

EKVIVALENCIÁTÓL A KOMPETENCIÁIG

A NEMZETÁLLAMI EKVIVALENCIÁTÓL A HATÁROKON ÁTNYÚLÓ KOMPETENCIÁKIG

*„...ha meg akarjuk változtatni a világot azáltal, hogy az embereket ellátjuk kellő kompetenciákkal, akkor a kulcskompetenciák meghatározásához nem empirikus, hanem normatív kiindulópontot kell választani.”
(A PISA vizsgálat fogalmi rendszerének megalapozója:
Weinert 2001:53)*

AKÜLÖNBÖZŐ ÁLLAMOK, ILLETVE AZ ÁLLAMON BELÜL működő nem-állami (magán, egyházi, külföldi) fenntartású oktatási intézmények által kiadott bizonyítványok egyenértékűségének problémája (nemzet)állami eredetű. Amíg az állam nem szervezte az oktatási rendszerét, a képzés tartalmát, a társadalom szerveződésének, rétegeződésének, legitimációs elveinek az általánosság tétele nem vált a közpolitika részévé, addig nem létezett az egymásnak megfelelés problémája.

A modern európai államok kialakulása előtt tehát nem is beszélhetünk erről a kérdérről. A népesség nagyobbik hányada nem tudott írni-olvasni, a felekezeti, egyházi legmagasabb szintű képzés többnyire zárt rendszert alkotott, a laikus egyetemi tanulmányok befejezésének dokumentuma vagy csak a hallgatók tudása többnyire elegendő az elfogadottságukhoz, alkalmazásukhoz. Ehhez a felsőoktatási intézmény hírneve, tekintélye adta a garanciát, és persze az, hogy eleve keveseknek, csak a kiválogatottaknak állt módjukban diákéletmódot folytatni. A céhes rendszer mechanizmusa sok hasonlóságot mutatott e téren a felsőoktatásával.

A 18. század uralkodói és a tanultabbak köreiben általánosan elfogadottá váltak az államszervezés racionális ideái, a tökéletes (nemzet) állam megszervezésére modelleket dolgoztak ki a legjobb elmék, sokak között pl. *Fichte (1943)*, vagy államépítési tervjavaslattal állnak elő mint Rousseau Lengyelország kormányzatának (*Ludassy 1979:78*).

A hatalomkoncentráció és az általánosan elfogadott államérdeket képviselő eszmék befogadásának egyenes következménye a modern közigazgatás mellett, nemcsak a közegészségügyi-, közúti-, közbiztonsági-, hanem az oktatási rendszerek ki-



alakulása (Archer 1979; Dietrich-Tenorth 2003). E nagy és egységes közszolgálati rendszereket működtető bürokraták tevékenységének következménye kettős: egyfelől állandósul a folyamatos információgyűjtés iránti igény, terméke a felmérések–statisztikák nagy kultúrája, másfelől pedig kialakul az adatgyűjtést és a végrehajtást egyszerűsítő szabványok alkalmazásának technikája. Az egységesség megteremtéséről van szó, ami az ésszerűség terjesztésének, a haladásnak és a fejlődésnek (modernizáció) a természetes eszköze is.

Az utak szabályozott szélessége, a temetőkből a sírok egymástól való távolsága és mélysége vagy a vasúti sínek egymáshoz mért távolsága, a csavarmentek emelkedési szögének megállapítása és hasonló a központból vezetett racionalitás termékei. Az évszázadokkal később tapasztalható végeredmény: hihetetlen aprólékos, és nagy tömegű szabványok- szabályozások sokasága, melyben keveredik a nemzeti és nemzetközi jelleg, az országon belül pedig a lokalizmus különböző foka, ahogy ezt Európában a legkülönbözőbb dolgok esetében, például az eltérő nyomtávú vasutak,¹ vagy éppen az ásványvíz forgalmazás szabályrendszerének eloszlásából láthatjuk (Laki 2004). Szempontot váltva: a különböző helyeken előállított termékek minőségének állami garanciája a szabvány, e termékeknek az államok kölcsönös elfogadása a feltétele.

Ebbe a rendszerbe, logikába illeszkednek az iskolai bizonyítványok, felsőoktatási diplomák szabványainak a meghatározása is. Az állam a bizonyítvánnyal garantálja, hogy e dokumentum birokosa a képzés előírt tartalmát ismeri és azáltal jogosult e bizonyítvány meglétéhez kötött foglalkozások, állások betöltésére, továbbtanulásra. Mind a két elemben erős a belügyek közé tartozó mozzanat: a hivatalos tananyag kijelölése és megszerkesztése államügy, hiszen jogszabályok útján szabályozzák, másfelől pedig jogérvénye az államigazgatás, azaz az ország határai között érvényesek.

A különböző államok által kiadott bizonyítványok – műszaki nyelven fogalmazva – csereszabatossága voltaképpen a különböző országokban érvényes oktatási tartalmak és a bizonyítványok jogérvényének kölcsönös elismerését jelenti, s ezek a döntések – éppen a tárgyak összevetetlensége miatt – politikaiak, s a diplomácia oktatásügyre vonatkozó területének részei.

Az állami iskolarendszer kialakulásától kezdve az oktatás tartalmát szabályozó alsó- és középfokú iskolai tantervekben megjelenő kulturális elemek tárgyukban

¹ Stephenson első mozdonyai 4 láb, 8 hüvelyk = 1435 mm-es nyomtávval készültek, ekkorára, mert a szekerek kerékpárjainak ez volt a szabványos mérete Angliában. (A Magyar Királyi Honvédségnél és egy darabig még a Néphadseregnél is használt szekér – az „országos jármű” – is ezt a szabványt követte.) Mivel Európa legtöbb vasútjának járműveit angol cégek szállították, ez a nyomtáv vált általánossá és kapta a *normál* (szabványos) jelzöt 1889-től, amikor Bernben egy nemzetközi konferencia szentesítette. Ezt Európában majdnem mindenütt – Portugália és Írország kivételével – megtalálhatjuk. A *keskeny* nyomtávú vasúti hálózatok a csillékkel hordozó 400 mm-es, az ipartelepek 500 mm-es és a kisvasutak 600–760–1000 mm-es pályái. Európa északi országaiban a „rendes” vasutak nagy része is ebbe a családba tartozik. A *széles* nyomtávú vasutak is sokfélék. A szovjet utódállamok hálózata 1524 mm-es és nálunk is vannak ilyen pályák a záhonyi átrakó körzetben. Európa délnyugati csücskében, a spanyol és a portugál vasutak használják a legszélesebb pályákat 1676 mm-es nyomtávval. Ugyanilyen síneken fut Dél-Amerika és a Távol-kelet sok vasútja. [<http://www.trainz.hu/modules/xfsection/article.php?articleid=45> – letöltve 2007-06-06]

és képviselőikben meghatározóan nemzeti jellegűek, az oktatásban érdekelt elit értékrendjét tükrözik, a tankötelezettség lényege okán államérdeket hordoznak. Kézenfekvő, hogy a történelem, a (politikai) földrajz és részben az irodalom tantárgyak tartalmának van egyértelműen nemzeti tartalma és iránya, amit különösen a történelem-tankönyvek diplomáciai egyeztetésének a ténye (*Szabolcs 1990, 1994*), intézményesülése is mutat (*Karlovitcz 2000*). Nem véletlen, hogy nemzetközi diákversenyeket matematikából vagy természettudományos tantárgyból szerveznek, ezekből ugyanis nem igen sarjadhathott kül-, vagy belpolitikai feszültség. A társadalomtudományi elemeket tartalmazó érettségi bizonyítványok kölcsönös elismerésből éppen ezért kiolvasható a politikai-ideológiai megbékélés szándéka, ténye.

A másik államérdekeket képviselő mozzanat a bizonyítvány jogérvényének a szabályozása. Azaz bizonyos iskolai végzettségekhez kötik állások, foglalkozások betöltését. Például a hivatásos gépkocsivezetői jogosítvány megszerzéséhez a 8 osztályos általános iskolai *végzettség* megléte szükséges; az iskolarendszeren való előrehaladás feltétele az alsóbb fokozat elvégzése, formálisan: az ezt a tényt igazoló dokumentum megléte; egyes foglalkozások betöltéséhez előképzettséget ír elő az állam: pedagógus, orvos stb. csak az lehet az adott országban, aki rendelkezik ilyen – vagy ezzel egyenértékűnek elismert – végzettséggel. (Feltételezem, hogy a nemzeti igazgatás alá vont területeken összességében és részleteiben is nagyobb az állam területén érvényes bizonyítvány iránti elvárás, mint a piaci viszonyok közepette.) Más állam bizonyítványának elfogadása a magunkéval azonos jogérvényűnek, azt jelenti, hogy tudottan más képzési tartalmakban megszerzett tudás ellenére az élvezhető előnyökben nincs különbség.

Továbbá az állami keretek között értelmeződik az ún. társadalmi egyenlőség operatív előmozdításának az ügye. Noha a világ – lényegéből fakadóan – egyenlőtlenségektől szabdalt, az igazságosnak vélt társadalom megteremtése elsősorban állami eszközökkel kísérhető meg (még akkor is, ha a nemzetek feletti eszme vagy az univerzálisan ható technikai gondolat gyakran kísérő jelensége mindennek). A társadalmi igazságosság elősegítését célzó különböző módok közül egyet, a bizonyítványokhoz kötött szelekciós szabályok fellazítását csakis az adott állam keretei között lehet megvalósítani (*Nagy P. T. 2003*). Politikai áron csak azok a személyek vagy társadalmi csoportok kaphatják meg a kedvező lehetőséggel járó bizonyítványt, vagy azokat zárják ki megszerzésétől, akiket – nyilván a nemzetközi térben terjedő ideológiák befolyása alatt – a belpolitika jutalmazni, illetve büntetni akar. Ugyanennek a gondolkodásnak van külpolitikai vonatkozása is: 1948 és 1990 között a államközi egyezmények keretében érkeztek fiatalok a kapitalista gyarmatosítás következtében lemaradó harmadik világból Magyarországra tanulni. Az ötvenes évek legelején az eléjük támasztott tanulmányi követelmények és támogatási rendszerek komolyan emlékeztetnek a magyar hátrányos helyzetű állampolgárok juttatottakkal.

Természetes, hogy a bizonyítványok átváltásának a megfelelés szabályait államközi – többnyire kulturális – szerződések rögzítik. Nem a tudásokról, nem a képes-



ségekről, hanem a nemzeti oktatási rendszerek és oktatáspolitikák egymásra vetítéséről van szó, melynek a logikája részben oktatási természetű, meghatározója azonban a külpolitika eleme. Az államközi egyezmények politikai – és nem szakmai – jellege kiviláglik abból a tényből, hogy a Szovjetunióval megkötött államközi szerződés szerint mindkét országban megszerzett érettségi vizsga még akkor is jogosított felsőfokú továbbtanulásra, ha Magyarországon (nappali tagozaton) 12 évnyi, a Szovjetunióban pedig 11 évnyi előképzés után szerződött a középfokú záróvizsga. A Szovjetunió szétesése után Oroszországgal továbbra is érvényes maradt a korábbi egyezmény, de a függetlenné vált Ukrajnával kötött új megállapodás szerint² e különbséget már nem fogadták el a felek. Az egyezmény megkötését követő időponttól az ukrán (kárpataljai magyar) érettségizetteknek esti levelező oktatás keretében még egy évet kell tanulniuk és újra kell vizsgáznuk, ha középfokú végzettséghez kívánnak jutni Magyarországon.

Az állami kormányzatok politikai-igazgatási eszközökkel teremtik meg az összhangot nemzeti érdekeik és rendszereik között. Ennek formája az oktatás végpontja, a bizonyítvány (vagy egyes elemei) kölcsönös elfogadása.

A nemzetek fölötti politikák

A nemzeti-ország szempontú gyakorlat dominanciáját a kilencvenes évek elejéig nem ellensúlyozta (bár valamelyest gyengítette) az ENSZ oktatási- kulturális szervezetének – hatáskör nélküli – egységesítő magatartása, még kevésbé az államok külügyi szolgálatainak világot átívelő, nemzetek fölötti középfokú képzési rendszere, illetve a nyolcvanas években a magyar oktatásügyre is ható *nemzetközi* vagy az *európai érettségi* sem (Mihály 2005), de precedenst jelentett.

Felgyorsította a változást – vagy ha úgy tetszik a globalizáció térnyerését – a Szovjetunió és szövetségi rendszerének a széthullása. Az Amerikai Egyesült Államok elérte a 3+2-es felsőoktatási rendszerének és kultúrájának európai elfogadtatását az ún. 1999-es Bolognai Deklarációval, melyet az európai ágazati miniszterek írtak alá. A deklaráció ideológiai motívuma sok egyéb mellett történetesen az Egységes Európai Felsőoktatási Térség kialakítása volt. Szó esett még a „felsőoktatás világ-falu” felépítéséről, a felsőoktatás és a munkaerőpiac kapcsolatáról, aminek egyik jelentése kétségtelenül az volt, hogy valamiképpen vissza kell szorítani a felsőoktatás kezelhetetlen méretű és finanszírozhatatlan expanzióját, amitől történetesen a bolognai egyetem is szenvedett. Tény, hogy Európa oktatási miniszterei feladták az évszázados hagyományú, párhuzamosan szervezett (duális) egyetem-főiskola rendszerét a lineáris kedvéért. A nemzetek feletti integrációs célú politika azonban jóval korábban kezdődött, s ahogy az lenni szokott, szervezeti háttér és integrációs ideológia együtt, egymástól hol leszakadva, hol egymásra találva lassan fejlődött ki.

Leegyszerűsítve és a részleteket a későbbiekben feltárva: az integrációt erősítő politika végül két nagyobb szakmapolitikai ideológiára épült, amelyet nem a peda-

² Egyezmény a Magyar Köztársaság Kormánya és Ukrajna Kormánya között a kulturális, oktatási és tudományos együttműködésről (Kijev, 1995. április 4.).

gógusok, nem is a pszichológusok, hanem a politikusok használták, a szakma beszállítójuk volt. Az egyik még a hetvenes években kidolgozott, az UNESCO által terjesztett *élethossziglani* tanulás fogalma lett (Life Long Learning, »LLL« – ahogy az *Új Pedagógiai Szemle* e politika népszerűsítéséért indított rovatát nevezte el). A másik az Európa Tanács 2000-ben elfogadott Lisszaboni Nyilatkozatával vált általános politikai nyelvvé: a „kompetencia” fogalma töltött be integráló szerepet a politikában. Úgy tűnik, ez egy olyan pszichológiai-pedagógiai nyelven megfogalmazott új politikai, de régi szakmai fogalom, amelyet könnyen lehetett az élethossziglani tanulás ideológia-konceptiójához illeszteni.

A nemzeti tudás (ismeret) alapú képzést felváltó, *nemzetközi* értelmezést megengedő kompetencia alapú oktatás megteremtésének kívánalmát sokszor hallott súlytalan politikai célok egyikeként értelmezhetnénk, ha nem tudnánk, hogy a kompetencia kifejezést használó új beszédmód és logika nemcsak a tanulók teljesítményét összehasonlító OECD szervezésű PISA-vizsgálatok elméleti háttérét adta, hanem a felsőoktatás integrálása mellett a közpénzből fenntartott képzési rendszer és a gazdaság közötti érdekviszony leképzésének területét is.

Ezek a jellegzetes integrációs célú oktatáspolitikai ideológiák – éppen az általános elfogadottságuk érdekében – morálisan kifogástalanok, a kínált utópia vonzó, empirikusan értelmezhető tartalmukban azonban homályosak, egyszerre több, egymást kizáró értelmezést is megengednek. Az élethossziglani tanulás fogalma például üres, hiszen mindenki csak ennyi ideig tanulhat. Az azonban, hogy mit és milyen intézményes keretek között, kinek a költségén és miért, – nos ez már az elvontság szintjére kerül, pedig éppen ez az a terület, aminek történetesen értelme és súlya volna.

Az élethossziglani tanulás és kompetencia hívószavakkal leírható ideológiák teremtettk meg a közügyek intézésének ama közös nyelvezetét, amelyen a nemzeti és a nemzetközi oktatáspolitiká intéződik. Az értékmentesnek bemutatott, technikai-természettudományos objektivitásúnak beállított szakmai ideológiák alkalmasak a nemzetek fölöttiség szempontjának képviselésére. Ha jól látom, a kompetencia és az élethossziglani tanulás fogalma, valójában az egységesítő politika, hivatalnokok által felkarolt hatalomtechnikai eszköze. Csupán látszat az, hogy a valójában elérendő cél a mindenkiben meglévő képességek kibontása, vagy az egyének a tértől és időtől független munkaerőpiachoz való alkalmazkodóképességének növelése volna, amelynek sikere az új pedagógiai technikáktól és a lélektani felismerésektől függene.

Az élethossziglani tanulás

Nem ismerjük a „jó pap holtig tanul” népi bölcsesség születésének forrását, az „élethossziglani tanulás” kifejezését azonban igen. A 20. század elején még radikális baloldali korszakát élő Dewey vetette fel a szociális forrongás éveit élő Amerikában a felnőttek élethossziglani tanulása megszervezésének gondolatát (*Németh 2007*), de e gondolat tartalmának és motívumának éppen annyi köze van a 21. századi ál-



talános használatához, mint a nyolcvan évvel ezelőtti Alfred Adler individuál pszichológiai rendszerében használt kompetencia fogalmának.³ A 20–21. század fordulóján mindkét pedagógiai-lélektani fogalom a nemzeteket integráló politikákat és technikai eszközeiket leíró, igazoló egyfajta politikai márkanévvé vált.

Az élethossziglani tanulás pedagógiai-morális-gazdasági-metafizikai gondolat intézményesülésének magja a hatvanas évek elején alapított, Párizsban működő Nemzetközi Oktatástervezési Intézethez (International Institute for Educational Planning, IIEP) kapcsolható. A fogalmat ez a szervezet emelte be a nemzetközi-nemzeti politikai térbe, ahol önálló életre kelve jelentése sokszor megváltozott, de hívószó jellege változatlan maradt.

Az IIEP integrációs célú szakmapolitikai intézet. Az ENSZ közgyűlés döntése értelmében, az UNESCO részeként 1963-ban alapították azzal a céllal, hogy tervezzék meg a világ oktatásának fejlesztését és ezt a tevékenységet hangolja össze a társadalmi-gazdasági fejlődéssel. A dolog politikai jelentőségét mi sem mutatja jobban, hogy az intézet működtetéséhez szükséges pénzügyi fedezetet az ENSZ-en kívül – és ez a fontos – az Amerikai Egyesült Államok kormányzatának befolyása alatt álló Világbank és a Ford Alapítvány nyújtotta (*UNESCO 2006:64*). Az alapítás hatalmas oktatáspolitikai jelentőségű: ekkor intézményesül és integrálódik a világpolitikába az oktatással foglalkozó szakma, s kerülnek egymás mellé a hagyományos mikroszinten (egyén, osztály, iskola) értelmezhető pedagógiai logikák és értelmezések a makroszintű megközelítésmóddal, mely a rendszerekben és rendszerkezelő technikákban gondolkodik.

1967-ben Philip Coombs – aki korábban az Amerikai Egyesült Államok oktatási és kulturális miniszterhelyettese volt (*Altbach 1985*) –, ennek a formailag szakmai intézetnek az igazgatójaként (1963–68) ismertette az USA Virginia államában lévő Williamsburgben a világ oktatásának problémáját. Az intézet által kidolgozott paradigmaváltást jelentő statisztikai módszertan alapján ekkor mondják ki, hogy a világ egészének oktatása strukturális válságban van. A világ oktatásának tervezése feladatával megbízott vezető szerint a világnak össze kell fognia e válság leküzdésére. Mindebből nem a válság-pánik érzésének keltése az újdonság, hiszen korábban a Szputnyik-sokk, később PISA-pánik, a nemzetek versenyében elért rossz helyezések utáni tipikus oktatáspolitikai érzelmeltető megnyilvánulások, hanem az, hogy először legitimálódik globális szakmai-technokratikus ideológia, amely egyben igazolja a világ oktatási válságának megoldásra hivatott politikai szervezetek létét és tevékenységét.

3 Néha nehéz eldönteni, hogy tartalmi, vagy szóalaki hasonlósággal találkozunk-e, a szöveg kontextus azonban mindig eligazít, abban, hogy melyik esetben van szó pedagógiai-politikai-szakértői és melyikben tudományos szövegről. Halász Gábor szerint a kompetencia azonos a „cselekvőképesség” fogalmával, azaz, mint értelmezi: „az a képességünk és hajlandóságunk, hogy a bennünk lévő tudást (ismereteket, készségeket és attitűdöket) sikeres problémamegoldó cselekvéssé alakítsuk” (*Halász 2006:7*). Adler szintén a cselekvés fontosságát emeli ki. Szerinte az énejlődés fontos összetevője a gyermek számára annak tudatosulása, hogy folyamatosan bővül azon környezeti tényezők köre, amelyet befolyásolni tud. A fejlődés kezdetén, az első évek kezdetén az „én vagyok” élménye azonos az „én csinálom” élményével, a kompetencia erősödő érzésével (*Vajda 1997:266*).

A williamsburgi konferencián részt vevő ötven ország elfogadta a világ oktatásának válságteóriáját és a megoldásának módját: „A célnak már nem a hagyományos értelemben vett képzettségnek kell lennie, hanem a tanulási képesség kialakításának és továbbfejlesztésének azért, hogy az egyén egész élete során képessé váljék a környezet változásaira való adekvát reagálásra” (Coombs 1969:18; Mihályi 2002). Ezek után nem a bizonyítvánnyal dokumentált képzettség és a mögötte meghúzódó tudás, ismeret, hanem a tanulás potenciálja az alapvető. Voltaképpen közömbös az, hogy mit tanulnak és miért, sokkal fontosabb a képesség, hogy bármit és bármikor. A tárgya nélküli tanulási képesség fejlesztésének, azaz a tanulás tanításának programja a világ valamennyi államában megvalósítható és eredménye mérhető. Ennek a kritériumnak nem felelne meg, ha tudástartalmakat vetnének össze, hiszen nagyon szűk területen lehet ezt megtenni, amint azt a nemzetközi diákolimpiák versenyszámái mutatják. A tudástartalmak országonként, régióként természetesen különböznek, változó kulturális szerkezetet alkotnak, éppen ezért összehasonlíthatatlanok, következésképpen nemzetközi tervezésre alkalmatlanok. Ez nem utólagos felismerés, hiszen az első nemzetközi tudásszintmérések, az ötvenes évek végén megalakult IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) vizsgálatok az egyes országok saját nemzeti tantervekkel való megfelelés mértékét (a hivatalos és a valós tantervek különbségének elemzése alapján) és nem a tanulók tudását hasonlították össze (Husén & Postlethwaite 1996). Az összevethetőség problémája ismert volt, hiszen az akkori oktatáspolitikusi, oktatáskutatói elit folyamatosan szoros személyes és többszörös szervezeti kapcsolatban állt egymással. Thorsten Husén, például 1970 és 1980 között az IIEP igazgatótanácsának elnöke volt (UNESCO 2006:65).

Ebből a körből, hivatalából adódóan Coombs fejtette ki, hogy az oktatástervezéshez, a nemzeti oktatásügyek összehangolásához megfelelő statisztikai rendszert szükséges kiépíteni (Altbach 1985), valamint azt is, hogy a hatékonyság, a társadalmi igazságosság és a gazdasági fejlődés érdekében egy irányítás alá kell vonni a tervezést és az implementációt. Azaz, szakmai hatalomkoncentrációra jelentette be igényét, kiiktatná a politikusokat a közoktatás ügyének intézéséből. Ennek a politikának kétségtelen antidemokratikus iránya a parlamenti demokratikus berendezkedés gyengítését jelentette, de az illegitim kelet-európai totalitáriánus berendezkedésű államok politikai elitjének a héttérbe szorításaként is volt olvasható különösképpen az oktatási a szakértők új generációja számára.

A politikusok, a bürokraták és az ismeretalapú oktatással szemben a pszichikum-morálapapú elsődlegességét valló pedagógiai teoretikusok is megtalálták a maguk területét a látványos munkát végző tervezési intézetben. A munkát a következő igazgató (1967–68) Paul Lengrad folytatta, akinek az 1970-ben, a nemzetközi nevelés évében megrendezett UNESCO-konferencián előadott „Introducing to lifelong learning” című jelentésétől számítjuk a koncepció megszületését (Óhidy 2006). Az Európa Tanács 1970-ben fogadta el a fenti szellemben a „permanens nevelés” koncepcióját. E felfogás az életen át tartó önálló tanulási képesség erősítésére építke-



zett, amelynek egyenes következménye, hogy a tanulási tartalmak, vagyis az, amit a nemzeti oktatásügyek szabályoznak, háttérbe szorulnak. Valóban: Európában minden embernek van pszichikuma és – ha mindegyikük képes tanulni – akkor egységesen kezelhető és így integrálható a régió. Ettől az időponttól kezdve az élethosszig való tanulás, a pszichikum tanulásmechanizmusairól felállított modellekre építő gondolatát ápolták a nemzetközi szervezetek (*Óhidy 2006*), pontosabban az itt dolgozó szakértők.

Az 1968-as radikális baloldali (diák) forrongás fényében az UNESCO 1972-es Edgar Faure (korábbi francia oktatási, mezőgazdasági stb. miniszter) által vezetett bizottság jelentése (*Learning to Be*) az ismert baloldali utópia változataként is értelmezhető. A jelentés készítői a pedagógusok és a felnőttek oktatóinak kezébe helyezik a jobb és emberibb társadalom zálogát: rajtuk múlik, hogy tanítványaik képesek lesznek-e egész életükön át tanulni, s ezzel önmagukat fejleszteni és válnak-e egy emberibb társadalom alkotó polgáraivá.

Az OECD 1973-as „*Recurrent education: a Strategy for Lifelong Learning*” programja ugyanezt az eszmét gazdasági nézőpontból, gyakorlatiasan közelíti meg. A felnőttek tanulása és a munkavégzése időben egymást ciklusosan váltogató, két egyenrangú és egymásra utaló technikájáról van szó, a felnőtt a gyorsuló idő okán az időközben elavuló tudását a beiktatott szervezett tanulóval újítja meg, és megint kezdi újra előlről.

Az általános ideológiák hetvenes évek végi és a nyolcvanas évek apályá után a kilencvenes években valamennyi európai szupranacionális szervezet és az UNESCO ismételten az élethosszig tartó tanulást mint tevékenységet és gazdasági, társadalmi célt tűzi ki, de más és más hangsúlyokkal.

Az Európai Bizottság 1994/1995: *Növekedés, versenyképesség, foglalkoztatás, Tanítani és tanulni* (Growth, Competitiveness and Employment/Teaching and Learning), az OECD 1996: *Élethosszig tartó tanulás mindenkinek* (Lifelong Learning for All) és az ún. Delors-jelentés (UNESCO 1996): *Tanulás: rejtett kincs* (Learning: the treasure within) az évtized fontos oktatáspolitikai dokumentumai. Emelkedett retorikájukban az 1972-es Faure-jelentést idézik, jelezve – ha jól értem – a Delors előtti időszak politikájától való eltávolodást.

Kitérő: az andragó-pedagó-politikai szövegek értő olvasásának nehézségeiről

Közismerten nehéz az andragó-pedagó-politikai szövegek jelentésének megértése. A beszédmód vagy mindig emelkedett, szinte szakrális, szinte minden esetben egy jobb jövő utópiája olvasható, vagy ijesztegető, ellenséggépet festő. A meghirdetett morál megkérdőjelezhetetlen. Az érvelés logikája egyszerű: ha akarod, hogy legyen minden ember a jövőben gazdagabb műveltebb, éljen minél teljesebb életet, fejlődjék a gazdaság és a békés társadalom, a környezet ne szennyeződjék, hanem épp ellenkezőleg, demokratikus és ne másfajta kormányzati módok uralkodjanak stb., és mindenkinek legyen jobb és a világ igazságosabb, kapjon minőséget mindenki,

akkor – és itt jön a cserélhető panel – élethossziglani tanulás, kompetencia fejlesztés, alapértékek, munka erőpiaci rugalmasság stb., de ehhez el kell kerülni az ismereteket, az túlterhelést, a lemorzsolódást, mindazt, ami a régi.

A laikusok számára szánt szövegek az érzelmekre, lelkiismeretre építenek és igen magas szintű metafizikai értelmezési lehetőséget kínálnak számukra. Ugyanakkor a beavatott szakértők ezen a nyelven vívják meg érdekarcaikat, egyfajta belső szakmai beszéd jön létre, mely sokban emlékeztet a szent szövegek (biblia, korán) értelmezése körüli viták szerkezetére. Az adott politikai szöveg (= vallási bázis dokumentum) megváltoztathatatlan, vagy csak igen nehezen módosítható, a különféle olvasatok, eltérő hangsúlyok utalnak az ideológiai-hatalmi küzdelem létrejöttére.

A fentebb idézett politikai szövegek olvasása közben az a bizonyosság támad, hogy mintha a jelenre utaló gyakorlatias (politikai, gazdasági, pénzügyi) szempontok elfedettek lennének a tér és idő nélkül érvényes elvi-morális (pedagógiai, filozófiai) állítások mögött. Itt csak annyit merek állítani, hogy e nagy világszervezetek ugyanazon a nyelven beszélnek, de a szándékok szövegekből való kibontása azonban messze meghaladja a szerző tudását.

Vannak azonban értelmezési kísérletek. Halász Gábor szerint a 90-es évek Európa szintű oktatáspolitikai váltásának motívuma mindössze a foglalkoztatás terén bekövetkezett gyökeresen új felismerés. Delors jelentése szerint a „munkaerő rugalmatlanságában” és „strukturális” alkalmazkodóképesség hiányában keresendő a munkanélküliség alapvető oka. A probléma természete tehát nem gazdasági, nem is szociális, hanem lélektani természetű, melyet pedagógiai, andragógiai eszközökkel módosítani lehet és kell. Ebből adódóan például már nem „jó” segélypolitikák keltenek, hanem a munkaerőpiacra való visszavezetés új technikái, melyben a felnövő generációk és a felnőttek oktatása kulcsszerepet játszik (*Halász 2002*). Nos, a kompetencia alapú rugalmas munkaerő-képzésére költöttek az I. Nemzeti fejlesztési terv keretén belül 5 milliárd forintot (HEFOP 3,1) (*Halász 2006:12*).

A fenti, a gazdasági területen alkalmazott pszichikai-pedagógiai szóhasználatú értelmezésből legalább két dolog igazolható. Egyfelől a gazdasági terület képviselői elérték, hogy az oktatási szférával szemben támasztott követeléseiket beemeljék a világleptékű oktatáspolitikai közbeszédbe, hiszen már nem az életkori sajátosságokról, és a gyermekek mindenek feletti érdekeiről és effélékről beszélnek. Azt pedig végképp nem lehet látni, hogy a gazdasági szféra „rugalmas munkaerő” iránt bejelentett igénye mennyire terjed ki a közoktatás szak-, és felnőttképzés költségvetése fölötti kontrollra és az adópénzek felhasználására és így tovább. Vagy másképpen: a bürokrácia mily mértékben foglalta el az e tekintetben még szabad piaci szférát. Másfelől pedig érzékelhető – Magyarországon mindenképpen –, hogy a rendelkezésre bocsátott tetemes összegek következményeképpen pedagógia programkészítő, oktatás-fejlesztő, felméréseket végző intézmények euthophysalodtak, munkatársaik közpolitikát és az iskolák életét befolyásoló ereje növekedett.

A fentebb említett dokumentumokból egyértelműen kivehető az államok összehasonlíthatóságát és ezáltal integrálhatóságát lehetővé tevő technika implementá-



lásának igénye, ami még Coombs vezetésével kezdődött el: a statisztikai rendszer kiépítése, melynek egyik eleme az egységes mérési rendszer felállítása és működtetése. Az UNESCO és OECD által működtetett INES (Indicators of the Education Systems) e téren jelentős politikai befolyást élvező testületté vált. Az INES felméréseivel (az első szövegértés – literacy – nemzetközi felmérés, 1995) és az összehasonlítás iskolapéldáját nyújtó Education at a Glance kiadványaival kimutatottan befolyásolta a nemzeti oktatáspolitikákat (*Imre 2002*).

Míg az OECD Európára fókuszál, az UNESCO a világot fogja össze, nem mindegy, hogy milyen értékrend alapján. A bürokratikus globalizációs folyamat fontos állomásaként értelmezhetjük azt a tényt, hogy 1999-ben az OECD és az UNESCO együttműködése keretében a világ 11 további országa (Argentína, Brazília, Chile, Kína, India, Indonézia, Jordánia, Pakisztán és az Orosz Szövetség) elkezdte kiépíteni a Föld országaiban egyaránt használható Oktatási Indikátor rendszerét. Az oktatás területén is sikerrel tette a dolgát a Szabvány és Mérésügyi Hivatal.

E politikai-szakmai légkörben került sor a nemzeti korlátok között nem értelmezhető, a kívánatos teendőkől kiinduló általános és ezen belül az alap-(key)-kompetencia fogalmának kidolgozására (*Weinert 1999*) és tartalmának meghatározására; olyanéra, mely a világon mindenki számára sikeres életet és mindenütt jól működő társadalmat eredményezzen, ahogy e folyamat vezető szakértői fogalmaztak (*Rychen & Salganik 2003*).

Nem meglepő, hogy a kompetencia koncepciót az OECD és az ENSZ Európa Tanácsa emelte a politikai térbe. Ebben a kognitív pszichológiai iskolát követő pszichológus Franz E. Weinert, a kompetenciát értelmező alapmunka szerzője, a müncheni Max Planck Pszichológiai Kutatások Intézetének professzor képviselője és Dominique Simone Rychen svájci statisztikus játszotta a kulcs-szakértő szerepét.

A kompetencia tudományos-lélektani alapjai

A DeSeCo (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations) pszichológus szakértője, Franz E. Weinert, a fogalmat leíró tanulmányában (*Weinert 1999*), megállapítja, a fogalom sok lélektani⁴ és filozófiai naiv és

⁴ One will be equally disappointed if one restricts the search for a common core to only scientifically based definitions of the concept of competence. There are many different theoretical approaches, but no single common conceptual framework. What follows is a descriptive list of nine different ways in which competence has been defined, described or interpreted theoretically. This includes competence as:

- a) general cognitive ability;
- b) specialized cognitive skills;
- c) competence-performance model;
- d) modified competence-performance model;
- e) motivated action tendencies;
- f) objective and subjective self-concepts;
- g) action competence;
- h) key competencies;
- i) metacompetencies (*Weinert 1999:5*).

történelmi értelmezése miatt csak nagyon ködös és tág meghatározást lehet adni. Ez a tény komoly akadály – felteszem a DeSeCo-ban és környékén értelmezett-tudományos és gyakorlatias céloknak (Weinert 1999:24–25).

A gyakorlatiasság szempontját a megrendelő szervezet adja: az adott állapotot tükröző *mérhető* kompetencia fogalmára van szüksége, voltaképpen a szabványokkal szembeállított követelményeknek kell teljesülnie.

Weinert szerint ennek a feltételnek nem felelnek meg és a kompetencia elméletek közül el kell vetni azokat, amelyek a jelenben mérhető kompetenciákat valamely korábbi állapot megvalósulásaként értelmezik. Ezért nincs helye sem a Piaget-féle általános kompetencia felfogásnak, sem a Chomsky javasolta biológikumhoz kötött *Competence-Performance Model*-nek, sem a „domain-specific” kompetencia felfogásnak. Ugyanezen okokból el kell vetni a tárgyhoz kötött kompetencia értelmezéseket is, hiszen, mint mondja, a matematika területén felmért kompetencia-értelmezések gyengesége mindig abból fakad, hogy nem lehet tudni, hogy a mérés időpontjához képest korábban megszerzett ismeretek, kompetenciák milyen mértékben vannak jelen a mért kompetenciákban. Mindezekon kívül kizárni javasolja azokat a kompetencia felfogásokat is, amelyek alkalmatlanok az egyéni szinten értelmezhető különbségek feltárására.

A használandó kompetencia fogalom funkcionális megközelítését javasolja. Felfogása szerint az a kérdés, hogy milyen fajta kognitív kompetenciák szükségesek ahhoz, hogy az egyén képes legyen feladatát ellátni. Voltaképpen a környezet-höz való alkalmazkodását és ennek mechanizmusát kell fókuszba állítani, anélkül azonban, hogy pontosabban le kellene írni e terület specifikumát. Weinert szerint azt kell nézni, hogy az egyén rendelkezik-e azokkal a mentális képességgel, amelyek nélkülözhetetlenek az egyéni megismeréshez, valamint a társadalmi és szakmai teljesítményhez. Ezek voltaképpen feladatcsoportok. E szerint nincs szükség valamennyi kognitív kompetencia feltárására, elegendő a feladatok számbavétele és osztályozása, amihez kompetencia kell.

A kompetencia fenti tág fogalmát szűkíti a kulcskompetencia fogalmával, mely az előbbihez hasonlóan filozofikus, voltaképpen válogatási elveket ír le. Szerinte a kulcs-kompetencia a „kompetenciák kompetenciája”, amelyből a) más kompetenciák származnak; b) amely elősegíti a különböző koncepciók, szabályok, törvényszerűségek stratégiák és szakértelmek megtanulását és megértését, és amelyeket c) különböző helyzetekben jelentkező problémák megoldására lehet alkalmazni.

A modellje szerint – ha jól értem – minden ember rendelkezik lélektani értelemben valamilyen kompetenciával, ám az, hogy milyen területen, azt külön kell – taxonómikusan, modellszerűen, feladatcsoportosan – megállapítani. Következésképpen a kompetencia tárgy, felmérésének módja, típusai operacionalizálhatók, és így csak osztályozás és felmérés kérdése a kompetenciák nemzetközi összehasonlítása. Az OECD szakértőinek feladata a társadalmi kritériumok és az indikátorok, valamint a teljesítmények előzetes, jellegzetes és specifikus leírása azzal a logikával, ahogy



Bloom (1964, 1971, 1976), az egykor népszerű tantervi taxonómiájában tette (aki egyébként az IEA egyik alapítója is volt).

Lássuk be, bármilyen területen lehet ezen elmélet alapján kompetenciát alkotni és mérni, és bármire tehet kompetenciafejlesztő tantervi modellt építeni, pedagógiai metodikát fejleszteni és oktatáspolitikát indítani.

E modell szerkezetében a kompetencia problematikája politika feletti – szakmai – dimenzióban jelenik meg. A tárgyi-lélektani elem ebben rendszerben a legkevésbé stabil mozzanat, hiszen csak a határozatlan irányú cselekvés tényét és hatékonyságát figyeli, ellenben szabad kezet kap mindenki, aki hozzáfér: a politikusok, a szakértők, a pedagógusok, a munkaadók stb., ki-ki a saját értékválasztása alapján jelölhetné ki a fejlesztendő kompetenciaterületet.

Erről a tényről a magyar szakértők a legjobb forrásból, Weinert-től magyarul is értesülhetnek, amikor kifejti, a mottóként már idézett gondolatot hogy „ha meg akarjuk változtatni a világot azáltal, hogy az embereket ellátjuk kellő kompetenciákkal, akkor a kulcskompetenciák meghatározásához nem empirikus, hanem normatív kiindulópontot kell választani” (*Weinert 2001:53; Rychen 2006:48*).

Mindezek után kevés kétség marad, hogy tévúton járnak azok, akik az ember pszichikumában fellelhető kompetencia tárgyi alapjait keresik és erre akarnak pedagógiát, politikát építeni, ellenben sikerre számíthatnak azok, akik társadalomjobbító szándékaikhoz keresnek megfelelő kompetenciát. Másképpen: ha a szakma a tudományosság szabályai szerint igazolt kompetencia felfogás egyikét képviseli, vagy újat hoz létre, alkalmazása terén sok sikerre ne számíton. Azonban, ha fordítva jár el, azaz előbb a vitathatatlanul nemes normatív célt fogalmazza meg – pl. szűnjék meg a társadalmi elkülönülés, növekedjék a foglalkoztatottság, mindenki tudjon jól olvasni, legyen aktív állampolgár, a pedagógus legyen alkalmas mestersége színvonalas gyakorlására –, ahhoz később bármilyen kompetencia modell, vagy a normatív elvárások egyszerű felsorolása elegendőnek tűnik. Továbbá: talmi erőfeszítésnek látszik, ha a szakma maga próbál a maga köreiben megegyezni a kompetencia általános értelmezéséről (*Nagy 2000*), ha a pénzt, hírnevet, befolyást kínáló politika ugyanezt a feladatot adja számára.

A kifejezés robbanásszerű elterjedését mutatja, hogy az új oktatáspolitikai térben végtelen nagyságrendű értelmezésre ad alkalmat európai és nemzeti politikai szinten. A tágan értelmezhető és változatos jelentéstartalmú kompetenciafogalom és szóhasználat⁵ bizonyítja, hogy oktatáspolitikai közbeszédéről van szó, melyben más és más tartalommal, szándékkal, iskolázottsággal használják nemzetközi szervezetek: az OECD, az UNESCO Európa Tanács éppúgy, mint a magyar oktatási kormányzat, a hazai és nemzetközi szakértői kör (*Demeter 2006; Damijan Štefanc*).

A normatív tartamú kompetencia – bármi legyen is a tartalma – mindenképpen új európai szabványként jelenik meg, amelynek használói nemcsak a nemzet-államok és az Európai Unió politikai, bürokratikus központja közötti vertikális

⁵ A Google kereső szerint pozitív kontextusban a weben 159 esetben használták a kompetencia kifejezést ebben a formában, ebből magyar oldalakon 55 eset 2007-05-22-én.

viszonyt rendezik újra – hanem a nemzetállamon belül is újraformálhatja a horizontális kapcsolatrendszereket. Ennek a fényében érthető, ha egy ország számára a PISA vizsgálatban elért eredmény kapcsán nemcsak a nemzetek versenyében való helyezés a tét, hanem a kompetencia fogalom normatív voltát meghatározni képes hatalmi központtal való értékazonosság mértéke is láthatóvá válik. Egy-egy ország megítélésében a rangsorban elfoglalt hely mutatja mindkettőt. A politikusok heves reakciói jól mutatják, hogy tudják mi a következménye, ha országukat műveletlennek, vagy munkaerőpiaci tekintetben rugalmatlannak minősítik szakmailag. Még akkor is ha maga a mérés megkérdőjelezhető, vagy a kulskompetencia fogalma nélkülöz minden empirikus alapot. Ebből a nézőpontból kimagaslóan ésszerű az európai standardok kialakítását végző munkákban a legmagasabb szinten részt venni, a kompetencia fogalmat szakmailag úgy alakítani, hogy országunk normatív megítélése kedvezőbb legyen. Ha ez sikerül, akkor érdemes élére állni e folyamatnak, ahogy a magyarok vélhetően ezért teszik, ha nem, akkor célszerű a szkeptikusok köréhez csatlakozni, ahogy Franciaország tette.

Új szabványok bevezetése, vagy megváltoztatása óhatatlanul befolyásolja a piaci, vagy a közszolgáltatásban a politikai, függőségi, az ország politikájában a hatalmi viszonyokat. Ha szigorúbb lesz a szabvány, bizonyos termékek kiszorulnak a piacról, ha pedig enyhül, akkor többen léphetnek be.⁶

Az államon belüli horizontális (hatalmi, tekintélyi) viszonyok átrendeződését is okozhatja az új szabványok bevitele. Példának okáért a magyar tanárképzés reformjából látszik, hogy a pedagógusképzés standardizált kompetenciaalapú megújítását szorgalmazó kör ki, vagy hátrább akarja szorítani a tantárgyi-tudományos logikát követő csoportokat a középfokú tanárképzésből, szép sikerrel (*Falus 2005*).

