mindezek alapján egyértelmű fejlesztések előtt áll. Ebben a mostani kiadványelemzés tanulságai alapján a funkció tisztázása, a műfaj meghatározása és az új információs-informálódási szokások és technológiák térnyerése okozta kihívásoknak való megfelelés lesz a domináns tényező. Általános tapasztalatként elmondható, hogy a *felvételi tájékoztatás állami felelősség, központi kiadványai nélkülözhetetlenek*. Felvethető ugyanakkor koordinálása az egyre fejlődő intézményi szintű tájékoztatással, összehangolt kiadványok, egységes szerkezetek formájában. Az állami körön kívül megjelenő felvételi tájékoztatás piacán célszerű a jogvédelmet érvényesíteni, illetve a tájékoztatás tagolt rendjében a lehetséges partnerekkel rendezett viszonyt kialakítani. A felvételi tájékoztatás adatbázisa ugyanakkor az egységes felsőoktatási információs rendszer részeként működhet jól, a ha egzaktt és egyértelmű adatszolgáltatásra szorítkozik, s hosszabb távon (3-5 év) internetes formában válva dominánssá. Az internetes megjelenés, multimédiás eszközök lehetőségeinek kihasználását már ma is fejleszteni kell, ugyanis az internetes váltást csak fokozatosan lehet előkészíteni. Innentől kezdve azonban már egy másik kiadványról, elsősorban a felvételi iroda honlapjáról lehet majd recenziókban visszatérni...

(Felsőoktatási Felvételi Tájékoztató 1971-2000., kiadja a mindenkori felsőoktatást felügyelő tárca.)

Fábrí György

SUMMARIUM

HIGHER EDUCATION

Andor Ladányi wrote the introductory study of this issue on the systematic and institutional research of higher education, which started in the 60s in Hungary. This study is also written in commemoration of Endre Zibolen, died in September 1999, who supported the development of these researches as head of the Research Centre of Higher Education Pedagogy. The study expounds the preceding steps of the developing researches, the reasons of starting them and the changes of their structural frames and their content. It details the main research directions, questions regarding the regional structure and diversification of higher education, the miscellaneous analysis of the situation of students, and the comparative study of higher education. The study emphasises the importance and timeliness of these researches and stresses Endre Zibolen's significant role in efficiency of researches. The quick expansion of higher education has been going on since the 1960s in the developed countries. Ildikó Hrubos describes the features of the changes of the period in her study. Because of the above mentioned expansion the social function of higher education has changed. The new situation has made any persons involved in the institutional system of higher education alter their perspective and search for new content and methods. The quick changes and the unsolved or only partly solved problems evoke serious tensions in higher education. The study surveys the more significant reforms and the matter of dispute and it also refers to the newly raising questions of the end of the 20th and the beginning of the 21st century, for the higher education of the most of the developed countries entered or will expectedly enter in the state of universality in the near future. This change raises the necessity of revolutionary changes and the modernisation of university management. Károly Barakonyi examines this necessity in his study. According to his opinion in the choice of university leaders the requirements should not be the scientific achievements in one's own area but the managing skills which the new duties require. For example leading a university successfully which gives place to thousands of students and employs numerous teachers, and which has a yearly budget of some billion forints. Today's university institutions require professional management, the social and environmental challenges can be solved only this way. In the following the study sets the leading system of Hungarian universities functioning based on the principles of Humboldt university, in parallel with modern universities. In this latter the handling of educational and scientific issues separates from that of the strategic questions and those which need development and investment and even reconstruction. The study summarises the most important elements of the management's development as follows: supporting the spread of strategic way of thinking, reporting strategic management tasks resulting from the requirements of mass education, the development of its system of devices and supporting its application. István Polónyi analyses the financing requirements of higher education becoming more and more general in his study. By the end of the 20th century the social expenses are not in proportion to the increasing number of students. The obvious reason of this reduction is the limitation of the possibilities of the yearly budget, which has forced the transformation of the financing system in higher education, the increase of the efficiency of the training, rate of majors, training with lower expenses and the transformation of the structure of higher education system. The remaining part of the study deals with the different types of financing, i.e. financing in proportion with efficiency and normative financing and the economic autonomy going hand in hand with all these, the two distinct methods of state financing namely direct and indirect financing. According to the author the spreading of higher education will be going on and this process will also have an impact on the postgraduate training (adult education, continuative education), and this way indirect financing will probably gain greater ground. Large scale higher education raises the question of whether what happens in the labour market concerning the chances of graduates. This question is studied by Dóra Vámos. According to the results of international comparative studies we can say that the more qualified employee is the less chance he has to get into a disadvantageous situation in the labour market. The author analysing the situation in Hungary states that we slowly close up into the higher education systems of developed countries with more than 15% higher education entrance tare. Annually six thousand more graduates does not mean any problem with respect to the estimated demand comparing it with the international