Az objektív kompetencia fogalma: statisztikai célokhoz

Az OECD, a Svájci Szövetségi Statisztikai Hivatal és az Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma, illetve az USA *Oktatásstatisztikai* Központja együtt kezdett a *Kompetenciák meghatározása és kiválasztása: elméleti és fogalmi alapok Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)* című projekt kidolgozásába 1997-ben.

Az Európai Unió egységesítő politikájának tapasztalható eleme a szabványok, az előírások bonyolult és részletező rendszerének kiépítése, mely a vendéglátó ipar higiéniai előírásaitól, a cipőgyártás szabványosításán keresztül az oktatásig terjed, melyhez a 20. század legvégén ért el.

A DeSeCo program vezetője a politológus végzettségű Dominique Simone Rychen, a Svájci Állami Statisztikai Hivatal munkatársa, akinek a DeSeCo eredményeit bemutató tanulmánya magyarul is olvasható (*Rychen 2006:45–81*).

⁶ A magyar ásványvíz kitermelést szabályozó szabvány jóval szigorúbb volt, mint általában az Európai Unióban. Amint puhítottak a szabályozás keménységén a magyar piacon megjelentek a „rosszabb” minőségű vizek és erősödött a piaci verseny (*Laki 2004*).



Az OECD INES indukálta program logikája jellegzetes: politikai célokhoz, programnyilatkozatokhoz illeszkedő, ugyanakkor operacionalizálható rendszert akartak kidolgozni. Ez nagyon fontos: nem a minden emberben esetleg meglévő, fejleszthető elem feltárása és erre az objektív tényre építkező rendszer kiépítése volt a cél, hanem politikai megrendelés teljesítése, mely a mérhetőség és az élethossziglani tanulás követelményeit egyaránt teljesíti.

Ez a megközelítés annyiban különbözik a meghaladott nemzeti kultúrára építkező ismeretközpontú szemlélettől, hogy míg az ismeretek, ismeretrendszerek, társadalmi réteggkulturák valóban léteznek, amelyekre lehet az iskolai tantervi politikákat építeni, addig a kompetencia tárgyi alapját az elméletalkotók szellemi ereje adja. A kompetencia fogalma ebből a szerkezetből fakadóan óhatatlanul normatívává válik, külső politikai megrendelés alapján valamennyi oktatási tevékenységnek – a tantervektől, a tanárképzésen át a felnőttképzésig – valamilyennek kell *majd* lennie, illetve minden érintettnek erre kell törekednie az egész életen át tartó tanulás keretei között, ahogy ezt a magatartást jól szemlélteti Halász Gábor (*Halász 2006:7–13*).

Az 1997-es DeSeCo program (*OECD 1998*) első célja: „nemzetközi kontextusban interdiszciplináris tudományos megközelítésben felismerni és meghatározni a releváns kompetenciák körét, melyek létfontosságúak az egyén számára, hogy a jelen és a jövő kihívásainak megfelelően sikeres és felelős legyen önmaga és a társadalom számára.” Fontos ez az állítás, hiszen integratív céllal nemzet- és tudományköziséget normaként állít fel, azaz – és ezt az értelmezést ajánlom figyelembe – nem nemzeti és nem diszciplináris értékrendet emel fel szakmapolitikai síkra, vagyis azok támogatására épít, akik a tagadás két területén találkoznak. Integrációs ideológia logikája szerint olyan kompetenciákról beszél az anyag, amely a világ minden egyes egyénének és valamennyi társadalmának egyaránt kívánatos, noha ilyennek a léte, főként megteremtése – mindenki által tudottan – fel sem tételezhető. Az integrációs politika és az iskolai gyakorlat, valamint a pszichikum rendszerének összekötő fogalma a kompetencia, melynek a jelentését utólag kell szakmailag megkonstruálni. Ez a magatartás csakis a politika felől értelmes: mindegy, hogy miről beszélünk, a lényeg, hogy az Európa Unió egységessége, a résztvevők együttműködése – azaz az ország-érdekek valamilyen fokú feladása, de legalább közös nyelven történő megfogalmazása – bekövetkezzék. Ahogy a Delors-jelentés előszavában többek között olvashatjuk: le kell győzni a globalizáció és a lokalizmus között meglévő feszültséget (*UNESCO 1996*).

A DeSeCo első célkitűzésének tartalmát tekinthetjük a pedagógiai irodalomban gyakorta olvasható morális, kulturális, szociális utópia egyik vázlatának. A további cél azonban megmutatja az ideológia mögött meghúzódó valós motívumok egyikét, mely szerint „a képességek és kompetenciák *mérése* elméleti alapjainak a megerősítése, mindazért, hogy a jövőbeni indikátor alapú felmérések szilárd és megbízható tudományos alapokon álljanak” [kiemelés tőlem: S. G.]. A mérés technológiájához kell elmélet, és nem fordítva, ha jól értem a szöveget. Pontosabban a mérést végző

szervezet keresi a tevékenységét legitimáló elméletet. Hozzá kell tenni, mást nem is tehet, hiszen nem kutatásról van szó, aminek a köntösét viseli, hanem integrációs politikát támogató eszközről, amelynek a tartalma valójában közömbös. A harmadik cél az előbbi feltételezést támasztja alá: el kell érni, hogy „a felmért teljesítmények tudományos validitásának legyen referencia pontja, és az értelmezésének fogalmi kerete.” Egységes rendszerben egységes ideológiaértelmezés követelménye távról sem ismeretlen a volt szocialista országok pedagógiai-politikai gyakorlatát ismerők számára.

És végezetül, az utolsó cél az, hogy az új elmélet az oktatáspolitiká számára visszajelentéssel szolgáljon.

Voltaképpen arra történik kísérlet – ha jól látom –, hogy egységes tudományos felfogás jöjjön létre, amely révén össze lehet vetni az OECD központjában értelmezett egyéni kompetenciák feltárása, ismerete alapján az országok teljesítményét. Ez nem üres beszéd, mert a DeSeCo bizottság munkájának célja a nemzetközi tudásfelmérések egységes fogalmi keretének a felállítása. Nem meglepő, hogy a DeSeCo bizottság felállítását követően pár hónappal később, 1997 októberében arról döntenek, hogy megkezdik a PISA (Programme for International Student Assessment) vizsgálat munkálatait (*INES 2000:iii*). A DeSeCo vezetői összefoglalójában egyértelmű, hogy a PISA vizsgálatot és a kulcskompetenciák meghatározását ugyanaz a motívum mozgatja. (<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>). A PISA 2000 vizsgálat célja annak megállapítása, mint magyar vezetője értelmezte, hogy „a felmérésben részt vevő országokban a 15 évesek mennyire felkészültek arra, hogy megállják a helyüket a mindennapi életben. Képesek-e arra, hogy munkát keressenek, megfeleljenek-e az állandóan változó munkaerőpiaci körülményeknek, valamint, hogy egész életükben új ismeretek fogadjanak be és alkalmazzák is azokat” (*Vári 2003:13*).

Ez a mérési cél teljes egészében kielégíti Weinert fentebb idézet kritériumát: ezeknek a kulcs kompetenciáknak valóban nincs empirikus tartalma, hiszen másfajta mindennapi életben kell boldogulnia egy norvég munkásnak és egy török középosztálybelinek, arról nem is szólva, hogy jelentősen különbözik a legnagyobb változatosságot mutató mondjuk észt és a portugál munkaerőpiaci helyzet, amihez való rugalmasság fokának megállapítása a cél. A kulcskompetencia normatív eleme minden kritikán felül áll: helyeselhető, hogy az emberek – tértől és időtől függetlenül – boldoguljanak az életük során.

Kétségtelen, hogy nehezen érthető és felfejthető események zajlanak, hiszen a PISA vizsgálatok iszonyú költségei, a felmérési eredmények által elindított nemzetek közötti verseny, a nemzeti oktatáspolitikák hevesége, a nemzetközi oktatáspolitiká és a szakértők jelentős aktivitása nem magyarázható meg a tapasztalati alapok nélküli kompetencia rendszerre való áttéréssel.

Kétség ne essék, a fenti gondolkodásmód nemcsak a közoktatást és a szakképzést valamint a felnőttoktatást ölelte magához, hanem a felsőoktatást is. Megkezdődött és terjed az Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR) kidolgozása, melynek célja



az egységesség megteremtése az európai felsőoktatási térben, a mindenkire érvényes, mérhetőnek tekintett kompetenciák és végzettségek rendszerének kialakítása (*Európai Közösségek Bizottsága 2005; Visi 2006:311–324*).

Az egységesítő politika győzelme

Tudjuk, hogy bizottságok és politikák jönnek-mennek, anyagokat készítenek, melyek jelentéktelenné válnak, vagy éppen világméretű hatást fejtenek ki. A DeSeCo-val az utóbbi történet, lehet, hogy ez lesz a jövője az EKKR-nek is. A siker magyarázatát nem ismerem, csak annyi bizonyos, hogy az Európa Tanács 2000-ben elfogadott Lisszaboni Nyilatkozatának (*Memorandum 2000*) politikai iránya azonos azal, amit a statisztikus-kognitív pszichológus kör javasolt és, úgy tűnik, ellentétes a Maastrichti Megállapodással, amely nemzetállami keretek között hagyta a közoktatást. A Lisszaboni Nyilatkozatban meghirdetett tudásalapú társadalomépítés a kognitív pszichológiai értelmezésnek nyújt nagy teret, az élethossziglani tanulás újbóli hangsúlyozása a nemzetek fölötti gazdasági integráció felé nyit, egyesek szerint multinacionális vállalati érdekeket követ. Annyi bizonyos, hogy a Lisszaboni Nyilatkozat következtében, amennyiben a hivatkozásokból a hatásra következtethetünk a felnőttképzés területe erősödött meg, Magyarországon törvény is született, továbbá a világot átfogó kompetencia alapú PISA-felmérések DeSeCo logikája alapján szerveződtek és váltak ezen országok tanulóinak kompetenciái – technikai értelemben – összevethetővé, új értelmet adva ezzel az ekvivalenciának.

Hihetetlen léptékű és kiterjedésű kulturális átalakulás részesei és szemlélői vagyunk, amely politikai, kulturális rendszerváltásként is felfogható. Nemcsak abban az értelemben, hogy a felvilágosodás eredetű ismeret és tantárgyi alapú oktatási-szervezési logikát felváltotta a homályos tartalmú, de politikai, technikai, statisztikai és pedagógus korporációs szempontból jól kezelhető kompetencia fogalom, hanem abban is, hogy a kulcskompetenciák száma és jelentése (*Demeter 2006; Csapó 2002; Scottish 2003*) éppen olyan változékonynak, egyesek szerint divatszzerűnek mutatkozik, mint ahogy azt a magyar nemzeti alaptanterv műveltségi területei esetében tapasztalhattuk. A rendszerváltás lényeges mozzanata, hogy a köz- és a felsőoktatás értelmezése és tartalmának meghatározása túllépett a nemzetállamok és a nemzeti élitek hatáskörén.

E folyamat megértésére és leírására még nem jött el az idő. Kezdeti, tévedésekkel teli próbálkozásokra van csupán lehetőség, miként ez az írás is mutatja.

* * *

Itt köszönöm meg *Donáth Péter, Laki Mihály, Nagy Péter Tibor és Örkény Antal* tanulmányomhoz fűzött észrevételeit, tanácsait, melyek nagyobbik hányadát elfogadtam, töredékét nem. Döntésem következménye természetesen engem terhel.

SÁSKA GÉZA

IRODALOM

- ALTBACH, PHILIP G. (1985) Educational Futurology. *Comparative Education Review*, Vol. 29. No. 4 (Nov., 1985), pp. 557–561.
- ARCHER, MARGARET S. (1979) *Social Origins of Educational Systems*. London and Beverly Hills, Sage.
- BLOOM, B. S. (1964) *Taxonomy of educational goals*. New York.
- BLOOM, B. S. (1976) *Human characteristics and school learning*. New York.
- BLOOM, HASTINGS & MADAUS (1971) *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York, McGraw Hill.
- CSAPÓ BENŐ (2002) A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 2.
- DAMIJAN ŠTEFANČ: Description and Explanation of the Concept of Competence. Brief Review of Different Theoretical Approaches. <http://209.85.135.104/search?q=cache:bzsaPNh7xwUJ:www2.arnes.si/~ljzpdsl/conf/ARTICLES/stefanc.doc+22Description+and+Explanation+of+the+Concept+of+Competence:+22&hl=hu&ct=clnk&cd=1&gl=hu>. Letöltve 2007–05–10.
- DEMETER KINGA (ed) (2006) *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- DIETRICH, JÜRGEN & TEHORTH HEINZ-ELMAR (2003) *A modern iskola kialakulása és működése*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Európai Közösségek Bizottsága (2005) Bizottsági konzultációs dokumentum „Javaslat az egész életen át tartó tanulást szolgáló Európai Képesítési Keretrendszer kialakítására” http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200509/ekkr_sec_2005_957_fin.pdf
- FALUS IVÁN (2005) Tanári képesítési követelmények-kompetenciák-sztenderdek. *Pedagógusképzés*, No. 1.
- FICHTE, JOHANN GOTTLIEB (1943) *A tökéletes állam*. Budapest, Phoenix.
- HALÁSZ GÁBOR (2002) Nemzetközi hatások a közoktatásban. A nemzeti oktatáspolitikák közösségi harmonizálása az Európai Unióban. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=szakmai-2002-Halasz>
- HALÁSZ GÁBOR (2006) Előszó. In: DEMETER KINGA (ed) (2006) *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. 7–13. [http://www.oki.hu/halasz/download/Kompetencia20\(eloszo\).htm](http://www.oki.hu/halasz/download/Kompetencia20(eloszo).htm)
- HUSÉN & POSTLETHWAITE (1996) A Brief History of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). *Assessment in Education* No. 3, pp. 129–141.
- IMRE ANNA (2002) Az OECD INES tevékenysége és hatása a nemzeti gondolkodásra. Országos Közoktatási Intézet, Szakmai napok. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=szakmai-2002>
- INES (2000) *Fourth General Assembly of the OESC Education Indicators Programme. The INES Compendium, Contribution from the INES Networks and Working Group, OECD, Monbusho, Japán*. McGraw-Hill Midlothian EH22 1LE.
- KARLOVITZ JÁNOS (2000) Tankönyvügyünk – történeti és nemzetközi összehasonlítások tükrében. *Iskolakultúra*, No. 11.
- KRESCH, SANDRA (2005) A PISA tesztek és a humán tőke. *Valóság*, No. 12.
- LAKI MIHÁLY (2004) Az ásványvízpiac átalakulása. *Közgazdasági Szemle*, LI évf. december. pp. 1151–1172.
- UDASY MÁRIA (1979) *Az ész államáig és tovább. XVIII. századi francia utópisták*. Budapest, Magvető kiadó.
- Memorandum on Lifelong Learning. Brussels, 30.10.2000 SEC (2000) 1832, kiad. A Magyar Népfőiskolai Társaság. *Művelődés Népfőiskola Társadalom*, No. 4.
- MIHÁLY ILDIKÓ (ed) (2002) Az OECD szakértői a kulcskompetenciákról. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 6.
- MIHÁLY ILDIKÓ (ed) (2003) Még egyszer a kulcskompetenciákról. Fejlesztési elképzelések az általános kötelező oktatásra vonatkozóan. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 6.
- MIHÁLY ILDIKÓ (ed) (2005) Érettségi vizsgák hajdan és most. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 2.
- NAGY JÓZSEF (2000) *A XXI. századi pedagógia alapozása*. Budapest, Osiris.
- NAGY PÉTER TIBOR (2003) A felsőoktatásba vezető út – és a társadalmi hátrányok kompenzációja. *Educatio*, No. 2.
- NÉMETH BALÁZS (2007) A lifelong learning-konceptió történeti gyökerei. Tudásmenedzsment. <http://www.feek.pte.hu/tudasmenedzsment/index.php?ulink=593> letöltve 2007-05-17
- OECD (1998) DeSeCo Annual Report 1998. <http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/1998-annual-report.pdf>. Letöltve 2007-05-06



- OECD (2004) *Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák.*
- ÓHIDY ANDREA (2006) Lifelong learning – az oktatáspolitikai koncepciótól a pedagógiai paradigmáig. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 11.
- Oktatás és képzés 2010 munkaprogram végrehajtása. Bmunkacsoport: Kulcskompetenciák. Európai Tanács, 2004. november. (Implementation of „Education and training 2010” Work Programme. Working Group B „Key Competences”. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework, November 2004.) In: DEMETER KINGA (ed) (2006) *A kompetencia. Kihívások és értelmezések.* Budapest, Országos Közoktatási Intézet. 17–43. o. Elektronikusan http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-02_kulcskompetenciacik
- RYCHEN, D. S. & SALGANIK, L. H. (eds) (2003) *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society.* Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- RYCHEN, D. S. (2006) Kulcskompetenciák. Válasz az élet fontos kihívásaira. In: Demeter Kinga (ed) (2006) *A kompetencia. Kihívások és értelmezések.* Budapest, Országos Közoktatási Intézet. pp. 45–81.
- Scottish Qualifications Authority (2003) *Key competencies – some international comparisons, Policy and Research Buletin.* Hanover House, 24 Douglas Street, Glasgow G2 7NQ, and Ironmills Road, Dalkeith,
- SZABOLCS OTTÓ (1990) *Külföldi tankönyvek magyarságképe.* Budapest, Tankönyvkiadó. 262.
- SZABOLCS OTTÓ (1994) Nemzetközi tankönyvgyeztetések. *Educatio*, No. 4. pp. 623–630.
- UNESCO (1996) Education: The Necessary Utopia (Introduction of the report) www.unesco.org/delors/utopia.htm. Letöltve: 2007-05-07
- UNESCO (2006) 50 years for education. <http://www.unesco.org/education/educprog/50y/brochure/unintwo/64.htm> – letöltve, 2007-05-06.
- VAJDA ZSUZSA (1997) Kompetencia. In: BÁTHORY ZOLTÁN & FALUSIVÁN (eds) *Pedagógiai lexikon.* Budapest, Keraban Kiadó.
- VÁRI PÉTER (ed) (2003) *PISA-vizsgálat 2000.* Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- VISI JUDIT (2006) Beszámoló az Európai Bizottság által kidolgozott „Javaslat az egész életen át tartó tanulást szolgáló Európai Képesítési Keretrendszer Kialakítására” című munka dokumentumról szóló magyarországi konzultáció eredményéről. In: DEMETER KINGA (ed) *A kompetencia. Kihívások és értelmezések.* Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- WEINERT, F. E. (2001) Concepts of Competence: A conceptual clarification. In: RYCHEN, D. S. & SALGANIK, L. H. (eds.) *Definding and selecting key competencies.* Göttingen, Germany, Hogrefe & Huber. pp. 45–65.
- WEINERT, F. E. (1999) Concepts of Competence Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo), SFSO NCES OECD http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/weinert_report.pdf.

ISKOLARENDSZEREK, OKLEVELEK, BIZONYÍTVÁNYOK EURÓPÁBAN

– MÚLT, JELEN ÉS JÖVŐ –

AKÖZÉPKORI EURÓPÁBAN MÉG NEM okozott problémát a különféle szakmák ekvivalenciájának nemzetközi elismertetése; a céhek keretében az egy-egy mesterséget elsajátítani kívánó ifjúnak ugyanis nemcsak éveket kellett saját hazájában tanulásra fordítania, majd – tanulmányai befejeztével – mesterművet elkészítenie, hanem a céhlegénynek, mielőtt önállósult volna, még vándorútra is el kellett mennie. Ezeknek a változó hosszúságúra sikeredett, nemcsak országon belüli, hanem idegen országokig is elvezető vándorlásoknak az volt a céljuk, hogy az ifjú mester-jelölt külföldön is megtanuljon a szakmájával kapcsolatban minden olyat, amit hazájába visszatérve majd maga is alkalmazni, sőt, továbbadni tud.

Ebben, a középkortól szinte a modern nagyipar elterjedéséig évszázadokon át jól működő rendszerben a céhekhez kezdettől fogva csak *kézművesek* csatlakozhattak. E megszorítás értelmében tehát kizárólag olyan mesteremberek lehettek céh-tagok, akik intelligenciájuknak és szerszámaiknak köszönhetően valamiképpen *átalakították az anyagot*, a fát, a követ, a bőrt stb. (E mesterségek némelyike – természetesen – nem kerülhette el a 19. század során az iparosodást. De voltak köztük olyanok is, amik mindmáig alkalmat adnak az önálló produktumok létrehozásának szakmai dicsőségére.) A közös mesterség alapján létrejött szervezethez való – szinte a szabadkőműves mozgalomra emlékeztető rituális szertartás útján megrendezett – csatlakozásnak kezdettől fogva nagyon szigorú szakmai feltételei és magatartási előírásai is voltak; a mesterségbeli tudás bizonyítása mellett ugyanis megkövetelték a jelöltektől a feddhetetlen erkölcsöket, a közösségi normákhoz való alkalmazkodás képességét és a gyakorló vallásosságot is. S mivel a céhlegények vándorlásaik közben a szakmatársakkal együtt végzett közös *munka során tanultak* – természetesen a mesterség tudnivalóin kívül az idegen ország nyelvét is –, így nemcsak korszerű elméleti és gyakorlati tudás birtokában, hanem a szaknyelv magabiztos ismeretével kezdhették meg a saját hazájukban önálló munkájukat. Feljegyzések örökítették meg azt, hogy – egyebek között – 1401-ben az orleansi katedrális építéséhez is különféle nemzetiségű, vándorútjukat erre az időre megszakító ácsokat, asztalosokat és kőfaragókat szerződtettek (*Bastard 2005*).



Az idő múlásával – és a növekvő ipari termelés szakemberigényének kielégítése céljából – azonban a céhek lassan elveszítették a szakmai oktatásban addig betöltött kizárólagos szerepüket. De e folyamatban közrejátszott az *oktatási idő lerövidítése*, illetve az egyidejűleg *több tanuló* felkészítése iránti szükségletek erősödése is. A 18. századdal kezdődően ezért Európában egyre-másra megjelentek a különféle „szakképző” iskolák; a történeti emlékek szerint az első mindjárt 1701-ben, Nagy Péter cár kezdeményezésére Oroszországban (az iskolában matematikát és hajózási ismereteket tanítottak). Hollandiában a céhek képzési tevékenységét kiszorító első ipariskolák 1798-tól működtek; 1815 után pedig Franciaországban is létrejöttek a különféle mesterségiskolák (Écoles d’ Arts et Métiers); némelyik programjába még a különféle háziipari tevékenységek – szövés, csipkeverés stb. – iskolai jellegű oktatását is beiktatták (CEDEFOP 2004).

A különböző időkben, eltérő gazdasági-technológiai szint mellett, más-más társadalmi igények kielégítésének céljából alakuló nemzeti szakképzési rendszerek tehát kezdettől fogva a saját fejlődési útjukat járták; ennek eredménye az lett, hogy az általuk megszerzett szakképesítések tartalma és használhatósága is egyre sokszínűbbé – és egyre speciálisabbá – vált. Ezzel, persze, mind bonyolultabbá vált a különféle szakmai képesítések külföldi elismertetésének, azaz a szakképzett munkavállalók más országokban is a saját kompetenciájukon belüli foglalkoztatásának folyamata is. Ezek az eltérések aztán a 20. század második felére olyan mértékűvé váltak, hogy már-már veszélyeztették a kezdődő *integrációs törekvések* sikerességét.

Ugyanis már az 1957-ben megkötött *Római Szerződés* – ezt a dokumentumot szokták a mai Európai Unió szervezeti elődjének tekinteni – tartalmazta az emberek szabad mozgásának biztosítására, mint az európai egységtörekvések egyik perspektívájára való utalást; e jog érvényesülését azonban leginkább a különböző országokban szerzett szakképesítések elismertetésének akkori megoldatlansága akadályozta meg. Hamar kiderült ugyanis: az egymástól eltérő szakképző rendszerekben megszerzett képzettségeket – akárcsak a hozzájuk tartozó kompetenciákat – tulajdonképpen közvetlenül összehasonlítani sem igazán lehet; bár erre 1963-ban két szomszédos európai állam képzési rendszere – kizárólag a francia- és a németországi szakképesítések esetében – kísérletet tett. E próbálkozásuk során a kezdeményezők a következő három alapelv érvényesítését tartották szem előtt:

- A szakképzés-politikák *koordinációja* (a közösségi döntések irányelvei nyomán).
- A kezdeményezések *konvergenciája*.
- Transznacionális *együttműködési* formák kialakítása.

A ’60-as évek közepétől kezdődően egyébként – az elmondottak ellenére – is mind gyakoribbá váltak hasonló, az akkori közösségi országok között a különféle szakképesítéseknek az állampolgárok idegen országban történő munkavállalását lehetővé tévő összevetésére tett kísérletek; az évek során azonban e törekvések célja és eszközei jelentős mértékben megváltoztak.

Az első időszakban ugyanis az érintettek elsősorban arra törekedtek, hogy a különféle foglalkozások betöltéséhez szükséges képzéseket egymás számára megérthető módon *írják* (és fordítsák) *le* (sőt, kísérletek történtek a többnyelvű bizonyítványok elterjesztésére is); a következő lépésben pedig – már a '70-es évek elején – megkezdődtek a képzések közötti *harmonizációra*, és az ezen alapuló kölcsönös – elsősorban kétoldalú – *elismertetésre* irányuló törekvések is. Ekkoriban – pontosan 1975-ben – hozták létre a CEDEFOP¹ intézményét is, azzal a céllal, hogy részint aktivizálni tudják az európai szociális partnereket a szakképzés területén jelentkező legújabb kezdeményezések elfogadása irányában, valamint hogy a kutatások, viták és a különféle programok eredményeként a tagországok számára mielőbb kialakítsanak egy egységes, a szakképzések különböző szintjeit is megjeleníteni képes struktúrát.

A CEDEFOP szakembereinek köszönhetően 10 évvel később már el is készültek a szakképzettségek összehasonlíthatóságát lehetővé tevő kategóriák; elsősorban az osztályozásra is alkalmas minősítések. A harmonizációra való korábbi törekvésről azonban a hangsúly ekkorra már egy újabb fogalomra helyeződött át: ez pedig a kvalifikációk *egymásnak való megfeleltetése*² volt. Mindehhez azonban már nem bizonyult elégnak csak a szakmai ismeretek elismertetésének lehetőségeit megtalálni; egyre fontosabbá vált olyan eszközök és módszerek kialakítása is, amik ezek gyakorlati alkalmazásának képességeit is *vizsgálni* tudják. Prioritást kapott tehát a *kompetenciák* fel- és elismerésének megannyi kérdése is.

A CEDEFOP által akkor kidolgozott kategóriák közé később bekerült a formális képzettséget hagyományosan igazoló diplomák és bizonyítványok, valamint a képző intézmények típusainak minősítését jelentő fogalmak köre is; majd a hangsúly ismét eltolódott. Az érdeklődés középpontjában ugyanis a továbbiakban főként a különféle *foglalkozási és képzési profilok* meghatározásának a lehetőségei álltak. S egyre bizonyosabbá vált a szakemberek számára az is: hogy míg a szakképzések Európa-szerte érvényesként való elismerésének addigi szabályai főként a *hozzáférfési feltételeket* rögzítették, a *jogi elismertetés* megoldása továbbra is az egyes tagországok erre való hajlandóságától függött. Pedig a jogi elismertetéshez szükséges megoldások kidolgozása egyre sürgetőbbé vált: a lakosság növekvő mobilitás-igénye, valamint a más tagországokban is szabaddá tett munkahelyválasztás lehetőségének ígérete tehát újabb – s az addigiaknál kétségkívül sokkal hatékonyabb – lépések megtételére ösztönözte a döntéshozókat.

E folyamat egyik állomásaként tekinthető az 1984-ben, az európai országok által kialakított NARIC³-hálózat megteremtése; vagyis az akkoriban létező három elismertetési rendszer működtetésének megerősítése. A szakképzések elismerésének ún. *általános* rendszere továbbra is lehetővé tette a munkavállalótól bizonyos kiegészítő

1 Centre de l' Education et de la Formation Professionnelle; azaz Európai Szakképzési Központ; székhelye korábban Berlinben volt, ma Thessalonikiben van.

2 Azaz *correspondence*.

3 National Academic Recognition Information Centres.



szító elemek – például alkalmassági vizsgálat vagy adaptációs időszak – megkövetelését. Az ún. *automatikus* elismertetési rendszer pedig bizonyos szakmai tapasztalatok igazolásához kapcsolta az elfogadást (különösen egyes ipari, kézműves és kereskedelmi szakképesítések esetében érvényesítették ezt az elvárást), miközben – harmadikként – külön elismerési rendszert alkalmaztak az ún. speciális (más kifejezéssel élve: szabályozott) *szakmák* (orvos, állatorvos, fogorvos stb.) esetében. E gyakorlat eredményeként aztán – mintegy a későbbi gyakorlat előőrseként – sikerült 19 szakma európai szintű elismertetését elvégezni (*Official Journal 1985*). Ezt a folyamatot sok szakíró a „Bruges process” elnevezéssel illetve (*European Communities 2005*). S továbbra is érvényben maradt egyes szakképzettségek két ország közötti, vagyis *bilaterális* elismerésének rendszere; ennek jegyében például Németország és Ausztria között 200, Németország és Franciaország között 25 szakma esetében került sor kölcsönös elfogadásra.

1988-ban aztán az Európai Unió keretén belül létrehozták az *Európai Szociális Alapot*; az alap pénzeinek felhasználhatóságával kapcsolatban akkoriban a szakképzésé volt az egyik prioritás. Ugyancsak 1988-ban kezdődött meg az Erasmus-program keretében – akkor még kizárólag a felsőoktatás intézményei közötti átjárhatóságot biztosítani hivatott – *Európai Kredit Transzfer Rendszer*⁴ kiépítése; a következő hat esztendő során aztán 145 felsőoktatási intézmény közreműködésével tesztelték is ennek a rendszernek az alkalmazhatóságát. A kreditek kialakításának előzményei – természetesen – ennél jóval korábbra nyúlnak vissza; a kreditek transzferálása iránti igényt viszont csak a '70-es években kezdték megvalósítani, akkor is még elsősorban csak az oktatásból lemorzsolódók addig megszerzett ismereteinek láthatóvá, a későbbiekben pedig felhasználhatóvá tétele érdekében (*Hardgreaves, Liberman, Fullen & Hopkins 1998*). E tapasztalatok alapján alakultak ki a '80-as években a különféle kredit-transzfer és kredit-felhalmozást lehetővé tevő megállapodások és szervezetek is. Ezek közé tartozott maga az EUROPASS rendszer is, tulajdonképpen egy olyan *szolgáltatás*, ami hozzásegít az emberek készségeinek és szakképzettségének világos és könnyű értelmezéséhez, bárhol Európában (*Official Journal 2002*).

Az EUROPASS öt dokumentumból áll:

1. Az ún. „európai életrajz”; (CV); ennek elkészítéséhez az Unió egységes szempontokat dolgozott ki, és hivatalos lapjában közzé is tett egy európai önéletrajz modellt (*European model for curricula vitae*); így a megfelelően elkészített életrajz mindenkiel kapcsolatban ugyanazokat az információkat és ugyanolyan módon – tehát másokkal összehasonlíthatóan – tartalmazza. Ez a mindenki számára javasolt egységes önéletrajz-típus egyaránt alkalmas annak, aki munkát akar vállalni, és annak is, aki tanulni szeretne az EU-tagállamok valamely intézményében.

2. A *mobilitási* dokumentum, aminek pontosan meg kell jelölnie azokat az időszakokat, amiket a pályázó bárhol bármiféle tanulásra, képzésben való részvételre

⁴ European Credit Transfer System.

fordított. Ez a modell ugyanis már hivatalosan is elismeri a *nem-formális* és az *informális tanulás* eredményeként megszerzett tudás korábban sokat emlegetett fontosságát és használhatóságát is.

3. A „diploma kiegészítés” (Diploma Supplement), aminek alkalmazható kategóriáit az UNESCO és az Európa Tanács együtt fejlesztette ki, azzal a céllal, hogy minden egyes diploma tartalmát és értékét valóban ugyanazokkal a minősítésekkel jelenítsék meg.

4. A „bizonyítvány kiegészítés” (Certificate Supplement), aminek az a célja, hogy az azonos szakképesítések mögött ugyanazok a minősítések álljanak. Ez azonban önmagában még nem jelenti adott képzettség automatikus elismerését is.

5. A „nyelvi portfólió” (Language Portfolio) pedig az a dokumentum, ami tartalmazza a pályázó nyelvi és kulturális tapasztalatait. A nyelvi készségek egységes megítélésének érdekében az Európai Bizottság – a tagállamokkal együttműködve – már hozzákezdett egy *nyelvi kompetencia-indikátor* kidolgozásához is.

Mivel az egyes országok szakképzési rendszerei között változatlanul fennállnak a különbségek, az EUROPASS bevezetéséhez minden országban létrehoztak ún. *Nemzeti EUROPASS Központokat*; ezek feladata minden, a szolgáltatáshoz kapcsolódó tevékenység koordinálása. Az EUROPASS bevezetéshez az Unió által elkülönített költségvetési összegek nagy része éppen a központok létrehozásához kapcsolódó kiadások fedezésére szolgált (ez az összeg csak 2000 és 2004 között 7,3 millió Eurót tett ki).

(Az EUROPASS bevezetése óta egyébként az Unió országaiban közel húszezer hozzá kapcsolódó dokumentum is elkészült; a legtöbb /10 ezer/ Németországban, 3 ezer Franciaországban, és 2 ezer az Egyesült Királyságban. Az EUROPASS témája pedig a hivatalos dokumentumokban újból és újból megjelenik /2241/2004/EC/; s ezek mindegyike újabb szempontokkal, tennivalókkal egészíti ki a néhány évvel korábban kidolgozott keretet, követve a napi gyakorlat és az új belépők sajátosságai által felvetett igényeket és lehetőségeket. A szolgáltatás igénybevételének gyakorlatához pedig elsősorban a közösségi programok – a Leonardo da Vinci, a Socrates, a Youth for Europe és az Equal – pályázóitól kértek és kaptak segítséget.)

De visszatérve gondolatmenetünk történeti vonulatához: 1990-ben az Európai Unió kezdeményezésére – az akkori Közép- és Kelet-Európa, valamint később a volt Szovjetunió függetlenné vált országai, illetve Mongólia szakképzési rendszereinek fejlesztése érdekében is – létrehozták a torinói székhelyű *Európai Szakképzési Alapítványt*;⁵ mely feladatául azt tűzte ki, hogy integrálja az egyes térségek és országok politikai és gazdasági viszonyairól, valamint a munkaerőpiachoz kapcsolódó szakképzési programok kifejlesztése terén szerzett tapasztalatokat. Saját programján kívül – néhány év múlva – az ETF a CEDEFOP-pal közösen az alábbi stratégiákat fogalmazta meg. Ezek szerint (*Sellin 2002*) szükséges:

- a szakképzés és az élethosszig tartó tanulás szociális és környezeti dimenziójának erősítése;

⁵ European Training Fund.



- a szakképesítések, az adekvát bizonyítványok és az akkreditációs rendszerek áttekinthető struktúrájának kialakítása – szektorális, országos és európai szinteken egyaránt; valamint
- a munkatevékenység (át)szervezése és modernizálása.

Időközben viszont – még 1985-ben – megkezdődött Európában a *szociális párbeszéd* intézményesülése is; ebben három szervezet⁶ játszott meghatározó szerepet. Az 1987-ben megfogalmazott *Single European Act* pedig már szövetszerűen is rögzítette a szociális párbeszéd jelentőségét az egységes Európa létrehozásában. (Később, a Maastrichti Szerződésre épülő Amsterdami Szerződés már – a 139. §. révén – törvénybe is foglalta mindezt. 2002-ben pedig a lisszaboni célkitűzések megvalósításába a szociális partnerek már tevőlegesen is bekapcsolódtak.) Majd 1992-ben került sor a szociális párbeszédnek arra a fórumára, melyen az Unióban a korábbiaknál nagyobb szerephez jutott szociális partnerek az akkori Unió országai számára a következő alapelvek megvalósítását tűzték ki célul (nem nehéz már felismerni köztük az élethosszig tartó tanulás programjának formálódását sem):

- 1) biztosítani kell a továbbképzési lehetőségeket a munkavállalók teljes aktivitásának idejére;
- 2) gondoskodni kell a szakképzési struktúrák és programok minőségének ellenőrzéséről;
- 3) be kell vonni a szakképzésbe a szociális partnereken kívül a munkaadókat is;
- 4) a *képzési tartalmakat a munkaerőpiaci elismerés alapjaként kell tekinteni*;
- 5) el kell fogadni a tapasztalati alapokon, illetve nem-formális úton szerzett ismereteket is.

A 4. pont alatti alapelv elfogadásával a résztvevők ismét új szempontot tettek meghatározóvá a szakképesítések nemzetközi elismerésének gyakorlatában: e megfogalmazás révén ugyanis – a szociális dialógus eredményeként – hivatalosan is általános érvényűvé vált a *transparency*, azaz az átláthatóság követelménye. E fogalom – mint azt többen is kifejtették – kevésbé tűnhet „fenyegetőnek”, mint amilyennek sokan a harmonizációt vagy a kölcsönös elismerést tekintették, mert sokkal inkább a decentralizáció irányába mutat; ami pedig a képzési és a foglalkoztatási struktúrák sokféleségének ismeretében technikailag is az eddigieknél jobban keresztülvihető megoldásokat kínálhat. Kulcs-fogalmak között ugyanis a legfontosabbaknak az információ *megértése, átadása, értelmezése*, valamint a *szubszidiaritás* elvének figyelembevétele minősül. A *transparency* meghatározóvá tétele egyidejűleg annak tudomásulvételét is jelenti, hogy *a jövő Európája nem törekszik sem a teljes komparabilitás, sem pedig a tökéletes ekvivalencia megvalósítására; más módon keresi a szakképzett munkavállalók más országokban való érvényesülésének lehetőségeit*.

E felismerések jegyében 1993-ban Brüsszelben szakmai fórumot tartottak, melynek egyik eredményeként a résztvevőkben megfogalmazódott az *oktatás és képzés európai dimenzióinak* a megjelenítése iránti igény is (Shaw 1993). Érezttette már ha-

⁶ Az ETUC (European Trade Union Confederation), a UNICE (Union of Industrial and Employers' Confederation of Europe) és a CEEP (European Centre of Enterprises with Public Participation).

tását a globalizáció, az egységes standardok alkalmazása iránti igény; a széles alapú képzés, a rugalmasabb szakmai profilok, a hálózatok kialakításának szükséglete. Látható volt tehát, hogy a továbblépés irányait ezek az elvárások fogják kijelölni.

Ugyanabban az évben, azaz 1993-ban hatályba lépett egyébként a mai Európai Unió alapokmányaként tekintett *Maastrichti Szerződés* is, amely 127.§-ában megerősítette azt a korábban is hangoztatott közösségi álláspontot, miszerint a szakképzés – akárcsak a közoktatás – *tartalmának meghatározása továbbra is az egyes tagállamok kompetenciájában marad*. Ez pedig annyit jelentett, hogy az oktatás is, a szakképzés is abba a kategóriába került, amely esetében az Unió csak a tagállamok tevékenységét *összehangoló vagy kiegészítő* tevékenységek formájában lép/het fel, így tehát a tagállamok e területe(ke)n továbbra is megőrizhetik cselekvési szabadságukat, s az Unió nem élhet a nemzeti jogszabályok harmonizációjára való kényszerítés eszközeivel. (Ezt a helyzetet deklarálta az Unió jövőbeli működésének szabályozására hivatott Európai Alkotmány /*Luxemburg 2004*/ 3.3 cikke is, mely pontosítja az Unió hatásköri rendszerét; magállapítása szerint ugyanis a kizárólagos, valamint a megosztott hatáskörök mellett létezik egy harmadik, a *támogató hatáskörök* kategóriája is; s az alkotmány az oktatást és a képzést – a kultúra, az idegen-forgalom stb. mellett – ebbe a kategóriába sorolta. Egyes tagállamok elutasító döntése miatt azonban ez az Alkotmány mindmáig nem léphetett hatályba.)

1997-ben a „Luxemburgi Foglalkoztatási Csúcs” résztvevői által elfogadott közösségi irányelvek közé ismét újabb szempont került bele: az oktatási rendszerből lemorzsolódottak számának csökkentésére vonatkozó célkitűzés is, miközben az aláírók az alábbi négy pillérben határozták meg a fejlesztések további feladatait:

- 1) a foglalkoztathatóság növelése;
- 2) a vállalkozókészség erősítése;
- 3) az alkalmazkodó-képesség fejlesztése, és
- 4) a nők és férfiak egyenlő esélyeinek biztosítása.

Ha jól megnézzük, egyik pillér sem képes az oktatás-képzés megfelelő intézkedési nélkül a fejlődés szükséges folyamatosságát biztosítani! Szinte logikus következménynek tekinthető tehát – ebből a szempontból is – a 2000 márciusában, Lisszabonban megtartott rendkívüli ülésnek az a stratégiája, melynek részletei közt ismételten oly’ kiemelt jelentőséget kaptak az oktatás és képzés jövőt befolyásoló cselekvési formái. Az ülés egyébként a „Foglalkoztatás, gazdasági reform és társadalmi kohézió – úton egy európai alapú innováció és tudás felé” téma alapján a közösségi cselekvés több területét is átfogó program kialakításáról határozott. Az itt megfogalmazott célokat két meghatározó jelentőségű politikai vezérfonalra lehet felfűzni: ezek egyike a *humán erőforrás-beruházás növelése révén az európai szociális modell megerősítésének* feladatrendszere (*Gyulavári & Kozma 2000*).

A fejlesztések kívánatos irányát a szakemberek négy területen, összesen tizenkét indikátorral jelölték ki. Ezen indikátorok között ott voltak a következő feladatok megvalósulására utaló elvárások is: a képesség- és a tudásszint növelése; a tanulmányi eredményesség és a továbbhaladás sikerességének hatékonyabb biztosítása;



az iskolai oktatómunka és a vezetés rendszeres értékelése; valamint az *erőforrások és struktúrák megfelelő alakítása*. A következő esztendő márciusában, az Európai Bizottság Stockholmban megtartott ülésén elfogadott munkaprogram alapján az oktatási miniszterek az egy hónappal későbbi, barcelonai találkozásukon *három* olyan *stratégiai* célt fogalmaztak meg maguk számára, amelyek mentén 13 újabb, meghatározó jelentőségű feladatot konkretizáltak. Ezeknek a tennivalóknak a részleteit aztán a 2002-ben, Pozsonyban megrendezett oktatási miniszteri tanácskozás dolgozta ki, s az ott elfogadott dokumentum – a *nyitott koordináció* módszerének értelmében – meghatározta már a teljesítés ütemét is. Nézzük a legfontosabbakat!