trends. The problem lays in the difference between the outcomes according to the specialisation and the demand. In the three following areas engineering, agriculture and pedagogy there are too many graduates while in the area of health, economy and marketing lack of qualified people can be expected. The other problem is the overspecialised education, which on the one hand makes the integration of entrants easier but on the other hand it worsens the labour market positions in the long run. Life-long learning and adult education becomes more and more emphatic with the expansion of higher education. On account of this the specialisation in a certain major gains less attention until the first degree in higher education and the theoretical education, which promotes wider and profounder proficiency, gets into the foreground. The training required for special professions, leaders' and scientific training becomes the fourth stage of education and this gives a dimension for life-long education. At the same time neither the too concrete, the too special, nor too general, abstract training is not optimal. On international stage the competition is gradually strengthening among the higher education institutions, for the present only on national level, but in the near future on international level as well, and the winners be the ones who will solve these dilemmas in the best way. Because of the wide spread of the higher education we have to study the equal chances to get into the higher education in a different way. The empirical basis of Péter Róbert's study is a survey which was done at the Sociology Socialpolitics Institute of Loránd Eötvös University in 1998 on commission of the Higher Education Advisory Board of Soros Foundation. The result of the survey shows that in spite of that much more people can get into universities the differences between chances to entrance still exist. The background much more differentiates entrants and non-entrants than entrants and who could get into higher education. The most significant factor of differentiation is the qualification of parents, mostly the degree. The financial background also plays a significant role but this role is not more important than the profession or the qualification of parents. Educational results of the "élite" groups of entrants and also who were accepted are getting more and more better. So people who get into higher education or into its better institutions are acceptably legitimated by their better educational results. The secondary school leaving examination was a significant help to get into higher education or into a popular institution. So studies of equal chances essentially should turn to differential affect of secondary schools, according to the author opinion, since the final question is whether who can get into the better secondary school. The wide spread of higher education is the attendant process of getting into the middle-class of the great part of the society. After the end of the 50s fundamental change of the economy has started in the developed western countries. One of its consequences is the energetic development of the service sector against producing goods. In this context also the employment structure has changed which have consequences on the structure and content of higher education. Kálmán Gábor and Éva Dudik analyse the process, in there study based on empirical research, getting into the middle-class of the society in Hungary comparing it with these earlier processes in the western countries. This modification and also the change of the economy into western type was late in Hungary like in other former socialist countries. From the 90s after the state-socialism it becomes part of the word economy which getting global. The basic question of their study is whether the school mobility and chances support or enhance the getting into the élite of the commonalty. According to the results of the research they state that students are a new generation. Because of their birth, family and school background, cultural, political patters, their openness there are conditions to become a concrete group.

(text of Ildikó Hrubos - translated by Péter Illés)

HOCHSCHULWESEN

Im ersten Aufsatz unserer redigierten Hochschulnummer gibt Andor Ladányi die Beschreibung eines organisierten, institutionalisierten Forschungsprojekts über das Hochschulwesen, die in den 60er Jahren gestartet wurde. Der Aufsatz ist zugleich eine Gedenkschrift an den im September 1999 verstorbenen Endre Zibolen, der als Direktor des Hochschulpädagogischen Forschungszentrums die Förderung dieser Forschungsarbeiten mit unterstützte. Ladányi macht den Leser mit der Vorgeschichte der sich immer weiter entfaltenden Untersuchungen bekannt, bespricht die Gründe, die zum Starten des Projekts führten, sowie die Änderungen in der Struktur und im Inhalt der Forschungen. Er beschreibt die wichtigsten Forschungsrichtungen, die Fragen, die mit der regionalen Struktur und der Diversifikation des Hochschulwesens im Zusammenhang stehen, die vielschichtige Untersuchung der Lage der Studenten und

Studentinnen, sowie die komparativen Untersuchungen des Hochschulwesens. Der Aufsatz betont die Wichtigkeit und Aktualität dieser Untersuchungen und hebt die bedeutende Rolle Endre Zibolens dabei hervor. In den 60er Jahren begann in den entwickelten Staaten eine rapide Expansion des Hochschulwesens, die zwar im veränderten Wachstumstempo, aber auch heute noch anhält. Ildikó Hrubos zeichnet in ihrem Aufsatz die Hauptmerkmale dieser Epochenwechsel auf. Infolge der Vermassung der Hochschulausbildung veränderte sich die Funktion der Hochschulen radikal. Die neue Lage zwang alle Akteure des Hochschulwesens, ihre grundsätzlichen Anschauungen zu ändern, und nach neuen Inhalten und Methoden zu suchen. Infolge der schnellen Änderungen, der vielen un- oder nur teilweise gelösten Probleme durchdringen und umgeben ernsthafte Spannungen das Hochschulwesen. Der Aufsatz überblickt die wichtigsten Reformschritte und Streitpunkte, weist zudem darauf hin, dass am Ende des 20. Jahrhunderts, am Anfang des 21. Jahrhunderts bereits neue Fragen auftauchen, trat doch das Hochschulwesen der meisten entwickelten Länder bereits ins Zeitalter der Vermassung (oder wird womöglich bald diesen Schritt tun). Dieser Epochenwechsel wirft die Frage der Notwendigkeit einer Modernisierung, einer radikalen Veränderung des Hochschulmanagements auf. Diese Notwendigkeit wird in Károly Barakonyis Aufsatz untersucht. Nach der Meinung des Autors sollte der Leiter einer großen integrierten Universität seinen Posten nicht aufgrund seiner wissenschaftlichen Leistungen einnehmen; wichtiger ist, ob er über jene Führungsfähigkeiten und -kenntnisse verfügt, die von den neuartigen Aufgaben erfordert werden. Ist er z. B. fähig, seine Institution, die mehrere tausend Studenten und Lehrer hat, bzw. über einen Haushalt von mehreren Dutzend Milliarden Forint verfügt, auf dem Wissensmarkt zum Erfolg bringen? Die heutigen Hochschulorganisationen erfordern ein professionelles Management: nur so können sie eine Antwort auf die gesellschaftlichen, umweltlichen Herausforderungen geben. Im weiteren Teil des Aufsatzes stellt Barakonyi zwei verschiedene Hochschulführungssysteme vor. Einerseits jenes der die humboldtschen Prinzipien verfolgenden ungarischen, andererseits jenes der modernen Universitäten, wo die Lern-, Lehr- und wissenschaftlichen Angelegenheiten von den strategischen, Strukturänderungen verursachenden, Entwicklung und Investitionen erfordernden Fragen getrennt werden. Der Aufsatz fasst die wichtigsten Elemente der Managemententwicklung zusammen: Unterstützung der Verbreitung der strategischen Denkweise, Bewusstmachung der strategischen Managementaufgaben, die sich aus der Vermassung der