A munkaprogram szerinti első stratégiai cél az uniós országok oktatási rendszerei *minőségének és hatékonyságának* javítása, a második az oktatási és képzési rendszerekhez való *hozzáférés* megkönnyítése mindenki számára, a harmadik pedig ezeknek a rendszereknek a *megnyitása* a külvilág felé. Ezekről, a 2003 és 2010 között megvalósítandó feladatoktól azt várják el a vezetők, hogy az európai országok oktatási és képzési rendszerei akkorra *kompatibilisek* legyenek, ezáltal az unió polgárai számára biztosítsák a szükséges *átjárhatóságot* és sokszínűséget is; hogy akkorra már minden, bárhol megszerzett végzettséget, tudást és ismeretet Európa egész területén *elfogadjanak* (lehetővé téve ezáltal a munkaerő szabad áramlásában megtestesülő egyik alapvető szabadságjog érvényesülését is), hogy akkorra az oktatás és képzés rendszerei mindenki számára biztosítsák az *élethosszig tartó tanulás* lehetőségeit; végezetül pedig hogy 2010-re az európai régiót *megnyissák* mindenki előtt, célállomássá alakítva azt a tanulni vágyók számára, bárhonnan is érkezzenek ide.

Időközben az Unió illetékesei 1998-ra működőképessé tették az *európai készség-akkreditációs rendszert*⁷ is, amely ismét új távlatokat nyitott nemcsak a külföldi, de még a belföldi munkavállalás megkönnyítése előtt. Programjában ugyanis már akkor megfogalmazódott a formális mellett a *nem-formális készségek akkreditációjának* lehetősége. Ezzel pedig megalapozódott az *előzetesen megszerzett ismeretek* elismer(tet)ésének gyakorlata is. Vagyis megkezdődött – a formális ismeretek elismerésének korábbi rendszere mellett – a *nem formális*, azaz a reguláris iskolarendszeren kívül szervezett, a különböző alcsoportok képzési igényeit nagy választékkal kiszolgálni kívánó oktatási tevékenységet biztosító alrendszerek – például a különféle felnőttképzési, az ún. „második esély”, és mindenféle iskolán kívüli program, illetve szakmai tanfolyam – által közvetített ismeretek hivatalos elismertetése is.

A nem formális oktatás érték-növekedésével kapcsolatban pedig nem csak azt érdemes hangsúlyozni, hogy ennek programjai-intézményei általában a formálisnál sokkal *rugalmasabbak*, hanem azt is, hogy sokkal *olcsóbbak* az *iskolarendszerű* oktatásnál; alkalmazásának megsokszorozása tehát jelentős szerepet játsz(hat) a lakosság *képzettségi szintjének emeléséért* tett erőfeszítések eredményessé tételében. Ez a fajta, egyrészt az *idő*, másrészt a *pénz* szorításában megtalált takarékoság természetesen kedvezően érinti – a társadalmi költségvetésen kívül – az egyes családok

⁷ European Skill Accreditation System.

büdzsét is: az előbbiben a kényszerűen munka nélkül eltöltendő idő megrövidülése játszik nagy szerepet, az utóbbira pedig – például – a képzési költségek csökkenésén kívül a közlekedési vagy a szállásköltségek csökkenésének vagy elmaradásának lehet érezhetően kedvező hatása. (A munkaerőpiaci képzések mellett azonban a korábban megszerzett ismeretek pontos feltérképezésének nem elhanyagolható szerepe lehet bármely életkorban a *felsőfokú tanulmányokba* való – idővesztéség nélküli – bekapcsolódás lehetőségének megkönnyítésében is.)

A korábban megszerzett tudás elismertetésére irányuló törekvések előzményei között meg kell említeni azt, az 1985-ben Franciaországban, az ottani munkaügyi minisztérium által kiadott *körlevelet*, mely felhívta az érintettek, elsősorban a szakképzés illetékeseinek figyelmét az ilyen tudás szervezett felhasználásának különféle előnyeire (*CEDEFOP 1998*). Ebből a dokumentumból, persze, nem maradhatott ki a szóba jöhető ismeretek egyfajta kategorizálása, pontosítása és felsorolása sem. Ennek során a már megszerzett szakképesítés, a *végzett munka*, a különféle *társas programok* (kirándulások, tárlat-látogatások, hobby-tevékenység stb.) során megszerezhető gyakorlati tudás számításba vétele mellett külön hangsúlyt kaptak azok az egyéni (személyes) *kompetenciák* is, amelyekhez akár a szakmai tevékenység, akár független vagy szervezett tanulás révén – mondjuk éppen *családi munkavégzés* közben – hozzá lehet jutni.

Eközben a korábbinál jóval nagyobb teret kapott a szakképzés-politikában is a szakképesítések nemzetközi – elsősorban uniós – *standardizálásának* megoldására való törekvés; a szakemberek (*Shaw 1999*) ugyanis akkoriban egyre inkább úgy látták: tulajdonképpen már régóta elhárultak a kezdetben meglévő jogi akadályok a korábbi egységesítési törekvések elől, és az „átláthatóság” kritériumának alkalmazása nyomán belátható időn belül lehetővé válhat a képzettségek kölcsönös elismerése. (Ezt jelezték már olyan korábbi eredmények is, mint például a már korábban is említett „szabályozott” vagy „speciális” szakmák egységes definícióinak elterjesztése; ezek közé sorolták a dokumentumok az előbbieken említetteken kívül a gyógyszerész vagy az építész-szakmákat.)

Erősebben hallatták hangjukat azok (*Sellin 1994*) is, akik mind az akkreditációs, mind a certifikációs rendszerek működésének alapjait a képzési programok modularizálásában vélték megtalálni. Ők ugyanis a *modulban* látták a kialakítandó rendszer lehetséges egyedi elemét. A jól kidolgozott modul ugyanakkor lehetőséget adhat – vélelmezték – az egyes foglalkozásokhoz szükséges rész-kompetenciák megjelenítésére, a tanulási folyamat eredményének leírására is, valamint a modulhasználat elterjesztése előbb-utóbb megköveteli a szabályozásban az átláthatóságot biztosító nemzeti standardok kialakítását is. (A német szakképzés duális rendszerén kívül modul-rendszerű – például – a brit és a holland szakképzés is /*Kutscha 2002*;/ s a rendszerek különbözőségei ellenére a modulok alkalmazása mindenütt nagyon sikeresnek bizonyult, mert érvényesíteni tudta a *foglalkozás-központú* szakmai tudás biztosításának gyakorlati szempontjait is.)



Majd 1999-ben Helsinkiben, az európai csúcstalálkozó alkalmából ismét kiemelt figyelem irányult a szakképzésre; ami megmutatkozott abban is, hogy ez alkalommal hozták tető alá a CEDEFOP és az Európai Szakképzési Alapítvány közötti együttműködési megállapodást. Az akkori célt így fogalmazták meg: „közös támogatás a *Szakképesítések Transzparenciájának Európai Fóruma* által elfogadott akciótervnek a kijelölt országokban történő megvalósításához”. Ami pedig a kijelölt országokat illeti, akkoriban már a Cseh Köztársaság, Lengyelország és Románia is megkezdte szakképzési rendszereinek reformját. Észtország pedig – némi módosítással – nyugati példa nyomán fogott hozzá a saját rendszerének kiépítéséhez, miközben mindenütt újabb és újabb *foglalkozások* jelentek meg, melyek más és más, eddig nem ismert készségeket követeltek meg művelőiktől (*Vicenik & Svanda 1999*).

A 2000-ben megfogalmazott lisszaboni stratégia alapján két évvel később, Koppenhágában kidolgozott *prioritások* között viszont már ott találunk az előzőekhez képest néhány újabbat is. A tagországokat ugyanis felszólították például

- egy, a szakképzésre is alkalmazható *kredit-rendszer* kidolgozására,
- a szakképzésben alkalmazható minőségi kritériumok megfogalmazására,
- a *nem-formális és informális* tanulás validációjára,
- valamint az élethosszig tartó tanulás megvalósítását lehetővé tevő *tanácsadói* szolgáltató rendszer kialakítására.

E prioritások szellemében aztán még ugyanabban az évben megkezdődött a korábban még csak a felsőoktatás számára létrehozott *Európai Kredit Transzfer Rendszer* (ECTS) *szakképzés területére is alkalmazhatóvá tételének folyamata*, az ECVET-rendszer⁸ kialakítása. E célból az Európai Bizottság által az Európai Parlament számára előterjesztett általános irányelvek a szakképesítések elismertetésének 5 szintjét javasolták elfogadásra:

1. szint: képzettségi igazolás (azok számára, akiknek nincs középfokú végzettségük);
2. szint: vizsgabizonyítvány (középfokú szakképző intézményben, vagy középiskolában és szakképzésben megszerzett képesítésekre);
3. szint: rövid képzési idejű szakképzésre adott diploma (*post secondary*, vagy – a magyar rendszerben – *akkreditált intézményes felsőfokú szakképzésként* ismert programok esetén);
4. szint: hosszú (3–4 éves) képzési idejű – *tercier* – program;
5. szint: felsőoktatási intézményben szerzett diploma.

E rendszer – érveltek – várhatóan mindenki számára biztosítani fogja a saját *tanulási ösvény* kialakításának lehetőségét, a tanulás végeredményének átláthatóságát és annak elismertetését, illetve ezáltal el lehet jutni az egyes országok szakképző rendszereinek felelősei között az egymás iránti *kölcsonös bizalom* megteremtéséig is. *Az ECVET tehát megadja az egyik ország formális képzési rendszeréből a másikba való átmenet lehetőségét*, miközben – a rendszer továbbfejlesztése érdekében – összegyűj-

⁸ European Credit System for Vocational Education and Trainig.

teni, valamint értékelni is kívánja az elért eredményeket. Alapvetően decentralizált rendszer lesz tehát, melynek középpontjában maga a tanuló áll; és ez a rendszer kapcsolódni fog – természetesen – az új EUROPASS szolgáltatáshoz is. (Mindezt és sok egyéb részletet az ún. „Memorandum of Understanding” foglalja össze.)

Az ECVET a különféle szakképzések kreditalása folyamatában messzemenően figyelembe kívánja venni a képzettség különféle változatait is, különös tekintettel az idő-igényre, a *szakismereti* anyagra, valamint az elsajátított *kompetenciák* közötti különbségekre (outcome oriented profile). A pontértékek kiszámításánál pedig tekintettel van a szakma gyakorlásával együtt járó munkaterhekre is (occupational profile).

Mivel azonban a lisszaboni célok megvalósítása érdekében a képesítések átláthatósága területén további határozott lépésekre volt szükség, Európa oktatáspolitikai vezetői több alkalommal – így a *Berlini Miniszterek konferenciáján* (2003 szeptember), a *Maastricht Communiquében* (2004 december) – ismétlődően hangsúlyozták és kinyilvánították elkötelezettségüket egy *Európai Képesítési Keretrendszer* (European Qualifications Framework) kidolgozása mellett is. Véleményük szerint ugyanis egy ilyen keret kidolgozása és alkalmazása erősítené a kapcsolatot a nemzeti és szektor(ális) szinten létező képesítési keretek között, és ezáltal hatékonyan támogatná az egész életen át tartó tanulás koncepciójának megvalósulását.

A 2006-ig lefolytatott nemzetközi konzultációk nyomán az Európai Képesítési Keret (EQF) egy olyan meta-keret lett, mely növeli az Európa országaiban megszerzhető végzettségek és képesítések közötti átláthatóságot, és hozzájárul a nemformális és informális tanulási keretek között megszerzett képességek beszámításához is.

Az Európai Képesítési Keretrendszer (EQF) az alábbiak szerint épül föl:

– Alapja egy *8 referenciaszintből álló keretrendszer*, mely a tanulási kimenet alapján – minden egyes szinten 3 típusú kimenet szerint: tudás (knowledge), készségek (skills); kompetenciák (competences) – szolgálat közös referenciapontokat.

– Ezeket a referencia szinteket olyan, egyéni igényeket szolgáló *eszközök támogatják*, mint az integrált kreditátviteli rendszer az egész életen át tartó tanulásban, az Europass és a Ploteus adatbázis, melyek egyébként is az egyén mobilitásának előmozdítására szolgálnak az oktatás és a munka világában.

– E keret *közös alapelveket és eljárásokat* is megfogalmaz, hogy azok útmutatóként szolgáljanak a különböző partnerek közötti együttműködésben a minőségbiztosítás, a nem formális és az informális tanulás beszámítása, a kulcskompetenciák és a pályaaorientáció, valamint a pálya-tanácsadás területén.

A rendszer kiépítése és hatékony működtetése érdekében azonban a közreműködők – vagyis a tagországok szakemberei – részéről sok tekintetben komoly *szemléletváltásra* van/lesz szükség. Már a *tanulás* itt használt *fogalmának* meghatározásában is el kell ugyanis térni az eddig megszokottól; az új meghatározás szerint ugyanis – melyet a CEDEFOP hagyott jóvá – *a tanulás egy olyan kumulatív folyamat, amelynek során az egyének lépésről lépésre egyre bonyolultabb és elvontabb is-*



meretekre (ezek lehetnek fogalmak, kategóriák és viselkedési minták vagy modellek) tesznek szert, és/vagy készségeket és tágabban értelmezett kompetenciákat szereznek. A tanulási folyamat megvalósulhat formális tanulási környezetekben, amelyek sok esetben magukban foglalják a munkahelyeket is, valamint *nem-formális* módon – például különféle ismeretterjesztő programokon való részvétellel –, és *informálisan*, azaz a legkülönfélébb szabadidős tevékenységek vagy akár utazások során is. Innen kiindulva pedig – az új látásmód értelmében – a bármiképpen megszerzett képesítéseket lehetőség szerint minden szinten a tanulási eredmények, azaz a *tanulási kimenetek* három típusa szempontjából kell leírni, azaz a

- tudás, a
- készségek és – a tágabb értelemben vett –
- személyes és szakmai *kompetenciák* formájában. (Ez utóbbi kimenet-típust a szakértők négy összetevőnek: 1/ az autonómia és felelősség, 2/ a tanulás, 3/ a kommunikáció és szociabilitás, illetve 4/ a szakmai kompetenciák meglétével – vagy éppen hiányával – jellemezték.)

A különféle típusú tanulási kimenetek tehát azt jelzik, mi az, amit egy tanulónak tudnia, értenie kell és/vagy amit a tanuló tudni és érteni képes egy meghatározott tanulási időszak végén.

Különösen jelentős e – gyökeres változást ígérő – szemléletváltozási folyamatban a *kompetencia-fogalom* látható térnyerése; mégpedig éppen abban az értelemben, ahogyan erről az európai szociális partnerek 2001-ben megállapodtak: eszerint ugyanis a kompetenciák mindig az egy adott *munkahelyzetben* alkalmazott és elsajátított tudást, készségeket és szakismeretet jelentik. (Ezzel szemben viszont a képesítések a munkavállaló képzettségének vagy szakmai kvalifikációjának hivatalos kifejezései, olyan minősítések, amiket nemzeti vagy ágazati szinten ismernek el. Egy-egy képesítés tehát *hivatalos értékelismerést* jelent a munkaerőpiacon – valamint a továbbtanulásban és továbbképzésben is –; mindenfajta képesítés azonban elsősorban *jogi felhatalmazást* jelenthet egy szakma gyakorlásához. Látható tehát, hogy a szakképesítés fogalma mennyire nem alkalmas az élethosszig tartó tanulás folyamatában megszerzett non-formális és informális ismeretek befogadásának tudomásul vételére, ezért kellett e helyett a továbbiakban a sokkal rugalmasabb kompetencia-fogalom használatára áttérni.)

Másfelől a keretrendszerben a tanulási kimenetekhez kapcsolódóan kijelölt közös *referenciapontok* értelmében a pedagógiai szakmának el kell(ene) fogadnia azt – az ugyancsak egyelőre még szokatlannak tűnő – látásmódot is, ami alapján a képzettségek különféle – a jelen javaslat szerint legalábbis *nyolc* – *szintre* tagolhatók. Ezeket a *referenciaszinteket* a szakemberek úgy alakították ki és úgy írták le, hogy azok egyértelműen támogassák a szakmapolitikusok, az érdekelt felek és a szakértői testületek munkáját – a tagállamokban és ágazatokban egyaránt. A szintek közötti különbségek alapját – növekvő sorrendben – a képzettségek által megkövetelt kompetencia és szakértelem mennyiségi és minőségi különbségei jelentik. Mivel pedig a dokumentumok három tanulási kimenettel számolnak, az említett

nyolc szint a tudás, a készség, illetve a kompetenciák esetében külön-külön is kijelölhető, aminek eredményeként ebben a rendszerben összesen 24 kategória különböztethető meg egymástól.

Az új látásmód megértése érdekében a következőkben tekintsük át a rendszer legfontosabb elemeit! Kezdjük – például – a *tudás* fogalmával megjelölt kimenetnél megkülönböztethető szintek jelentésével! Nos, a tudás első szintjét a megtanult elem szimpla (akár mechanikus) felidézésének képessége jelenti; a második szinten már számolni lehet a megértés elemének megjelenésével is; a harmadik szinten lehetővé válik az egyén számára a tudáselemek egyszerű alkalmazása is; innen a következő – a negyedik – szintre jutva pedig már számítani lehet az egyén részéről a tudáselemek széles körű (azaz különféle összefüggésekben való) alkalmazásának képességére is. Ötödik szinten tovább bővül a tudás adott területen való alkalmazhatósága, s ezen a szinten már tudatosul(hat)nak az emberben a saját tudásának korlátai is; innen csupán egy lépést kell tennie – vagyis el kell jutnia a hatodik szintre – a tudáselemekre vonatkozó kritika megfogalmazásának képességéért. A tudás hetedik szintjére a valamire vonatkozó magas szintű elméleti és gyakorlati ismeretek birtoklása a jellemző, míg a nyolcadik szintű tudással rendelkező ember képes a tudáselemek szintetizálására, egymáshoz való kreatív vonatkoztatására.⁹

Ha pedig ezt az egymásra-épülést – mondjuk – a kompetencia *tanulás-elemének* a szintjeiben követjük nyomon, a következő folyamat tárul szemünk elé: első szinten az egyén elfogadja az irányítást a tanuláshoz, a másodikon keresi is azt (megjelenik tehát már a tanulni akarás motívuma); a harmadik szinten képes a saját tanulásáért felelősséget vállalni, a negyedik szinten pedig azt önállóan meg is tudja szervezni. Ötödik szinten újabb tanulási igényeket is meg tud fogalmazni magának, a hatodikon a saját tanulását ki tudja értékelni, a hetedik szinten képes a tanulási folyamatokban akár teljes autonómiát is megjeleníteni, míg a legfelső – a nyolcadik – szinten az egyén képes magában új fogalmakat kialakítani és új tanulási folyamatokat elindítani is. A kompetencia *szakmai tartalmának* alakulása pedig a következő szinteket jeleníti meg: első szinten az egyén felismeri a vonatkozó szociális és etikai kérdéseket; másodikon képes ezekkel kapcsolatban saját véleményét is kialakítani, a harmadik szinten felismeri azokat az elemeket, amik szerepet játsz(hat)nak egy-egy felmerült probléma megoldásában, míg a negyedik szint már alkalmassá teszi az embert a tényleges probléma-megoldásra – a szociális és etikai szempontok figyelembevételével is. Ötödik szinten az egyén képes a felmerült problémák megoldásával kapcsolatban saját magára vonatkozó kritikát is megfogalmazni, hatodik szinten képes a működési kölcsönhatások felismerésére, még összetett környezetben is; a hetedik szinten sor kerülhet a részéről akár szokatlan összefüggések átlátására is, míg a nyolcadik szintre eljutottak – tudásuk és készségeik birtokában – immár alkalmasak különféle *stratégiai döntések* meghozatalára is.

⁹ Hasonló horizontális és vertikális építkezést feltételeztek a tanulói teljesítmény értékelésekor a PISA-vizsgálatok szakemberei is.



De ismerkedjünk meg a kimeneti szinteket jelölő vízszintes, és a referencia-szinteket megjelenítő függőleges tengelyek által kialakított *koordináta-rendszer* részleteivel más megközelítésben is! Az önismeret képességének a megjelenítésére például csak a negyedik szinttől lehet számítani – természetesen a kommunikáció és a *szociális kompetenciák* fejlődésének megfelelő állomásán; a felmerülő konkrét és absztrakt problémákra adott *stratégiai válaszokat* csak az ötödik szinten lévők készség-fejlettsége teszi lehetővé; csapatteljesítményekre való képességet pedig legfeljebb a hatodik kompetencia-szint autonómia-összetevőjének birtokosától várhatunk. Mindezek a kategóriák tehát – sok egyéb hasznos információ mellett – arra is rámutatnak, hogy, például, bizonyos kompetencia-szint eléréséhez milyen fajta tudás és miféle készségek szükségeltetnek; és világossá teszik azt is, miért nem várhatunk el – mondjuk – egy csupán alacsony szintű tudást magáénak mondható munkavállalótól valóban eredményes felsőfokú továbbtanulást, vagy hogy kitől remélhetünk munkájában és magánéletében hatékony probléma-kezelést stb.

S hogy milyen egyéb módon válhatnak a gyakorlatban is használhatókká ezek a kategóriák az egyes emberek és a munkáltatók számára? A kimeneti táblázat alapján a (szak)képzési szakemberek számára lehetőség van – például – arra, hogy megállapítsák: saját szolgáltatásaik miként (és hova) illeszthetők be az Unió rendszerében. A referencia-szintek adta tagozódás pedig – többek között – lehetővé teszi az egyes képesítések és a különféle kompetenciák konkrét, azaz egymással való összehasonlítását is, míg a külön fejezetben ismertetett, ún. *kiegészítő információk* részletei kifejezetten a pályaválasztási- és karrier-tanácsadók számára¹⁰ képeznek jól értelmezhető tájékoztató pontokat.

Az egész életen át tartó tanulást szolgáló európai képesítési keretrendszer működéséhez – természetesen – szükség van olyan egységes alapelvekre is, amik lehetővé teszik a nem-formális és az informális tanulás során megszerzett ismeretek és készségek azonosítását és beszámítását is. E feltételeket a szakemberek négy – mindenki által jelentősnek ítélt – szempont köré rendezték el. Ezek: 1) az egyén jogosultságai; 2) a partnerek kötelezettségei; 3) az általánossá vált minőségbiztosítási eljárásoknak tulajdonítható bizalom, 4) valamint a hitelesség és törvényesség alapelvei.

Az Európai Képesítési keretrendszer előkészítő munkálatai egyébként a tavalyi év során – a terveknek megfelelően – befejeződtek; 2006. szeptember 5-én elfogadásra átadták az Európai Parlamentnek és az Európai Tanácsnak. A bevezetést is lehetővé döntés meghozatalára még az idén, azaz 2007-ben számítani lehet.

MIHÁLY ILDIKÓ

¹⁰ Itt említem meg, hogy számtalan korábbi projekt és dokumentum jelzi egyébként azt is, hogy az Unió döntéshozói kiemelt jelentőséget tulajdonítanak a pályaválasztási tanácsadásnak. Erről ld. „A pályaválasztási tanácsadás gyakorlata az Európai Unióban” ÚPSZ 2001/2., ill. „A pályaválasztási tevékenység gyakorlati tapasztalatai a fejlett országokban” ÚPSZ 2001/3.

IRODALOM

- BASTARD, LAURENT (2005) *Compagnons au Fil de la Loire. Histoire et legendes d'hommes de caractere.*
- GORDON, JEAN (1999) Approaches to Transparency of Vocational Qualification in the EU. *European Journal of Education, Research, Development and Policies* No. 2.
- HARDGREAVES, LIBERMAN, FULLEN & HOPKINS (eds) (1998) *International Handbook of Educational Change. I–II.*
- KUTSCHA, GÜNTHER (2002) *Regulation and deregulation In: Transformation of learning in education and training.* CEDEFOP.
- SELLIN, BURKART (1994) *Vocational training in Europe. Towards a modular form. Discussion Paper.* CEDEFOP Panorama.
- SELLIN, BURKART (2002) *Scenarios and strategies for vocational education and lifelong learning in Europe. Summary of findings and conclusions of the joint CEDEFOP/ETF project 1998–2000.* In: CEDEFOP Panorama series 40.
- SHAW, GISELA (1993) European Standards in vocational education and training: what are they and who wants them? *European Journal of Education, No. 2.*
- SHAW, GISELA (1999) “European Standards” in Vocational Education and Training; what are they and who wants them? *European Journal of Education, No. 2.*
- VICENÍK PETR, & SVANDA, IVAN (1999) Factors Which Have an Impact on the Final assessment of Education and Vocational Education. In: *European Journal of Education, No. 2.*
- **
- 2241/2004/EC of European Parliament and the Council on a single framework for qualifications and competences.
- Európai Alkotmány (2004) Tájékoztató a polgároknak. Luxemburg.
- European Credit Transfer System for VET; principles and reference framework for implementation 2004. Brussels European Committee.
- Foglalkoztatás-politika az Európai Unióban. (2000) Gyulavári Tamás & Kozma Ágnes (eds) Szociális és Családügyi Minisztérium.
- Identification, validation et accréditation de l'apprentissage antérieur et informel. (1998) France. CEDEFOP Panorama, (Rapport national).
- International Handbook of Educational Change. I–II. (1998) Andy Hardgreaves & Ann Liberman & Michael Fullen & David Hopkins. (eds) Official Journal of European Union L. (1985) Official Journal of European Union L. (2002)
- „Progress toward the Lisbon objectives in education and training”. Report of the European Communities. (2005)
- „Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective” (2004) CEDEFOP PANORAMA Luxemburg. (Proceeding of the first international conference October 2002, Florence, Vol. I.)
- „Transparency and comparability of qualification: needs, obstacles, means” European Forum on vocational training. (1993) Brussels.



A BIZONYÍTVÁNYOK ÉS OKLEVELEK EKVIVALENCIÁJA – ITTHON ÉS KÜLFÖLDÖN

EZ AZ ÍRÁS ELSŐSORBAN A TOVÁBBTANULÁSI,¹ valamint a szakma gyakorlása érdekében történő elismerésről szól, annak érdekében azonban, hogy a hazai és a nemzetközi szabályozás logikája átláthatóbbá váljék, szükséges szólni arról, miért is van szükség elismerésre, mit jelent az elismerés, illetve a szakma gyakorlása szempontjából történő elismerést célszerű elhatárolni valamennyi más céllal történő elismerési eljárástól.

Az oklevelek elismerésének indoka és célja, az elismerés fogalma

Az alábbiakban az egyszerűség kedvéért az oklevelek és a képesítések elismeréséről lesz szó, de a következők igazak a nem felsőoktatásban megszerzett szakképesítő bizonyítványokra éppúgy, mint a nem iskolarendszerben megszerezhető, de valamely szakma gyakorlásához nélkülözhetetlen kvalifikációkra is. Ilyenek például a mesterlevelek, a szakorvosi szakképesítések vagy éppen a jogi szakvizsga.

Az oklevelek jogi hatálya kizárólag annak az államnak a területére terjed ki, amely az adott képesítést adományozta, így tehát a világszerte elismert oklevéllel vagy európai uniós diplomával kecsegtető kurzusok reklámjai még a legjobb indulattal is túloznak. Hely hiányában nincs arra lehetőség, hogy egy adott állam területén sem univerzálisan elismert képesítésekről szó essék. Jellemző problémája ez a szövetségi berendezkedésű államoknak, mint például az Egyesült Államoknak, Németországnak vagy Bosznia és Hercegovinának. Nem esik szó arról az egyébként érdekes problémáról sem, ha maga az oklevélhez vezető képzés szűnt meg időközben, vagy éppen az adott oklevelet adományozta egy, időközben megszűnt állam, például milyen időbeli és személyi feltételek mellett lehet egy, még a szovjet időkből, de a Baltikumban szerzett oklevelet az Európai Unióban szerzett oklevéllel azonos jogokat biztosító okiratnak tekinteni.

¹ A külföldi bizonyítványok és oklevelek elismeréséről szóló 2001. évi C. törvény továbbtanulási célú elismerésként honosította meg az „academic recognition”, szakma gyakorlása szempontjából történő elismerésként pedig a „professional recognition” fogalmát.

Országá határának átlépésével a migráns más ország jogának hatálya alá kerül, így lényegében elveszti valamennyi, a származási országának megszerzett és ott élvezett szakmai jogát így különösen valamely szabályozott szakma gyakorlásának jogát, szakmai címe viselésének jogát, meghatározott fizetési fokozata való besoroláshoz való jogát. A szakmai jogosítványok elvesztése értelemszerűen nem jelentheti a szakmai képességek elvesztését is. Gazdasági és emberiességi okok ezéért egyaránt az ellen szólnak, hogy a migráns az adott képzéshez vezető képzését a fogadó államban ismét elvégezze.

A munkavállalóhoz hasonlóan a hazai felsőoktatási intézménybe való jelentkezésre jogosult diák (ha a munkavállalót migránsnak neveztem az imént, legyen a következőkben a külföldön tanulni vágyó diák a peregrinus) sem hivatkozhat külföldön azokra a hazai jogszabályainkra, amelyek éppen a jelentkezést teszik lehetővé számára.

Nem hozna életszerű szabályokat, és kiváltképpen nem volna népszerű az a jogrendszer sem, amely a peregrinus számára előírná a fogadó állam teljes közoktatási tanulmányainak megismétlését.

Az elismerés nemzetközi dimenziójának vizsgálatát megszakítva hasznosnak látszik, ha az írás ezen pontján az elismerést magát alaposabban is megvizsgáljuk.

A korábbi hazai jogunk² nem adott explicit meghatározást arra, mit kell a honosítás, az elismerés fogalmán érteni. A honosításon természetesen itt a képzés sikeres elvégzését tanúsító okiratnak az illetékes hatóság általi értékelését értem, az oktatás világában dolgozók gyakran megfedkezünk ugyanis a szó köznyelvi vagy akár elsődleges jogi jelentéséről (a honosítás elsődlegesen a magyar állampolgárság megszerzésére irányuló eljárást jelenti).

Az elismerés/honosítás kérdését érintő jogszabályok rendelkezéseiből nem egyszer a két fogalom azonosságára lehetett következtetni, ugyanakkor más helyeken következetesen került a jogalkotó azt, hogy az egyetem által végzett diplomaértékelést „elismerésnek” nevezze.

A kérdés (részbeni) tisztázásához az 1995-ös Kormányrendelet³ vezetett, amely következetesen a „honosítás” fogalmát használta az egyetem által lefolytatott eljárásra, míg a kormányrendelet által a Művelődési és Közoktatási Minisztérium keretében működő önálló központi hivatalként létrehozott (ám más formában már korábban is létező) Magyar Ekvivalencia és Információs Központ (MEIK) feladataira az „elismerés” fogalmát vezette be.

A két eljárásra részben közös, részben pedig önálló eljárási szabályokat hoz a Kormányrendelet, a két eljárás jogi hatálya tekintetében azonban a kihirdetési állapotakor jelentős a különbség: az elismerési eljárás előfeltétele egy külföldi fokozat által tanúsított szakképzettség honosításának, önmagában azonban az elismerés-

2 A művelődési miniszter 8/1963. (XII. 30.) számú rendelete a külföldi felsőoktatási intézmények által kiállított oklevelek honosításáról.

3 47/1995. (IV. 27.) Korm. rendelet a külföldi felsőoktatási intézményben szerzett fokozatok, oklevelek és diplomák elismeréséről és honosításáról.



rési eljárás nem vezet hazai szakképzettség megszerzéséhez. A kérelmezőről így az elismerési eljárás eredményképpen kiderül, hogy végzettsége a hazai egyetemi végzettséggel egyenértékű, arról azonban már nem dönthetett a MEIK, hogy az adott külföldi oklevél jogász vagy általános orvos szakképzettséget tanúsított-e.

A Kormányrendelet 1997-es módosítása⁴ révén a MEIK megkapta a külföldi szakképzettség elismerésének jogát, míg az egyetemek megőrizték a honosítási feladataikat, így tehát ekkor két, párhuzamos eljárás létezett, így más anyagi és eljárási szabályok szerint szerezhetett ugyanolyan hazai szakképzettséget a külföldi oklevéllel rendelkező.

A Kormányrendelet megalkotására felhatalmazást adó Felsőoktatási törvény⁵ a Kormányrendeletnél kevésbé világos abban, mi különbözteti meg a honosítást és az elismerést. A törvény úgy rendelkezett, hogy a szakképzettség abban az esetben lehet tárgya az elismerési eljárásnak, ha az nem honosítható. A Kormányrendelet kimerítően felsorolja, mely esetekben tagadja meg a honosítási kérelem teljesítését a hazai felsőoktatási intézmény, például ha a tanulmányi követelmények nem feleltethetők meg a hazai előírásoknak. A nem honosítható oklevelek ugyanakkor kivétel nélkül el sem ismerhetők, mégpedig ugyanazon okokból, amelyek a honosítás útjában állnak.

Valamely külföldi állam joga szerint kiállított bizonyítványnak vagy oklevélnek a Magyarországon megszerezhető hasonló okirattal egyenértékűként történő elismeréséről szóló szabályokat az Elismerési törvény⁶ fogalmazta újra.

Ez a törvény a következő meghatározásokkal szabja meg az egyes eljárások határait.

Az elismerési eljárás során az eljáró hatóság a külföldi bizonyítvány vagy oklevél jogi hatályát Magyarországon megszerezhető bizonyítvány vagy oklevél jogi hatályával azonosnak nyilvánítja. A honosítási eljárás során a felsőoktatási intézmény a külföldi oklevél jogi hatályát saját maga által kiállított oklevél jogi hatályával azonosnak nyilvánítja (honosítás).

A Lisszaboni Elismerési Egyezmény,⁷ – amelyről valamivel részletesebben, a továbbtanulási célú elismerés szabályainak ismertetésénél még lesz szó, – az elismerés fogalmát a következőképpen adja meg: egy külföldi képesítés értékének továbbtanulás és/vagy munkavállalás céljából történő hivatalos elismerése az illetékes hatóság által.

Az Egyezmény Értelmező Jelentése hozzáteszi, hogy „az elismerés az egyén képesítésének egyfajta értékelése. Míg azonban az értékelés egy külföldi képesítés értékről készült bármilyen szakvélemény lehet, az elismerés az illetékes elismeréssel

4 A külföldi felsőoktatási intézményben szerzett fokozatok, oklevelek és diplomák elismeréséről és honosításáról szóló 47/1995. (IV. 27.) Korm. Rendelet módosításáról szóló 276/1997. (XII. 29.) Korm. rendelet.

5 A felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény 105–109. §-ai, az írásban említett rendelkezésre lásd a törvény 109. § (2) bekezdésének a) pontját.

6 A külföldi bizonyítványok és oklevelek elismeréséről szóló 2001. évi C. Törvény.

7 A felsőoktatási képesítéseknek az európai régióban történő elismeréséről szóló, 1997. április 11-én, Lisszabonban aláírt Egyezmény kihirdetéséről szóló 2001. évi XCIX. törvény.

foglalkozó hatóságok által a kérdéses képesítés értékének elismeréséről kiadott hivatalos nyilatkozatra utal...”

Az ekvivalencia szót hazai jogunk az oklevelek értékelésére nem használja, így az ekvivalencia nem jogi fogalom. A latin szó tapintatos kerülése talán a Lisszaboni Elismerési Egyezménynek, közelebbről az Értelmező Jelentésnek tudható be.

Az Előzmények rész 13. pontja az elismerés európai gyakorlatának fejlődését érinti, eszerint „...míg az elismerési eljárás korábban a tanterv és a hallgatott tananyagok részletes összevetését kívánta (»egyenértékűség«), mostanra a hangsúly egy tágabb összehasonlításra tevődött át (»elismerés«).”

A magyarul „egyenértékűségnek” fordított, s az értelmező jelentés szerint divatjammúlt fogalmat bátran fordíthatnánk ekvivalenciának is az Egyezmény eredeti angol, illetve az újlatin szövegei alapján (equivalence, equivalencia, illetve équivalence).

A hazai jogunk tehát magát az „ekvivalencia” szót akár az eljárásra, akár annak eredményére vonatkoztatva kerüli ugyan, annak magyar megfelelője, az „egyenértékűség” ugyanakkor kulcsfogalma az Elismerési törvénynek.

Az Elismerési törvény magáévá teszi a Lisszaboni egyezmény alap gondolatát, vagyis egy külföldi oklevél nem akkor ismerhető el, ha „egyenértékű” „ekvivalens” a hazaival, mert sosem lesz azonos a két képzés, hanem ha elismerhető egy külföldi oklevél (vagyis ha a két képzés összehasonlítható), akkor jogi hatályát tekintve egyenértékűvé válik a hazai oklevéllel.

A képesítés elismerése a fentiek miatt nem fordítási, hanem jogi kérdés, még a legjobban sikerült és hiteles fordítás sem pótolja azt a jogi aktust, amely a hiányzó jogosítványokat „visszaadja” a migráns részére.

Visszakanyarodva az elismerés nemzetközi jelenségeinek vizsgálatához, az elismerés jellemzően kölcsönösen történik az államok között, vagyis A állam elfogadja B állam meghatározott képesítését, és erre tekintettel B állam is elfogadja A állam hasonló oklevelét. A számtanból ugyanakkor gyakran nem kölcsönözhetik az oklevelek elismeréséről szóló egyezmények az „X képesítés=Y képesítés” leegyszerűsítő képletét, tudniillik a kölcsönös elismerés csak főszabály, abból a tényből, hogy egy hazai egyetem továbbtanulási céllal elfogad egy perui középiskolai vég bizonyítványt, nem következik, hogy az erről a döntésről nyilván nem tudó perui egyetem is hasonlóan minősít egy magyar érettségit. Az elismerésről szóló nemzetközi normák így jellemzően az „X=Y” megállapodást követően az „és Y=X” rendelkezést is tartalmazzák.

A kölcsönös elismerés, megint csak nem kizárólag, hanem általában, valamely állam oktatási rendszeréhez tartozó oklevelek elismerését jelenti. Ezen jellegzetesség miatt valamennyi államnak döntést kell hoznia a nemzetközi jogi szempontból aggályos, vagy éppen egyenesen nem létező jogalanyiságú „államok” képesítéséről. Ilyen problémás okirat például a mai Kelet-Horvátországban a kilencvenes években létezett Krajainai Szerb Köztársaság által kiállított képesítés, de a Koszovói Albán Köztársaságon vagy a Grúziától elválni szándékozó orosz területeken át számos eset ismert.



Szintén eldöntendő jogalkotási kérdés, hogy elismerhető-e egyáltalán, és ha elismerhető, akkor milyen módon ismerhető el az egyik állam oktatási jogába sem tartozó, de józan gondolkodás szerint legitim képzőhely által kiállított képesítés. Ezeket a képesítéseket alábbiakban leegyszerűsítve nemzetközi képesítéseknek nevezem. A nemzetközi képesítés elismerése, a dolog természetéből adódóan, csak egyoldalú lehet, vagyis a Magyar Köztárság, nemzetközi ajánlásokkal összhangban, elismeri az International Baccalaurate Organisation (IBO) „nemzetközi érettségi bizonyítványát”, mint a hazai érettségi bizonyítvánnyal egyenértékű okmányt, míg a nemzetközi szervezet ehhez hasonló elismerést nem biztosíthat például a magyar plakátragasztó szakképesítő bizonyítvány birtokosainak.

A nemzetközi képesítések elismerése tehát valamely állam egyoldalú jogalkotási aktusán alapul, akár csak Magyarországon az imént említett IBO érettségi elismerése vagy éppen a tavaly megszületett,⁸ a közös oklevelek elismerésének szabályrendszere.

Mindenképpen érdemes különbséget tenni az elismerés különböző céljai szerint, s nem pusztán csak azért, mert a hazai jogunk is ilyen módon tipizálja az elismerési eljárásokat 2002 óta, de a miatt is, mert egészen más nemzetközi normarendszeren alapulnak az egyes elismerési eljárások.

A képesítések továbbtanulási célú elismerése

A továbbtanulási célú elismerés hazai szabályozása az 1997-ben aláírt sokoldalú Lisszaboni Elismerési Egyezményen alapul, amely Egyezmény rendelkezései (lévén az Egyezmény keretét kíván biztosítani például az egyesült államokbeli és a moldáv képesítések kölcsönös elismerésének is) számottevően kevésbé specifikusak, mint például egy két ország között megkötött bilaterális ekvivalencia-egyezmény. A Lisszaboni Elismerési Egyezmény kimondja, hogy valamely más, a Lisszaboni Elismerési Egyezményt ratifikáló országban szerzett képesítést továbbtanulás céljára el kell ismerni, amennyiben nem bizonyítható, hogy lényeges különbség van a fogadó állam megfelelő képesítése és a továbbtanulásra jelentkező diák képesítése között. Annak bizonyítása, hogy a két képesítés között lényeges különbség áll fenn, a fogadó állam illetékes hatóságát, magyarán az egyetemet terheli. Első hallásra talán kevésbé megfoghatónak tűnhet a „lényeges különbség” fogalma. Két különböző országban folyt képzés különbözik, s a különbség egyeseknek lényeges, míg a peregrinusnak alighanem kevésbé lényeges. A Lisszaboni Elismerési Egyezmény Értelmező Jelentése, valamint az evvel foglalkozó munkacsoport ajánlásai elegendő munióival szolgálhatnak egyetemi, elismeréssel foglalkozó szakemberek munkájának megkönnyítéséhez a „lényeges különbség”, vagy annak hiánya megállapításában.

A Lisszaboni Elismerési Egyezmény a továbbtanulási célú elismerés három típusát különbözteti meg aszerint, hogy milyen tanulmányokkal kíván a peregrinus további tanulmányokat folytatni.

⁸ A külföldi bizonyítványok és oklevelek elismeréséről szóló 2001. évi C. törvény módosításáról szóló 2006. évi C. törvény.

A talán legtipikusabb a felsőoktatásba való bejutást lehetővé tévő tanulmányok (magyarán a középiskolai bizonyítványok) elismerése, de hasonlóan fontos a be nem fejezett résztanulmányok beszámítása is. A Lisszaboni elismerés egyezmény rendezi a felsőoktatásban szerzett fokozatokkal történő további, magasabb szintű felsőoktatási képzésbe való jelentkezés kérdését is, mindhárom esetben a már említett alapelvre utalva: az elismerést nem lehet megtagadni, ha az elismerési hatóság nem bizonyítja, hogy lényeges különbség áll fenn a peregrinus képzése és a megkívánt képzés között.

A képesítés részleges elismerése a továbbtanulás esetében gyakran kölcsönösen kielégítő megoldást jelenthet egyes esetekben, például külföldi résztanulmányok egy részét be tudja számítani az egyetem kreditátviteli bizottsága, más részét pedig nem. A külföldön folytatott tanulmányok részben történő elismerése más szempontból azt jelenti, hogy a peregrinus egyedi készségei és ismerete révén saját maga számára a hazai képesítéshez. Mindenki másnak teljesítenie kell az adott szakmai gyakorlatot, szigorlatot, a peregrinus azonban, akinek külföldi részképzését beszámították, mentesül ez alól.

E helyen kell hangsúlyozni azt, hogy a peregrinus nem a saját állama képesítésével lép be a fogadó állam munkaerőpiacára (ha egyáltalán belép oda, s nem tér vissza saját államába vagy éppen harmadik országba), hanem a fogadó államban folytatott tanulmányai révén megszerzett, és a fogadó állam által kiállított képesítéssel.