Hochschulausbildung ergeben, Unterstützung von Entwicklung und Benützung des Mittelsystems. István Polónyi analysiert die finanziellen Folgen der Vermassung der Hochschulausbildung. Verglichen mit dem Wachsen der Studentenzahl am Ende des 20. Jahrhunderts lässt sich kein entsprechender finanzieller Mehraufwand feststellen. Der offensichtliche Grund für dieses Sinken liegt in der Beschränktheit der Haushaltsmöglichkeiten. Diese erzwang eine Umgestaltung des Hochschulfinanzierungssystems; die Erhöhung der Effektivität der Ausbildung; die Erhöhung der Zahl von Fachrichtungen und Bildungsformen, die weniger Aufwand erfordern; eine Umgestaltung der Struktur und der Beschäftigungsmerkmale des Hochschulwesens. Im darauffolgenden Teil des Aufsatzes überblickt der Autor die verschiedenen Finanzierungstypen: die normative und die Leistungsquotenfinanzierung sowie die - damit im Zusammenhang stehende - wirtschaftliche Autonomie; die zwei grundsätzlich verschiedenen Formen der staatlichen Finanzierung, die direkte und die indirekte Finanzierung. Zusammenfassend formuliert der Autor seine Meinung, wonach die Expansion des Hochschulwesens weiter anwachsen, dieser Prozess auch die postgraduelle Bildung (Erwachsenen- und Weiterbildung) durchdringen und damit die indirekte Finanzierung an Boden gewinnen werde. Die Vermassung der Hochschulausbildung wirft die Frage auf, wie sich die Berufsmöglichkeiten der ausgebildeten Studenten gestalten werden. Dieser Frage geht Dóra Vámos in ihrem Aufsatz nach. Aufgrund der Ergebnisse international vergleichender Untersuchungen kann man Folgendes feststellen: Je qualifizierter ein Arbeitnehmer, desto kleiner die Chance, dass er einen ungünstigen Platz auf dem Arbeitsmarkt erwirbt. Indem sie die einheimischen Verhältnisse untersucht, stellt die Autorin fest, dass sich Ungarn mit seiner Hochschulbildungsbeteiligung von 15% langsam an die entwickelte europäische Hochschulsysteme anschließt. Im Spiegel der internationalen Trends bedeutet die Zahl der Hochschulabsolventen, die die prognostizierte Nachfrage um 6000 Diplomanden pro Jahr übersteigt, kein großes Problem. Das Problem ist eher fachrichtungsspezifisch: In drei Fachrichtungengebieten (im technischen, landwirtschaftlichen und pädagogischen) ist eine bedeutende Überausbildung feststellbar, in anderen dagegen (v. a. im medizinischen, wirtschaftlichen und kaufmännischen) ein Mangel prognostizierbar. Ein anderes Problem stellt die überspezialisierte Ausbildung dar, die die Eingliederung der Berufsanfänger am Arbeitsplatz zwar erleichtert, die aber auf langer Strecke ihre Position auf dem Arbeitsmarkt verschlechtert. Mit der Expansion der Hochschulbildung gewinnt das

lebenslange Lernen, die Erwachsenenbildung an Bedeutung. Infolgedessen verschwindet die fachliche Spezialisierung in der Grundausbildung der Hochschulen: ein eher auf die Theorie verlegtes Grundstudium, das eine breitere Fachbildung ermöglicht, tritt an ihre Stelle. Den fachspezifischen Ansprüchen nachkommende Ausbildung und die wissenschaftliche und Führungsausbildung stellen sich zur vierten Stufe der Ausbildung zusammen und bieten quasi dem lebenslangen Lernen eine Dimension. Allerdings seien weder eine zu konkrete, noch eine zu spezialisierte oder eine sich zu sehr auf die Vermittlung vom Allgemeinwissen konzentrierende, abstrakte Bildung befriedigend, betont die Autorin. Auf dem internationalen Podest verstärkte sich der Wettbewerb zwischen den Hochschulen - bislang nur auf nationaler Ebene, aber bald werde dieser auch die internationale Ebene erreichen -, und Gewinner werden jene sein, die diese Dilemmas am besten lösen können. Infolge der Vermassung der Hochschulausbildung müssen wir das Problem der Chancengleichheit in Bezug auf den Hochschulzugang in einem neuen Zusammenhang untersuchen. Die empirische Grundlage zu Péter Róberts Aufsatz war eine Untersuchung, die 1998 von der Eötvös Loránd Universität (Budapest) im Auftrag des Hochschulfachkollegs der Soros-Stiftung gemacht wurde. Die Ergebnisse der Untersuchung weisen darauf hin, dass obwohl die Türen der Hochschulen heute breiter geöffnet sind, in den Hochschulzugangsmöglichkeiten weiterhin Chancenungleichheiten festzustellen sind. Der familiäre Hintergrund differenziert die Hochschulkandidaten und die Nichtkandidaten in einem viel größeren Maße, als die Hochschulkandidaten und die tatsächlich Aufgenommenen. Der bedeutendste Differenzierungsfaktor ist die Schulausbildung der Eltern, allen voran das Universitätsdiplom. Auch das Einkommen und die finanzielle Lage spielen eine wichtige Rolle, aber sie fallen nicht mehr als die Qualifikation und der Beruf der Eltern ins Gewicht. Auch die Leistungen der immer "elitärer" Gruppen der Kandidaten und der Zugelassenen sind besser. Die Hochschulbeginner sind also durch ihre besseren Vornoten genügend "legitimiert". Ein Abitur in einem Gymnasium bietet eine große Hilfe, den Weg zum Hochschulstudium (v. a. in eine beliebte Institution) zu ebnen. Weitere Forschungen der Chancen(un)gleichheit müssten sich deshalb auf die differenzierende Wirkung der Mittelschulen konzentrieren, die Hauptfrage sei nämlich, wer in eine bessere Mittelschule komme und wer nicht, behauptet der Autor. Die Vermassung der Hochschulausbildung ist ein begleitender Prozess der Erstarkung der Mittelklasse in der Gesellschaft. Am Ende der 50er Jahre begann eine grundlegende Umgestaltung der Wirtschaft in den entwickelten Ländern des Westens. Eine Folge davon war die Entstehung eines Übergewichts des dritten Sektors. Damit im Zusammenhang veränderte sich auch die Struktur des Beschäftigungssystems, was zur strukturellen und inhaltlichen Umgestaltung des Hochschulwesens führte. In ihrem gemeinsamen Aufsatz, der sich auf eigener empirischer Arbeit stützt, untersuchen die Autoren (Kálmán Gábor und Éva Dudik), wie die Verbürgerlichung in Ungarn - verglichen mit den früheren, westlichen Vorgängen - vonstatten ging. Wie in den anderen ehemaligen sozialistischen Ländern, so ließen auch in Ungarn die wirtschaftliche Umgestaltung (wie sie im Westen stattfand) und die Erstarkung der Mittelklasse auf sich warten. Ab den 90er Jahre, seit dem Ende der Zeit des "Staatssozialismus", ist das Land Mitglied der globalisierenden Weltwirtschaft. Als Grundfrage ihrer Forschung betrachten die Autoren, ob die Schulmobilität und die Bildungschancen die Verbürgerlichung, den Eintritt bürgerlicher Schichten in die Elite verstärken würden. Sich auf Teilergebnisse ihrer Forschung stützend formulieren sie die generelle These, dass die Hochschulstudenten eine neue Generation seien.