A fogyasztók, ügyfelek, betegek egészségének, biztonságának garanciája ebben az esetben tehát nem a külföldi oklevél rigorózus elismerési vizsgálata, hanem az a képzés, amely történetes a fogadó állam saját állampolgárait is felkészíti és feljogosítja az adott szakma gyakorlására.

A fentiekből következik, hogy más vizsgálati szempontja kell, hogy legyen a továbbtanulás céljából történő elismerésnek, és más a szakma gyakorlása szempontjából történő elismerésnek. Hazai jogunk a peregrinus esetében azt vizsgálja, hogy a leendő hallgató felkészült-e további tanulmányok folytatására, míg a migráns esetében, figyelemmel az ügyfelek, betegek érdekeire is, az áll az eljárás középpontjában, hogy az adott szakember a hazai szakma gyakorlására felkészült-e.

Más szempontból vizsgálják tehát ugyanazt a külföldi orvosi oklevelet az eljáró hatóságok, ha szakmáját kívánná gyakorolni Magyarországon, s ismét másként, ha doktori képzésre jelentkezik a külföldi. Ha utóbb az immáron doktorandusz a klinikumban kívánna elhelyezkedni tanulmányai mellett vagy éppen helyett, a szakma gyakorlása szempontjából történő elismerési eljárás alól természetesen nem mentesül amiatt, mert továbbtanulásra alkalmasnak találták.

A külföldi oklevelek szakma gyakorlása céljából történő „de facto” elismerése

Tudnunk kell, hogy Magyarországon és általában a kelet-közép-európai országokban rendkívül magas, több százra tehető az ún. szabályozott szakmák száma, ezzel



szemben az észak- és a nyugat-európai országokban ez a szám egy nagyságrenddel alacsonyabb. A szabályozott szakma azt jelenti, hogy az adott szakma gyakorlását, a szabályozott szakmai tevékenység folytatását jogszabály bizonyos oklevél meglétéhez köti. Értelemszerűen magyar jogszabály a szakma gyakorlását a magyar oktatási rendszerben megszerezhető oklevél meglétéhez köti.

Azokban az esetekben, amikor a jogalkotó nem kívánja a vállalat helyett eldönteni, ki az, akit alkalmazhat, vagyis a nem szabályozott szakmák esetében, maga a munkáltató döntheti el, hogy meghatározott hazai vagy külföldi oklevéllel rendelkezőt egy adott munkakör betöltésére alkalmasnak talál-e.

A külföldi képesítések ilyen módon történő elfogadását az irodalom „de facto” elismerésnek nevezi, s az ilyen elismerést, mint állami beavatkozást nem involváló aktust, akár különösebb elemzést nem igénylő témaként is kezelhetnénk.

Igen gyakori elismertetési akadály mindazonáltal a külföldi oklevél, rossz szójárással, de facto nem ismeréséből származó de facto el nem ismerése.

Képzeljük el például, ha egy pénzügyi asszisztensi pozíció betöltéséért valamely közismert hazai egyetem fokozatával rendelkezővel kell vetélkedni egy éhező ország nem ismert egyeteme által kiállított és ismeretlen fokozatot tanúsító oklevelével rendelkező személynek.

Ilyen esetekre adhat segítséget az elismerési eljárás azon formája, amely általánosságban veti össze a külföldi fokozatot a megfelelő hazai fokozattal. Ez az értékelés gyakran nem közigazgatási döntés, hanem inkább olyan szakértői vélemény, amely a munkáltatót nem köti, de döntésében orientálhatja.

A valamely szakma szabályozása (vagyis a képesítéssel nem rendelkezők kizárása az adott szakmai tevékenység gyakorlásából) kétségkívül merevebbé teszi az adott munkaerőpiaci szegmenst. Az a tény ugyanakkor, hogy meghatározott szakmai tevékenység nem szabályozott, nem okvetlenül jelenti azt, hogy a külföldi oklevelet „de facto” el is fogják ismerni.

A szállodaigazgatás területén magyar főiskolai oklevelet szerzett ügyfelünk Svájcban kívánta volna elismertetni szakképezettségét. Svájcban az idegenforgalomhoz kapcsolódó munkakörök jellemzően nem szabályozottak, így ugyan jogi elismertetésre nincs szükség, de egyúttal, amint azt utóbb látni fogjuk, az európai közösségi jog sem nyújt oltalmat. A hazai oklevéllel rendelkező migráns első pillantásra még előnyben lévőnek is tűnhetne, hiszen a svájci felsőoktatásban a hotelmenedzsmentet nem oktatják.⁹ Az ilyen helyzetű migráns ugyanakkor akár rendkívül nehezen is találhat a végzettségének megfelelő munkakört, hiszen a svájci munkáltatók a saját, nem felsőoktatási képzést nyújtó, de történetesen világszínvonalú posztsekunder képzőhelyeik végzettjeit várják, azokat a képzéseket ismerik.

⁹ Ide nem értve a Ecole hôtelière de Lausanne-t, amely elismert svájci Fachhochschule/Haute école specialisée.

A képesítések szakma gyakorlása szempontjából történő „de jure” elismerésről általában

A szakma gyakorlása szempontjából történő elismerés nélkülözhetetlen, ha a migráns szabályozott szakmát kíván gyakorolni. Az elismerési eljárás során, mint arra utaltam, a leendő fogyasztók biztonsága elsődleges, így az eljárás során vizsgálendő, hogy a képzés időtartama, jellege, a képzési követelmények, illetve az a tevékenységi kör, amelynek gyakorlásra a migráns felkészült, milyen mértékben vethető össze a hazai jogszabályok által előírtakkal.

A migráns szakmai gyakorlatának vizsgálata értelemszerűen igen fontos része az eljárásnak, hiszen a munkavállaló szakmai pályafutása során számos olyan ismeretet szerez, amellyel áthidalható az a különbség, amely a képzési követelmények között fennáll.

Az a migráns, aki a nyolcvanas években informatikusként végzett külföldön, bájosan tud olyan leckekönyvvel előállni, amellyel a 2007-ben Magyarországon végzetek rendelkeznek. Megjegyzendő, hogy ebben nemigen különbözik a nyolcvanas években végzett hazai informatikusoktól sem, akik szakmai gyakorlatuk révén kecsgetőbb munkaerőpiaci lehetőségekkel számolhatnak, mint egy pályakezdő.

A szakmai tevékenységi kör vizsgálata során az eljáró hatóság összeveti a hazai szakmához tartozó szabályozott szakmai tevékenységeket az adott külföldi szakmához tartozókkal. Számos elismerési nehézség oka az, hogy fordításuk szerint hasonló elnevezésű szakmákhoz részben eltérő szakmai tevékenységek tartoznak, vagy esetleg egy adott szakma mint ilyen nem is létezik egy másik államban.

Az előzőek világosabbá tételét segítheti két példa. A magyar gyógypedagógus szakmák specializáltan egyes fejlődési problémák terén történő segítségnyújtásra készítik fel, míg más országokban általában gyógypedagógusként végeznek a hallgatók. Ilyen, a tevékenységi kör eltérőségéből származó problémával szembesülnek például a francia snowboard-oktatók, amikor Ausztriában kérik képesítésük elismerését: szomszédainknál a síoktató szakmai tevékenysége a hódeszkán való siklás oktatására is kiterjed.

A francia oktató nem kérheti, hogy valamely más állam képesítése elismerése céljából egyben alkosson is meg számára egy új, addig nem létező szakmát, így megállapíthatjuk, hogy szakma gyakorlása céljából történő elismerés esetében a részleges elismerés kizárt.

Az európai közösségi jog szakma gyakorlása szempontjából történő „de jure” elismerésre vonatkozó szabályai

A szakmai képesítések elismerésére vonatkozó európai közösségi normarendszer az elmúlt negyven évben jött létre, igen jelentős mértékben hozzájárulva az egységes európai munkaerőpiac kialakulásához.

Az Európai Unió közösségi jogi szinten kizárólag azon szakmai képesítések elismerését szabályozza, amelyek ún. szabályozott szakmák gyakorlását teszik lehetővé. Szabályozottnak, amint arra korábban utaltam, az a szakma minősül, amelynek



gyakorlását valamely állam bizonyos oklevél vagy bizonyítvány meglétéhez köti. Az egyes államok maguk határozzák meg, hogy mely szakmákat minősítik szabályozottaknak, erre vonatkozó európai közösségi jogi szabályozás, vagy akárcsak európai gyakorlat nincs, ezért a szabályozott szakmák száma tagállamonként igen jelentős mértékben eltér.

A szabályozott szakmák elismerésének rendszerén belül különleges elbírálás alá esik az ún. ágazati irányelvekkel szabályozott általános orvos, fogorvos, gyógyszerész, ápoló, szülésznő, állatorvos és építész szakképzettség, mivel ezek esetében valamennyi tagállamban megtörtént a képzés összehangolása, így ezeket a képesítéseket a tagállamok, anélkül, hogy vizsgálnák az adott diplomához vagy bizonyítványhoz vezető képzés milyenségét, automatikusan elismerik. (Meg kell azonban jegyeznünk, hogy az Európai Unió tagállamainak többségében a tevékenység folytatását különböző egyéb feltételekhez is kötik még, pl. erkölcsi bizonyítványhoz, feddhetetlenségi igazoláshoz.)

A gyógyszerész képesítések kivételével a fenti szakmák gyakorlóinak a hatályos közösségi jog további kedvezményeket biztosít, amennyiben ún. határon átnyúló szolgáltatást kívánnak nyújtani. Mindennek ellenére sem élveznek azonban a fogadó tagállamban letelepedett személyekkel minden tekintetben azonos jogokat.

Azon szakmák esetében pedig, amelyek ugyan szabályozottak, de nem tartoznak a fent említett egészségügyi, illetve építész szakmák közé, a közösségi jog könnyített elismerési eljárás lefolytatását teszi lehetővé. Az ún. általános irányelvek értelmében ugyanis a jogszerűen kiállított oklevél elismerését arra hivatkozva, hogy nem megfelelő képzés után szereztek, nem lehet elutasítani, legfeljebb – kiegészítő feltételként – szakmai gyakorlat igazolását, adaptációs (alkalmazkodási) időszak teljesítését, illetve alkalmassági vizsgát lehet előírni. Az alkalmassági vizsga és az alkalmazkodási időszak kizárólag vagylagosan írható elő, és ha jogszabály kivételt nem tesz, a kérelmezőt illeti meg a választás joga a két intézkedés között.

Az általános irányelvek hatálya alá tartozó szakmák esetében a közösségi jog nem tartalmaz szabályozást a határon átnyúló szolgáltatásokat illetően, így a fogadó államnak joga van ahhoz, hogy előírja a kérelmező számára a képesítés „teljes” elismerését, hasonlóan ahhoz, mintha a szakképesített személy letelepedni kívánna egy másik tagállamban; ez a jogszabályi helyzet azonban számottevően gátolja az európai munkaerőpiac igazán rugalmassá válását. Megjegyzendő, hogy ezt orvoslandó ez év októberében lép hatályba az az európai irányelv, amely a határon átnyúló szolgáltatás jogát valamennyi szabályozott szakma gyakorlója számára megadja.

A külföldi képesítések értékelésének egyéb eljárásai

A továbbtanulási célú, valamint a szakma gyakorlása szempontjából történő elismerés szabályainak áttekintése után érdemes hangsúlyozni, hogy valamely külföldi képesítés elismerése vagy értékelése valamely egyéb (nem továbbtanulási vagy munkavállalási) előny megszerzése miatt szükséges lehet. Korábbi jogunk nem volt

szűkmarkú az esetenként meghökkentő példákban, miért is kellett a külföldi képesítést honosíttatni.

A meghökkentő példa alatt nem olyan ártatlan és logikus eljárásokra kell gondolnunk, mint például az a rendelkezés, amely lehetővé tette 2006 szeptemberétől azt, hogy a magyar állampolgársággal rendelkező hallgatók diákhitelhez jussanak akkor is, ha az Európai Gazdasági Térség valamely államában székhellyel rendelkező egyetemen kívánnak tanulni. Az eljárás során a hallgató a Diákhitel Központtal áll kapcsolatban, s az megkeresi a Magyar Ekvivalencia és Információs Központot a fenti körülmény bizonyítása érdekében. A hallgatóra ilyen esetben tehát lényegében nem hárul sem adminisztrációs, sem anyagi többletterh.

Az azonban már elgondolkodtató, mit célozhatott meg a jogalkotó akkor, amikor például a nyugdíjba vonuló számára előírta,¹⁰ hogy akkor lehetett szolgálati időként figyelembe venni a külföldi felsőfokú tanulmányok időtartamát, ha egyébként a külföldi képesítést honosították. Nem egyszer előfordult emiatt az, hogy a nyugdíjba készülő kérte szakképzettsége elismerését. Ez az eljárás, amint azt imént láttuk, kifejezetten a munkaerőpiacra való bejutást szabályozza, s a procedúra bizony azzal járhatott, hogy szakmai vizsgát kellett tennie annak, aki éppen visszavonulóban volt a munkaerőpiacról.

A nyugdíj-megállapítási szabályok még kevésbé követték a józan gondolkodást az özvegyi nyugdíj szabályozásánál.¹¹ Itt ugyanis akkor lehetett özvegyi nyugdíj összegének megállapítása során szolgálati időként figyelembe venni az elhalt külföldön folytatott felsőfokú tanulmányait, *ha honosította az annak eredményeként megszerzett külföldi oklevelet*. Nem igényel különösebb magyarázatot, hogy az emberiség keretei között igen nehezen lehetett megértetni az özvegyvel, hogy magasabb volna a nyugdíj, ha az elhalt elismertette volna külföldi oklevelét, s azokat az eseteket itt már ne is említsem, amikor az özvegy az oklevél tekintetében is jogutódnak vélvén magát, és fizikailag is birtokában volt az oklevél, maga kezdeményezte az elhalt oklevelének a honosítását.

A nyelvvizsga kérdését rendező szabályok¹² korábban az elismert külföldi oklevél, illetve érettségi bizonyítvány birtokosai számára biztosították azt a jogot, hogy a képesítés hazai nyelvvizsgát tanúsítson. Gyakran az is kérte emiatt külföldi érettségi

10 A társadalombiztosítási nyugellátásról szóló 1997. évi LXXXI. törvény 2004. január 1-jét megelőzően hatályos 41. §-ának (5) bekezdése: külföldi felsőfokú oktatási intézmény nappali tagozatán folytatott tanulmányok idejét szolgálati időként akkor lehet figyelembe venni, ha a külföldön szerzett képesítést honosították, illetőleg a tanulmányok idejét a hazai felsőfokú oktatási intézmény nappali tagozatán folytatott tanulmányi időbe beszámították.

11 A társadalombiztosítási nyugellátásról szóló 1997. évi LXXXI. törvény 50. § (1) megözvegyülés esetén az ideiglenes özvegyi nyugdíj ötven százaléka annak az öregségi, rokkantsági vagy baleseti rokkantsági nyugdíjnak, amely az elhunytat halála időpontjában megillette, vagy megillette volna.

12 Az idegennyelv-tudást igazoló államilag elismert nyelvvizsgáztatás rendjéről és a nyelvvizsga-bizonyítványokról szóló 71/1998. (IV. 8.) Korm. rendelet 13. §-a (7) bekezdésének 2003. április 3-áig hatályos szövege: „az idegen nyelven folytatott és befejezett tanulmányokat igazoló külföldi közoktatási intézményben szerzett érettségi bizonyítvány – a nemzetközi érettségi bizonyítvány kivételével –, illetve külföldi felsőoktatási intézményben szerzett oklevél – elismerését, illetve honosítását követően – az oktatás nyelve szempontjából államilag elismert egynyelvű C típusú felsőfokú nyelvvizsgának felel meg...”



bizonyítványa elismerését, aki egyébként korábban maga is hazai érettségi vizsgát tett, vagy éppen vizsgát tenni szándékozott, mert például a szülők a nyelvtanulás céljából külföldön töltött időt követően maguk ragaszkodtak ahhoz, hogy a gyermek történelemből és magyar nyelvből érettségi vizsgát tegyen.

A jogalkotó utóbb megváltoztatta ezt a szabályt, s maga a külföldi középiskolai végbizonyítvány (elismerés nélkül is) hazai nyelvvizsgát ér. A fenti, helyeseltető szabályváltozás kétségekívül megkönnyítette számosak dolgát. Azt is érdemes megemlíteni, hogy bátor becslésem szerint akár *egy milliárd* fölött is lehet azok száma, akik külföldi középiskolát sikeresen elvégezvén, anyanyelvük tekintetében *magyar állam által elismert egynyelvű, felsőfokú C típusú nyelvvizsgálával rendelkeznek*, dacára annak a körülménynek, hogy az írásomban korábban említett példánál maradva, a perui középiskolások aligha sejtik, hogy a középiskola sikeres befejezésével a magyar állam figyelmességére, egy felsőfokú spanyol nyelvvizsgára is számíthatnak.

Végezetül utalok arra, hogy a külföldi képesítések értékelése hazai jogunkban történhet diákigazolvány kiállítására, árvaellátás megállapítására, valamely pénzügyi pozíció betöltése vagy munkavállalási engedély megszerzése céljából.

MÉSZÁROS GÁBOR

A FELSŐOKTATÁSI KREDITRENDSZER, A KÉPESÍTÉSI KERETRENDSZER ÉS AZ EKVIVALENCIA ÖSSZEFÜGGÉSEI

AZ EURÓPAI FELSŐOKTATÁSI TÉR MEGALKOTÁSA során olyan mechanizmusok kialakítására is szükség van, amelyek a sokféleképpen elképzelt mobilitás elősegítését szolgálják. Az egyre több ország csatlakozásával bővülő folyamat, amely – némiképp pontatlanul – bolognai folyamatként rögzült a magyar közvéleményben, elsőrendű prioritásként fogalmazta meg a hallgatói mozgások ösztönzését hallgatócserék, közös tanulmányi programok segítségével. A kezdetek óta legalább ilyen erősen hangsúlyos volt a munkaerő mobilitásának elősegítése azáltal, hogy a képzési programok, az oklevelek, a minősítések kölcsönös elismerése megtörténjen: nem csak az élő személyek, hanem a dokumentumok is bátran átléphetik a határokat, fogadtatásuk mindenütt hasonló lesz.

Ha ezek a mozgások létrejönnek, akkor megfelelő átszámítási eszközökre, az értelmezést segítő közös nyelvre, mindenütt elfogadott transzformációs sémákra van szükség. Tanulmányomban az ebből a szempontból két legfontosabb kezdeményezéssel foglalkozom. Az egyik a jól ismert, „öreg” kreditrendszer. A másik – amely a kreditrendszer egyik legfőbb felhasználója – a képesítési keretrendszer. Míg a kreditrendszert általában a felsőoktatáshoz kötjük, a keretrendszer az oktatási alágazatok egészét kívánja átfogni. A vizsgálandó kérdés az lesz, vajon a kreditrendszer teljesíteni tudja-e mindazokat az elvárásokat, amelyeket vele szemben megfogalmaztak, s a közeljövőben milyen fejlemények várhatók a kreditrendszer és az ekvivalencia viszonylatában.

Kreditrendszer: az elmélet

Többször fogunk hivatkozni a Tuning projektre (*González & Wagenaar 2003*), amely 2001-ben európai közösségi kezdeményezésként indulva először a kompetencia alapú oktatási programok elméleti háttérét kívánta megvizsgálni, majd tudományágankénti ajánlásokat fogalmazott meg arról, hogyan kell output szemléletű oktatási programokat kialakítani. A 15 ország felsőoktatási intézményeit magában foglaló munkacsoportok egyik első feladata egy „értelmező szótár” összeállítása volt, ahol a kredit fogalmát a következőképpen határozták meg: „a kredit a hallga-



tói munkaterhelést azzal az eszmei időráfordítással méri, amely meghatározott tanulási eredmények eléréséhez szükséges”.

Mielőtt továbbhaladnánk, érdemes megállni ennek a rövid meghatározásnak a három fő eleménél. A kredit „hallgatói munkaterhelést” mér. Egyéb, máshol (pl. az USA-ban) létező kreditfogalmaktól eltérően tehát nem a hallgatónak az osztályteremben eltöltött idejével (kontakt óra) arányos, hanem az irányított foglalkozásokon kívül magában foglalja az „átlagos” hallgatónak a tananyag elsajátításához szükséges tanórán kívüli időráfordítását is. Ez kellemetlen mérési problémákat vet fel, azonban elvileg nem kifogásolható.

A másik kiemelt fogalom az „eszmei időráfordítás”, ami már előzőleg is megjelent egyrészt az átlagos hallgató említése révén, másrészt pedig azért, hogy meg kell határozni és órákra lefordítva mérni kell azokat a tevékenységeket, amelyek a tanulási folyamatban előfordulnak.

Végül pedig a munkaráfordításnak „megfelelő tanulási eredmény” eléréséhez kell kötődnie. Ezáltal eredmény-orientált (ha nincs igazolt tanulási eredmény, nincs kredit), másrészt pedig tanulmányi programhoz kötött: ha az adott tanulmányi program tanulási eredménye egy másik programban is megkövetelt, akkor a kredit ott is elismerhető, egyébként azonban nem hordozható. Látható tehát, hogy a kredit szerepe sokrétű:

A kredit egy adott tanulmányi programban elért tanulási eredmény elérését számszerűen kifejező érték. A kompetenciák és a tanulási eredmények könnyebben összehasonlíthatóak, ha kreditek kapcsolódnak hozzájuk. Az elvárt tanulási eredmények „értékét” teszik világosabbá az azokat hordozó kreditek. (*Számszerűsítési tulajdonság – quantification.*)

Egy tanulmányi program összességét kreditben kifejezve a részegységek (tantárgyak, modulok) aránya is kifejezhető kreditben. A viszonyítási alap tehát a tanulmányi program. (*Hozzárendelési tulajdonság – allocation.*)

Kreditben mérhető egy tanulmányi programban történő előrehaladás. A kreditszámítás Európában abból az alapállásból történik, hogy 60 kredit felel meg egy átlagos európai teljes tanulmányi évnél. Itt tehát a kredit időráfordítás oldala domborodik ki. Mivel az egész életen át történő tanulás koncepciójában egyre nő a jelentősége az iskolarendszeren kívüli (munka-alapú) és az informális (élettapasztalati) tanulásnak, ezért ezekben az esetekben a kredit kompetencia alapú megközelítése kerül előtérbe. (*Előrehaladási, illetve akkumulációs tulajdonság – progress and accumulation.*)

A kredit egyik első alkalmazási területe a hallgatói mozgáshoz kapcsolódott: az ECTS „T” betűje a transzfert, a kreditek hordozhatóságát volt hivatva jelölni. Mivel a tanulási eredmények egyrészt tantárgyi kötődésűek, másrészt olyan „általános” kompetenciákat fejeznek ki, amelyek más területeken is kamatoztathatóak, ezért a hasonló programokban történő mozgás során nem engedik „elveszni” a munkaráfordítást. Ugyanakkor bár az egyik intézmény által adott krediteket elismerheti egy másik, de a döntést mindig az a fogadó intézmény vagy nemzeti hatóság hozza,

amely felkérést kap a kreditek elismerésére befogadás, saját tanulmányi programjai vagy azok egy része alóli felmentés céljából. (*Hordozhatósági és elismerési tulajdonság – transfer and recognition.*)

Lényeges a kreditek és a minőségbiztosítási mechanizmusok összekapcsolása. Mivel a kredit a tanulás elvárt eredményéhez köthető, ezért az oktatási/tanulási módszerekre vonatkozó értékelési kritériumok pontos meghatározásának rendkívüli jelentősége van bármely kreditrendszerben. A minőség megőrzésének szempontjából igen fontos e két elem összefüggésének vizsgálata és kifejezésre juttatása (ez egyben a kreditelismerés alapja). A kreditek tehát ilyen értelemben nem csupán a tanulás mennyiségének pusztá megállapítására szolgálnak. A kreditek minősége iránti nemzetközi bizalom csak akkor erősödhet, ha a nemzeti minőségbiztosítási mechanizmusok szigorúak, nyitottak, átláthatóak és hatékonyak. (*Minőségi tulajdonság – quality.*)

A Tuning-program még creditszintekről beszélt. Egyre nyilvánvalóbbá vált azonban, hogy a két- majd háromciklusú Bologna-típusú felsőoktatási rendszerben a ciklusok veszik át a szintek szerepét, újabb dimenziót adva a krediteknek: azt is tudnunk kell, hogy egy adott kreditmennyiség a képzés melyik ciklusából származik. A „creditszintek” a tanulás összetettségéről, kreativitásáról, főbb jellemzőiről és mélységéről nyújtanak információt. A szint-leírások általános útmutatást adnak a tanulás azon jellemzőiről, amelyek számbavételre kerülnek. (*Szintezési tulajdonság – level.*)

Látható tehát, hogy a kreditfogalom egyre mélyül, egyre több jelentést hordoz, egyre általánosabb. Nem véletlen tehát, hogy az oktatás folyamatában és szabályozásában már nem egyszerűen csak kreditről beszélünk, hanem *kreditrendszerről*, amely a kredit eddig felsorolt mindegyik aspektusát figyelembe veszi. Ha ehhez még hozzátesszük azt, hogy a kreditfogalom a felsőoktatáson kívüli egyéb oktatási ágazatokra (közoktatás, szakképzés, továbbképzés, felnőttképzés) is kiterjeszhető, akkor érthetővé válik, hogy miért lesz a kredit a nemzeti képesítési keretrendszereknek is egy fontos eleme. Erről a következő részben szólnunk.

Itt most már csak annyit kell az eddigiekhez hozzátennünk, hogy az elmondottak tökéletesen értelmezhetők akár intézményi, akár nemzeti szinten: akár minden intézmény, jobb esetben egy ország kialakíthatja a saját kreditrendszerét. Az európai kreditrendszer alapjául szolgáló ECTS (European Credit Transfer System) megszületésével teremtődött meg a lehetőség a kreditek nemzetközi színű felhasználására. Ma már a bolognai rendszer magától értetődőnek tekinti az ECTS használatát – függetlenül attól, hogy az intézményi vagy nemzeti rendszer ECTS-alapú vagy attól eltérő. Ekkor az ECTS egyértelműen az átszámítás technikai eszközeül szolgál.

Képesítési keretrendszer: az elmélet

A tanulmányi programok képesítésekhez vezetnek. Az előzőekben egy-egy ilyen képesítés megszerzésének egyik technikai elemét emeltük ki, ez volt a kreditrend-



szer. Mint láttuk, ha nemzetközi megvilágításba helyezzük a nemzeti kreditrendszereket, akkor felmerül az európai kreditrendszer szükségessége – ez meg is valósult. A nemzeti képesítési rendszereknél hasonló a helyzet: itt is szükség van arra, hogy az átjárhatóság, az értelmezhetőség valamiféle transzformációs eszköz segítségével megvalósuljon. Ez az Európai Képesítési Keretrendszer.

Itt azonban még nem tekinthetünk vissza olyan hosszú múltra, mint a kreditrendszereknél. Az EKKR első hivatalos változata több éves előkészítő szakaszt követően 2005-ben jelent meg (*Towards... 2005*), és 2006 végéig egy konzultációs folyamat zajlott le. A továbbiakban, a teljesség igénye nélkül – részletesebb elemzésünket lásd a szakértői tanulmányban (*Temesi 2007*), – némi betekintést nyújtunk a felmerült problémákról és eredményekről.

Az európai konzultációk nem zárultak még le véglegesen, a hivatalos dokumentumoknak sem mindegyike jelent meg, s végül, de nem utolsó sorban, nem születtek visszafordíthatatlan döntések sem. A 2005–2006-os évek azonban a keretrendszerek témakörében hallatlanul intenzív munkálatokat hoztak. E tanulmány megírásának időpontjában az várható, hogy a 2007 májusi londoni miniszteri értekezlet a némileg szerteágazó munkálatokat „egybetereli” és egyértelmű útmutatásokat és dátumokat ad meg a közeljövőre vonatkozóan – szokás szerint meghagyva az aláíró országok szuverenitását a részletek eldöntésében és folytatva a konzultációkat egyes kulcskérdésekben.

A 2005-ben publikált első EKKR ajánlás-tervezet több terület ilyen irányú munkáját vette figyelembe. Hosszú ideje folytak a szakképzésekre (VET) vonatkozó európai szintű munkálatok. A felsőoktatás bolognai folyamata természetesen foglalkozott hasonló kérdésekkel. Az Európa Tanács és Parlament, az Európai Egyetemek Szövetsége, az OECD és a szakmai szervezetek tucatjai dolgoztak ki ajánlásokat az európai mobilitás, harmonizáció vagy egyszerűen az átláthatóság növelésének igényével. Ezen munkálatok kikristályosodási pontja egy új szemléleten alapuló megközelítés lett, nevezetesen a *tanulási eredményekkel fémjelzett kimeneti szemlélet*. Nemzeti és nemzetközi munkacsoportok foglalkoztak hosszú időn keresztül azzal, hogy a tanulási eredmények koncepcióját elfogadtassák, s azt elméletileg olyan mértékben kidolgozzák, hogy arra rendszereket lehessen építeni.

A 2006 februárjában Budapesten rendezett EKKR konferencia összefoglalója (*The development... 2006*) pontosításra törekszik a nemzeti képesítési rendszerek (systems) és a nemzeti képesítési keretek (frameworks) fogalmának használatában. Ugyanezt teszi az EKKR-dokumentumok magyarázó része is. Míg a képesítési rendszerek minden olyan lépést átfognak (legyen az stratégiai, szabályozási, technikai), amely egy adott fokozat adott országbeli odaítéléséhez vezet, a képesítési keret egyszerűen a képesítések közötti viszony leképezésére szolgál, felhasználva erre a képesítési szintek és képesítési profilok fogalmát. A *képesítési keret* tartalmi megközelítésben a tanulási eredményeket (learning outcomes) állítja a középpontba, vagyis az egyes szinteket a tudás, készségek és kompetenciák (knowledge, skills and competencies) dimenzióiban értelmezett tanulási eredményekkel, output-szemlé-

letben írja le. Ha tehát abban lehetnek is „technikai” eltérések az egyes nemzeti keretrendszerekben, hogy azok hány szintet állapítanak meg, általános szabályként kell elfogadnunk a tanulási eredményeken alapuló megközelítést.

A képzési keretrendszerek jelenleg általában két dimenziót igyekeznek átfogni: az oktatási rendszereket, illetve az ágazati rendszereket. Az oktatási rendszerek alrendszereiként általában a közoktatást, a szakképzést, a felsőoktatást és a felnőttoktatást tekintik. Ezek további részekre osztása, felbontása országonként változó, amint az is, hogy az egyes alrendszerekben mire helyezik a hangsúlyt. Az ágazati rendszer (sectoral framework) értelmezése már kevésbé egységes. Egyes esetekben a szektor szót újfent az oktatási rendszer alrendszereire használják (pl. felsőoktatási szektor), más esetekben a gazdaság vertikális (pl. vegyipar, gépipar, turizmus, erdőgazdálkodás – „gazdasági szektor”) vagy horizontális szektorait (pl. információs rendszerek, marketing, pénzügyek – „foglalkozási szektor”) értik alatta. Az „ágazati képzési rendszer” tehát például lehet a turizmus szektorra kidolgozva, vagy az informatika területére kidolgozva – árnyalva ezt azzal, hogy elkülönülnek bennük az „állami” és „magán” (nem állami forrásokból finanszírozott, azaz vállalati vagy alapítványi és egyéb) képzések. Akármelyik felosztásban is gondolkodunk, újabb dimenziót jelent az, hogy a képzés formális (iskolarendszerű) oktatásban, nem-formális oktatásban vagy informális, a végzett munka elsajátítása közben szerzett kompetenciák révén elismert-e?

Egyes értelmezésekben tehát a nemzeti és az ágazati rendszerek elvál(hat)nak egymástól. Ha egy országban mindkét rendszer létezik, akkor egy olyan séma van érvényben, ahol bizonyos területeken (elsősorban a szakképzésben és a felsőoktatásban) nem csak az egyik irányban, hanem a másik irányban is lehetséges a felosztás, és ezáltal minden képzés elhelyezhető az egyik vagy a másik sémában is. Például a hites könyvvizsgáló vagy a képezített aktuárius a pénzügyi foglalkozási séma csúcsán helyezkedik el – ha viszont az oktatási alrendszerek szerinti sémában helyezük el őket, nem biztos, hogy ott a „legmagasabb” kategóriába kerülnek. Ha egyetlen keretrendszer van, akkor annak olyan általánosnak kell lennie, hogy ezen professzionális képzések is besorolhatók legyenek.

Ennek a különbségnek az oka a kompetenciákban rejlik. Ha a tudás, készségek, kompetenciák hármában elrejtett általános kompetenciák (kulcskompetenciák) és szakmai kompetenciák közül az utóbbinak nagyobb súlyt adunk, akkor más felosztás jöhet létre, mintha kiegyensúlyozottan és azonos súllyal tekintjük azokat.

Az EKRR az európai hivatalos dokumentumokban deklarált referencia séma, amely azt a feladatot látja el, hogy a nemzeti rendszereket egységes, azonosan értelmezett európai szintű keretbe ágyazza be és fordítsa át. Ilyen értelemben tehát az EKRR-t technikai eszköznek tekintjük, itt és most nem foglalkozván azzal a kérdéssel, hogy vajon a technikai szerepen túlmenően tekinthetjük-e az EKRR kezdeményezést egy fejlesztésre, modernizálásra ösztönző hajtóerőnek is. Ez a szemlélet merült fel például az európai egyetemeknek a keretrendszerről szóló konzultációs dokumentumainak vitájában (*Raffe 2005*), erőteljes érvelést olvashatunk az



EKKR „driving force”-ként való kezeléséről az OECD munkaanyagaiban (*Moving... 2006*) is és végül, de nem utolsó sorban a 2007 májusi londoni miniszteri értekezletre felkészítő anyagban is a változások, változtatások igénye vált hangsúlyossá (*From Bergen... 2006*).

Gondot okoz azonban az, hogy amilyen kényelmesnek és egyben hasznosnak látszik a tanulási eredmény használata a képesítési keretrendszerek leírásaiban, olyan nehéz ezek operacionalizálása. Minél „szebben” és minél absztraktabb módon írunk le egy-egy szintet a képesítési keretrendszerben, annál nagyobb gondot jelenthet az, hogy a konkrét esetekben, a konkrét képesítések viszonylatában hogyan alkalmazható a besorolás. Alapvető probléma a N(emzeti)KKR és az E(urópai)KKR közötti translációs viszony, ám ennek megoldása jóval könnyebb lehet, mint az NKKR mindennapi használatra való felkészítése. Meg kell teremteni azt az eszközrendszert (beszámítás, vizsgáztatás, kreditálás, szintek közötti átmenet stb.), amelyek révén a rendszer élővé válik.

Az országok többsége a nemzeti képesítési keretrendszert egy komplex szabályozó mechanizmusként fogja fel. Az OECD ezzel összhangban az NKKR-t az egész életen át tartó tanulás eszközeként tekinti. Ezért, amikor az egész életen át tartó tanulásra vonatkozóan fogalmaz meg stratégiai elemeket és szabályozási elemeket, akkor ezen pontok többsége egyben a nemzeti képesítési keretrendszerre is vonatkozik. A stratégiai elemek közé sorolja

- a különböző képességekkel rendelkező egyének keresletének kielégíthetőségét és a rugalmasságot, amelyet leginkább a modularizáció révén lehet elérni,
- a fiatalok tanulásra ösztönzését, ahol kiemelt jelentősége van a szakképzési elemek iskolai szintű megjelenésének,
- az oktatás és a munka világának összekapcsolását, megfelelő szakképzési programok révén,
- a képesítésekhez való hozzáférés elősegítését egyrészt bizonyos csoportok előtt álló akadályok elhárításával, másrészt pedig nem-akkreditált programok nyújtása révén,
- sokszínű értékelési módszerek bevezetését, amelyek képesek elismerni a nem formális úton szerzett ismereteket is,
- az előrehaladás lehetőségének biztosítását,
- a képesítések rendszerének átláthatóságát,
- a finanszírozási források bemutatását és a hatékonyság növelését,
- a képesítési rendszer működtetését.

Felfogásunkban, megegyezően az EKKR indoklási részében foglaltakkal, az NKKR egyrészt azonos elvi alapon foglalkozik mindegyik országos vagy ágazati rendszerrel, másrészt pedig egyéb feladatokat is felvállal, nevezetesen azt, hogy világossá teszi a tanulók, a szülők, az oktatást nyújtók, a munkáltatók és a stratégiák készítői számára, hogy

- milyen útvonalon lehet egy adott képesítéshez eljutni (progress),
- hogyan történik az előrehaladás értékelése és mérése (assessment and accumulation),

- milyen módon lehet a más utakon szerzett (részleges vagy teljes) tudást beszámítani (transfer),
- hogyan történik a képesítés elismerése (recognition).

Az NKKR-t világos módon össze kell kapcsolni a minőségbiztosítás rendszerével (quality).

A figyelmes olvasónak bizonyára feltűnik, hogy a keretrendszer fő tulajdonságai megegyeznek a kreditrendszer fő tulajdonságaival! Ez nem véletlen. Az európai oktatásban mindkettő – más általánosságai szinten – transzformációs eszközként funkcionál. *A kreditfogalom felhasználása a képesítési keretrendszerekben a kredit új tulajdonságának tekinthető.* Egy olyan általános mércét (measure) jelent, amely az egész életen át tartó tanulásban az egyén oktatásában szerzett kompetenciáinak számszerű kifejezését megoldhatja.

Kreditrendszer: a gyakorlat

Egy 1997-ben írt cikkemben (*Temesi 1999*) még a kreditrendszer bevezetésének különböző szakaszairól értekeztem. Volt néhány ország, ahol nemzeti kreditrendszer működött, kötelező jelleggel. Más országokban ajánlás-jellegű központi kreditrendszert dolgoztak ki. Az országok többségében nem volt egységes kreditrendszer, hanem intézményi kreditrendszerek működtek – ám ezek is kisebbségben voltak és elsősorban az intézményen belül azokra a tanulmányi programokra korlátozódtak, ahol erős nemzetközi cserekapcsolatok folytak. Egy adott intézményen belül tehát voltak kredittel és kredit nélkül működő programok.

Ez a helyzet a felsőoktatásban – elsősorban persze a Bologna-folyamatnak köszönhetően – gyökeresen megváltozott. 1999 és 2007 között a kreditrendszer a felsőoktatás törvénybe iktatott kötelező részévé vált – vagy legalábbis olyan eszközzé, amely nélkül az európai klubba való belépés szinte lehetetlen. Az Európai Unió pályázati kiírásai most már többnyire magától értetődő formai elemnek tekintik a kredit használatát, ha a pályázat hallgatói mozgásról, közös programok kidolgozásáról, tananyagfejlesztésről, vagy általában egyetemi hálózatok kiépítéséről szól. Figyelemre méltó, hogy az Erasmus Strategic Plan (ESP) kötelező eleme a kreditrendszer megléte és a kreditrendszeren keresztül történő elismerés. Nem kötelező persze az Unió által elfogadott EPS-szel rendelkezni – aki viszont kimarad, azt is vállalnia kell, hogy az Erasmus-tevékenységekből is kimarad, s ezáltal az egyik fő felsőoktatási fejlesztési-mobilitási áramlatból (és támogatásból) rekeszti ki magát. Nem véletlen, hogy Európában mintegy 6000 intézmény rendelkezik elfogadott Erasmus stratégiai tervvel, s annak részeként kreditrendszer működtetését is vállalta. A bolognai folyamatot értékelő jelzőrendszerben a legnagyobb mértékben teljesített elem a kredithasználat és annak törvénybe iktatása.

Magyarországon a 200/2000 (XI. 29.) Korm. rendelet a felsőfokú tanulmányi pontrendszer (kreditrendszer) bevezetéséről és az intézményi kreditrendszerek egységes nyilvántartásáról rendezte a felsőoktatásban a kreditek bevezetését, amely a 90/1998 (V. 8.) azonos című Korm. rendelet átdolgozása, A kreditek ECTS-kom-



patibilisek és a rendelet részletesen leírja a kreditátvitel, a kredit-egyenértékűség, kreditakkumuláció fogalmait, alkalmazását. A véglegesen érvényes jogi kereteket a 79/2006. (IV. 5.) Korm. rendelet a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról adja meg.

Lényeges, hogy a magyar kreditfogalom is hallgatói tanulmányi munkaidőn alapul, amely a tanórákat és az egyéni hallgatói munkaráfördítést egyaránt tartalmazza. Országos szinten az Országos Kredittanács foglalkozik tanácsadási és elemzési feladatokkal, az intézményekben pedig kreditátviteli bizottságok működnek. Az új felsőoktatási törvény tervezett módosítása ezen bizottságok hatáskörébe utalja a korábbi tanulmányok és munkatapasztalatok tanulmányi követelmény teljesítéskénti elismerését is.

A magyar felsőoktatásban tehát a kreditrendszer meghonosodott, él, gyakorlatában és nyilvántartási rendszereiben azonban természetesen még vannak hiányosságok. Érdemes megemlíteni az Oktatási Minisztérium által 2005-ben elindított és az Országos Kredittanács által koordinált kreditmonitoring programot.¹ A program célkitűzése szerint az állami felsőoktatási intézmények kreditrendszerre vonatkozó tevékenységeinek rendszeres monitorozásához jöjjön létre egy módszertan és útmutató, alakuljanak ki standard eszközök, eljárások, legyenek ütemezett tevékenységek és ezáltal a résztvevők és közreműködők számára jelenjenek meg az éves tevékenységi tervbe illeszthetően a kreditrendszer tökéletesítését, a képzési rendszerrel kapcsolatos döntések előkészítését szolgáló rutinszerű feladatok. Az egyes részcélok az alábbiak voltak:

- a kreditrendszer működése sikerességének mérése (ezen belül: elégedettségvizsgálat – oktatók, hallgatók, dolgozók körében),
- a működési hibák felmutatása,
- a szükséges/lehetséges beavatkozási pontok felkutatása,
- a kreditallokáció tartalmának felmérése, vizsgálata (mit írtak elő a tanszékek, mit terveztek a kreditekre vonatkozóan stb.), reprezentatív felméréssel és/vagy önkitöltős, önértékelő módszerek alkalmazásával,
- a kreditek mögötti idő-, és munkaráfördítés (időmérés) kvalitatív és kvantitatív mérése statisztikailag korrekt, súlyozott (reprezentatív) mintavétel alapján,
- szakmai/pénzügyi segítségnyújtás tervezése és végrehajtása,
- kredit-indikátorok kidolgozása (beleértve a technikai kivitelezés lehetőségeinek vizsgálatát is).

Ezeket az elveket 2006-ban egy munkacsoport vitte át a gyakorlatba, azzal a konkrét mandátummal, hogy tevékenységük nyomán a kreditmonitoring kétféle funkciót töltsön be: egyrészt a kreditrendszer működésének megfelelőségét vizsgálja (a vonatkozó jogszabályokban meghatározott paraméterek mentén), másrészt a kreditrendszer működéséből eredő, az intézmény(rendszer) működését részben jellemző mutatók kialakításához adjon adatokat: tegye lehetővé az összehasonlítást a rendszer fejlődése, változása során, miközben mutatói folyamatosan is lekér-

¹ <http://www.kreditiroda.hu/kredit/jelenleg/monitoring2005-2006.as>

dezhetők. A monitoring során különüljön el a helyzetfelmérésre alkalmas rész és az elégedettségvizsgálati rész. Az előbbi legyen tényszerű, a nyilvántartási rendszerből kinyerhető objektív adatokra alapozva, míg az utóbbi elsősorban a hallgatók szubjektív véleményét tükrözze.

A Gallup Intézet az első felméréseket elvégezte. A kérdőíves elégedettségmérésen kívül a monitoring rendszer olyan mutatószámokat alakított ki, amelyek bizonyos hipotéziseket tudnak tesztelni. Az első felmérések az alábbi problémákra koncentráltak:

- a hallgatók és oktatók tájékozottsága a kreditrendszerről hiányos,
- a tanterveknek a kreditek révén kialakítható rugalmassága nem mindenütt valósult meg,
- a szakos tantervekben dominálnak a kis kreditértékű tárgyak,
- a kredit a kontaktórához kötődik,
- a kreditrendszer rövidítési lehetőségét kihasználók aránya csekély,
- a hallgatók a várható munkaterhelési következményekre nem gondolva veszik fel a tárgyakat,
- a hallgatók külföldi tanulmányainak kreditek révén történő elismerése sok helyen nem történik meg,
- nem valósul meg konzekvensen az alacsonyabb képzési szintekről, más szakterületen végzett tanulmányokból hozott kreditek beszámítása,
- a nyilvántartási rendszerek hiányosak,
- a finanszírozás és a kreditrendszer összekapcsolása csak deklarált cél maradt.

A folyamatos követési vizsgálatokat a hallgatói nyilvántartási rendszerekhez kötvé lehet megszervezni. Kérdéses, hogy az oktatási tárca mennyire tudja ezt a jó kezdeményezést következetesen lefolytatni.

Képesítési keretrendszer: a gyakorlat

A nemzeti képesítési keretrendszerekről több nemzetközi összeállítás is készült (lásd pl. *Development... 2006*), s ezekből jól látható, hogy a rendszerek készültségi foka erősen eltérő. A legelőrehaladottabb állapotot Anglia, Észak-Írország, Wales együttes keretrendszere mellett Írország, Skócia, Franciaország megvalósítási gyakorlata mutatja. A legtöbb európai ország viszont egyelőre a tervezés szakaszában van.

Meg kell jegyeznünk, hogy bár a koncepció most már széles körben elfogadottá vált, még most is vannak szakmaterületi, pedagógiai és rendszertervezői értelmezéssbeli különbségek, amelyek áthidalására komoly erőfeszítések történnek. A különböző területeken (közoktatás, szakképzés, felsőoktatás) használt tanulási eredmény fogalmak egymáshoz közel kerültek és nagyjából megegyezés mutatkozik abban is, hogy a tanulási eredmény leírása mely dimenziók mentén a legcélszerűbb.

A már megvalósult rendszerekről részletesebb elemzés található (*Temesi 2007*). Itt most illusztráció céljából kiemeljük Anglia, Írország és Wales rendszerét. Az Egyesült Királyság e három részében kialakított rendszer jelenleg 9 szintet foglal



magába.² 2004 és 2006 között folyt egy átalakítási folyamat, amikor az addigi 5 szintből álló rendszert kibővítették. Az első 3 szint változatlan maradt, és a közoktatás, valamint az alsó szintű szakképzés képesítéseit fogja össze. A további szintek szétbontása gyakorlatilag az addig külön létező egyetemi-felsőoktatási képesítési rendszer beolvasztását jelentette, azaz a szakképzési szektorral való összekötésben a rendszer felső szintjeire helyezését. Ezáltal az oktatás teljes spektrumát átfogó, a bolognai rendszerre is reagáló, az EKKR-rel jobban összehasonlítható rendszer jött létre. Az egyes szinteket leíró kategóriák:

– *Intellektuális képességek és tulajdonságok*: ide tartoznak a tudás és megértés, az alkalmazás, a szintézis/kreativitás és az értékelés összetevői. Szintén ebbe a kategóriába értendőek bele a pszichomotorikus képességek, a gyakorlati önismeret/önreflexió, a tanulás megtervezése és szervezése, a problémamegoldás, a kommunikáció és előadásmód, az interaktív és csoportban használt képességek.

– *Folyamatok*: ezek a tanulási környezetre reflektálnak és a megkövetelt feladatokat és eljárásokat is tartalmazzák.

– *Felelősség (elszámoltathatóság)*: az autonómia, a felelősség és az etikai dimenziók kombinációja.

A 2006–2008-as időszakra tűzték ki azt a munkát, amely – egyelőre kísérleti jelleggel – a szintek kreditekkel való ellátását próbálja ki.

Terjedelmi okokból nem közlünk angol szintleírásokat, viszont némileg egyszerűbb az új-zélandi 10-szintű rendszer (*The New Zealand... 2005*), ahonnan kiemeljük a Bachelors Degree leírását, ezzel illusztrálva a fő pontokat, nem utolsó sorban arra is rámutatva, hogyan történik ezekben a leírásokban a kreditek megjelenése. A Bachelors Degree a rendszer 7. szintjéhez tartozik.

Belépés: A Bachelors Degreehez vezető tanulmányok vagy megelőző kurzusmunkán, vagy munkatapasztalaton alapulnak és a fokozat megszerzése mindenki számára nyitva áll, aki az előírt felvételi követelményeknek eleget tesz.

Kimenet: A fokozat birtokában a végzett

- képes arra, hogy bemutassa valamely elismert fő oktatási terület (vagy, kettős fokozat megszerzés esetén területek) ismereteire, elméleteire, koncepcióira, fő kutatási módszereire és probléma megoldási technikáira vonatkozó tudását és képességeit,
- több forrásból származó információ megszerzésére, megértésére és értékelésére képes,
- önálló és kritikai gondolkodásra képes és megfelelő elemző készséggel rendelkezik,
- önálló tanulásra képes,
- kommunikációs és együttműködő képességeket mutat fel.

Kredit követelmény: Minimum 360 kreditet kell szerezni a 4–7 szintekről. Egyes Bachelors Degree programokban, nevezetesen a mérnöki, az orvosi és a jogi

² <http://www.qca.org.uk>

tanulmányokban többletkreditekre és hosszabb tanulmányi időre lehet szükség. Egy 8-szemeszteres program például 480 kredittel lehet egyenértékű.

A kreditekből minimum 72-t a 7-es szinten kell megszerezni. Maximum 20 kredit származhat a 4-es szintről. Egyéb, szintenkénti megszorítások is alkalmazhatók, az adott témakörtől függően.

Más képzésekkel való kapcsolat: A Bachelors Degree-vel rendelkező személy beiratkozhat posztgraduális vagy mesterképzésbe.

Elkészült a képzési keretrendszerek európai szintű ajánlásának végleges szövege (*Proposal... 2006*). Miután ezáltal körvonalazódóban van egyfajta megegyezés az EKKR ügyében, most már minden ország a saját nemzeti képzési rendszerére összpontosít. Megjegyezzük, hogy egy ilyen rendszer kialakítása és/vagy törvényerőre emelése egyáltalán nem evidencia. A nemzeti konzultációk során bebizonyosodott, hogy az országok többsége a nemzeti vagy regionális hagyományokon alapuló sokszínű oktatási formák híve, s ellenáll a harmonizálási törekvéseknek. Belátják azonban azt, hogy a globalizálódó világban és a politikailag egységesülő Európában minden területen, így az oktatásban is szükség van az átláthatóságra és a nemzetközi mobilitás elé gördülő akadályok leküzdésére. Elvileg ezt szolgálja tehát az EKKR.

A rendelkezésre álló dokumentumokban azonban feltűnő, hogy nincs egységes értelmezése az NKKR fogalmának sem. Egyes országok az oktatási és ágazati rendszerek egységes rendszerét szeretnék megvalósítani, a már létező, elkülönülten működő rendszerek azonos alapokra helyezésével. Máshol csak a létező rendszerek „egybetolásának” szándéka látszik, nem különösebben törődve – egyelőre? – a koncepcionális tisztasággal. Ahol eddig semmilyen képzési részrendszer nem működött, ott hajlamosak az EKKR-t tekinteni kiinduló alapnak és „visszafejtve” megtervezni a kialakítandó rendszert.

A képzési keretrendszer magyarországi bevezetésének előkészületei felgyorsultak (*Az Országos... 2006*). Az országos képzési keretrendszer kialakítására és törvénybe iktatására minisztériumi tisztviselőkből és felkért szakértőkből álló munkacsoportok alakultak, amelyek 2007 decemberéig ajánlásokat fogalmaznak meg a képzési szintekre, azok tartalmára és leírási módjára vonatkozóan, valamint kidolgozzák a szabályozás intézményi és mechanizmusbeli hátterét is.

Ez a munka az egyes oktatási alágazatokat különböző módon érinti. Legkevésbé talán a felsőoktatásnak kell az eddig kialakított szabályokon, intézményeken, vizsgarendszereken változtatnia. Óriási feladat lesz azonban minden alágazat számára az informális módon és a munkatapasztalat során szerzett kompetenciák rendszerbe iktatása (és kreditálása!).

Utolsó megjegyzésünk azt az illúziót oszlatja szét, mintha a két vizsgált területen történő előrehaladás minden téren az egységesség irányába vitt volna. Ám az Európai Egyetemi Szövetség (EUA) 2007 elején megjelent kemény hangvételű anyaga (*EUA policy... 2006*) éppen arra figyelmeztet, hogy a nemzeti képzési keretek két fontos szereplője, a felsőoktatási és a szakképzési szektor elképzelései nincse-



nek összehangolva, s ha mindkét szektor önállóan megy előre, akkor olyan inkonzisztenciák jöhetnek létre, mint például a két rendszerben használt kredit-fogalom különbözősége. Az EUA természetesen a Bologna-folyamat előrehaladott voltára és az ECTS eddigi sikereire hivatkozva azt kéri (követeli), hogy a szakképzési szektor alkalmazkodjon a felsőoktatásban már bevezetett folyamatokhoz és a felsőoktatásban meghonosított eszmei hallgatói időráfordításra alapozott kreditfogalmat használják a szakképzésben is.

Ekvivalencia célokra történő felhasználás: lehetőségek és problémák

A kredit egyre több funkciót hordozó, egyre sokrétűbb fogalommá vált. Egyik alap tulajdonságának a kreditek hordozhatóságából fakadó elismerési, egyenértékűségi vonását tekinthetjük. Ez is több dimenzióban szemléltethető, s az időben előre haladva változó jegyeket mutat fel.

A kredittől és a kreditrendszerrel a kezdetektől elvárt volt az, hogy a hallgatói tanulmányok egyenértékűségének megállapításában nyújtson segítséget. Erről az első pillanattól kezdve éles viták zajlottak, éppen a kredit technikai szerepe miatt. A vitában erős érvek hangzottak el amellet, hogy mivel a kredit nem képes az egyes tantárgyak, modulok, programok tartalmát megragadni, ezért az egyenértékűség vizsgálatában más eszközökre is támaszkodni kell. Ha például egy hallgató valamely tantárgy sikeres elvégzését igazolja, ez még nem feltétlenül jelenti azt, hogy egy másik intézményben (programban) a hasonló elnevezésű tárgy egyenértékűnek kell azt tekinteni, s a krediteket automatikusan beszámítani.

A magyar kreditrendelet legelső változata már ezt a szemléletet tükrözte, kimondva, hogy két tárgy csak akkor tekinthető egyenértékűnek (s kreditje akkor vihető át), ha tartalmi egyezésük meghaladja a 70 százalékot. Ez a megközelítés azonban a gyakorlatban kimondottan restriktívnek bizonyult, hiszen minden egyes esetben szakértő tanárnak (az érintett tanszéknek) kellett megvizsgálnia a tartalmi egyezést, ehhez bekérve a szóban forgó tárgy leírását, kötelező irodalmát, vizsgafeltételeit. Nagy hallgatói csereforgalmat lebonyolító intézményeknél ez lassította az elismerési eljárást (amelyet a Kreditátviteli Bizottság irányít).

Felmerült – és a rendeletben meg is jelent – az a megoldás, amely szerint az állandó partnerekkel kötendő kreditegyezmény oldhatja meg ezt a helyzetet. Egyes iskolák egy bizonyos időpontban elvégzik programjaik tartalmi összehasonlítását, megegyeznek a tárgyi vagy moduláris ekvivalenciában, s a hallgatói cserékben ettől kezdve automatikus elfogadás (ekvivalencia) érvényesül. Természetesen egy megállapodás szerinti időtáv leteltével a megállapodás felülvizsgálendő. A magyar gyakorlatban a kreditegyezmények megkötése nem terjedt el sem két magyar intézmény között, sem a nemzetközi szintén.

A kreditmonitoring vizsgálat egyértelműen azt igazolta, hogy a magyar kreditátviteli gyakorlatban a tanszékek diktálnak, s az ekvivalenciák megadása elé sokféle tartalmi és technikai akadály gördül.

Egy más helyzetet mutat, ha nem egy-egy tárgyat, modult vagy szemeszternyi programrészt vizsgálunk, hanem befejezett (rész)tanulmányokat. A kreditrendelet arra ösztönöz, hogy az alsóbb szintű tanulmányokat, vagy azok egy részét – bizonyos körülmények között – vizsgálat nélkül fogadjuk be, például akkor, ha egy felvételi folyamatban tekintjük azokat. A felsőfokú szakképzési kreditek beszámításának szabályozása például erre az elvre épült, de a bolognai rendszer egymásra épülő ciklusai is ezt sugallják. A magyar gyakorlatban a felsőfokú szakképzés kreditbeszámítása erősen iskolafüggővé vált (saját szakképzésemet beszámítom, a másét megvizsgálom). Nagyfokú szemléletváltásra (és valószínűleg a tananyagok cseréjére is) lenne szükség, hogy a helyzet megváltozzon.

Érdekesebb képet mutat az alapképzés-mesterképzés egymásra épülése. Abban aránylag könnyen megegyezés született, hogy a szakterületen belüli továbbtanulás (linearitás) esetén a tanulmányok összességét be kell fogadni függetlenül attól, hogy az melyik intézmény programjából származik – ha a hallgató valamely felvételi eljárásban a küszöb felettinek bizonyult. Ha viszont az előzetes tanulmányok oldalirányban, vagy más területen történtek, akkor az ekvivalencia megállapítása már itt is bonyolult eljárást jelent. A még nem bejártott gyakorlat (a mesterképzések akkreditációs anyagai alapján előrevetítve) bizonyos témaköröket fog alaposabban megvizsgálni: például legyen természettudományos előtanulmány, vagy matematikai képzettség, vagy társadalomtudományi alapozás. Ezen ismeretek tartalmi összevetése azonban nem történik meg, hanem a tanult ismeretek diszciplináris elismerése révén abból bizonyos számú részkreditet ismernek el a hallgatónak, míg egy meghatározott számú kreditmennyiséget az adott területen esetleg pótolnia kell.

Ez a gondolkodásmód átvezet bennünket a képesítési keretrendszerekhez. A keretrendszer kifejlett formájában az egyes szintekhez tartozó képesítéseket kreditmennyiségekkel is ellátja, azt mondván, hogy ez a kredit az adott szinthez kötődik. Egy illetőnek tehát valamely képesítés révén pl. a 6. szinten lehet 180 kreditje – a kérdés az, hogy ebből, mennyit tud átvinni a 7. szintre? Témánk szemszögéből fogalmazva: hány kredit lesz ekvivalens a 7. szintbeli tanulmányokkal? Ez újra tartalmi kérdéseket vet fel.

S itt a kör bezárul: a kredit sem önmagában, sem a szinthez kapcsolva nem képes arra, hogy bármilyen ekvivalencia-kérdésre egyértelmű választ adjon. Úgy tűnik, mintha kizárólag a tanulmányi program tartalmát megvizsgálva tudnánk feleletet adni arra, hogy egy másik program tartalmával hány kreditnyi tudást tekintünk egyenértékűnek. Ez a szemlélet erősen a formális tanulmányi programokhoz köthetne bennünket – ha nem született volna meg az a nagy lépés, amely a tanulmányi programokat nem tantárgyak összességével (a tantervvel) azonosítja, hanem a tanulmányi program outputjaként megfogalmazható tanulási eredményekkel. Ha sikeresen meg tudjuk fogalmazni és megfelelő vizsgaformákkal mérni tudjuk a tanulási eredményt, akkor a kreditek már nem a tanulmányi programhoz, hanem az akár más formában (informális tanulásban vagy munkatapasztalat útján) megszerzett kompetenciákhoz kötődnek, és a kreditek az illető „tanulmányi életrészeire” írhatók.



Kérdés, hogy valódi áttörést hoz-e a tanulási eredmény-szemlélet az ekvivalencia meghatározásában? Elvileg igen, azonban a megvalósítás során ezernyi akadályt kell legyőzni. Mind nemzetközi téren, mind a magyar OKKR előkészületek során megfelelő figyelmet fordítanak erre a kérdésre, s egy biztos: a kredit mérőeszközként továbbra is részt fog vállalni az ekvivalencia formális mechanizmusainak kialakításakor.

TEMESI JÓZSEF

IRODALOM

- Development of National Qualifications Framework (2006) A survey of the Rectors' Conference of the Swiss Universities. 21.06. [www.crus.ch]
- EUA policy position on the European Commission's proposals for a European Qualification Framework for Lifelong Learning (EQF-LLL) and the European Commission staff working document on a European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET) (2006) [www.eua.be].
- From Bergen to London (2006) The EU Contribution. Brussels, European Commission, 22 December [www.ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/report06.pdf]
- GONZÁLEZ, J. & WAGENAAR, R. (ed) (2003) *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report, Phase One*. Groningen, University of Deusto.
- MOVING MOUNTAINS (2006) *Shaping Qualifications Systems to Promote Lifelong Learning*. OECD, EDU/EC 14, 23 March.
- Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning (2006) Brussels, Commission of the EU, 5.9., COM(2006) 479 final, SEC(2006) 1093 és 1094.
- RADÓ PÉTER (ed) (2006) *Az Országos Képesítési Keretrendszer (OKKR) megalkotásának koncepciója*. OM-OKKR Munkacsoport.
- RAFFE, DAVID (2005) *Qualifications Frameworks in Europe: Learning across boundaries*. Report of the Glasgow Conference, 22–23 September. Scottish Executive [www.scotland.gov.uk]
- TEMESI JÓZSEF (1999) A kreditrendszer felsőoktatásunkban. *Magyar Felsőoktatás*, No. 10.
- TEMESI JÓZSEF (2007) *Nemzetközi kitekintés a Nemzeti Képesítési Keretrendszerek szintjeinek és szintleírásainak megvalósítási módjairól. Az Országos Képesítési Keretrendszer (OKKR) kialakítását előkészítő tanulmány*. OKM.
- The development of qualifications frameworks in European countries based on responses to the EQF consultation process (2006) Information note. Budapest February 27/28, EQF Conference.
- The New Zealand National Qualifications Framework (2005) Revised paper. New Zealand National Qualifications Authority.
- Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning (2005) Brussels, Commission Staff Working Document, 8.7.2005, SEC 957.

EKVIVALENCIÁK ÉS KOMPETENCIÁK A NYELVVIZSGÁK VILÁGÁBAN

TALÁN NEM MEGLEPŐ, HA A NYELVVIZSGÁK vonzásában e jövevényszót először filológiai szempontból vizsgáljuk meg. (Mitagadás, egy kis latinításra e folyóirat címe is kötelez!) Az „ekvivalencia” magyarított köpönyege eltakarja e szóösszetétel színességét: az „aequus” (illetve „aequum”) nyugodt igazságosságát, méltányosságát, kiegyenlítetttségét, valamint a „valentia” egészséges testi erejét, életképességét. Innen tehát az egyenlő erejű, egyenlő értékű, sőt „egyértelműen egyenértékű” jelentéskötege, amelyet a latinnal is ékesített magyar nyelv még őriz a valamivel „ekvivalens” vagy „nem ekvivalens” kifejezésekben. (Ó, te drága latin, hogy hosszú futásodra még mindig számíthatunk!) Idetartozik az is, hogy ekvivalens tényezők esetén felsejlik az „aequilibrium” lehetősége, amelyben a nyugodt türelmesség ugyanolyan erővel van jelen, mint a pillanatnyiség lehetősége. A nyelvvizsgák világának mind az ekvivalenciák, mind az aequilibriumok jót tennének, ám az elkövetkezendőkben félok, hogy többször kerül sor egyenlőtlenségek bemutatására, mintsem az ellenkezőjére. Mielőtt azonban nekifognánk a különféle ekvivalenciák tárgyalásának, kénytelenek vagyunk egy rövid kúrt futni az idegen nyelvi értékelés főbb megállapításai körül.

Hipotézisek a nyelvtudásmérésben

A nyelvi mérés és értékelés (egyes országokban a magyarnál tágabb értelmű tesztelés) célképzete a nyelvtudás. Az idegen nyelvi mérés és értékelés mindennapi gyakorlata a következő posztulátumokon alapul:

- a nyelvtudás mibenléte leírható;
- a nyelvtudás mérhető;
- a nyelvtudás nyelvvizsgákkal mérhető;
- a nyelvvizsgák képesek a nyelvtudás minden lényegi komponensét a jelöltből kiváltani;
- a vizsgateljesítmény segítségével a jelöltek tényleges nyelvtudása értelmezhető.

Mínt hogy ezen állítások egyike sem bizonyított, illetve legjobb esetben örökös approximációkról van szó, kevésbé leplezhető, hogy ez a tevékenység ismét a „ho-



mo ludens” egy olyan megnyilvánulása, amelyben több a ráfogás, mint a bizonyítható igazság. Agnoszticizmust sejtető kijelentéseimet kívánatos néhány példával illusztrálnom.

Kezdjük mindjárt a nyelvtudás fogalmával. Akadnak erről laikus vélekedések, természettudományi, pszicholingvisztikai és persze nyelvpedagógiai magyarázatok, de minden szakember meglehetősen illékony, nehezen leírható konstruktumnak tartja – jóllehet számos elfogadhatóan működő modellt ismerünk (*Bárdos 2002:87–104*). Mérésmetodikai szempontból azonban az igazán feszítő kategória az, hogy a nyelvtudás történeti fogalom, vagyis tartalma korokhoz, nyelvelírásokhoz, nyelvtanítási és nyelvtanulási elképzelésekhez kötődik. Illusztrációként idevezényeljük néhány nyelvtanítás-történeti módszer jellegzetes mérési eljárását.

1. tábla: Történeti módszerek és mérési eljárások a nyelvtudás becslésére

-
- nyelvtani-fordító: fogalmazás, fordítás, diktálás, transzformáció stb.
 - direkt: elmesélés, leírás, társalgás
 - olvastató: kérdés-felelet (majd olvasási teszt)
 - intenzív: társalgás, dialógus-reprodukció
 - audiolingvális: tesztmátrixokra épülő tesztbattériák nyelvi tartalom és készségek szerint, objektív tesztelés + vegyes típusú feladatok
 - audiovizuális: társalgás, interjú
 - mentalista: szövegkiegészítés, diktálás, fordítás
 - pszichológizáló: reprodukív gyakorlatok, vagy semmi
 - kommunikatív: objektív és szubjektív technikák keveredése, mérésmetodikai eklektika
-

A nyelvtudás fogalma tehát történetileg változik és ez nem axióma, hanem tényekkel bizonyítható valóságszelet. Ebből persze az is következik, hogy a standardok nem állandóak. Így már érthető a több évtizeden át működő vizsgaközpontok kétségbeesett erőfeszítése, hogy egyfelől a vizsgát állandóan fejlesszék, másfelől meg is őrizték arcukat a múlt időben. Az arcukat megőrzése gyakran az akkreditációnak hódol, a tartalom megváltoztatása viszont azt jelzi, hogy a fejlesztők tudomásul vették, hogy a standardok csak egy intervallumban ugyanazok. Tételezzük fel mégis (és valahol itt tartottunk az elején is), hogy a nyelvtudás mindezek dacára jól leírható. Most lássuk a nyelvvizsgát.

A jelöltből nyelvtudást kiváltó próbák megtervezése a vizsgafejlesztők feladata, egyben szépművészete. Viszont tény, hogy még egy jól körülhatárolt nyelvtudásfogalom esetén is a nyelvtudás megítélésének korlátai vannak (*v.ö. Bárdos 2003*). Ezek közül csak néhányat említünk meg. Egyikük közhely: a mérés mindig nem kívánt beavatkozás. Ilyen „beavatkozás” maga a vizsgáztató egy szóbeli vizsga gyakori interjú-műfajában. Jóllehet elvben a vizsgáztató csak eszköz, hogy kiváلتsa a nyelvi produkciót, de mint személy, elvárásaival, kérdéstechnikájával, témaválasztásával, a diktált tempóval, a megengedett válaszok hosszúságával vagy rövidegével, saját nyelvtudásmélységével és flexibilitásával (és még hosszan sorolhatnánk) jelentősen befolyásolja a performancia szintjét, szerkezetét, viselkedésével alkalmasint torzíttja a kiváltott mintát. Maga a vizsgahelyzet egy irreális emberi játszma, időnként felet-

több nagy tétekkal, s mint olyan, egyszeri, egyedi és megismételhetetlen. Az irrealitást okozó alapkonfliktusok egyike a jelöltnek az az erőfeszítése, hogy „viselkedjen” egy esetleg még idegen kultúra forgatókönyvei szerint, miközben szeretne túlélni egy lehetetlen helyzetet, amelynek tétjét leplezni kénytelen. Ehhez még hozzáadhatjuk azt a ténytet, hogy anyanyelvünkön elfogadhatóan kommunikálunk meglehetősen hiányos és tökéletlen nyelvezettel is, – a tökéletes nyelvhasználat a nyelvvizsgák sajátja. Afféle „standard alatti” nyelvi megfogalmazásokat a vizsgaanyagok nem használnak, nem tűrnek meg, tehát azt is kijelenthetjük, hogy a nyelvvizsgák nyelvezete gyakran természetellenes. Az pedig már igazi pszicholingvistának való feladat, hogy kinyomozza, milyen oszcilláció játszódik le anyanyelv és célnyelv között egy manapság oly gyakori „csak célnyelvű” vizsgán?

Hosszan folytathatnánk még felsorolásunkat, de ez csak elfelé visz főtémánktól – a kételyek csepegtetésével azonban lehet, hogy sikerült megvilágítani a fenti négy posztulátum labilitását. Mintegy másfélszáz év alatt a tanítással párhuzamosan, sőt abból táplálkozóan kialakult a nyelvvizsgáztatásnak egy olyan praxisa, amely a szakértők megítélése szerint számos állandó és nem kevés változó technika dacára képes volt „megszólaltatni” a jelöltek (egyébként kifürkészhetetlen, vagy egyszerűen néma) kompetenciáit, amelyekből kikövetkeztette vagy esetenként jósolta a jelöltek valós nyelvtudását. Ahogy nincs egyedül üdvözítő módszere a nyelvtudás megszerzésének, ugyanúgy egyedül üdvözítő nyelvvizsga sincs. Mindegyik nyelvvizsga a maga nyelvtudáskonceptiója szerint igyekszik jósolni a jelölt nyelvtudását: helyes gyakorlat esetén nyelvtudás-metszetük profilja hasonló kell legyen. Mindamelllett mérésük minőségét a mérési eszközök ismert vagy rejtett tökéletlensége ronthatja.

Eddigi gondolatmenetünkéből csak sejtethető, hogy mely pontokon jelenhetnek meg ekvivalencia-problémák az idegennyelvi mérés és értékelés világában. Közülük négyet emelünk ki, és ezek szerint haladunk tovább:

- ekvivalencia egy adott nyelvtudásfogalom és az arra épülő vizsga között;
- ekvivalencia az ideálisnak vélt nyelvtudásfogalom és a nemzetközileg elfogadott standardok között (pl. KER – Közös Európai Referenciakeret);
- ekvivalencia a jelenleg akkreditált nyelvvizsgák és a KER elvárásai között;
- ekvivalencia az egyformának akkreditált nyelvvizsgák között.

Ekvivalencia a kiszemelt nyelvtudásfogalom és az arra épülő vizsga között

Mint ahogy azt már fentebb érintettük, ez a leglényegesebb összefüggés a nyelvi mérés és értékelés világában. A vizsgának adekvát módon követni kell az adott nyelvtudás-konceptiót: ekkor a kiváltott nyelvtudás-produkció és az ideálisnak vélt nyelvtudásfogalom között ekvivalencia alakulhat ki. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a helyes gyakorlatban elvárt jószág-kritériumok csak ilyen ekvivalencia esetén vezethetnek vonzó számértékekhez. Néhány példával világítjuk meg e belső ekvi-



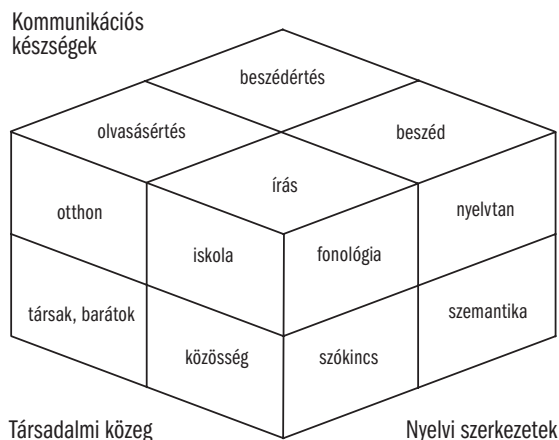
valencia lényegét. Ha valaki a hatvanas évek végén, hetvenes évek elején Rigó utcai vizsgát tett, először írásbeli fordítást kellett készítenie mindkét irányban. Ha ezen megbukott, a szóbelire be sem hívták. Miféle nyelvtudás rajzolódik ki egy ilyen eljárás mögött? Felsorolunk néhányat: a nyelv korrekt formái elsősorban írásban nyilvánulnak meg; az írott nyelv az elsődleges, mert tükrözi a nyelvi pontosságot, a nyelv strukturáltságát stb.; ebben az országban kétnyelvű nyelvtudásra van szükség, ezért kell tudni fordítani; a szóbeli nem annyira fontos stb. A lényegi kérdést nem úgy kell feltennünk, hogy volt-e összefüggés a célképzet és a kiválasztott módszerek között, hanem úgy, hogy volt-e összefüggés a kiválasztott célképzet és a kiváltott nyelvi teljesítmények között? A válaszunk lehet az, hogy bizonyos mértékben igen. Ha viszont kigázolunk egy-egy adott korszakból, akkor a helyes kérdés inkább a következő: mit ér egy nyelvvizsga, ha régi? Normális esetben a vizsgafejlesztő köteles közreadni a vizsga tartalmi leírásában (specifikációiban), hogy milyen nyelvtudást miként vett célba, és ezt közzé is kell tenni. Ellenkező esetben az emberek úgy vásárolnak meg valamit, hogy azt sem tudják, hogy mi vár rájuk. Képletesen szólva, úgy vesznek meg egy autót és ülnek bele, hogy azt sem tudják, hogy van-e benne ABS vagy légkondi. A vizsgafetisizmus közép-európai csúcsországában azonban – az erős eszközös motiváció következtében – nem érdekli a jelöltet ez a lényegi ekvivalencia, hanem csak az, hogy melyik a könnyebb, (mert utána csak a papír beszél, s nem a jelölt) és másodlagossá vált már az is, hogy mibe kerül...

A nyelvtudás-fogalom szerkezetét a kutatók legtöbbször szintek, tényezők, értékskalák, kompetenciák, illetve ezek kombinációinak segítségével írják le. Ezek közül legősibb a *szintek* szerinti leírás, amely laikus elnevezésekből indul ki: például turista-túlélő, álkezdő, középhaladó, haladó, közel anyanyelvi stb. szintek. Talán éppen az Állami Nyelvvizsga hatására Magyarországon az alap-, közép- és felsőszint megjelölés tudatosult (v.ö. *Bárdos 1986*). A nyelvtudás *tényezőkkel* történő leírása, vagyis egy egészlegesség aprólékos lebontása a mikrotényezőkig jellegzetessége egy konkrét nyelvtanítási elméletnek, és a mögötte munkáló nyelvészeti, illetve pszichológiai elképzeléseknek: természetesen a strukturalizmusról és a behaviourizmusról van szó, amelynek nyelvtanítási visszatükröződése az audiolingvális módszer. Az audiolingvális módszer szakértői (pl. *Lado 1961; Harris 1969* és mások) dolgozták ki a diszkrét-pontos tesztelés elméletét, majd gyakorlatát, amelyben főként a nyelvi tartalom (mint például kiejtés és helyesírás, nyelvtani szerkezetek, szókincs, nyelvhasználat, és az alapkészségek metszeteiből alakították ki objektív feleletválasztós tesztekben álló – végtelennek tűnő – teszt-battériákat. Erre szolgálhat példaként *Silverman (1976:21)* viszonylag kései modellje: a nyelvtudás építőkövei (1. ábra).

Újfent utalunk arra, hogy nyilvánvaló ekvivalencia állt fent a korabeli nyelvtudásképzet és a nyelvtudást kiváltó vizsgatechnika között, ennek alapján bizonygathatták, hogy a tesztek megfelelő validitással, reliabilitással és persze gyakorlati kivitelezhetőséggel rendelkeztek. Ugyanakkor azt is tudjuk, hogy ezek a standardok mára már elavultak, a nyelvtudásról más elképzeléseink vannak, és más vizsgatechnikai eljárásokat alkalmazunk. Ettől függetlenül valószínű, hogy a jelenlegi

vizsgatechnikák is csak egyfajta approximációi a „teljes nyelvtudás” kiváltásának. A legtöbb területet lefedik, de az egészet sosem.

1. ábra: A nyelvtudás építőkövei*



* Silverman (1976:21) nyomán.

Az Állami Nyelvvizsga 1979-es reformja előtérbe helyezte a szóbeliséget, és már akkor használt *skálaleírásokat*, amikor a ma oly népszerű KER még fel sem sejtett a homályból. Az akkori skálaleírások a korabeli vizsgagyakorlatot rögzítették, amelyek közül érdekességképpen a beszédkészség skálát adjuk közre (akkor még alapfok nem volt).

2. tábla: Állami nyelvvizsga, középfok, beszédkészség skála

1 elégtelen	A jelölt nagyon habozva, alig egy-két mondatot vagy mondattöredéket mond, az anyanyelvi beszélő számára elviselhetetlenül hosszú szünetekkel. Amit mond, többnyire érthetetlen, kivehetetlen.
2 elégséges	Nagyon lassan, de éppen elviselhető hosszúságú szünetekkel kifejezi a legegyszerűbb szükségleteit, igen sok nyelvtani hibával.
3 közepes	Nem veszíti el a természetes társalgás fonalát, határozottan képes kifejezni igényeit, de pontatlanul beszél, elég sok szünettel.
4 jó	Középfok: határozottan, folyamatosan fejezi ki magát, nem kell szavakat keresgélnie, de még vannak beszédében pontatlanságok. Felsőfok: könnyedén boldogul a mindennapi köznyelvel, folyamatosan, majdnem teljesen hibák nélkül beszél. Összetettebb, idiomatikusabb kifejezésekbe még bele-belebonyolódik, kerüli az elvontabb lexikai síkokat.
5 jeles	Középfok: könnyedén boldogul a mindennapi köznyelvel, folyamatosan, hibák nélkül beszél. Felsőfok: folyamatosan, hibák nélkül beszél. A célnyelvre jellemző bonyolultabb, idiomatikusabb kifejezéseket természetesen, anyanyelvi tempóban használja. Elvontabb témákról is folyamatosan, ha nem is szakszerűen, társalog.

Forrás: Bárdos (1982).

A kortárs nyelvtudásleírások legjellegzetesebb vonása az, hogy *kompetenciák* segítségével írják le az elvárható teljesítményeket. A nyelvi kompetencia és performan-



cia modelljei Chomsky óta jelentősen átalakultak, jelenlegi felfogásunkra *Canale és Swain (1980)*, majd *Bachman (1990)* modelljei hatottak leginkább.

Összességképpen megállapíthatjuk, hogy az adott korban ideálisnak tartott nyelvtudás mint célképzet és a kiváltására szerveződött vizsgakonstruktum között szükségszerű ekvivalenciának kell lennie. Ez az alapja a megfeleltethetőségnek és egyben a mérés érvényességének.

Ekvivalencia a nyelvtudás mai fogalma és egy külső követelményrendszer (a KER) között

Az előző fejezetben bemutattuk, hogy a nyelvtudás-fogalom szerkezetét szintek, tényezők, értékskálák, kompetenciák, illetve ezek kombinációinak segítségével írhatjuk le. Jelen sorok szerzője néhány éve már az ismert kommunikatív kompetencia-fogalom továbbfejlesztett változatát használja a modern nyelvtudás-fogalom szemléltetésére. Vagyis gyakorlatilag ezt a modellt ajánlja a vizsgafejlesztők figyelmébe, korszerű vizsgaspecifikációk elkészítéséhez (3. tábla).

3. tábla: A nyelvtudásfogalom komplex modellje

Működési terep	Nyelvi tevékenységek				
Kompetenciák a nyelvtudásban	Nyelvi kompetencia	Szocio-lingvisztikai kompetencia	Kulturális kompetencia	Szövegalkotói kompetencia	Stratégiai kompetencia
A nyelvtudás további aspektusai, elemei, dimenziói	nyelvi készségek tartalom közvetítése - kiejtés - értés - nyelvtan - közlés - szókincs - közvetítés - nyelv használat	nyelvi pontosság, szociális megfelelés	elfogadás, odatartozás, műveltség	diskurzus (koherencia, kohézió)	rugalmasság

Forrás: Bárdos (2005).

Hosszú ideig a nyelvvizsgák – állandó belső nemesítésük eredményeképpen – jellegzetes virágokká fejlődtek és növénytudományban éltek, – függetlenül attól, hogy egyikre a rózsza, másokra esetleg a bojtortján lett volna a ráillő hasonlat. Az ezredforduló óta azonban az európai dimenziók egységesülése – főként a csereszabotosság és a minőségbiztosítás igénye miatt – felgyorsult és külső kényszerként jelentkezett. Egy-egy nyelvvizsga elfogadottsága korábban mindig a befogadó ország belügye volt (ez az út a ma már kihalófélben lévő honosítás). Immáron nem csak az oktatáspolitikai, hanem a nyelvvizsgapolitika is európai, így évtizedek alatt létrejöttek a kiigazításokra készítő megbízható dokumentumok. Ennek elle-

nére törvényi késztetéssel csak Magyarországon találkozhatunk, ahol az államilag akkreditált vizsgapiac – 2006 szeptemberétől kezdve – mintegy másfél éven belül köteles különféle minőségű nyelvvizsgáit az európai standardokhoz illeszteni. A szintillesztési folyamat céldokumentuma a Közös Európai Referenciakeret (*KER 2001*, magyarul 2002), valamint a Nyelvvizsgák szintillesztése a Közös Európai Referenciakerethez (2003, magyarul 2006) és melléklete, amely részletesen ismerteti azokat az eljárásokat és matematikai statisztikai számításokat, amelyek segítségével az illeszkedés sikeressége bizonyítható.

A KER szövegét már eddig is számos bírálat érte, amelyek részben a mérés-értékelésben érdekelt nagyobb szervezetek (ALTE: Association of Language Testers in Europe; EALTA: The European Association for Language Testing and Assessment stb.) konferenciáin hangzottak el, vagy pedig valamely projekt melléktermékeként születtek meg (*Alderson et al 2002*). Találunk továbbá bírálatokat önálló elméleti művekben is (*Davidson & Lynch 2002; Morrow 2004; Weir 2004*). A sokféle kritika dacára (pl. az értékskálák leírása nem elég részletes vagy nem teljes; a leírás nem világos a tesztfelkészítők számára; az elméleti részek nem foglalkoznak a készségek mögött meghúzódó kognitív folyamatok jellegével stb.) sietve leszögezzük, hogy a KER még mindig a „lehető világok egyik legjobbika”, különösen szociolingvisztikai és részben pragmatikai szempontból. Ugyanakkor valljuk be, hogy a KER elég rettenetes olvasmány. Egyfelől azért, mert a szöveg tömény, és gyakran nélkülözi a megértéshez szükséges epikai erényeket, másfelől pedig azért, mert olyan méretű és részletességű táblázatok tucatjai szabdalják (86 darab!), amelyek kizárják a szöveglineáris kezelését. Nem kevés idő és számos olvasat kell ahhoz, hogy megértsük: olyan referenciakötet van kezünkben, amelynek leírásaihoz újból és újból vissza kell térni; amelyet mint többdimenziós szöveget a megfelelő mélységben kell interpretálni. A Közös Európai Referenciakeret (KER) elnevezés hallatán szükségletelemzésen, vagy tananyagelemzésen, vagy vizsgateljesítmény-elemzésen stb. alapuló, széles körű analitikát várunk, kategóriákat – és ezt meg is kapjuk. A KER egésze azonban – a táblázatok dacára – nem tesztfelkészítési vagy vizsgatechnikai taxonómia, hanem tantárgy-pedagógiai elegy, amely teleológiai cél hiányában sehogyan sem akar vegyületté nemesedni.

De térjünk a lényegre: van-e ekvivalencia jelenlegi nyelvtudás-elképzeléseink és a KER tanítás/tanulás/mérés-felfogása között? A válasz határozott igen. Csakúgy mint a jelenlegi tanulásfelfogások, a KER is egy tevékenység-központú, képességeket és kompetenciákat fejlesztő nyelvtanulási és nyelvelsajátítási folyamatot képzel el és ennek megfelelően vizsgálódik valamennyi készségtartományban, miközben e nyelvhasználat érvényességi „tartományait” is kijelöli. Ezekkel összhangban készültek el a skálaleírások, amelyek mind tantervek, mind vizsgarendszerek fejlesztésére jól felhasználhatók. A fenti jelentős erények mellett eltörpülnek azok a hiányosságok, amelyek inkább csak a szakember számára észrevehetőek. Ezekből is felsorolunk néhányat. A kommunikatív kompetencia tárgyalása során a szerzők csak más komponensekbe bújtatva tárgyalják a szövegalkotói és kulturális kompe-



tenciát, és a stratégiai kompetenciát sem nevezik meg külön. A közvetítés készség-leírásai (fordítás és tolmácsolás) a többihez képest viszonylag elnagyoltak, látszik, hogy a készítőik kevésbé ismerik a kétnyelvű vizsgák világát. Furcsa az is, hogy az alapkészségek köréből kiemelik az ún. interakciót, és szinte külön készségként kezelik, holott az interakció minden performatív készség egyértelmű peremfeltétele (a beszéd pragmatikai értelmezésében az egyik lényegi beszédkonfíció, “reciprocity”). Közismert tény az is, hogy a KER az általános nyelvtanulással/nyelvvizsgálással foglalkozik, a speciális nyelvi vagy vizsgahelyzeteket figyelmen kívül hagyja – nem foglalkozik például szaknyelvekkel, vagy ifjúsági nyelvvizsgálással (gyermekkori nyelvtanulás és nyelvvizsgázás). Felkészültségtől függően itt is hosszasan folytathatnánk még a KER apróbb hibáinak bírálatát, de összességében mégis meg kell állapítanunk, hogy Magyarországon az alkalmazott nyelvészek, nyelvtanárok, nyelvvizsgáztatók, tesztfejlesztők körében kialakult modern nyelvtudás-fogalom jól tükröződik a KER rendszereiben, az ekvivalencia megvan, és ez megteremti az átállás elvi feltételeit a magyarországi nyelvvizsgák szintillesztéséhez, csereszabotításához, európai elfogadhatóságához.