(text von Ildikó Hrubos - übersetzt von Gábor Tomasz)

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Consacré à l'enseignement supérieur, ce numéro commence par un article introductif de Andor Ladányi qui présente aux lecteurs l'histoire des recherches sur l'enseignement supérieur depuis les années 1960, c'est à dire à partir du moment où celles-ci ont été menées en Hongrie de façon systématique et institutionnalisée. L'étude rend aussi hommage à Endre Zibolen décédé en septembre 1999 qui en tant que directeur du Centre de Recherches Pédagogiques sur l'Enseignement Supérieur a largement contribué au développement de ces investigations. L'article présente non seulement les résultats des recherches mais aussi les raisons pour lesquelles celles-ci furent entreprises ainsi que l'évolution ultérieure du cadre et du contenu des investigations. L'auteur nous fait connaître les principaux axes de recherche, à savoir les investigations relatives à la structure régionale et à la diversification de l'enseignement supérieur, les analyses complexes portant sur la situation des étudiants, de même que les recherches comparatives sur

l'enseignement supérieur. Après avoir insisté sur l'importance et l'actualité de ces recherches, M. Ladányi souligne encore une fois que celles-ci doivent beaucoup à M. Endre Zibolen. A partir des années 1960 on a pu constater dans les pays développés le début d'un rapide processus d'expansion de l'enseignement supérieur qui, certes à des rythmes variables, se poursuit toujours. Dans son article Ildikó Hrubos décrit les principales caractéristiques de ce tournant en soulignant qu'avec la massification de l'enseignement supérieur la fonction sociale de celui-ci s'est considérablement modifiée. Face à cette nouvelle situation tous les acteurs doivent profondément modifier leur réflexion puis renouveler les contenus et les méthodes des enseignements. En raison des changements rapides et compte tenu du nombre important des problèmes non résolus ou seulement partiellement résolus le secteur de l'enseignement supérieur est partout marqué par des tensions. Après avoir passé en revue les principales mesures de réforme et les questions les plus discutées, l'auteur nous indique qu'au seuil du XXI^{ème} siècle de nouvelles questions se posent étant donné que dans la majeure partie des pays développés l'enseignement supérieur entre ou entrera prochainement dans une phase où la fréquentation de ce niveau deviendra général. Ce tournant rend nécessaire la modernisation voire la transformation radicale de la gestion des universités. Cette nécessité est étudiée dans l'article de Károly Marakonyi. Selon l'auteur les performances des personnes qui dirigent de grandes universités regroupant plusieurs institutions ne devraient plus être évaluées en fonction des résultats scientifiques atteints dans leur propre domaine, mais en fonction des connaissances et des aptitudes de gestionnaire nécessaires pour faire face aux nouvelles tâches: ce qui importe, c'est que ces personnes obtiennent de bonnes performances sur les marchés des savoirs lorsqu'elles gèrent une institution regroupant plusieurs milliers d'étudiants et d'enseignants dont le budget peut s'élever à des dizaines de milliards de forints. Les institutions universitaires contemporaines devraient être dirigées par des gestionnaires professionnels: c'est la seule voie à suivre si l'on veut répondre aux besoins sociaux et aux défis de l'environnement. L'auteur compare ensuite le mode de direction des universités hongroises dont le fonctionnement s'inspire d'un modèle créé par Humboldt avec celui des universités modernes au sein desquelles on traite séparément les questions pédagogiques ou scientifiques et les questions stratégiques concernant les éventuelles actions de développement, d'investissement voire de restructuration. L'étude résume de la façon suivante les principales mesures à prendre afin d'améliorer la gestion: „il faut promouvoir la diffusion du mode de réflexion stratégique, favoriser une prise de conscience relative aux problèmes de la gestion tout en développant et encourageant l'utilisation des moyens opérationnels de gestion.” István Polónyi étudie dans son article les répercussions que peut avoir la massification sur le financement de l'enseignement supérieur. A la fin du 20^{ème} siècle on doit constater que les dépenses collectives consacrées à l'enseignement supérieur évoluent moins rapidement que les effectifs d'étudiants. Cette baisse relative des dépenses provient sans aucun doute des limites budgétaires qui ont rendu inéluctable la transformation du système de financement. Celle-ci s'est manifestée par une augmentation de l'efficacité des formations, une augmentation de la proportion des filières et des formes d'études moins coûteuses et par une transformation structurelle du réseau d'institutions. L'étude présente ensuite les modes de financements existant, à savoir le financement proportionnel aux résultats et le financement normatif. Le lecteur peut également se faire une idée de l'autonomie financière résultant de ces formes de financement. L'étude présente aussi deux méthodes de financement ayant une logique tout à fait opposée, à savoir les modes de financement directs et indirects. Selon l'auteur tous comptes faits on peut s'attendre à une poursuite des processus d'expansion qui caractérisent de nos jours l'enseignement supérieur et estimer que cette évolution se manifesterait également au niveau des formations postgraduelles telles que les formations pour adultes et la formation professionnelle continue. Il est aussi fort probable que dans ces domaines aussi on assistera à un développement des formes indirectes de financement. Selon Dóra Vámos en étudiant la massification de l'enseignement supérieur on doit aussi s'interroger sur les répercussions que peut avoir cette évolution sur les chances des diplômés d'acquiescer un poste de travail. Sur la base de recherches comparatives internationales on peut constater que plus l'on est qualifié moins on a de chances de se retrouver dans une position défavorable sur le marché du travail. En analysant la situation hongroise l'auteur constate qu'avec 15 % d'étudiants par rapport au total des effectifs d'une classe d'âge notre pays rejoint petit à petit le peloton des pays développés d'Europe. Elle note aussi que vu les tendances internationales et compte tenu des prévisions concernant la demande de main d'oeuvre, l'apparition de 6000 diplômés supplémentaires ne devrait pas nous inquiéter. Ce qui peut toutefois poser un problème c'est qu'il existe une divergence entre la demande de main-d'oeuvre et la composition des diplômés selon les différentes filières: dans trois domaines on constate un surplus important (filières techniques, agraires et pédagogiques), tandis que dans d'autres