Ekvivalencia a jelenlegi akkreditált nyelvvizsgák és a KER között

Az Európa-szerte elfogadott KER is szintleírásokkal dolgozik, viszont a szinteket tényezőkre bontja (például készségek, illetve tématarományok). Ugyanakkor a különböző szintek megjelenítésére értékskálákat alkalmaz, amelyek a szubjektív elbírálású performancia-mérésekben is használhatók – vagyis a nyelvtudás leírásának lehetőségei közül az összes tényezőt kombinálták. A szintek szerinti értelmezés tartományait az itt következő ábrán szemléltetjük, amelyből kiderül, hogy az egykori magyarországi alap-, közép-, felsőfok triójából a mostani EU-s elvárásoknak megfelelő alapfok jóval magasabbra került, a közép fok némileg szűkült, a felsőfok pedig a rendelkezések miatt a tetején egy kissé megcsonkított (ez persze nem jelenti azt, hogy felsőfokú vizsgán ne jutna át valaki esetleg C2-es nyelvtudással!). Többet mindig lehet teljesíteni, kevesebbet nem: alsó határérték-ponttal dolgozunk.

4. tábla: Régi és új vizsgaszintek Magyarországon

Magyar köztudat (vagy tévhit)	Új elvárás: Államilag akkreditált, KER-hez illesztett nyelvvizsgák, 2006	EU közös referenciaszintek az ezredfordulón
Felsőfok	„felső”	C2 Mesterfokú nyelvhasználó
	„közép”	C1
Középfok	„alap”	B2 Önálló nyelvhasználó
		B1
Alapfok		A2 Alapfokú nyelvhasználó
		A1

A táblában kiemelten látható, hogy Magyarországon az európai szabvány B1, B2, C1 vizsgaszintjei válhatnak államilag akkreditált vizsgák célképzetévé, alap-, közép- és felsőfok elnevezéssel. Kikre vonatkozik ez az elvárás? A törvény ereje a külső nyelvvizsgapiac szereplőit érinti (megjegyzendő, hogy empirikus méréseink az iskolarendszeren belüli vizsgákról sincsenek, holott az idegennyelvi érettségi szintje bejelentetten B1, az emelt szintű B2). Ez a nyelvvizsgapiac 23 vizsgaközpontot jelent (17 magyar és 6 külföldi), akik 30 vizsgarendszerben több mint 400 vizsgahelyen fogadják a nyelvtudásukat bizonyítani szándékozókat. (A nyelvvizsgák, vizsgabizonyítványok központi nyilvántartását a Nyelvvizsgát Akkreditáló Központ, akkreditációjukat és minőségbiztosításukat pedig a Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület végzi.) A vizsgapiac nagyságának, illetve a nyelvek arányainak érzékeltetésére közreadunk néhány táblát.

5. tábla: A leggyakoribb vizsgák száma nyelvek szerint 2000–2005

	Angol	Német	Francia	Eszperantó	Egyéb	Összesen
2000	54,534	28,941	2,017	1,858	5,274	92,624
2001	51,413	28,064	1,911	2,013	6,019	89,420
2002	72,308	33,957	2,080	3,786	6,766	118,897
2003	79,000	38,844	2,527	3,132	7,124	130,627
2004	85,384	42,010	2,268	2,424	6,393	138,479
2005	93,913	44,545	2,547	2,984	7,203	150,000
Összesen	436,552	216,361	13,350	16,197	38,779	721,239

6. tábla: Korosztályos bontás nyelvek (legtöbb vizsga) szerint (2006)

	Angol	Cigány (lovári)	Eszperantó	Francia	Magyar	Német	Olasz	Orosz	Spanyol
14-19	36,915	105	477	1,047	44	19,739	616	148	441
20-24	27,913	260	815	1,170	70	13,633	732	189	556
25-29	13,975	335	854	465	38	4,718	366	158	277
30-34	6,975	272	780	166	16	1,645	132	130	95
35-39	3,665	147	418	48	8	842	51	67	33
40-44	1,779	11	43	46	9	432	11	23	4
45-49	1,058	2	2	37	6	291	8	17	2
50-54	585	3	1	19	1	187	8	8	2
55-59	189	0	2	10	0	49	1	2	0
60-	26	0	0	0	2	9	0	0	0
Egyéb	19,796	658	1,695	1,065	25	9,813	488	202	333
Összesen	112,876	1,793	5,087	4,073	219	51,358	2,413	944	1,743

A táblákkal remélhetőleg sikerült elkábítanunk az olvasót, aki nyilván azon morfondírozik, hogy miként lett világnyelv az eszperantóból mint mesterséges nyelvből; esetleg számításokat végez arról, hogy milyen csekély lehet a bennünket körülvevő országok nyelveinek vizsgaszáma, holott ezekre a nyelvekre – nem csak kisebbségi nyelvekként – nagy szükségünk lenne (vagyis a szlovák, szerb, román, horvát, szlo-



vén éves száma inkább 200, mint 400). Ismervén a szociolingvisztikai háttérrel, elgondolkodtató a lovári előretörése, vagy az orosz presztízsének zuhanása...

Elterelő hadműveletünk azonban nem tartható, választ kell adnunk a fejezetcím-ben megfogalmazott kérdésre: van-e ekvivalencia a jelenleg akkreditált nyelvvisz-gák és a KER között? Tudományos választ mérések hiányában nem tudunk adni, de tapasztalatit igen: az esetek többségében a vizsgák mind tartalmilag, mind me-todikailag elmozdultak a célba vett KER szintek irányába. A fenti törekvésektől függetlenül a nyelvvisz-gák nagyjából a következő csoportokba sorolhatók. Vannak olyan nyelvvisz-gák, amelyek

- már régóta a KER szintek szerint dolgoznak, átállásukat bizonyítani is tudják, de az ezt bizonyító adatokat nem hozták nyilvánosságra;
- azt állítják, hogy a KER szintjei szerint dolgoznak, de állításukat bizonyítani nem tudják, mert a szintillesztési folyamat bonyolult előtesztelési, tesztfejlesz-tési, egybevető – főként matematikai-statisztikai – eljárásait nem végezték el, nincs miről jelenteni;
- nem állítják azt, hogy a KER szintjei szerint dolgoznak, de erre törekszenek, és mostanában végzik el az ezt bizonyító szintillesztési eljárásokat.

A fenti állapotmegjelölő kategorizálás dacára mindháromra érvényes a követe-köző dilemma: lehet, hogy tartalmukat és standardjaikat tekintve a KER kívánt szintjei szerint járnak el, de az is lehet, hogy nem. E szívszorító dilemmát csak az-zal a kijelentéssel oldhatjuk fel, hogy tapasztalati alapon szólva ez az ekvivalencia (mármint a jelenleg akkreditált nyelvvisz-gák és a KER között) látszólag fennáll, de ténylegessége még ezután bizonyítandó. A szintillesztési folyamat sikeressé-gének ellenőrzését a Nyelvvisz-gát Akkreditáló Testület (NYAT) ebben az évben kezdi meg, az eljárás megbízhatósága érdekében saját szakértői számára szakmai továbbképzést tartott.

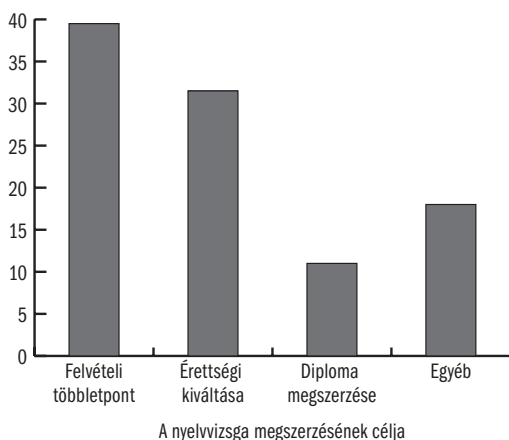
Ekvivalencia az egyformának akkreditált nyelvvisz-gák között

A fejezetcím meglehetősen provokatív, hiszen a következő implikációt sugallja: amennyiben nem létezik olyan csoport, hogy „a nem egyformának akkreditált nyelv-visz-gák” (márpedig jogilag ez a csoport értelmetlen), akkor a rejtett állítás az, hogy a vizsgafejlesztők vizsgatermékeinek csak az akkreditációja egyforma, a vizsgák maguk nem. Megalapozottan ilyesmit csak akkor állíthatnánk, ha egy viszonylag nagy létszámú csoport letette volna egy adott nyelvből a magyar vizsgapiac összes hozzáférhető, azonos szintűnek mondott vizsgáját, mert akkor lennének empirikus adataink, amelyek alapján valószínűleg felkavaró kijelentéseket tehetnénk. Ennek hiányában messze elkerüljük bármely vizsga emlegetését, még akkor is, ha éppen a jelöltek ráutaló magatartása obszervációt kínál: a magas beválási arány, a jó rek-lám, bármely „mediterrán könnyedség” felhasználóbarát előtérbe helyezése vonzó lehet. Mindez azonban még viszonylag könnyen értelmezhető.

Kevésbé magyarázható meg ugyanakkor egy külföldi számára, hogy miként vál-hott Magyarország a vizsgafetisizmus (és egyben a dokumentumvadászat) csúcstar-

tójává Közép-Európában, amely jelenség – a piac reményében – idevonzza a külföldi vizsgafejlesztőt is. A jelenségnek természetesen történeti okai vannak – mindamellett mindmáig tápláljuk a lángot. A történet közel negyven évvel ezelőtt az állami nyelvvizsga bizonyítványok pénzben megfizetett elismerésével kezdődött, és ez az intézmény, bár többször beépült az alapfizetésbe, mindvégig fennmaradt. Nagy határfokú „dobás” volt az a rendelkezés is, amely lehetővé tette, hogy állami nyelvvizsga bizonyítvánnyal az idegennyelvi érettségi kiváltható legyen. A középfokú tanulóifjúság parciális részvétele a nyelvi képzésben, a célrendszerek megalázó igénytelensége pusztító hatással voltak a középiskolai képzésre, illetve a belső (iskolai) vizsgarendszerekre. Jelenleg a diploma-kimeneti feltételek zéró toleranciájú megfogalmazása táplálja a lángot – ugyanis több ezer diák nem jut hozzá (esetleg jól megérdemelt) diplomájához nyelvtudás, vagy a nyelvtudás dokumentáltsága (!) hiányában. Mint közismert, a második vagy további nyelvek elsajátítása egy speciális képességthalmaz meglétét igényli, amelyben a jó hangutánzó-képesség, a nyelvtani érzékenység, az átlagos vagy annál jobb intelligenciaszint és fejlett memória a jósló tényezők. Éppen ezek miatt állíthatjuk, hogy más képességekhez hasonlóan a jelöltek teljes mintája egyféle Gauss-görbében állna össze, vagyis mindig lesznek olyanok, akiknek ez a finom mozgásos képesség hierarchia nem fog jól működni. (Más kérdés, hogy a Gauss-görbe alsó szejleténél jóval magasabb százalékok nem kapnak diplomát!) Egy nem reprezentatív felmérés szerint a következő okokból teszünk nyelvvizsgát.

2. ábra: Ki miért tesz nyelvvizsgát? (a Progress Nyelvtúdió felmérése 2005)



E felmérés szerint a fiatal felnőtt korú jelöltek négyötöde eszközös motiváció eredményeképpen vizsgázik, s nem valamely belső motiváció kiteljesedése képpen. Ilyen tömeges igény esetén valóságos tudománnyá válik a „vizsgákhoz-értés”, miközben a jelöltek tömege már régen eltávolodott a fentebb emlegetett ekvivalenciáktól, s inkább csak a három „k” bűvöletében él: könnyű legyen, közel legyen, kapjam meg. Egy ilyen helyzetben túlon túl nagy a csábítás a nem egészen feddhetetlen viselkedésre,



éppen ezért kell a vizsgafejlesztőknek és a minőségbiztosítást végző testületeknek összefogni a versengés tisztaságát biztosító standardok kialakítása érdekében.

Majdnem elfelejtettem: az egyformának akkreditált nyelvvizsgák nem egyformák. A vadvirágos réten sem egyforma a piros magyar árvacsalán vagy a kikerics. Vagy ettől még lehetnek ekvivalensek?

BÁRDOS JENŐ

IRODALOM

- ALDERSON, J. C. (ed) (2002) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Case Studies*. Strasbourg, Council of Europe.
- BACHMAN, L. F. (1990) *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, Oxford University Press.
- BÁRDOS J. (1982) *Vizsgamódszertan az Állami Nyelvvizsga Bizottság tagjaiszáma számára*. Budapest, ELTE ITK.
- BÁRDOS J. (1986) *State Language Examinations in Hungary. A Survey on Levels, Requirements and Methods*. OPI Bulletin. Budapest, National Institute of Education (OPI), pp. 50–90.
- BÁRDOS J. (2002) *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- BÁRDOS J. (2003) A nyelvtudás megítélésének korlátai. *Iskolakultúra*, Vol. 13., augusztus, pp. 28–39.
- BÁRDOS J. (2005) *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* No. 1, pp. 1–47.
- Council of Europe n. d. (March 2005) European Language Portfolio. Available online at: www.coe.int/portfolio
- (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, Cambridge University Press.
- (2003) *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEF). Manual, Preliminary Pilot Version*. DGIV/EDU/LANG 2003, 5. Strasbourg: Language Policy Division.
- (2005) *Reference Supplement to the Preliminary Version of the Manual for Relating Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. DGIV/EDU/LANG 2005, 13. Strasbourg: Language Policy Division.
- DAVIDSON, F. & LYNCH, B. K. (2002) *Testcraft: a Teacher's Guide to Writing and Using Language Test Specifications*. New Haven, CT: Yale University Press.
- HARRIS, D. P. (1969) *Testing English as a Second Language*. New York, McGraw-Hill Book Company.
- Közös Európai Referenciakeret (KER). (2002) Oktatási Minisztérium, Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht. (Common European Framework (CEF) of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. (2001) Strasbourg: Európa Tanács Közoktatási Bizottsága, Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya.)
- LADO, R. (1961) *Language Testing*. New York, McGraw-Hill Book Company.
- MORROW, K. (ed) (2004) *Insights from the Common European Framework*. Oxford, Oxford University Press.
- Nyelvvizsgák szintillesztése a Közös Európai Referenciakerethez. (2006) (ford.: Bárdos J.) Budapest: Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület, Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ. In: NORTH, VAN AVERMAET, FIGUERAS, TAKALA & VERHELST (2003) *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEF). Manual: Preliminary. Pilot Version*. DGIV/EDU/LANG. Strasbourg: Council of Europe on publication in English and French. Language Policy Division.
- SILVERMAN, R. (et al) (1976) *Oral Language Tests for Bilingual Students: an Evaluation of Language Dominance and Proficiency Instruments*. Washington, D. C.: US Office of Education.
- WEIR, C. J. (2004) *Language Testing and Validation: an Evidence-Based Approach*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.

EKVIVALENCIA-TÖRTÉNETI MOZZANATOK

HA NEM KÉSZÜL KÖTET/KÜLÖNSZÁM¹ az ekvivalenciáról, az oktatástörténész, neveléstörténész² ebben az összefüggésben nem kezd el gondolkodni.³ Az ekvivalencia ugyanis több *egymástól független* oktatástörténeti, neveléstörténeti, szocializációtörténeti probléma határvidékén terül el, pontosabban talán éppen az ekvivalencia jelensége az, amely e jelenségeket egymáshoz fogja kapcsolni, eképpen a kérdésfeltevés igen termékeny lehet. Az alábbi írás csak felvillantja azokat a szálakat, melyeket egy módszeres kutatás⁴ felvehetne...

Az egyenértékűség oktatástörténeti problémája négy egymástól nem független, de mindenképpen külön elemzendő mozzanatból áll.

Az egyik, hogy milyen országos/nemzetközi politikai-intézménypolitikai *döntések* befolyásolják a jelenséget, hogy az egyik országban szerzett végzettségeket a másik országban elismerjék-e vagy sem. Az ezt kutató oktatástörténész és oktatás-szociológus számíthat rá, hogy a gazdasági növekedésben, illetve nemzetközi integrációban érdekelt gazdasági és politikai erők a külföldön szerzett végzettségek elismertetésének megkönnyítésében, a helyi eliteknek, helyi értelmiségnek elkötelezett erők, köztük a nagy korporatív jellegű testületek az elismertetés megnehezítésében érdekeltek. Az egyetemeken belül fő szabályként arra lehet számítani, hogy az egyetem a saját „pótolhatatlanságát” az elzárkózásban ragadja meg, ugyanakkor bőségesen lehetnek ellenerők, pl. olyan tanszékek vagy akár egyes oktatók, amelyek/akik nemzetközi kapcsolathálójuk bővítését éppen az elismertetéssel látják biztosítottnak, vagy azok, akik egyetemen és tudományos téren belüli pozícióju-

1 A tanulmányhoz az OTKA és az NKFP támogatása biztosította az adatbázist, a WJLF, a PTE és az egykori FKI a támogató környezetet.

2 Köszönetemet fejezem ki Karády Viktor tanácsaiért.

3 Az ekvivalencia-történet magyarul egyáltalán nem szerepel, ha a google-ban próbálunk meg tájékozódni, ennek angol megfelelője pedig három (egyenként megnézve: teljesen inadekvát) találattal, egy olyan szó, az *equivalency* kapcsán, mely több mint ötmilliószor fordul elő a világhálón, s több mint egymilliószor, hogyha az oktatás szóval együtt keressük...

4 A hazai kutatásfinanszírozás viszonyai között nincsenek illúzióim, hogy egy-egy ilyen téma mennyire kaphat önálló támogatást. Ugyanakkor egyre fontosabbnak érzem, hogy a problémák érzékelésében talán gyakorlottabb kutatók akár vázlatos felvetésekkel is ajánljanak témákat Phd hallgatóiknak, igényesebb szakdolgozóiknak. Ilyen értelemben ezt a „vázlatos felvetést” a pécsi oktatástörténeti doktori programban tanuló kedves tanítványaimnak ajánlom.



kat éppen azzal tudják javítani, hogy doktori (vagy Bologna óta MA/MSc) hallgatókat fogadnak külföldi egyeteméről, vagy éppen hazai hallgatókat kívánnak kecsesíteni azzal, hogy a kölcsönösség jegyében majd külföldi egyetem is elfogadják a diplomáikat... Az ezt kutató történész olyan speciális jelenségekkel kénytelen szembenézni továbbá, mint a szakmai színvonalától független – a külpolitika vagy a társadalompolitika alrendszerében kiformalódó döntések: a két háború között a numerus clausus miatt megkezdett külföldi egyetemi tanulmányok után hazatérő zsidó diplomások nosztrifikációjának akadályozása, a késői pártállamban a szovjet diplomák elismerése egy itt már sokkal kevésbé ideológia vezérelt oktatási térben, harmadik világbeli szövetségesek által kiadott diplomák elismerésének vitakérdései...

A másik kérdés, hogy szociológiai értelemben mennyire jellemző a *valóságban*, hogy másutt szerzett végzettségek elismertetésével iskolázottsági elitpályát futottak be az emberek. Az ellenérdekeltek ellenmozgását leküzdő a külföldi diplomás javára hozott döntések ugyanis természetesen nem garantálják, hogy a külföldi diplomás hasonló pályát fut be (hasonló erőfeszítéssel), mint itthoni társa. Egyrészt azok a fentebb leírt ellenerők a későbbiekben is számon tarthatják a diploma, vagy a személy „nemkívánatosságát” számtalan helyzetben korlátozva piaci és hierarchikus érvényesülését, másrészt pedig a külföldre járt diplomás nem rendelkezik azzal a kapcsolati tőkével mellyel a hazaiak (különböző helyekre került évfolyamtársaik, professzoraik révén) igen. (Utóbbi alól persze lehetnek kivételek, ha éppen egy távoli helyen létrejött a sorstársakkal szövődött kapcsolatok ereje bizonyul olyan nagyoknak, hogy az egykori „külföldiek” hazatérésük után is számontartják és segítik egymás pályáját... Míg az előző kutatást – a gyér elvi viták áttekintése mellett – elsősorban konkrét nosztrifikációs-kérelmek elbírálásainak esettanulmányoszerű elemzésével lehet lefolytatni, addig e kérdésekben az empirikus történet-szociológiának, elitszociológiának jut a legnagyobb tér.

A harmadik kérdés, hogy mennyire tudjuk *tartalmilag* megállapítani, hogy az egyes időpontokban különböző helyen szerzett végzettségek mögött mennyire különböző, mennyire azonos követelmények állnak. Annak ugyanis, hogy az elvileg elért ekvivalenciák ellenére az ide érkező diplomás versenyhátrányban van nemcsak kapcsolatszociológiai, hálózatelméleti magyarázata lehet. A hazai és külföldi felsőoktatási intézmények konkrét programjai, tárgyai, sőt a tárgyak konkrét követelményei, irodalomjegyzékei, hangsúlyai stb. között nem véletlen, hanem szisztematikus különbségek vannak. A szisztematikus különbségeket az magyarázza, hogy a hazai viszonyok között az egyes szakmák működési körülményei, protokolljai, normái – mindaz ami a „hazai sajátosságok” gyűjtőnév alatt foglalható össze – valamiképpen tükröződnek a felsőoktatásban. Ha nem az explicit tananyagban, akkor az intézmény *rejtett tantervében*, az oktatók viselkedésében, az órákon elhangzó anekdotákban, a folyosói beszélgetésekben, az egyetemen belüli kontraszelekció szabályainak megtapasztalásában, a személyi harcok érzékelésében stb. A tudományszakok jelentős része – nemzeti irodalom, történelem, földrajz – exp-

licit különbségeket hordoz, de bátran kijelenthetjük, hogy a legegyetemesebb tudást közvetítő intézményekben is rengeteg olyan „tanulnivaló” van, melyet csak a sok éves jelenléttel lehet teljesíteni. Bármennyire „egyetemes” a homo sapiens gyógyítása: a klinikák és kórházak különbözőségének tényleges realitását (melyek a szakmai munkát is teljes egészében meghatározzák, mi több azt is, hogy az elméletileg tudható dolgok, eljárások közül melyeket érdemes valóban észben tartani, begyakorolni) csak a hazai orvosképzésben lehet elsajátítani. Bármennyire egyetemesek a mechanika törvényei, a tényleges építőipari kultúra, a kivitelezőktől reálisan elvárható pontosság mértéke másféle szakmai magatartás (ráhagyás, túltervezés stb.) elsajátítását követeli meg az építőmérnöktől Magyarországon, mint mondjuk Svájcban. Az állami szerepvállalás politikai motivációi, a gazdasági elit szereplői közötti kapcsolatok, a statisztikai mutatók helyspecifikus torzítása – kivétel nélkül olyan ismeretek, melyeket a közgazdász a helyi valóságban „bennfentes” oktatójával, hallgatótársaival való együttlét alatt, sok ezer órában sajátít el – s melynek meglétét nem lehet a tárgyak és tematikák összehasonlításának módszerét követő kredittranszfer és ekvivalencia bizottságokban megmérni...

A negyedik kérdés, hogy mennyire *elitspecifikus* az egyes országokban kiadott diploma? A rejtett tantervek különbözősége mellett nyilván nem hanyagolható el az egyes iskolafokokatok rétegspecifikusságának különbözősége sem. Egy országon belül is jól érzékelhetjük, hogy teljes egészében megváltozik az érettségi vagy a diploma követelménye, jellege, hogyha az adott iskolázási fokozatot a társadalom elitje helyett immár többsége éri el. A tömegesedés az egyes országokban eltérő ütemben halad, a megszerzett diploma – amennyiben kevésbé szelektív iskolarendszeren át lehet oda jutni, értelemszerűen mást jelent, kevésbé emel az elitbe, kevésbé ruház fel elitattitűdökkel, elitnormákkal, mint a – legutóbbi időket nem számítva – európai átlagnál elitistább hazai képzés...

* * *

A négy mozzanat értelmezéséhez különböző előfeltevések szükségesek.

A végzettségek „elismerése” két dolgot jelenthet: jelentheti azt, hogy valamiféle tanulmányokhoz valamiféle előtanulmányok igazolása szükséges – ilyen értelemben az oktatási-szocializációs rendszeren *belül*, annak egyes lépcsőfokai közötti *átjárás* lehetőségét jelenti az elismerés. Az előtanulmányok „igazolása” élethelyzetének bekövetkeztéhez logikailag minimum két dolog szükséges. Az egyik, hogy az oktatás és szocializáció szakaszokban, lépcsőkben folyjék, a másik, hogy legalább elméletileg lehetséges legyen, hogy különböző helyszíneken különböző fenntartók által zajló oktatási rendszerben, egymással összemérhető tananyagokat tanítsanak, s legalább elméletileg elképzelhető legyen, hogy az egyik helyen végzett iskola alapján a másik helyen tovább lehessen tanulni. A tradicionális társadalmakban – már ha Meadnek és az antropológusoknak hinni lehet – folyó oktatás valamilyen szakaszokra oszlott ugyan, de az egyik törzs „kultúrájába”, „történetébe”, mítoszaiba alapfokon bevezető oktatást nyilvánvalóan nem lehetett elismertetni



egy másik törzs magasabb „képzettséget adó” szocializációs rendszerében, hiszen ennek a szocializációnak a célja éppen a többiektől *különbözés* megtanítása. A másutt szerzett ismeret elismerésének előfeltétele, hogy legyenek olyan ismeretek, melyek nem a csoportazonosságot szolgálják, s melyek eképpen másutt is hasznosíthatóak. Logikailag ilyen ismeret – minthogy az olvasás és számolás megtanulása az általunk ismert keleti civilizációkban a konkrét, helyi társadalmakra, helyi birodalmakra jellemző módon, *eltérő írásmódokkal* helyi kulturális kontextusok elsajátításával, együtt történt, – még az írásos civilizáció első évezredében sem igen lehetett. Az első nem helyi kontextusú ismeret, melynek másutt való elfogadása felmerülhetett az idegen nyelv volt. Az időszámításunk előtti 18. században éri el a nemzetközi érintkezés (legalábbis a Közel-Keleten) azt a szintet, hogy a diplomácia és a nemzetközi kereskedelem „tömegesen” igényel sumérul tudó embereket. Képzésükről azonban túl keveset tudunk ahhoz, hogy annak lépcsőfokairól, a lépcsőfokokra lépés előfeltételeiről, s különösen a diákok nemzetközi mozgásáról érdemi kijelentéseket tehessünk. Az antikvitás viszonyai között már igen sokat tudunk a tanulmányi célú mozgásról, nemcsak arról, hogy a szofisták szorgalmasan mozogtak az egész hellén piacon, de arról is, hogy a nevesebb tudósok iskoláiban gyakran találkozunk külföldiekkel (gyakran még ellenséges államok polgáraival is, Szókratész egyik bűne is ez volt, hogy ellenséges államból érkezett tanítványt fogadott) – csakhogy nincs tudomásunk arról, hogy ezeket a tanulmányokat meghatározott sorrendben végezték volna, hogy egyik iskola hallgatása a másik iskola hallgatásának előfeltétele lett volna. Eképpen tehát egy új fázist jelent, hogy a belépés előfeltétele Platón akadémiájában a matematikai előtanulmányok folytatása. Platón viszont maga nem szervezett matematikai iskolákat, meg iskoláját egyébként is pánhellénnek azaz a teljes civilizációs közösség számára elérhetőnek szánta, értelemszerűen tehát a hallgatók vélhető többsége *nem athéni*, hanem külföldi matematikai iskolában folytatta előtanulmányait. Logikailag tehát *kellott léteznie* valamiféle arról szóló tudásnak ismeretnek Platón (ill. az akadémiát később működtető tanítványok) fejében, hogy mely iskolák teljesítménye tekinthető egyenértékűnek a platóni matematikus-eszménnyel, az elvárt mértékű tudással. A „másutt szerzett előismeret” kritériuma tehát itt teljesül, de nem tudjuk, hogy erről valamiféle igazolás (tehát bizonyítvány) vagy valamiféle „felvételi” segítségével győződött meg az iskola. Az alapfeltétel azonban: a másutt – akár idegen államban – megszerezhető iskolai végzettség mint előfeltétel meghatározása innen indul, hogy a hellenisztikus birodalmak nagy állami rendszereiben intézményesedjen.

A végzettségek elismerése azonban jelentheti azt is, hogy vannak olyan társadalmi pozíciók, melyekhez nem elegendő „a természetes” kiválasztódás (a származás, a vagyon, illetve az erőszakhatalom fölötti rendelkezés) hanem a megfelelő származással, vagyonnal, sereggel rendelkezők közül *csak azok* tölthetik be a pozíciót, akik bizonyos képzési folyamaton átestek, bizonyos ismeretekkel rendelkeznek, illetve a pozíciókra szántakkal kapcsolatban elvárás, hogy ezeket az ismereteket megszerezzék. Ilyen követelmény leginkább a magasan szervezett birodalmakban

– ilyenek a hellenisztikus birodalmak, s a császárkori római birodalom is – merültek fel. Tekintettel azonban arra, hogy ezek a hatalmas birodalmak, jelentős önálló civilizációs központok voltak, nyilván csak kevésbé merülhetett fel az a probléma, hogy másutt képzett tisztviselőket kellett volna alkalmazni, mindenütt volt „hazai” képzés.

A fenti „előfeltételek” látszólag a távoli múltba utalnak. Ugyanakkor a modern – illetve a modernizáció fázisához éppen megérkező – társadalmakban mutatis mutandis újra és újra felbukkannak e problémák: gondoljunk a hagyományos érettségi nélküli felsőoktatásba lépés lehetőségére Európa nagy részén – ez esetben ugyanis a meghatározott motivációkkal, sajátos tananyagokkal szervezett előkészítők, szakérettségik stb. ekvivalensnek ismertetnek el normál középiskolai végzettségekkel, politikai közép és főiskolai képzettségek alapján hagyományosan iskolai végzettséghez kötött pozíciókba nyílik belépési lehetőség stb.

* * *

Szociológiai értelemben az ekvivalencia-történet előzményét jelenthetik mindazok a kutatások, melyek a külföldi egyetemjárásra, illetve a külföldön jártak hazai boldogulására vonatkoznak.

A középkori, sőt koraujkori egyetemek nem kizárólag *felsőoktatási* intézményként működtek, azaz nem követeltek meg másutt végzendő előtanulmányokat,⁵ az alacsonyabb kurzusok egyenértékűsége módszeres vizsgálatára ezért ezeken az egyetemeken valószínűleg nem került sor. Maguknak az egyetemeknek az egyenértékűségét és átjárhatóságát viszont az határozta meg, hogy a középkori Európában számos egyetemet – mégha a császár vagy a király kérésére is – de tulajdonképpen a pápa ruházott fel doktori oklevél kiadásának jogával. (Ez még az újkorban is így maradt, a katolikus országok közül először a 18. századi Ausztriában, II. József antiklerikális politikájának részeként történt pápai engedély nélküli egyetemalapítás – Lembergben.) Más egyetemtörténeti szintézisek viszont erősen megkülönböztetik egymástól a pápai alapítású, jóváhagyású és anélküli egyetemeket.

Formálisan tehát a legfőbb szuverenitás az egyetemek felett gyakran azonos volt, nem merülhetett fel, hogy az állam vagy az egyetem ismerje el valamelyik „külföldi” egyetem bizonyítványát az elvégzett kurzusokról.

Természetesen a helyzet szociológiai értelemben közel sem volt ilyen egyszerű, hiszen azt, hogy mely funkciók tölthetők be egyetemi végzettség *nélkül is*, már a helyi erőviszonyok, helyi jog szabályozta. A külföldön kiképzett értelmiségiek hazai szerepvállalásának története fontos kutatási terület lenne, s ehhez a kiinduló adatok (a külföldre jártak névsora) néhány régebbi magyar történész és Szógi László

⁵ Az egyetemeknek, mint felsőoktatási intézményeknek három karuk volt, orvosi, teológiai és jogi. A bevezető tanulmányokat biztosító Ars fakultásokra azonban ugyanolyan korú tanulók járhattak, mint a székes-egyházi, vagy szerzetesrendi – napjainkból nézve: „közép” – iskolákba. A székesegyházi ill. szerzetesrendi iskolák tehát nem jelentették az egyetemek alépitményét ezért ekvivalencia vizsgálatra velük kapcsolatban nem is nagyon van mód.



kiváló adatgyűjtéseinek köszönhetően a kezdetektől egészen 1918-ig lényegében rendelkezésre állnak. Nincs más feladat, mint az egyes korok – különféleképpen meghatározott – elitcsoportjainak tagjait ezekben a listákban megkeresni, illetve konstatálni, hogy mekkora részük *nincs* rajta ezeken a listákon, illetve hogy a külföldön végzettek mekkora része reked kívül az eliten...

A középkori elitekkel kapcsolatban valódi vizsgálat tárgya pl. az egyházkormányzati pozíciók betöltésének és a külföldön megszerzett végzettségeknek a kapcsolata, különösen Magyarországon, egy olyan országban, mely nem része a Német római birodalomnak, tehát független, de – rövid időszakokat leszámítva – nincsen neki saját egyeteme.

Fraknoi Vilmos, Mályusz Elemér, Köblös József és más történetírók munkáiból jól ismert, hogy a 15. században a legfelső egyházi pozíciók betöltésére az uralkodó (illetve a kormányzó) és a pápa egyetértésével került sor. Ezeknek a pozícióknak azonban nem sok köze volt az egyházi szociális, igazgatási, oktatási funkciók irányításához, ezt a kialakult és függetlenedett egyházi középrétegek, egy független *egyházi értelmiség* végezte. Ezt az egyházi értelmiséget nevezzük kanonokságnak. (Mindez nemcsak nálunk volt így: Southern művéből tudjuk, hogy Németország egyes területein politikai okokból kiválasztott írástudatlan /!/ püspökök kezében voltak a nagyjavadalmak, az egyházkormányzat, a szociális és kulturális funkciók mégis remekül működtek a függetlenedett középszintű apparátusnak köszönhetően.)

Ez a középszintű egyházi bürokrácia igen nagy arányban tanult egyetemeken. Ez rendkívül fontos tény, hiszen a tanultság, az egyetemi státusok birtoklása mosta el a származási különbségeket. (És nem önmagában az egyháztársadalom, ahogy sokan vélik!)

Az egyetemjártság „megkövetelése” ugyanakkor az *értelmiség eszköze* is a felülről, jutalomképpen a pozícióba „ejtőernyőzöttekkel” szemben. Az egyházi értelmiség Európa-szerte megkísérelte magának a kanonoki pozíciók lekötését, egyszerre véve fel a harcot a pápaság 14. századi tömeges rezervációival és a pozíciókba törekvő helyi nemességgel szemben. E küzdelem eredményeképpen az 1408-as franciaországi nemzeti zsinat az egyetemet végzettek és a királyi hivatalnokok számára foglalja le a kanonoki helyek *felét*. A konstanzi zsinat angol delegátusa a pozíciók *negyedét* kívánta az egyetemre jártaknak fenntartani, a német konkordátum a pozíciók *egyhatodát* garantálta ugyanígy.

Magyarországon efféle elvi megkötés ugyan nem volt, a Köblös féle történet-szociológiai vizsgálatba bevont 526 személyből (négy különböző káptalan kanonokjai) 207-en (40 százalék) jártak egyetemre – *így a magyar gyakorlat még jobb is az értelmiségiek szempontjából, mint a fentebb felsorolt európai modellek.* A hallgatók kétharmada (135-en) Bécsben folytatott tanulmányokat. Krakko már csak 30 peregrinust vonzott, zömében Kelet-Magyarországról, Itália egyetemei összesen is csupán 31-et, Párizs pedig 5-öt. A legendás – irodalomtörténetből, teológiából, filozófiatörténetből ismert – „nagy központokkal” Párizssal Bolognával szemben tehát *már akkor is Közép-Európa jelentette a tömeges tájékozódási irányt és lehetőséget.*

A külföldi születésűek és a polgári származású kanonoki pozíciót szerettek között kifejezetten magas (70, ill. 51 százalékos, tehát a 40 százalékos átlaghoz képest felülreprezentált) az egyetemjártak aránya, a köznemesi származásúaknál ez az adat már csak 35 százalék. A külföldiségből (azaz a helyi uralkodó körökkel szembeni idegenségből) és a polgári mivoltból (azaz a rendi értelemben vett másodrendűségből) eredő hátrányos helyzet leküzdésének, úgy látszik feltétele az egyetemre járás.

Úgy tűnik az egyetemre járás (és nem az egyetemvégzés) – hiszen döntő többségük nem fejezi azt be – leginkább *kapcsolati tőkét* halmoz fel, s teszi lehetővé a káptalanokba való bejutást...

A középkori társadalom valósága tehát miközben maradéktalanul elismeri a külföldön szerzett iskolai fokozatokat és végzettségeket, szociológiai értelemben nem garantálja, hogy a társadalmi pozíciókat kizárólag a végzettségek megléte alapján lehessen betölteni.

* * *

A reformáció és ellenreformáció (vagy újabb kifejezéssel: katolikus reformáció) időszakára átugorva: növekszik az „ekvivalencia helyzet” standardizáltsága két okból: a katolikus oldalon Pázmány Péter nemzedékét követően a jezsuiták domináns pozícióba jutnak. Mint ez közismert a jezsuita iskolarendszer a 16. század közepén elfogadott Ratio Studiorumtól kezdve szélsőségesen standardizált Latin Amerikától Közép-Európaiáig. Ez a standardizáció lehetővé, az ellenreformációs káderpolitika pedig feltétlenül szükségessé tette, hogy a részben külföldi származású, illetve külföldi egyetemekre járt papokat hazai pozíciókban lehessen elhelyezni.

Egy nagyobb elitvizsgálatunk⁶ kiegészítéseképpen sebtiben elvégzett alkalmi vizsgálat szerint pl. a 17. században született elittagok mintegy 45 százaléka járt valamilyen külföldi egyetemre. Gyakorinak azokat tekintjük, ahová a külföldre járt elittagok több, mint egytizede (azaz 7-nél több) járt.

1. táblázat: A 17. században született elittagok leggyakoribb peregrinációs célpontjai

Leyden	24	Wittenberg	12
Utrecht	17	Grác	8
Franeker	16	Róma	8
Bécs	14		

Jól látható, hogy az élen három holland protestáns centrum áll, Franeker jelentősége egyébként nincs annyira benne a magyar történelmi köztudatban, de látha-

⁶ Karády Viktor és Nagy Péter Tibor az NKFP, OTKA, WJLF, CEU támogatásainak segítségével évek óta folytat egy olyan elitkutatót, mely a reprezentatív nagylexikonokban szereplő 1750 után született ismert-ségi elit tagjainak alapvető szociológiai tulajdonságait írja le. Az elit tagjait a Pallas Nagylexikonban, a Révai Nagylexikonban, Keresztény Magyar Közéleti Almanachban, Magyar Zsidó Lexikonban, Magyar Életrajzi Lexikonban és Magyar Nagylexikonban szereplők adták. Az elemzések egy részéhez csak a magyar Életrajzi Lexikonban szereplőket tekintjük elitnek – s az alábbi kiegészítés is a Magyar Életrajzi Lexikon elitpercepciójára támaszkodik.



tóan Utrechttel egy súlycsoportban van, a protestánsok ezen kívül szorgalmasan látogatják Wittenberget. Az újkori katolikus elit tanulásában már alámerül a lengyel és észak itáliai egyetemek jelentősége, helyükre osztrák egyetemek és – jóval szerényebb mértékben – Róma lép. Összességében azonban a katolikus elit erősen alulreprezentált a külföldi tanulás tekintetében, nyilván azért mert az elit képzését már jórészt ellátja a hazai jezsuita egyetem. Kijelenthetjük, hogy a felekezetiileg osztott térben a külföldi diplomák elismerése is felekezetspecifikus: a protestáns társadalomrész funkcióira elismerik a nagy protestáns egyetemek végzettségét, a katolikus társadalomrészre pedig a katolikus egyetemek által adott végzettségeket. Kiváló kutatási téma lenne, hogy a koraújkor századaiban honnan jönnek és hová tartanak a magyar peregrinusok, hogy végzettségeik hazai elfogadása hogyan befolyásolja a hazai elitek összetételét...

* * *

A neveléstörténészek többségét persze inkább a 19–20. század érdekelheti, amikor a német és osztrák egyetemek válnak meghatározóvá. A német területeken a 16–17. században kiépült apró egyetemekből álló rendszer koncentrációja az egyetemek egyharmadának megszüntetéséhez vezetett. A berlini egyetem (noha ekkor már az élre került) a hallgatók 13–15 százalékának tömörítésével közel sem volt olyan meghatározó, mint Bécs a Habsburg monarchiában. A bajor egyetem, mely 1826 után Münchenbe került, stabilan állt a második helyen. A 10 nagyobb egyetem a diákok 75 százalékának, a 10 kisebb pedig 25 százalékának nyújtott tanulmányokat. Fontos tudnunk azonban, hogy *a hallgatók fele* minden tanévben új beiratkozó volt, a német egyetemisták jellegzetesen 4–5, sőt több egyetemet is látogattak, mire diplomát szereztek. Az egyetemisták nagy szerepet játszottak az egységmozgalom meghatározó eseményein és nagygyűlésein – hangsúlyozza Szögi László. Ennél még jelentősebbnek látjuk, hogy az egyetemeken kiépülő kapcsolatrendszer az egyetemek elhagyása után is tovább él a német értelmiségben, mi több az össznémet tudat is valamiképpen ezeknek az egyetemeknek, ennek az értelmiségnek a terméke. A tanult emberek lényegesen jobban kötődtek az egységes Németországhoz (vagy annak vágyképéhez) mint a tartományukból alig kimozduló kispolgárság tömegei. Ennek (és eképpen az egyetemeknek) jelentőségét a német társadalomfejlődés, a német uralkodó elit összetételének alakulása szempontjából aligha lehetne túlhangsúlyoznunk.

Témánk szempontjából tehát alapvető, hogy a német területeken olyan egyetemek ismerik el egymást, melyeknek *immár különböző a jogforrásuk*: egyrészük protestáns állami egyetem, melyek természetesen nem kértek és nem kaptak pápai felhatalmazást, másrészük történelmileg itt maradt pápai engedéllyel működő egyetem, s van néhány katolikus területen alapított egyetem (pl. Lemberg) mely éppúgy nem rendelkezik pápai felhatalmazással, mint a protestáns egyetemek.

A német egyetemeket olasz és francia diákok alig látogatták, de befolyásuk meghatározó Skandináviában és a Baltikumban, Közép-Európában és a Balkánon is.

Míg ezekre a területekre a német egyetemek a maguk komplexitásában (színvonal, ideológia, szerkezet stb.) gyakorolhattak vonzerőt, a német tudományosság (természettudományok, orvostudomány, műszaki tudományok) a múlt század második felében amerikai és angol hallgatókat, a huszadik század első évtizedében pedig oroszokat és japánokat (!) vonz oda.

Szögi László adatai szerint 1789 és 1848 között 2200 magyarországi tanult német egyetemeken. A hallgatók több mint kétharmada teológus. 1789 és 1819 (a peregrinálási tilalom) között Jéna és Göttingen dominál, a harmincas években viszont már Berlin felé fordul az érdeklődés. Az egyes egyetemek eltérő eszmeisége egész magyarországi országrészek értelmiségi elitjének arculatát határozhatták meg: Berlin, Göttingen, Tübingen erdélyi, Halle a magyarországi protestáns, Jéna felvidéki hallgatókat vonzott.

A felmérés „fordítottját” is el lehetne végezni: megvizsgálni például, hogy a 19. század magyar elitjének egyes csoportjai (évtizedről-évtizedre haladva) mely külföldi egyetemeket végeztek.

1849 és 1867 között 1100-an tanultak német egyetemeken, ekkorra a Berlin iránti érdeklődés megközelíti a Jéna irántit. Megerősödik a műszaki és a természettudományok iránti érdeklődés. A hallgatók általában 1–2 szemeszterre érkeznek, a teológusok viszont 3–4 egyetemen is eltöltöttek 1–1 szemesztert. 1867 után a magyar egyetemi oktatás gyors növekedése a hagyományos külföldi centrumok iránti érdeklődést lelohasztja: tovább nő azonban (a csökkenő számon belül) Berlin és München aránya.

A külföldi tanulás új típusát jelzi az 1890 és 1895 közötti fellendülés: ekkoriban egyre többen már posztgraduális képzésre jönnek Németországba, asszisztensként bekapcsolódnak az itteni tudományos munkákba is. Az a gyanúnk persze, hogy ez a posztgraduális arculat már korábban is megvolt, csak nem így hívták. Találomra végignézve pl. az 1868 és 1880 közötti VKM tisztviselők életrajzait: szinte valamenynyien államköltségen folytattak egy-két szemeszternyi hosszúságú tanulmányutat Németországban, Svájcban, Franciaországban és másutt.

A Habsburg birodalmon belüli ekvivalenciát meghatározza, hogy II. József megszüntette a jezsuita kisegyetemeket, viszont újabbakat alapított helyükbe (illetve, s ez legalább ilyen fontos, valódi polgársággal rendelkező városokba költöztette a régebbieket). A német helyzettől eltérően kevés, de óriási egyetem jött létre a birodalomban. E hatalmas terület mindössze tíz egyeteme közül messze kiemelkedett Bécsé, a hallgatók 20–25 százalékát koncentráva. Pestre, akárcsak Lembergbe a hallgatók 10–10 százaléka iratkozott be. A 18. században világszínvonalúnak számító selmebányai bányászati és erdészeti akadémia az 1800-as évektől kezdve átadta a vezető szerepet a prágai illetve bécsi politechnikumnak – a bécsi politechnikum az 1849-es évekre már a birodalom „műszakis” hallgatóinak negyven százalékát vonzza. (S aki az ezért való felelősséget a „magyarellenes osztrák kultúrpolitikára” hárítaná, az nem árt ha tudja: a pesti egyetem latin nyelvűségével maga akadályozza meg, hogy az 1780-as évektől működő mérnöki tanfolyama komoly



peregrinációs központtá váljon. Azt is kétlenénk, hogy Trieszt és Milánó műszaki felsőoktatásának expanziója osztrák kultúrpolitikának lett volna köszönhető – sokkal inkább a helyi polgárságnak és értelmiségnek.)

Az ekvivalencia probléma azonban nem egyszerűen nyugati képzettségek itthoni befogadását jelenti. A magyar királyságból a (későbbi) osztrák császárságba a 19. század első felében 9500-an peregrináltak, fordított irányba háromezren. A pesti orvostképzés, a selmecbányai bányamérnökképzés egyenként 1500-as peregrinációs nagyságrendje összemérhető a Bécs által vonzott 7413 magyarországi hallgató számával.

A Magyarországról „Ausztriába” érkezők számának ingadozását a nagypolitika közvetlenül formálta: 1805 és 1813 között a napóleoni háborúk miatt következett be visszaesés, 1813 és 1825 között viszont éppen a külföldre járás (nagypolitikai okokból megfogalmazott) tilalma miatt egyenesen a birodalmon belüli peregrináció növekedése. Például 1821-ben Bécsben protestáns egyetemet (!) alapítottak, hogy elvonják a teológusjelölteket a külföldi egyetemekről.

Az igazi fordulat az 1840-es években következik be: akkoriban ugyanis a hagyományos (előbb teológiai, majd orvostudományi és technológiai irányultságú) peregrinálást felváltja a reáltudományok iránti érdeklődés.

Nem tudhatjuk pontosan, hogy ez a peregrináció mennyiben érintette a nemesi és nem nemesi státusú rétegek gyermekeit. Kétségtelen tény ugyanakkor, hogy az önmagukat nemesként, birtokosként besorolók viszonylag alacsony száma azt a „minimális következtetést”, hogy a nemesség polgárosultabb (azaz generációk óta városban élő, hivatalviselő, esetleg kereskedő) része nagyobb arányban látogatja a bécsi egyetemet, mint a kevésbé polgárosult, mindenképpen megengedi.

A külföldi végzettségek itthoni elismerése, minden kétséget kizáróan hozzájárult a honi elit polgárias jellegének erősödéséhez. Ezt több momentumban ragadhatjuk meg:

a) a magyarországi nemesség tömegeinek latinus képzettségével szemben a hazai polgárság (nem nemesi jogállású városi lutheránus polgárok, gazdagodó sváb parasztok, s jiddis anyanyelvű zsidók) nagyobb valószínűséggel választotta Bécset, vagy a német egyetemeket – így a magyarországi értelmiség mind nagyobb része lett nem nemesi származású;

b) a hazai – iskolázott, de partikuláris viszonyok között élő – szórvány németiség a császárvárosban vagy a porosz vagy bajor fővárosban a német kultúra főáramával találkozhatott – éppen abban a korban, amikor teljes egészében átalakult a német kultúra és tudományosság is –, eképpen a hazai polgárság intellektuális értelemben mindinkább a magyar nemesi liberalizmus történelmi partnerévé válhatott.

c) A nagy külföldi egyetemek hatalmas közgyűjtemények szomszédságában működtek, ellentétben a nemcsak személyi állományát, de tudományos közgyűjteményeit tekintve is szerény nagyszombati, pesti egyetememmel – így a külföldön képzett szakemberek – képzettségük sokkal magasabb színvonalával erősíthette meg a hazai polgárosodást.

A fentebb már jelzett elitkutatás egyik fő témája, hogy a modern – tehát 19. századi – magyar elit mekkora részben végezte itthon, illetve külföldön tanulmányait.

2. táblázat: Az egyes születési csoportokhoz* tartozók első egyetemvégzésének helye (megoszlás)

	Magyarország ^a	Lajtán túl ^b	Német Birodalom ^c	Egyéb	Abszolút szám
1760	56	25	18	1	88
1770	61	18	20	1	90
1780	62	21	15	2	92
1790	78	13	8	2	130
1800	76	18	4	2	163
1810	72	21	5	2	234
1820	71	22	5	2	306
1830	65	27	5	3	339
1840	65	26	5	4	526
1850	74	17	4	4	804
1860	82	11	4	3	1011
1870	87	8	3	2	1249
1880	92	5	2	2	1658
1890	91	4	3	2	1867
1900	88	5	3	4	1912
1910 ^d	87	6	2	5	1694
1920	91	4	1	5	1100
1930	95	0 ^e	0 ^f	5	571
1940	92	0	0	8	186
1950	95	0	0	5	40

* A születési csoportok 20 évesek, a feltüntetett évszámot megelőző és követő évtized szülőiteit tartalmazzák. *Mindenkit kétszer* soroltunk be, először az 1760, 1780, 1800 stb. jelzésű, majd az 1770, 1790, 1810 stb. jelzésű korcsoportokba, hogy ezáltal átfedő korcsoportok keletkezzenek. Ezzel a módszerrel egyidejűleg sikerült kivédeni azt, hogy túlzottan kis korcsoportok keletkezzenek, s azt, hogy a merev határok torz átlagokat hozzanak. Gyakori megfigyelés ugyanis, hogy éppen egy „fordulóév” környékére esik egy hullámhegy, melyet azért nem érzékelünk, mert eltűnik az átlagban, miközben ha másutt lett volna a szakaszhatár (a fordulóév) akkor egy egész húsz éves ciklust meghatározó magas százalékszámot nyertünk volna. Az átfedő átlag tehát kevésbé munkaigényes, mint egy csúszóátlag – egy csúszóátlaghoz ebben az esetben 19 keresztátlábt kellett volna összeszerkeszteni – de a legalapvetőbb hibákat kivédi, s kijelenthetővé teszi, hogy a 20 éves korcsoportok nagyságrendjében átlátjuk a történéseket. Az abszolút számokat – tekintettel arra, hogy mindenkit kétszer vettünk figyelembe – az első és utolsó évtized kivételével 0,5-tel súlyozni kell.

a Az 1920 előtti határok között.

b Az osztrák örökös tartományok, egyetemi szempontból gyakorlatilag a mai Ausztria, Csehország, Dél Lengyelország.

c 1920 előtti határok között, egyetemi értelemben ez a mai német egyetemeket és Königsberget jelenti.

d E korcsoporttól kezdve csak olyanokkal találkozhatunk, akik Trianon után lettek felnőttek. A táblázat egyességé és áttekinthetősége érdekében ennek ellenére a történelmi Magyarország területén folytatott egyetemi tanulmányokat hazai tanulmányokként vesszük számba.

e 0,4.f,0,2.

Jól látható, hogy a legkorábban született a 18. század végén fiatal felnőtt korukat élő elitagok még nagyjából egyenlő mértékben látogatták a birodalom másik felének és az ekkor teljesen elemeire hullott német birodalom területének egyetemeit, a többi külföldi intézmény szerepe pedig elhanyagolható volt. A 19. századfordulón fiatal felnőtt korát elérő népességben – valószínűleg épp a fentebb már jelzett peregrinációs tilalom következtében – a hazai végzés aránya emelkedik, majd a peregrinációs



tilalom elmúltával ismét csökkenni kezd. Az 1850 körül született nemzedék esetében a hazai felsőfokú képzés expanziója erősen visszaveti a külföldi tanulmányok arányát. Az Osztrák Magyar Monarchia szétesése ellenére emelkedik az utódállamokban (elsősorban Bécsben és Prágában) tanultak aránya (mármint az 1900 és 1910 körül született nemzedékben). A birodalom széthullását vélhetőleg a numerus clausus hatása ellensúlyozza: ez kényszeríti külföldre a későbbi elittagokat. A világháború alatt és különösen után felnötté vált elitcsoportokban pedig az egyéb helyen egyetemre jártak aránya ugrik meg, mely a második világháború utáni nemémet irányú tájékozódás (a Kelet-Európai kapcsolatok) határoznak meg.

Az elit egészére nézve a külföldi egyetemjárás súlyosan torzító jellegű, hiszen a politikai elitben például erősen felülreprezentáltak a jogászok, s a jogi diploma hazai elismertetése – tekintettel a hazai jog, s hazai jogtörténet igen magas arányára – természetesen nehezebb, mint más elittagok esetében. A tudományos elitben pedig – kiemelt ideológiai és véleményformáló szerepüknél fogva – felülreprezentáltak a hazai történelem és a irodalomtörténet kutatói, akik szintén kevésbé orientálódtak külföldi tanulmányok felé. A nemzetközi tanulmányokban – a dolgok természete szerint – felülreprezentált csoportok (mérnöki, művészeti, természettudományi,⁷ orvosi tanulmányokat folytatók) közül érdemes rápillantanunk például az orvosokra.

3. táblázat: Az orvosi elit* külföldi egyetemjárása és egyetemvégzése (%)

	Részben külföldön járt ^a	Első diplomáját ^b külföldön szerezte	Az elitbe került orvosok száma
1750	71,4	64,3	14
1770	61,5	50,0	26
1790	40,6	34,4	32
1810	49,3	42,5	73
1830	62,5	54,2	72
1850	42,7	34,7	124
1870	20,0	12,5	200
1890	20,7	9,5	338
1910	21,8	19,2	354
1930 ^c	11,4	10,8	83

* Akiket a Magyar Életrajzi Lexikon a foglalkozás megnevezésére szolgáló helyen orvosként, vagy valamilyen specifikált orvosi szakma (kardiológus, neurológus) képviselőjeként említ. Nem tartoznak tehát az orvosi elitbe a költői minőségükben lexikonba került személyek, ha orvosi mivoltukat a lexikon e helyen nem említi, akkor sem, ha tudjuk, hogy hol végeztek orvosi egyetemet.

a Az elitkutatás során külön változókat nyitottunk az *egyetemjárás* és a *diplomaszerzés* helyének, intézményének.

b Külön változókat vettünk fel az első, második és harmadik diploma számára.

c Az 1950 körül született csoportban – főképp nyilván azért, mert a magyar Életrajzi Lexikonba csak az 1990-ig meghaltak kerülhettek bele – egyetlen orvos van, így ezt nem tüntetjük fel a táblázatban.

Jól látható, hogy a 18. század végén hallgató korúaknak több mint a fele, a peregrinációs tilalom idején végzetek harmada, az azt követő évtizedekben ismét fele

⁷ Bármilyen logikus a természettudományi végzettség nemzetfüggetlen jellege, a természettudományi végzettséggel gyakran együtt járó tanári képesítést mindenképpen itthon kellett megszerezni.

szerezte diplomáját külföldön, s még a felsőoktatás első expanziója is csak egyharmadosra tudja visszanyomni a külföldön diplomázottak arányát. Komolyabb visszaszorulás csak a századforduló után következik be, hogy a numerus clausus által érintett nemzedékekben megint egyötödössé váljék a külföldön végzett orvosok aránya. Az utolsó még definiálható méretű nemzedékben viszont – minthogy a Szovjetunióbéli képzés sokkal kevésbé jellemző az orvosokra, mint más szakmákra ismét alacsony az arányszám.

E példán érzékeltethetjük azt is, hogy a külföldi egyetemjárás és a külföldi diplomaszerezés nem minden korban jár egyformán együtt. Míg a modernizáció korai évtizedeiben és a hozzánk közelebbi korokban legfeljebb 1,1–1,2-szer annyian jártak külföldi egyetemre, mint ahányan ott is végeztek, addig a dualizmus évtizedeiben egyetemre jártak/diplomások esetében sokkal jellemzőbb, hogy egy-két félét külföldön töltöttek, de diplomájukat már itthon szerezték. Ez esetekben tehát nem a diplomát nosztrifikálták, hanem a fél éveket ismertették el. Eképpen az orvosi szakma egészével való konkurenciális konfliktust elkerülték. Az egyetemen pedig a bécsi és német klinikákon szerzhető tudás és gyakorlat érve elegendőnek számított, hogy a kieső vizsgadíjak stb. ellenére az orvosprofesszorok tolerálják, sőt számos visszaemlékezés szerint támogassák a külföldre járást.

* * *

A címnek megfelelően jelen írásunkban csak az ekvivalencia-történet mozzanatait, kidolgozható témáit vethettük fel.

NAGY PÉTER TIBOR

IRODALOM

- HEREPEI J. (1971) Külföldi akadémiai magyarországi hallgatói. (Bibliográfia.) In: KESERŰ B. (ed) *Adattár XVII. sz.-i szellemi mozgalmaink történetéhez. III.* Bp.-Szeged. pp. 441–451.
- http://www.neumann-haz.hu/muvek/tudomanytortenet/2_Szakmatortenetek/Magyar_lengyel/lengyel_nyaryp_krakko.pdf
- KARÁDY VIKTOR (1992) Egyetemi numerus clausus és értelmiségi kényszerpályák. Magyar-zsidó diákság a külföldi egyetemeken a Világháborúk között. *Levéltári Szemle*, No. 3. pp. 21–40.
- KARÁDY VIKTOR (2003) Peregrinusok. *Iskolakultúra*, aug. pp. 139–140.
- KÖBLÖS JÓZSEF (1994) *Az egyházi középréteg Mátyás és a Jagellók korában a budai, fehérvári, győri és pozsonyi káptalan adattárával.* Budapest, MTA Történelemtudományi Intézet.
- MÁLYUSZ ELEMÉR (1971) *Egyházi társadalom a középkori Magyarországon.* Budapest, Akadémiai.
- SCHRAUF KÁROLY (1902) *A bécsi egyetem magyar nemzetének anyakönyve 1453-tól 1630-ig.* Budapest.
- SOUTHERN, W. R. (1987) *A nyugati társadalom és az egyház a középkorban.* Budapest.
- SZABÓ M. & SZÖGIL. (1998) *Erdélyi peregrinusok erdélyi diákok európai egyetemeken, 1701–1849.* Marosvásárhely, Mentor.
- SZÖGIL ÁSZLÓ (2003) *Magyarországi diákok lengyelországi és baltikumi egyetemeken és akadémiákon, 1526–1788.* Budapest, ELTE Lvt.
- SZÖGI LÁSZLÓ (2001) *Magyarországi diákok németországi egyetemeken és főiskolákon, 1789–1919.* Budapest, ELTE Lvt.
- SZÖGIL. & KISS J. M. (2003) *Magyarországi diákok bécsi egyetemeken és akadémiákon, 1849–1867.* Budapest, ELTE Lvt.
- TÓTH TAMÁS (ed) (2001) *Az európai egyetem funkcióváltozásai.* MF Könyvek, No.18. Budapest, Professzorok Háza.



MUNKAADÓK ÉS A DIPLOMÁK – EKVIVALENCIA ÉS KOMPETENCIÁK

ANNAK ELLENÉRE, HOGY AZ EURÓPAI UNIÓNAK nincs közös oktatáspolitikája, nem jelenti azt, hogy oktatási rendszereik, s azok elemei függetlenek lehetnek egymástól. Az oktatási rendszerek közvetett összehangolását gazdasági, s azon belül a munkaerőpiaci igények indokolják. A munkaerő mozgása – minden lokális politikai érdek ellenére – fontos gazdasági, hatékonysági kérdés, azonban feltétele ennek az oktatási rendszerek által kibocsátott bizonyítványok értékének biztosítása, de leginkább a bizonyítványok összehasonlíthatósága. Ezt a célt a legkülönbözőbb intézkedések, ajánlások segítik. A középfokú szakmai végzettségek tekintetében régóta tart a végzettségek ekvivalenciájának meghatározása, annak érdekében, hogy a munkáltatók el tudják helyezni a különböző nemzeti oktatási rendszereken belül megszerzett végzettséget, tudják, hogy az milyen tudást, milyen kompetenciákat fed. A rendszer továbbfejlesztése irányába tett lépésnek tekinthető az Egységes Képesítési Keretrendszer kidolgozására tett törekvés is.

A felsőoktatás területén is megtörténtek az első lépések. Itt lényegesen nehezebb az ekvivalencia megteremtése, mert a felsőfokú oktatási intézményeknek szakmai kérdésekben hagyományosan nagy önállósága van, így még a nemzeti szintű ekvivalencia sem könnyen biztosítható. Ugyanakkor nem kell különösebben hangsúlyoznunk, hogy egyre fontosabb ez a szint is, hiszen az oktatásból kilépők mind nagyobb hányada szerez felsőfokú végzettséget. Az ún. Bolognai folyamat, amelynek keretében az oktatási miniszterek a többciklusú képzés mellett tették le voksukat, jelentős részben ezen az igényen alapul. Az erre való hazai áttérés egyik markáns indoka is részben az, hogy alkalmazkodnunk kell a nemzetközi tendenciákhoz.

Komoly gyakorlati lépésnek tekinthető az ún. Europass rendszerhez való csatlakozásunk, amely a munkáltatókat tájékoztatni igyekszik a felsőfokú végzettség részleteiről, de ugyancsak annak értékelhetjük a külföldi szakmai gyakorlatokon való részvételt támogató uniós programokat is.

Shogyan kapcsolódik egymáshoz a két fogalom, az ekvivalencia és a kompetencia? A munkaadók szemszögéből nézve – s miután mindenki a munkaerőpiacon méreti meg magát, ez a szempont nem elhanyagolható – úgy, hogy az azonos tudású, azonos kompetenciájú személyek lehetőség szerint ekvivalens bizonyítványt, diplomát kapjanak, vagy fordítva: jelenjenek meg a bizonyítványokban azok a fontos kom-

petenciák, amelyeket a munkaerőpiac igényel, s amelyeket a felsőoktatási tanulmányok – legalábbis részben, vagyis a képzések egy részében biztosítani tudnak.

A kérdés ebben a megközelítésben tehát az, hogy mit, milyen kompetenciákat igényel a munkaerőpiac, megjelenik-e ez a felsőoktatásban (felvállalta-e vagy feladatul kapta-e a felsőoktatás), s ha van ilyen, megjelenik-e diplomában.

Az alábbi cikkben az utóbbi kérdéssel nem foglalkozunk mélyebben, ugyanis ez a bevezetés alatt álló oklevélmelléklet részletes elemzését igényelné. Csak arra van lehetőségünk, hogy jelezzük a munkaerőpiac igényelte kompetenciákat, utalva egyben arra, hogy ezek, milyen mértékben fedik le a felsőoktatás feladatkörét, tevékenységét. Cikkünk alapja egy közelmúltbeli kutatás, amelynek során azt tapasztaltuk, hogy azok a hazai vállalkozások, amelyek leginkább megtehetik, hogy a számukra legalkalmasabb munkavállalókat kiválasszák, az esetek jelentős részében nem a bizonyítványok alapján teszik ezt, mert ez alapján nem tudják megtenni, hanem a legkülönbözőbb – mért, vagy feltételezett – kompetenciák alapján. Valamelyest igyekszünk szem előtt tartani a többciklusú képzéssel kapcsolatos összefüggéseket is annak érdekében, hogy felhívjuk a figyelmet azokra a teendőkre, amelyek nélkülözhetetlenek látszanak, ha a végzettségek munkaerőpiaci értékének fontosságát tulajdonítunk.

A diploma értéke általában

A diplomások elhelyezkedési nehézségeiről szóló sajtóhírek a kétezres évek elején láttak napvilágot. Azóta mind többet hallani erről. A probléma nyilvánvalóan létezik, de az adatok azt tükrözik, hogy ez még jelenleg sem okoz komolyabb zavart: diplomával a legkönnyebb az elhelyezkedés, itt a legkevesebb (arányaiban) a munkanélküliség. A diplomások munkanélküliségének növekedése ugyanakkor számottevő: arányuk a munkanélküliek között az 1998-as 3,9 százalékról 2004-re pontosan a duplájára, vagyis 7,8 százalékra nőtt meg. Kis szerepet játszik ebben az oktatásból diplomával kilépők arányának növekedése, de ennek mértéke még a pályakezdők esetében sem nőtt a duplájára a vizsgált időszakban.

Különböző vizsgálatok, mindenekelőtt az ún. FIDÉV-kutatások azt igazolják, hogy a munkaerőpiac továbbra is keresi a diplomás munkaerőt. Igaz, nem olyan mértékben, mint korábban, s nem kínál számukra olyan perspektívát sem, mint 5–10 évvel azelőtt. S az is igaz, hogy a FIDÉV kutatás óta eltelt már néhány év. De változatlanul kevés között a tartós munkanélküli, mert rövidebb-hosszabb munkanélküliség után a frissdiplomás pályakezdők túlnyomó többsége munkát talál magának. Ugyanakkor a diplomás munkanélküliek között megemelkedett a pályakezdők aránya, ami azt jelzi, hogy a képzés nem teljesen képes versenyhelyetbe hozni a legfiatalabb generációt a tapasztaltabbakkal szemben.

A munkaerőpiac nemcsak a számukra kínált állások mennyiségével értékeli a diplomát, hanem az alacsonyabb végzettségűekhez képest magasabb fizetéssel is honorálja. Nem egészen világos azonban, hogy mit, milyen mértékben értékeli a diplomában: a tudást, a felsőoktatásban megszerzett egyéb kompetenciákat, vagy



azokat a személyes kompetenciákat, amelyek az egyént a felsőoktatásba és a diplomához vezették. Az említett kutatásunk alapján azt mondhatjuk, hogy mind a három elem jelen van a rendszerben, s arányuk munkaköröktől függően eltérő. Ugyanakkor a munkáltatók a frissdiplomásokkal szemben inkább a tapasztaltabb (de azért még fiatal) szakembereket keresik. Ez nehezíti meg a felsőfokú oktatásból kilépők helyzetét.

1. táblázat: A felsőfokú pályakezdő munkanélküliek aránya a pályakezdő munkanélküliek egészén belül

		1999	2002	2004	A növekedés mértéke (%) 1999 és 2004 között
A felsőfokú végzettségűek aránya a pályakezdők között	Az adott év szeptemberében	7,2	11,4	14,9	207
	Éves átlagban	5,3	8,6	11,7	221
A felsőfokú végzettségű munkanélküliek aránya a munkanélküliek között	Az adott év szeptemberében	3,2	4,0	5,1	159
	Éves átlagban	2,7	3,3	4,2	156

Forrás: Laky (2005).

A végzettség szakterülete

A Felsőoktatási Kutatóintézetben végzett kutatásban 2006-ban közel 1000 állás-hirdetést dolgoztunk fel, s próbáltuk ez alapján feltérképezni a munkaerőpiac igényeit.¹ Tudjuk, hogy mintánk nem tükrözi a hazai munkahelykínálatot, hiszen a munkaerő iránti kereslet jelentős része különböző okból nem jelenik meg a nyilvánosság előtt, illetve nem azokban az újságokban, közlönyökben, amelyeket feldolgoztunk, s azt is tudjuk, hogy a hirdetésekben megjelenők – műfaji okokból – nem tudnak felölelni minden elvárást. Ennek ellenére úgy gondoljuk, hogy a legfontosabb jelzések kiolvashatók. Az adatfeldolgozást interjúk egészítették ki, amelyek lehetőséget biztosítottak arra, hogy az adatok mögé lássunk.²

A hirdetések feldolgozását tartalmazó adataink szerint a megszerzett szaktudás nem mindenhol elsődleges az elhelyezkedés során. Adataink alapján a szakterületek három csoportba sorolhatók. Az első csoportba tartoznak azok, amelyek alapvetően azonos szakterületen diplomát szerzett munkavállalót keresnek, s a munkavállalók végzettsége sem tesz lehetővé más szakterületen történő elhelyezkedést (kivéve azt az esetet, amikor nem rögzítik egyáltalán a végzettség területét, s így

¹ A hirdetések közel felében beosztott munkatársakat, egyharmadában alsó vagy középszintű vezetőket, 16 százalékban felső vezetőket keresnek. Ezt a feltételt általában a hirdetések egyértelműen leírják, mindössze 2–3 százalékuk hagyja bizonytalanságban az érdeklődőt. Részletesen lásd *Híves (2006)*.

² Részletesen lásd erről *Szerepi (2006)*. Tanulmányának megállapításait ebben a cikkben is felhasználtuk.

– legalábbis elvileg – számukra is nyitott az állás). Ilyen az egészségügy, a jog és az informatika. Egy másik csoportba tartoznak azok a szakterületek, amelyek szintén zárt körből keresnek dolgozókat, de amelyeknek versenyezniük kell a munkavállalókért más területekkel is, mert az elvárt végzettségű munkavállalók több szakterületen is találnak maguknak állást. Ilyen a pénzügyi-gazdálkodási, valamint a műszaki szakterület. A harmadik csoportba tartozik az a két szakterület, amely más szakterületen végzett dolgozókat is szívesen foglalkoztat. A kereskedelem sok műszaki diplomást igényel, illetve sok esetben nyitva hagyja a végzettséget, az oktatás pedig amellet, hogy lényegesen magasabb arányban követeli meg az oktatási területen megszerzett diplomát, sok más – konkrétan meghatározott szakmájú – szakembert igényel.

2. táblázat: Egy-egy szakterületen milyen arányban követelnek hasonló vagy más végzettséget (%) (N = 954)

Munkakör szakterülete	Végzettség szakterülete										
	Kereskedelem, idegenforg.	Pénzügy gazdálkodás	Oktatás	Jog	Informatika	Műszaki	Egészségügy, szociális	Többféle	Egyéb	Nem derül ki	Összesen
Kereskedelem, idegenfogalom	13,1	11,4	0,6	0,6		22,2	3,4	3,4	7,4	38,1	100,0
Pénzügy, gazdálkodás	0,9	87,0	0,5	0,9		0,0	1,9	2,8	0,9	5,1	100,0
Oktatás		21,7	51,9	5,4	2,3	0,8	1,6	0,8	10,1	5,4	100,0
Jog			3,7	95,1				1,2			100,0
Informatika					81,8	3,0		3,0		12,1	100,0
Műszaki		0,8				94,3		1,6	1,6	1,6	100,0
Egészségügy, szociális				1,4			93,2	1,4	2,7	1,4	100,0
Egyéb	2,5	13,1	2,5	2,5		21,3	4,9	7,4	9,8	36,1	100,0
Összesen	2,9	26,5	7,9	9,5	3,1	19,2	9,1	2,8	4,6	14,3	100,0

Forrás: Híves (2006).

A diploma szintje

Témánk szempontjából fontos a főiskolai és az egyetemi diploma egymáshoz viszonyított értéke, hiszen oklevélmelléklet hiányában ez lehet az egyik rendező elv a diplomák differenciálásában. Igaz, a többciklusú képzési rendszerben a főiskolai és az egyetemi képzés között eltűnik majd a különbség, de feltételezhető, hogy e folyamat hosszú ideig elnyúlik majd, hiszen a képzési tradíció, az oktatók összetétele, s nem utolsósorban a hallgatók eltérő képzettsége, képezhetősége sokáig éreztetni fogja még hatását ebben a tekintetben.

A főiskolát végzettek munkanévküliségi mutatói valamelyest kevésbé romlottak az utóbbi években, mint az egyetemet végzetteké, de még mindig lényegesen maga-



sabb körökben a munkanélküliség, s mint – a regisztrált munkanélküliek adatait vizsgálva – Berde (2005) megállapítja, a közöttük lévő távolság fokozatosan nőtt.

3. táblázat: A munkanélküliek száma és a felsőfokú munkanélküliek aránya a munkanélküli népességben belül (ezer fő ill. %)

	1998	2000	2002	2004	A növekedés mértéke (%) 1998 és 2004 között
Iskolai végzettség					
8 általánosnál kevesebb	13,8	6,6	7,2	6,1	
8 általános	108,0	79,1	76,9	72,8	
Szaktanácsképző szakiskola,	107,7	102,3	86,0	90,0	
Gimnázium	31,1	20,3	15,5	21,2	
Szakközépiskola	41,1	44,8	40,1	43,8	
Főiskola	8,5	7,1	8,4	12,9	
Arányuk a munkanélküliek között (%)	2,7	2,7	3,5	5,1	189
Egyetem	3,8	3,4	4,8	6,1	
Arányuk a munkanélküliek között (%)	1,2	1,3	2,0	2,4	200
Összesen (= 100%)	314,0	263,7	238,8	252,9	

Számítások a KSH Munkaerő-felmérése (Laky 2005) alapján.

A munkaerőpiac értékítéletét jelzik a FIDÉV-vizsgálatból származó (kilencvenes évek végi) adatok, amelyek szerint a munkaerőpiac fizetésben is egyértelműen többre értékeli az egyetemi diplomát, mint a főiskolait, igaz, néhány év munkában eltöltött idő után kiegyenlítődik a helyzet (Galasi & Nagy 2006).

Az álláshirdetésekből a végzettség szintjére történő utalás nem jelenik meg hangsúlyosan. A hirdetések több mint felében nincs utalás a felsőfokú oklevél szintjére. Az állások harmadában azonban kifejezetten elvárják az egyetemi végzettséget, sőt ezek harmadában a doktori fokozatot is. Az arányok természetesen nem valóságok, csak jelzésértékűek, mert mintánk nem reprezentálja a hazai álláshely-kínálatot.

4. táblázat: Milyen szintű végzettséggel keresnek munkaerőt?

	Fő	%
Legalább középfokú	59	6,2
Felsőfokú	506	53,0
Főiskolai	4	0,4
BA-végzettség	1	0,1
Egyetemi	198	20,8
MA-végzettség	3	0,3
Doktori fokozat	123	12,9
Munkakörből lehet következtetni, hogy felsőfokú végzettség	54	5,7
Nincs	6	0,6
Összesen	954	100,0

Forrás: Híves (2006).

A munkaerő-közvetítő vállalkozások képviselőivel készített interjúink megerősítik, hogy az álláshely-kínálat egy részében a végzettség szintje nem releváns kérdés. Pályakezdők esetében valamivel hangsúlyosabban fogalmazódnak meg ilyen igények, de sokkal fontosabb a végzettséget adó intézmény presztízse, vagyis ha van különbség a két szint között, az sokkal inkább az intézmények összetételéből, konkrétan pedig abból adódik, hogy kisebb az egyetemi, mint a főiskolai diplomák értéke közötti különbség. A főiskolai kör ugyanis nagyon széles, nagyon sokféle, s ezért nagyon különböző színvonalon oktató intézményekből áll, s a munkaadók által alacsonyabb presztízsnak tekintett intézmények azt a látszatot keltik, mintha az egész szektor helyzete bizonytalan lenne.³ Éppen ezért hamis lenne azt a következtetést levonni, hogy a főiskolai képzés teljes mértékben alkalmatlan funkciója betöltésére, sőt sok megkérdezett szakember szerint a főiskola gyakorlat közelibb képzést nyújt, ami egyes munkakörökben nagyobb értéknek számít, mint a komolyabb elméleti felkészültség.

Egyébként az egyetemi végzettség előnyét sokan nem is a magasabb szintű, vagy más jellegű oktatásra vezetik vissza, mint inkább az egyetemek szelekciós funkciójára, hiszen a jobb felkészültségű, jobb tanulási kompetenciákkal rendelkező fiatalok gyakrabban választják az egyetemi képzést, mint a főiskolait. A munkaerő-közvetítő szakemberek egy része azonban lát előnyt a főiskolai képzésben is. Elsősorban azt hangsúlyozzák, hogy az itt megszerzett gyakorlatiasabb tudás segítségével a jelölt hamarabb tud érdemi, hatékony munkát végezni, így a munkaadók ezt sokszor preferálják (elsősorban műszaki területen).

A főiskolai végzettség iránti *kifejezett* igény háttérbe szorulása az intézményi összetételre visszavezethető fenti torzító tényező ellenére is azt jelzi, hogy az általa biztosított gyakorlatias tudás sok esetben nem jelent akkora előnyt, mint az elméleti felkészültség és/vagy az ehhez társuló egyéb kompetenciák. Még akkor sem, ha a munkakörök jelentős részében ugyanúgy elfogadják a főiskolai végzettséget, mint az egyetemit.

A BA- vagy MA-végzettség még szinte ismeretlen a munkaerőpiacon, hiszen a hazai felsőoktatás még nem bocsátott ki ilyen végzettségű szakembereket, így ez az elvárás csak néhány hirdetésbe került bele.

Mindez azt jelenti, hogy a munkaerőpiac első körben (a hirdetések szintjén) vagy az egyetemi diplomát helyezi előtérbe, vagy nem tesz különbséget a kettő között, de abban az esetben, ha már lehetőség van finomabb megközelítésre (munkaerő-közvetítés), ott már értékeli adott esetben a főiskola előnyeit is. Ezen a szinten azonban már nem annyira az oklevél maga tölti be a szűrő szerepet, sokkal inkább azok a kompetenciák, amelyek mérve, vagy önbevallás alapján a munkaadók (vagy első körben a munkaerő-közvetítők) tudomására jutnak. Vagyis egyik képzés sem képes – nagy általánosságban – teljes mértékben megfelelni a munkaadók igényei-

³ Itt utalnunk kell arra, hogy elsősorban a főiskolai körből kerülnek ki azok az intézmények, amelyeket a munkaadók, állásközvetítők gyakorta név szerint is említenek, mint olyanokat, amelyek korábbi hallgatóit nem kívánják alkalmazni. Egy felmérés is azt igazolja, hogy a kevésbé ismert intézmények, újonnan indított szakjait – amely inkább a főiskolai képzést jellemzi, mint az egyetemit – a munkáltatók nem ismerik, ezért az ezeken végzettek nehezebben mozognak a munkaerőpiacon (Szűcs 2005).



nek, így a munkaerőpiac részben az elméleti felkészültséget, az egyetemi végzettséggel párosuló egyéb kompetenciákat részesíti valamelyest előnyben, a főiskolai végzettségűeknek meghagyva a lehetőséget, hogy közvetlen módon bizonyítsák felkészültségüket, rátermettségüket.

Mindez arra utal, hogy az oklevél szintje inkább csak szűrő szerepet játszik, a munkaerőpiac igényeit összességében mindkét intézménytípus képes kielégíteni. Hangsúlyoznunk kell, hogy természetesen ez egy összesített értékelés, s az egyes ágazatokon belül, illetve az egyes intézmények között jelentős különbségek lehetnek a különböző oklevelek értékében, sőt vannak olyan szakterületek, amelyeken a főiskolai és az egyetemi képzés egészen más munkakörökre készít fel, így ezek egymásnak nem alternatívái. Az általunk elmondottak leginkább a gazdasági és a műszaki, vagyis a két „legnyitottabb” szakterületre érvényesek.

A minőség

A végzettség szintjének ilyen bizonytalansága, felveti a minőség, vagyis a tudás és a kompetenciák mérésének igényét. Mivel a szaktudás feltérképezésére a munkáltatóknak többnyire nincs igazán lehetőségük (legfeljebb a próbaidő során), az oklevelet kibocsátó intézmény alapján feltételezhető szaktudás kerül előtérbe. A munkaerő-közvetítéssel foglalkozó szakemberek egyértelműen fel tudják sorolni azokat a szakterületükön működő intézményeket, amelyek oklevele sokat, s azokat, amelyek keveset érnek. Ilyen listát természetesen nem adhatunk közre, de összességében elmondható, hogy elsősorban a régi, nagy múlttal, kiforrott oktatással rendelkező egyetemek, főiskolák kerülnek az élre, s néhány újabb alapítású főiskola presztízse a legalacsonyabb. A magas presztízssű, keresett, megbízható intézmények között öt egyetemet és három főiskolát említettek. Az öt egyetem közül három fővárosi és két vidéki intézmény, a három főiskola mindegyike Budapesten található. (A lista természetesen nem ölel fel minden fontos szakterületet, csak azokat, amelyeken a megkérdezett multinacionális és munkaerő-közvetítő cégek tevékenykednek.) A lista másik végén öt főiskola (két vidéki, s három fővárosi intézmény), illetve azok egyes szakjai találhatóak, közülük három főiskola egy–másfél évtizedes múltra visszatekintő magánintézmény. A nagy név azonban önmagában még nem jelent presztízst: két – egyébként jó nevű – főiskola egyes (szintén nem túl régi alapítású) szakjai is bekerültek a legrosszabbak közé.

Az egyes intézmények okleveleinek értékelése utal a munkaerőpiac értékítéletére. Két megnevezett elit egyemről például az az általános vélemény (a munkaerőpiac egyes szegmenseit jól ismerő munkaerő-közvetítő szakemberek körében), hogy az ott végzetteket megtanították dolgozni, jobb a megjelenésük, határozottabbak. Ugyanakkor más intézmények által kibocsátott diplomákat pedig teljesen piacképtelennek tartanak, amivel arra utalnak, hogy a képzési tartalomnak nincs köze a piac által elvártakhoz.

A vélemények azt tükrözik, hogy az intézmények értéke között sok esetben nem az ott biztosított tudás tesz különbséget, hanem a végzettség iránti munkaerőpia-

ci igény, illetve a végzettség mögött sejtethető kompetenciák. Vagyis nem annyira a képzés színvonalával van baj, sokkal inkább a képzési struktúrával.

Kompetenciák

A kompetenciák előtérbe kerülése jelzi azt, hogy a munkaerőpiac olyan készségeket, jártasságokat, személyiségvonásokat, motivációkat vár el a munkavállalótól, amelyek megszerzése nem történik meg automatikusan a szocializáció során. Nem történik meg, mert nem feltétlenül követeli meg a családi kultúra, s mert a munkamegosztás olyan fokú, hogy az egyén nem is képes minden speciális élethelyzetre felkészülni az életében. Ebben a helyzetben kiemelt szerepet kell kapnia a képzésnek s azon belül az iskolai képzésnek annak érdekében, hogy a különböző élethelyzetekben szükséges kompetenciákat, így a munkaerőpiac igényelte kompetenciákat is biztosítsa az egyén számára. A gazdaság gyorsan változó igényei újabb és újabb kompetenciákat helyeznek előtérbe (háttérbe szorítva eközben másokat), de ezek a kompetenciák gazdasági áganként, szakterületenként, munkakörönként s akár cégenként is eltérők lehetnek.

Minden korábbi kutatás – így a saját kutatásunk is – azt jelzi, hogy a diploma fontos kelléke a munkaerőpiacra való belépésnek, de ahhoz, hogy valaki könnyebben s jobb álláshoz juthasson, különböző kompetenciákkal kell hogy rendelkezzen. Aki több vagy fontosabb kompetenciák (plusz jártasságok és kiegészítő tudáselemek) birtokában van, könnyebben juthat munkához, s nagyobb jövedelmet kaphat. A többiek lemaradnak ebben a versenyben, ami, mint korábban láttuk, egyre élesebb – legalábbis a jobb állások tekintetében.

A munkaerőpiaci hirdetések feldolgozó felmérésünkben nem törekedhettünk a munkaerőpiac igényelte kompetenciák teljes körű felmérésére, mivel a hirdetések általában tömörek, s nem közlik a munkaadók minden elvárását. Kutatásunkban külön foglalkoztunk a nyelvtudással és az informatikai tudással, illetve az ezzel kapcsolatos kompetenciákkal, valamint 19 egyéb kompetenciával,⁴ azokkal, amelyek – tapasztalataink szerint – a leggyakrabban jelennek meg a hirdetésekben. Ezeket csoportosítottuk logikus rendszerbe. Az interjúk esetében nyitva hagytuk a kérdést, rábízva az interjúalanyokra az általuk fontosnak tartott kompetenciák megnevezését.

A nyelvtudás

A nyelvtudás mindig is alapvető volt bizonyos munkakörökben, de az utóbbi egymásfél évtizedben köztudomásúlag felértékelődött. Ma már – nem véletlenül – a diploma feltétele a nyelvvizsga. Tudjuk, hogy a nyelvvizsga nem feltétlenül jelent

⁴ Jó fellépés (agilitás, jó kapcsolatteremtő, ill. kommunikációs képesség stb.), szervező készség, vezetői készség, alkalmazkodó készség, stressztűrő képesség, lojalitás, megbízhatóság, felelősségérzet, pozitív hozzáállás, szolgálatkészség, dinamizmus, nagy munkabírási, precizitás, pontosság, problémamegoldó képesség, eredményorientáltság, rugalmasság, meggyőző erő, képesség az önálló munkavégzésre, a csoportmunkára, kreativitás és ügyfélközpontú szemlélet.



használható nyelvtudást, az egyes cégek – a keresett munkakörök sajátosságaihoz igazodva – különböző nyelvi kompetenciákat követelnek meg, s ez tükröződik a hirdetésekben is. Az álláshirdetések felében kötelező feltételként adták meg legalább egy nyelv valamilyen szintű tudását, de több mint 10 százalékban két, vagy több nyelv ismeretét írták elő. Harmadában nem írtak a nyelvismeretről semmit, feltételezhető, hogy e munkakörök betöltéséhez nem szükséges nyelvismeret.