domaines on peut s'attendre à une pénurie (surtout dans les métiers de la santé, les filières économiques et commerciales). Un autre problème résulte de l'existence de formations trop spécifiques: même si elles peuvent favoriser l'obtention d'un premier emploi, à long terme celles-ci peuvent avoir des conséquences néfastes. Avec l'expansion de l'enseignement supérieur la formation des adultes ainsi que l'idée de se former tout le long de la vie gagnent d'importance. Grâce à cela dans l'enseignement supérieur au niveau des formations initiales la spécialisation cède la place aux formations théoriques assurant la transmission de plus larges connaissances professionnelles. Les formations correspondantes à des besoins professionnels spécifiques, la formation des dirigeants et les formations scientifiques s'intègrent désormais en un quatrième niveau du système éducatif, et l'idée de se former tout le long de la vie pourra devenir ainsi une réalité. Toutefois l'auteur souligne que ni les formations trop concrètes ou trop spécialisées, ni les formations trop théoriques transmettant des connaissances trop abstraites ne conviennent. Sur la scène internationale on constate le renforcement de la concurrence entre les établissements d'enseignement supérieur, si ce phénomène ne peut s'observer pour le moment qu'à l'intérieur des différentes nations, d'ici peu ce sera le cas au niveau international aussi, et les gagnants se recruteront parmi ceux qui peuvent le mieux résoudre les dilemmes mentionnés. Avec la massification de l'enseignement supérieur la question de l'inégalité des chances observée dans le domaine des études supérieures doit être examinée sous un angle nouveau. L'article de Péter Róbert est basé sur une recherche empirique qui a été commandée par les administrateurs du fond spécial „Enseignement Supérieur” de la Fondation Soros et qui a été effectuée en 1998 par l'Institut de Sociologie et de Politique Sociale de l'université ELTE. Les résultats de l'enquête montrent qu'avec l'ouverture des portes de l'enseignement supérieur l'inégalité des chances observées au niveau du recrutement ne disparaît pas. Du point de vue de l'origine sociale on retrouve des différences plus accusées entre les jeunes qui se présentent aux examens d'entrée et ceux qui ne s'y présentent pas que si l'on compare les données des candidats aux examens d'entrée avec ceux des jeunes admis en faculté. Les différences les plus importantes ont pu être observées du point de vue du niveau scolaire des parents, et ce sont surtout les candidats issus de parents dotés d'un diplôme d'études supérieures qui sont les plus avantagés. Les revenus et la situation financière des familles jouent aussi un rôle important mais ce facteur n'a pas plus de poids que la qualification et la profession des parents. En étudiant les résultats scolaires des candidats et des admis on constate que plus on monte dans la hiérarchie sociale, meilleurs sont les résultats. Ceux qui entrent en faculté, et en particulier dans les institutions bien cotées peuvent donc légitimer leur réussite par de meilleurs résultats scolaires. Les futures investigations sur l'inégalité des chances devront donc se concentrer sur les effets de différenciation imputables à l'enseignement secondaire étant donné que, comme le note l'auteur, la question principale est de savoir qui sont ceux qui peuvent avoir la chance d'être admis dans les bons établissements scolaires. Dans un article présentant les résultats de leurs propres recherches, Kálmán Gábor et Éva Dudik étudient également les chances d'accéder à l'enseignement supérieur et traitent également des effets que peut avoir l'entrée en faculté sur le développement des classes moyennes. C'est à la lumière des processus sociaux observés dans les pays développés que les auteurs s'interrogent sur les particularités que peut avoir en Hongrie le développement des classes moyennes. La massification de l'enseignement supérieur est un processus parallèle à l'évolution aboutissant à la prédominance des classes moyennes. A partir de la fin des années 1950 on a pu assister dans les pays développés à une transformation profonde de l'économie dont résulte notamment la primauté du secteur des services par rapport aux secteurs produisant des biens matériels. En étroite liaison avec cette mutation la structure des postes de travail s'est également modifiée et ces changements ont engendré à leur tour des transformations et dans la structure de l'enseignement supérieur et dans les contenus. Kálmán Gábor et Éva Dudik décrivent dans leur article basé sur leurs propres recherches empiriques quelles spécificités présente en Hongrie l'émergence des classes moyennes par rapport aux processus occidentaux analogues ayant eu lieu antérieurement. Dans notre pays, tout comme dans les autres anciens pays socialistes le développement des classes moyennes et les transformations économiques qu'on a pu observer dans les pays occidentaux n'ont pas eu lieu. C'est n'est qu'à partir des années 1990, depuis la fin de la période désignée sous le terme de socialisme d'Etat que la Hongrie fait partie de l'économie mondiale en voie de globalisation. Les auteurs désignent comme problème central de leurs investigations la question suivante: la mobilité scolaire, l'égalité des chances facilitent-elles l'émergence d'une classe moyenne et l'intégration des ces couches aux élites.

(texte de Ildikó Hrubos - traduit par Bálint Bajomi)