Az egyes szakterületek eltérő mértékben követelik meg a nyelvtudást. A jogi munkakörökben például csak elvétve van rá szükség, de ahol igen, ott sok esetben másik idegen nyelvet is elvárnak. Ugyancsak viszonylag ritkán igényli az egészségügy is a nyelvtudást, de minden ötödik esetben itt is kettőt. Az oktatás területén, a kereskedelemben és az informatikában viszont kiemelkedően fontos a nyelvtudás. Az előbbi kettőben sok esetben szükség van egy második idegen nyelvre is, az informatikai területen viszont egyértelműen az angol a döntő, egy nyelvvel itt már álláshoz lehet jutni. Az angol minden szakterületen előnyben van a némettel szemben. A német relatív magas súllyal szerepel viszont a műszaki szakterületen. Az oktatásban és a kereskedelemben is jelentős, de itt inkább az angollal párhuzamosan van rá igény.

Az álláshirdetők általában egy, ritkábban több nyelvet követelnek meg. A multinacionális cégek esetében különösen hangsúlyosan jelenik meg ez az igény, hiszen sok esetben az idegen nyelv a napi munkanyelv. Interjúalanyaink lesújtó képet festettek a pályakezdekők nyelvtudásáról. Egyesek katasztrofálisnak érzik a helyzetet, mások úgy látják, hogy a végzetek harmada használható nyelvtudással rendelkezik. A hangsúly itt a használhatón van, mert vagy a szóbeli, vagy az írásbeli kifejezőkészség az álláskeresők nagy részénél hiányos, holott nyelvvizsgával, vagyis dokumentálható nyelvtudással a diákok mindegyike rendelkezik. Ha a 30–40 százalékos nyelvtudást elfogadjuk, akkor is azt mondhatjuk, hogy a nyelvvizsga 60–70 százalékban nem képviseli azt a tudást, amiről szól.

Hozzá kell tennünk mindehhez, s ez már túlmutat a kompetenciákon, túlmutat a képzésen, hogy időnként a munkaadói elvárások is túlzóak, s a nyelvtudást valójában nem, vagy alig igénylik, inkább csak szűrő szerepet szánnak neki.

A nyelvtudás az egyik legbiztosabban, s legkönnyebben mérhető kompetencia. Erre és kiemelt fontosságára, valamint arra, hogy a nyelvtudást tanúsító oklevél értéktelen, egyaránt visszavezethető, hogy ezt mérik a leggyakrabban. A munkaerő-közvetítő vállalkozások mindegyike alkalmaz valamilyen nyelvi tesztet, amelynek sikeres megoldása esetén léphetnek csak tovább a munkavállalók a felvételi eljárás következő lépcsőjére.

Informatikai ismeretek

Az informatikai ismeretekkel kapcsolatos elvárások a hirdetések harmadában jelennek meg. Ez az arány feltételezhetően nem reális a tényleges elvárások tekintetében, mert azokon a szakterületeken (műszaki, gazdasági) sem kapunk magas arányokat, amelyekben az informatikai ismeretek ma már nélkülözhetetlenek. Minthogy azonban ezen a területen a felsőfokú képzésből kikerülők már bizonyosan rendelkeznek

alapvető ismeretekkel, hiszen az egyetemet elvégezni e nélkül ma már nem nagyon lehet, ezért a manifesztált elvárások között nem nagyon jelenik meg ez az igény. Ez egyben utal arra is, hogy a különböző kompetenciákkal kapcsolatos elvárások elsősorban akkor jelennek meg, ha az adott kompetencia tekintetében a munkaerő-kínálat jelentős mértékben nem fedti a munkaadók elképzeléseit.

Egyéb kompetenciák

A munkáltatók a hirdetésekben a végzettségen és a nyelvtudáson kívül további feltételeket jelölnek meg. Ezek az elvárások természetesen csak támpontot nyújtanak arról, mit is igényel a munkaerőpiac, mivel a hirdetések sajátosságainak megfelelően csak a legfontosabb igények fogalmazódhatnak meg, másrészt viszont nincs pontos információnk arról, hogy ezek az igények mennyire valósak.

A legfontosabb elvárás a *szakmai tapasztalat*. Az erre vonatkozó kérdésnél a legtöbb esetben a „naprakész ismeretek” szerepelnek, 54 százalékban önállóan és további 7 százalékban más típusú tapasztalattal együtt. A második leggyakrabban használt kifejezés a „széles szakterületen megszerzett gyakorlat” (12 százalék). A hirdetések kisebb részében (9 százalék) csak általánosságban említenek szakmai gyakorlatot.

Konkrét, dokumentált kiegészítő szakértelmet jelent az autózvezetés, de szám szerint ez sem igazán jelentős. Feltételezhető, hogy az informatikai tudáshoz hasonlóan itt sincs komolyabb feszültség a kereslet és a kínálat között, a jogosítvány ma már általános.

Az előzőeken túl sokféle egyéb kompetencia is megfogalmazódik a munkaadók részéről. Ezek nehezen dokumentálhatók, legtöbbször a pályázónak saját magának kell az első szűrést elvégeznie, más részük viszont inkább csak jelzés számukra, hogy mit fognak kívánni tőlük a jelentkezéskor, s mire számítsanak később, az állás betöltésekor. A megkövetelt kompetenciák egy része a tanulmányok vagy – főként – munkavállalás során megszerezhető *szakmai kompetencia*, más része a munkatevékenységgel kapcsolatos *általános kompetencia* (amely sok esetben a munkavállalók személyiségjegyeivel kapcsolatos elvárás is egyben), a harmadik csoportja pedig a munkatársakhoz, a céghez, a munkakörülményekhez való elvárt viszonyra vonatkozik, tehát inkább csak viselkedési szabály.

Legnagyobb jelentőséggel a szakmai kompetenciák bírnak, de ebben elsősorban a jó fellépés, a jó kommunikációs készség játszik szerepet. Jelentős hangsúlyt kap – bár ez már csak a hirdetések kisebb részében jelenik meg – a problémamegoldó képesség, a szervezői készség, illetve a vezetői készség.

Az általános kompetenciák egyenletesebben oszlanak meg, a hirdetések 5–14 százalékában jelennek meg, összességében azonban jelzik, hogy ez a terület is igencsak fontos a végzettségen s az egyéb szakmai ismereteken, kompetenciákon túlmenően. Kiemelkedőnek az önálló munkavégzéssel kapcsolatos elvárás tekinthető.

Összességében lényegesen kisebb súlyt képviselnek a munkahelyi beilleszkedéssel kapcsolatos elvárások. Nem állítható, hogy ezek nem fontosak a hirdető számára,



de nyilvánvalóan kevésbé helyeznek erre súlyt az első körben. A képességet a csoportmunkára és az eredményorientáltságra törekvést lehet kiemelni ebből a körből.

5. táblázat: Elvárt képességek, kompetenciák, személyiségjegyek

Elvárt képesség	Megkövetelt, elvárt (az összes hirdetés százalékában)
Dokumentált tudás	
Jogosítvány	11,8
Munkatevékenységgel kapcsolatos szakmai kompetenciák	
Jó fellépés, jó kommunikációs képesség	34,0
Problémamegoldó képesség	10,9
Szervező készség	8,8
Vezetői készség	6,9
Meggyőző erő	1,7
Munkatevékenységgel kapcsolatos általános kompetenciák	
Őnálló munkavégzésre való képesség	13,8
Nagy munkabírás	9,0
Dinamizmus	8,7
Precizitás, pontosság	8,3
Rugalmasság	7,2
Megbízhatóság, felelősségérzet	6,3
Kreativitás	5,0
Munkáltatóhoz, munkatársakhoz fűződő viszony	
Képesség a csoportmunkára	8,6
Eredményorientáltság	7,8
Pozitív hozzáállás, szolgálatkészség stb.	4,4
Ügyfélközpontú szemlélet	3,9
Stressztűrő képesség	2,1
Alkalmazkodó készség	1,8
Lojalitás	1,6

Forrás: Híves (2006).

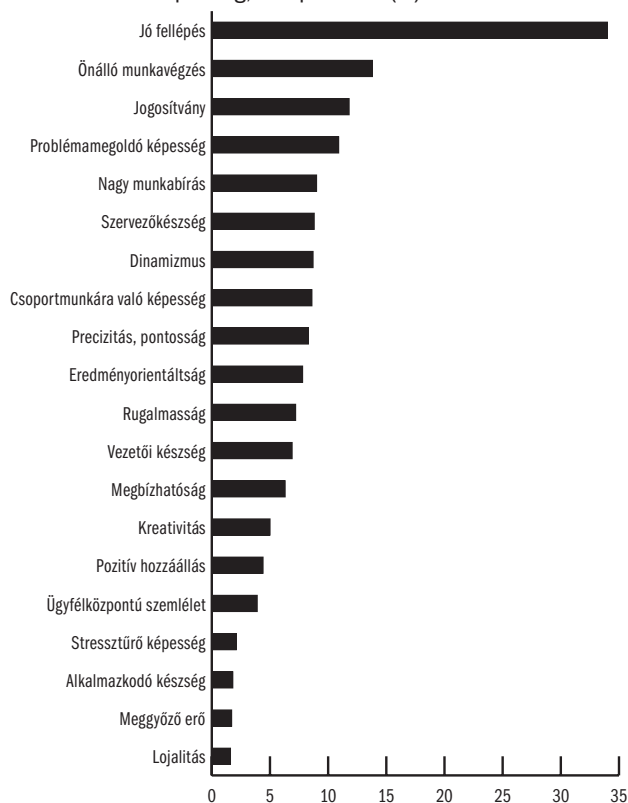
A szűk szakterülettel kapcsolatos végzettséghez, illetve speciális ismeretekhez kötődő elvárások mellett gyakran megfogalmazódik a más szakterületeken szerzett ismeret, tapasztalat. Nagyon különbözök ezek az elvárások, s a kis elemszám miatt a konkrét szakterületekből komolyabb következtetést nem lehet levonni, pusztán utalunk arra, hogy ennek a tényezőnek fontos szerepe van, illetve lehet az elhelyezkedésnél.

A legtöbbször említett egyéb elvárás a tudományos tevékenység, tapasztalat, tudományos fokozat, de ez is csak a hirdetések 14 százalékában fordul elő. Említést érdemelnek a jogi, a közigazgatási, illetve a műszaki ismeretek.

A fentiekén túlmenően előfordulnak olyan munkáltatói igények, amelyek a szak tudással, a megszerzett kompetenciákkal nem hozhatók összefüggésbe, sokkal inkább az adott munkakörben elvárt sajátosságokat, időbeosztást, utazási készséget stb. tükrözik.

A munkaadók elvárásokkal kapcsolatos tapasztalatait a munkaközvetítő szakemberek véleményén keresztül tudjuk érzékelteni. Ezek, a leginkább a nagy cégek elvárásait megfogalmazó munkaerő-közvetítő szakemberek részben más kompetenciákat helyeztek előtérbe. Így például az aktivitást, a helyzetfelismerő készséget, a pozitív emberi kapcsolatokra való törekvést, a stressztűrést, a dinamizmust, a tárgyalókészséget és a logikai-elemző képességet. Ezek tükrözik a multinacionális vállalatok kultúráját, munkamorálját (csapattagság, egyéni felelősség, kreatív problémamegoldás, igény, hogy az egyén minél többet tegyen hozzá a munkafolyamathoz), ami párosul a nagyon erős stressztűrő képességgel, a dinamizmus és a munka és a cég iránti elkötelezettség igényével.

1. ábra: Elvárt képesség, kompetencia (%)



Forrás: Híves (2006).

A megkövetelt, elvárt kompetenciák, képességek, személyiségjegyek mérésére ritkán van lehetőség. Még a munkaerő-közvetítőkhöz forduló tőkeerősebb cégek mind egyike sem engedhet meg magának komolyabb kompetencia-tesztet. Ezek a tesztek leggyakrabban a kommunikációs készséget, a problémamegoldó-készséget, a problémaorientált gondolkodásmódot, a tanulási kompetenciákat, a csapatmunkára való készséget, a kitartást, a gyors megoldó készséget és a megosztott figye-



lemre való képességet igyekeznek mérni, kijelölve egy más metszetben a legfontosabb területeket, utalva egyben arra, is hogy a felsőfokú végzettséggel rendelkező szakemberek, így a frissen kilépők is ezeken a területeken nagyon különböznek. Más esetekben a munkaadók, munkaerő-közvetítők lemondanak a mérésről, s inkább csak a munkavállalók önértékelésére hagyatkoznak.

6. táblázat: Elvart kiegészítő szakmai tapasztalat

	N	%
Tudományos vagy kutatói tevékenység, tapasztalat, elismertség, tudományos fokozat	138	14,4
Jogi ismeretek (jogi vagy közigazgatási szakvizsga)	58	6,1
Közigazgatási ismeretek, államigazgatás, rendészet	47	4,9
Spec. műszaki, spec. szoftver-, IT-ismeretek, gyakorlat	44	4,6
Banki, pénzügyi, piaci, finanszírozási ismeretek, tapasztalat	31	3,2
Orvosi egészségügyi, gyógyszerészeti, mikrobiológiai ismeret	29	3,0
Speciális menedzseri képesítés (pl. egészségügyi)	28	2,9
Nemzetközi tapasztalat/kapcsolat, EU-s ismeret	24	2,5
Szállítás, kereskedelmi tapasztalat, logisztika	11	1,2
Oktatói tapasztalat, képesítés	10	1,0
Mezőgazdasági ismeretek	4	0,4
Speciális jogosítvány, tapasztalat	3	0,3

Forrás: Híves (2006).

Az elvárások egyaránt vonatkoznak a pályakezdőkre és az idősebbekre, de a munkaerő-közvetítők tapasztalatai alapján a fiatalabbak rosszabb teljesítményt mutatnak, mint az idősebbek.

A tapasztalatok szerint a szaktudást kiegészítő kompetenciákkal komoly baj van. Hogy mely elemeivel, azt nem könnyű egyértelműen kideríteni, mert a munkaadók nem mindig definiálják pontosan elvárásaikat, sok esetben egy közvetítő fogalmon keresztül (szakmai gyakorlat, szakmai tapasztalat) fogalmazzák meg igényeiket. Ebbe nagyon sok mindent beleértene, belegendolnak: a cégkultúrák megismerésétől kezdve a munkahelyi viselkedési szabályok elsajátításán keresztül a teherbírásiig. Ezzel a munkaerőpiac nem a kompetenciát jelöli meg, hanem inkább magát a gyakorlatot, jelezve, hogy a kompetenciák – legalábbis egy részének – biztosítása nemcsak célzottan, hanem áttételesen is biztosítható.

A szakmai gyakorlat fontosságára utal, hogy interjúalanyaink jó része szerint ennek hiányában a pályakezdők a fiatalok javára írható előnyöket (rugalmasság, család, elkötelezettség hiánya, mobilitás, jó szaktudás, jó tanulási kompetenciák) sem tudják kihasználni, s inkább csak akkor jutnak álláshoz, ha a munkaadó nem tud tapasztaltabb szakembert felvenni.

Összegzés

A kutatás tapasztalatai alapján úgy gondoljuk, hogy közeljövő egyik nagy feladata lesz, hogy az oklevelek sokkal jobban tükrözzék a munkaerőpiac elvárásait, segí-

tendő mind a munkaadókat, mind a munkavállalókat. Első megközelítésben azonban az szükséges, hogy konszenzus alakuljon ki a társadalomban abban a kérdésben, hogy mely kompetenciák biztosítása a felsőoktatás feladata, s mely kompetenciákat kell az egyénnek (családjának), illetve a munkaadóknak biztosítaniuk. Természetesen egyáltalán nem biztos, hogy minden, a munkaerőpiac által igényelt kompetenciára fel kell készíteni a munkavállalót, ehelyett inkább a munkaadókat kell készíteni más munkakörülmények biztosítására (pl. stressztűrés, „nagy munkabírás” tekintetében). Hogy milyen rendszer lenne ideális, nem kívánunk állást foglalni, mert úgy gondoljuk, hogy ez alku kérdése, ezért ebben csak az érintettek dönthetnek. Csak utalunk rá, hogy van néhány olyan terület, amiben már közmegegyezés van. Fel sem merül például, hogy a felsőoktatás vagy a munkaadók finanszírozzák az autózvezetői jogosítvány megszerzését, holott az állások jelentős részében ezt elvárják.

A szakmai gyakorlat megszerzésére lehetőséget nyújt az a hazánkban is egyre terjedő gyakorlat, hogy a fiatalok életének egy részében a tanulás és a munkavállalás párhuzamosan vagy egymás váltva történik, vagyis érezhetően megnyúlt az első stabil munkahelyig terjedő időszak. Ezt segíti, segítené a gyakornoki rendszer, ami viszont nem terjedt el. A fenti folyamat ellenére még mindig az a tipikus, hogy a végzetek minden szakmai gyakorlat nélkül próbálják megvetni lábukat a munkaerőpiacon.

Az elvárt kompetenciák egy része egyértelműen nem a felsőoktatáshoz, hanem a közoktatáshoz kapcsolható. Általában nem ezek hiánya jelent problémát a munkaadóknak, de előfordul még diplomások esetében is, hogy olyan alapvető készségeket nélkülöznek, mint a fejből számolás, a helyesírás vagy mérnökök esetében a kézzel rajzolás.

Tapasztalataink szerint a nyelvtudásban történt előrelépés az utóbbi időben, de sok szempontból még mindig katasztrófális a helyzet. A papírral igazolt és a tényleges nyelvtudás közötti óriási különbséget valamilyen módon érdemes lenne csökkenteni, bár a nyelvtanítás egyre kevésbé kötődik a felsőoktatáshoz, így az ott kibocsátott oklevélhez. A nyelvtudás megszerzésében kezd kialakulni valamilyen hallgatólagos konszenzus. A nyelvtudás, illetve a nyelvtudással kapcsolatos kompetenciák egyre nyilvánvalóbban megterülnek a munkaerőpiacon, s ezzel mind többen tisztában is vannak.⁵

Az informatikai ismeretek tekintetében a munkaadók többnyire alapvető jártasságokat várnak el, ami szintén nem a felsőoktatás feladata. Kérdés ugyanakkor, hogy az informatika rohamos térhódítása és specializálódása mellett milyen feladatok lesznek a felsőoktatásnak. S ha lesz ilyen feladata, érdemes lenne az ezzel kapcsolatos tudást illetve kompetenciákat is dokumentálni.

Kérdéseink a felsőoktatás szerepét és felelősségét érintve nagyon negatív képet tártak elénk. Mind a képzés szerkezetét, mind képzési tartalmait illetően fontosnak

⁵ Ezt bizonyítja *Berde (2005)* kutatása, miszerint magas szintű angol nyelvtudás birtokában a fiatalok anyagi elvárásai nagyobbak, mint ennek hiányában.



tartanak olyan reformok megvalósítását, amelyek a felsőoktatást, a szakemberképzést közelíteni tudnák a munkaerőpiac mindenkori igényeihez. Természetesen ezeket a véleményeket nem lehet kritikátlanul elfogadni, de teljesen figyelmen kívül hagyni sem. Ha azonban sikerülne valamilyen megegyezést elérni a munkáltatók és a felsőoktatás szakemberei között abban a kérdésben, hogy egyáltalán mi a felsőoktatás feladata (természetesen nem általánosságban, hanem konkrétan, kompetencia szintjén megfogalmazva), akkor lehetőség lenne annak dokumentálására, hogy a felsőoktatásból kilépők milyen kompetenciával rendelkeznek (de legalábbis abban, hogy mire kaptak felkészítést), s ez az oklevelek összehasonlíthatóságában is nagy előrelépés lenne. Nem jelenti ez ugyan az oklevelek ekvivalenciáját, de tájékoztató pontul szolgálhat a mögöttük lévő tartalom tekintetében. Ez pedig mind a munkavállalók, mind a munkaadók érdeke, s némi iránymutatást is jelenthet a felsőfokú oktatásban dolgozók számára is.

A jelenlegi helyzetben a munkaadók sok esetben a sötétben tapogatóznak. Mert nem csak arról beszélhetünk, hogy a felsőfokú képzés nem elégíti ki az igényeiket (ilyen soha nem lesz, s nem is kell lennie), hanem arról is, hogy nem ismerik a diploma értékét. Ezért szelektálnak kissé durva módon, intézmény és intézmény (oklevele) között, főiskola és egyetem között, tesznek alapvető különbséget munkahelyi gyakorlat és annak hiánya között. Ugyanakkor ők maguk is tudják, hogy – már csak a kredit-rendszer miatt is – milyen alapvető különbségek vannak diploma és diploma között, amelyeket mérni nem, vagy csak nagyon nehezen tudnának.

GYÖRGYI ZOLTÁN

IRODALOM

- BERDE ÉVA (2005) *A diplomázás előtt álló fiatalok pályaelképzelései, és a munkaügyi statisztikai adatok tényei alapján várható rövid távú tendenciák*. Kézirat. Budapest, Országos Foglalkoztatási Közalapítvány.
- GALASI PÉTER & NAGY GYULA (2006) A fiatal diplomások munkaerő-piaci helyzetének változása 1999–2003. *Educatio*, No. 2.
- HÍVES TAMÁS (2006) Munkaadói elvárások megjelenése az álláshirdetésekből. In: GYÖRGYI ZOLTÁN (ed) *Diplomával a munkaerőpiacon*. Felsőoktatási Kutatóintézet.
- LAKY TERÉZ (2005) *A magyarországi munkaerőpiac 2005*. Budapest, Foglalkoztatási Hivatal, Országos Foglalkoztatási Közalapítvány.
- SZEREPIANNA (2006) Munkaadók és fejevadászok a munkaerőpiacon és az oktatási rendszerről. In: GYÖRGYI ZOLTÁN (ed) *Diplomával a munkaerőpiacon*. Felsőoktatási Kutatóintézet.
- SZÜCS I. (2005) *Kényszerből a felsőoktatásba. Kevésbé egyenlő diplomák és diplomások. Kutatási beszámoló. Echo Survey*. Szociológiai Kutatóintézet.

PIAC HELYETT ADMINISZTRÁCIÓ?

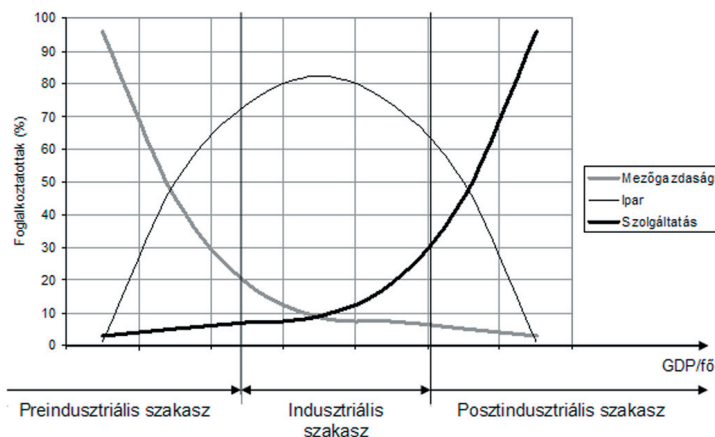
OKTATÁS, DIPLOMÁK ÉS KOMPETENCIÁK EGY ÚJ KORSZAKBAN

EBEN AZ ÍRÁSBAN AZT IGYEKSZÜNK ALAPVETŐEN oktatásgazdasági aspektusból vizsgálni, hogy a mai – sokféle névvel illetett: információs, posztindusztriális, tudásalapú – gazdaságban milyen változások jellemzők az oktatásra, s milyen hatással van ez a diplomák és végzettségek elismerésére.

A posztindusztriális korszak sajátosságai

A gazdasági fejlődést történelmi időtávtatban vizsgálva a foglalkoztatási szerkezet jelentős átalakulását figyelhetjük meg. Kezdetben az emberek döntő többsége a mezőgazdaságban dolgozik, majd az ipar veszi át a dominanciát, s végül a szolgáltatások válnak a foglalkoztatás meghatározó szektorává. A foglalkoztatási szerkezet ezen változása azonban csak a felszín, amely mögött a társadalom és gazdaság átalakulása zajlik.

1. ábra: Társadalmi, gazdasági fejlődés Bell-féle szakaszai



Daniel Bellt szokták a posztindusztriális korszak első kutatójának tekinteni, s ő annak a felosztásnak a megteremtője, amely szerint három fejlődési szakaszt külfö-



níthetünk el a társadalmi, gazdasági fejlődésben: a preindusztriális, az indusztriális és posztindusztriális szakaszt.¹

Az indusztriális szakaszt *Bell (2001)* árutertermelő társadalomnak, a posztindusztriális szakaszt pedig szolgáltató társadalomnak is nevezi. Mint írja: „1970-ben az Egyesült Államokban minden 100 dolgozóból hatvanöt dolgozott a szolgáltatóiparban, 30 százalék az árutertermelő és építőiparban, valamint kevesebb, mint 5 százalék a mezőgazdaságban. A szolgáltatás szó persze a tevékenységek igen széles skáláját fedi le. Az ipari forradalom előtt a dolgozó lakosság jelentős része háztartási munkát végzett. (Angliában az 1870-es évekig a legnagyobb foglalkoztatotti csoport a szolgálké volt.) Az ipari társadalmakban a szolgáltatások egyrészt az árutertermelést támogató ágazatok, például a szállítás (vasúti és közúti), a közművek (áram és fény), a banki és pénzügyi szolgáltatások. A posztindusztriális szolgáltatások más jellegűek. Humánjellegű és professzionális szolgáltatásokról van szó. A humánjellegű szolgáltatások közé sorolható a tanítás, az egészségügyi szolgáltatások és a szociális szolgáltatások széles skálája; a professzionális szolgáltatások között említhetjük a rendszerelemzést és -tervezést, valamint a programozást és az információ feldolgozását. Az utóbbi két évtizedben a foglalkoztatottság nettó növekményét kizárólag a posztindusztriális szolgáltatások adták, és bár a növekedés üteme lassult (elsősorban az oktatás pénzügyi költségei és a városi közösségek csökkenő szociális szolgáltatásai miatt), az általános tendencia fennmarad.” (*Bell 2002.*)

A posztindusztriális korszak tehát az ipar háttérbeszorulását és a szolgáltatások kiterjedését hozza magával. Ez az elmozdulás a gazdaság és a társadalom számos folyamatára hatással van. A változások egyik meghatározó mozgató rugója a szolgáltatásoknak az ipari termeléstől jelentősen különböző jellege. A szolgáltatásoknak az árúktól eltérő sajátosságai közismertek: a „szolgáltatások nem tárgyiasultak, nem választhatók szét, változékonyak és romlandók” (*Kotler 2002:479*).

A nem tárgyiasultság, azt jelenti, hogy a szolgáltatások végeredménye általában nem fogható meg, mint önálló termék, vagy ha igen, akkor általában nem a megfogható termék a tényleges eredmény. Például a felsőfokú oktatás kézzel fogható eredménye a diploma, de a felsőfokú oktatás illetve tanulás eredménye nyilvánvalóan nem a diploma, hanem a végzett megszerzett ismeretei, kompetenciái.² Ezek

1 Bell egyébként Colin Clarknak tulajdonítja a felosztás első változatát. Mint írja: „1940-ben Colin Clark, az ausztrál közgazdász úttörő könyvet írt »Conditions of Economic Progress« (A gazdasági fejlődés feltételei) címmel, amelyben a gazdasági tevékenységeket három szektorba, az elsődleges (elsősorban kitermelő), a másodlagos (elsősorban termelő) és a harmadlagos (szolgáltatási) szektorba sorolta. Minden gazdasági rendszer e három szektor keverékét tartalmazza, de az egyes szektorok viszonylagos jelentősége termelékenységük (fejenkénti kibocsátás) függvénye. A gazdasági fejlődés meghatározása a következő: a munkaerő egyik szektorból egy másikba való áramlásának sebessége az eltérő termelékenység függvényében. Ahogy a nemzeti jövedelem nő, a termelő szektor bővülése hatására nő a szolgáltatások iránti kereslet, és ezáltal a foglalkoztatási arányok is megváltoznak. Ezzel a módszerrel Clark nyomon tudta követni a változás ütemét a preindusztriálisról az ipari társadalomig, majd a szolgáltatói társadalomig.” (*Bell 2001.*)

2 Tegyük hozzá, hogy van olyan közgazdasági teória, amely szerint az eredmény igenis a diploma, s nem a képességek. Ilyen a szűrő elmélet. A szűrő elmélet a gazdasági rendszerekről, ill. a gazdasági egyensúlyról szóló tágabb teória része, mely szerint a gazdaság szereplőinek tökéletlen, hiányos információk állnak rendelkezésére. A munkáltatók jó képességű, termelékeny munkavállalókat keresnek, de nem tudják azokat megkülönböztetni a kevésbé termelékenyeketől, – ezért különböző jelzéseket használnak fel a válogatás-

azonban nem kézzelfoghatóak, s minőségükről is igen nehéz képet alkotni. A szolgáltatások tulajdonjoga nem, csak ígérete forgalomképes. Egzakt információk csak a fogyasztást követően állnak rendelkezésre, bár például éppen az oktatás esetében ez is (azaz az oktatás által létrehozott eredményekre) csak hosszabb idő távlatában igaz (és még akkor is kérdés, hogy az oktatás volt-e kiváló, vagy a tanulónak voltak kiváló képességei). A teljesítmények mérése a szolgáltatások nem tárgyiasult jellegeből adódóan nehezen valósítható meg.

A szét nem választhatóság alatt azt értik, hogy a fogyasztás és a szolgáltatás egyidejűleg történik. Az elválaszthatatlanság az előállítás és a fogyasztás tér- és időbeli egyezőségét fogalmazza meg, ami alapvetően a szolgáltatások folyamatjellegéből következik. De a szolgáltatások egy részénél – elsősorban a szoros kapcsolódású szolgáltatásoknál – azt is jelenti, hogy a szolgáltatás eredménye nem választható el a fogyasztótól. A szolgáltatások jelentős része esetében a fogyasztás a szolgáltatás befejeződése után is folytatódik, azaz a szolgáltatás eredménye túl is nyúlik a szolgáltatás idején. Sőt nyilvánvaló, hogy az oktatás esetében az annak eredményeként kialakult ismeretek, készségek hosszú távon – az oktatás, mint szolgáltatás idejét messze meghaladó időtávon – történő gyakorlati hasznosíthatósága a cél. De nincs ez másként sok más szolgáltatásnál sem (pl. a fodrász szolgáltatása nyomán kialakult hajviselet, vagy az utazás eredményeként kialakult „ottlét”).

A heterogenitás a szolgáltatási színvonal változékonyságára utal, amely a bizalmi elemek dominanciájából adódik. Ez egyben azt is jelenti, hogy a szolgáltatások általában nem standardizálhatók. Például az oktatás esetében is egyértelmű, hogy a tantervek, tanmenetek, óravázlatok előírása ellenére sem lehet az oktatást standardizálni, – vagy ha esetleg lehet is, abból szinte semmi nem következik az eredmény standardizálására nézve.

A romlandóság alatt azt értik, hogy a szolgáltatások nem tárolhatók. Nem lehet előre legyártani és készletezni azokat. Nem lehet a kereslet és kínálat közötti eltéréseket raktározással kiegyenlíteni. A tárolhatatlanság a megfelelő időzítést, a szolgáltatás nyújtás időpontjának a szükségletekhez rendelését követeli meg.

De a szolgáltatásoknak számos más olyan sajátossága is van, amely az ipari korszakhoz képest jelentős változást jelent. Így például a szolgáltatások jelentős része (a szoros kapcsolatos szolgáltatások) decentralizált létesítmény elhelyezést igényelnek. Az ipart a koncentrált telepítés jellemezte, a szolgáltatásokat viszont a fogyasztókhoz közel, tehát decentralizáltan kell elhelyezni, s ennek nyomán az ipari korszakra jellemző munkaerő vándorlás lelassul. Az ipar visszazorulásával kiszélesedő szolgáltatások – ha itt elsősorban a szoros kapcsolatra épülő szol-

hoz, így az iskolai végzettséget. Ismerik ugyanis a korábbi tapasztalataikból, hogy milyen a különböző iskolázottságúak várható termelékenysége általában, – s költség nélkül megszerezhető információ az, hogy a munkavállalóknak milyen iskolai végzettsége van. Tehát az elmélet szerint az oktatásnak ugyan nincs termelékenységnövelő hatása, de azoknak, akiknek más okból (pl. mert velük született képességeik jobbak) kiindulásként magasabb a termelékenysége, azok komparatív előnyökkel rendelkeznek az oktatásban való részvételben. Magyarul a jobb képességű, magasabb termelékenységű munkavállalók több iskolát végeznek. Az egyének az elmélet szerint éppen azért vesznek részt a tankötelezettségen túli oktatásban, képzésben, hogy a potenciális munkaadóknak képességeiket bizonyítsák. A szűrő elmélet első formalizált modelljét M. Spence dolgozta ki.



gáltatásokra gondolunk – sokkal inkább a kereslethez igazodóan decentralizáltak, a kereslet mennyiségét és minőségét a fogyasztók erősen differenciált és szubjektív igényei határozzák meg. A szolgáltatás szétszórt, sokszínű, a fogyasztók gyorsan változó igényei (a divatváltozások) miatt nehezen tervezhető mind kapacitását, mind tartalmát tekintve.

A posztindusztrializálódás radikálisan megváltoztatja a fejlett országok társadalmi szerkezetét is. A harmadik szektor kiterjedésével az ipari munkásság eltűnőben van, miközben az alkalmazotti réteg egyre nő. A társadalom belső konfliktusvonalai a régi osztályellentétekről áthelyeződnek a jóléti állam belső elosztási konfliktusainak területére (*Bayer 1996*).

De sokak szerint nem csak egyszerűen a szolgáltatások előtérbe kerüléséről van szó. Mint a már idézett Bell írja: „...hasonlóan ahhoz, ahogy az ipari társadalom átalakító tényezői az energia, a források és a gépészeti technológia kombinációja volt, úgy a posztindusztriális társadalom stratégiai erőforrása az információ és az elméleti ismeretek.” (*Bell 2001.*)

Az információs társadalom tehát nem más, mint a posztindusztriális korszak másik neve. Újabban egyre több szó esik politika csinálók és a kutatók egy részének körében a tudás alapú társadalomról és gazdaságról, és az új gazdaságról. A felállított elméleti definíciók általában a megismerés folyamatának felgyorsulásáról, a tudás felhalmozási tempójának növekedését axiómaként kezelik. Ha közelebbről megnézzük azonban ezt a feltételezést kiderül, hogy nem az újfajta tudás, vagy ismeretek előállítása gyorsult fel, hanem a régi információk átadásának-átvételének sebessége.

Az információs folyamatok felgyorsulása a pénzügyi szolgáltatások kiterjedésével együttesen eredményezi a gazdasági globalizációt. A globalizáció gazdasági értelemben a határokon túlnyúló gazdasági tranzakciók volumenének növekedését, a javak, a szolgáltatások, a tőke, a technológia és az információ gyors – és gyakran ellenőrizhetetlen - nemzetközi áramlását jelenti.

Ennek nyomán felgyorsul az országok és kultúrák közötti kölcsönhatás is. Tegyük hozzá, hogy a gazdasági globalizációt jóval megelőzően beszélhetünk a kultúra, a tudomány, a vallás, vagy a sport globalizációjáról – jól lehet a kultúra, a tudomány vívmányainak vagy a vallásnak országhatárokat átívelő terjedését csak újabban szokás globálisnak nevezni. Mint Vitányi Iván írja: „a történelem a globalizációk története, a kultúra története a kulturális formák globalizációjának története” (*Vitányi 2002*).

Végül is mára általánossá vált a globalizáció széleskörű értelmezése. „Általánosan használt jelentésük szerint e fogalmak [ti. a globalizáció, illetve frankofon megfelelője a mondializáció] a különféle akadályok, korlátok lebontásával az egész világra kiterjedő, azt meghatározó, egységesítő, homogenizáló tényekre, jelenségekre, folyamatokra, eljárásokra, az emberi tudás és cselekvés különböző ágazatai közötti átfogó kötelékekre, kölcsönhatásokra, interdependenciákra utalnak.” (*Csizmadia 2001.*)

A globalizáció természetesen az oktatást is alapvetően érinti. A tőke szabad áramlása magától értetődően hozza magával a munkaerőpiacok homogenizálódását is, abban az értelemben, hogy a multinacionális munkaadóknak a munkavállalók

végzettségével szemben támasztott elvárásai az oktatási rendszereket is a homogenizálódás felé mozdítják el. Az oktatás globalizálódása tehát azt jelenti, hogy „az egyes országok oktatásügyei – mind rendszerüket, mind pedig a tanítási-tanulási (nevelési, képzési) tevékenységeket tekintve – világszerte egyre hasonlóbbá válnak egymáshoz” (Kozma 1998a). De az oktatáspolitikára hatására kialakuló oktatási globalizáció mellett a globális munkaerőpiac is magától értetődően kikényszeríti a munkaerő képzettségének egységesülését, s ezzel természetesen hat az oktatási rendszerek hasonlóságának irányába is.

Az integrációk még inkább ugyanebben az irányban hatnak. Az integráció lényegében nem más, mint az államok szorosabb-lazább együttműködése annak érdekében, hogy a globalizáció előnyeit kihasználják, hátrányait pedig visszaszorítsák. Az integráció nyomán kialakult munkaerőpiacra és oktatásra tehát még inkább igaz az, amit a globalizáció kapcsán elmondtunk. Ez még akkor is így van, ha az integrációban részt vevő nemzetállamok mindig küszködnek az integráció elvárásainak és a nemzetállami szuverenitás összeegyeztetésével. Ez különösen a kultúra és az oktatás területén jelent mindig komoly vívódásokat. De a gazdaság és a munkaerőpiac átjárhatósága az oktatási rendszerek hasonlóságát előbb-utóbb kikényszeríti.

A posztindusztriális korszak és az oktatás

A posztindusztriális korszak kibontakozásával esik egybe a középfokú oktatás kiterjedésének időszaka. A középfokú oktatás tömegesedésének okairól több elképzelés született. Ezeket Kozma Tamás így foglalta össze: Az egyik elképzelés szerint a középfokú oktatás kiterjedésének oka az, hogy a „főlölegessé váló, elsősorban ifjúsági munkaerő számára helyet kellett csinálni az oktatási rendszerben... Egy másik, ezt kiegészítő vagy ezzel vitatkozó értelmezés szerint az oktatás tömegesedésének oka a hatvanas és hetvenes évek fordulóján Európa-szerte kormányra került szociáldemokrácia, amely politikai célkitűzései közt hirdette és valósította meg az általános és egyenlő iskolázást... Egy harmadik magyarázat kiegészíti ezt azzal, hogy az iskolázás iránti igények tömeges mérete és korlátlanul látszó növekedése a jóléti állam eredménye, egyfajta túltermelési válság az igények területén... Párhuzamba állítható az energia, az egészségügy, a közlekedés, a környezet »túlfogyasztásával« ...Egy negyedik magyarázat mindezt megtoldja azzal, hogy az iskolázás »túlfogyasztása« a középosztályosodás tipikus velejárója, ami kontinensünket – s vele a fejlődő világ egyre nagyobb részét – a hatvanas évektől fokozódó mértékben jellemzi... További magyarázatok egyes kisebbségi csoportok, mindenekelőtt a nők oktatásba lépésével magyarázzák a statisztikai tömegesedést.” (Kozma 1998b.)

Ezzel a kiterjedéssel együtt zajlik egy másik folyamat is: a szakképzés tartalmának átalakulása, amelynek nyomán a mélyebb, szűkebb, gyakorlatorientált szakképzés helyére, szélesebb „előszakképzés” lép. A szakképzés mélységének csökkenése és előszakképzéssé alakulása a tercier szektor szakképzettség igényének következménye.

Az indusztriális kor szakképzése az ipar sajátosságai alapján szerveződött. Az ipar szakképzettség-igénye és szakképzése a gyárakhoz kapcsolódott, viszonylag koncent-



rált volt, jól kiszámítható és központilag (értve ezalatt az oktatásigazgatás valamilyen magasabb szintjét) többé-kevésbé megtervezhető és szervezhető. A képzés tartalmát tudományosan jól körülhatárolt technikai, technológiai ismeretek alkották.

A posztindusztriális kor szakképzése jól kitapinthatóan más. A szolgáltatások kiterjedésének hatása az oktatásra kettős. Résztint a képzési szint megemelkedik, résztint a mély szakképzés helyébe „előszakképzés” kerül. Az iskolai képzés egyre inkább az általános képzés erősítése felé fordul, s a szakmai képzés egyre inkább a munkáltatóra marad. Az iskola feladata a képezhetőség, az átképezhetőség biztosítása, s a konkrét szakmai ismeretek elsajátítása az elhelyezkedést követő időszakra marad.

Az iskolarendszerből kiszoruló szakképzésnek gyorsan kialakul az iskolarendszeren kívüli kínálata, az iskolarendszeren kívüli szakképzés. Ez a piaci szerveződésű oktatási szolgáltatás igen rugalmas, gyorsan alkalmazkodik a kereslethez. Egyre fontosabb szerephez jut a felnőttképzésben, – s a szórakozási, rekreációs célú képzésekkel együtt – meghatározó részévé válik az élethosszig tartó tanulásnak.

De a posztindusztriális korszak indulásával a felsőoktatás tömegesedése is egybeesik. A felsőoktatás tömegesedésének meghatározó mozgatóereje a demokratizálódás és a középrétegek kiszélesedése. A demokratizálódás egyik eredménye a magas iskolázottsághoz való hozzájutás lehetőségének megnyílása széles néprétegek számára. Különösen a fejlett országokban – de számos fejlődő országban is – az iskolázás általános emberi jog lett.

A felsőoktatás nagyüzemmé, nagy szolgáltatóvá válik. Nemcsak a képzési szerkezetben, szakmai és szintbeli struktúrában, hanem minőségben és az igényelt erőfeszítésben is széles kínálat alakul ki. A felsőoktatás a közép és felső rétegek fiataljainak életformájává, kötelező és divatos életpálya elemévé válik. Sokak számára befektetés, sokak számára a társadalmi státus megőrzésének eszköze, sokak számára szórakozás, sokak számára pedig trendi divat, elvárt életforma elem. A felsőoktatás természetesen alkalmazkodik ehhez a sokszínű, sokcélú kereslethez.

Akkreditáció, kreditrendszer, és kétszintű képzés

A gyorsan terjeszkedő iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli oktatás gyorsan kiváltja az állami oktatásirányítás szabályozási hajlandóságát. Az oktatás sajátosságai sok tekintetben alkalmasak és lehetőséget is adnak ehhez. Mint *Hirschman (2000)* hangsúlyozza, az egészségügyi és az oktatási szolgáltatások esetében a szolgáltatások vásárlói gyakran téves információkkal rendelkeznek a minőségről, gyakran csak kevés szolgáltatóról van szó, és az összehasonlító vásárlás bonyolult, sőt lehetetlen.³ Magyarul az oktatási szolgáltatások piaca tökéletlen piac, ahol a vevői szuverenitás nem képes, vagy nem képes jól szabályozni a piacot. Ez kiváltja az állam szabályozni akarását – legalábbis az olyan országokban, ahol hagyományosan hisznek az állam piacszabályozó szerepének hatékonyságában, mint amilyen a kontinentális Európa országainak jó része. Például a szolgáltatókat hozzáértő testületek véleményezése

³ Hirschman, A. O. (2000) *Versengő nézetek a piaci társadalomról és egyéb újkéletű írások*. Budapest, Józsefvég Tankönyvek.

– ún. akkreditáció – után engedik belépni a piacra, s az oktatási programokat is hasonlóan értékeli az elindításhoz. Az ambiciózus tervekben az is szerepel, hogy az egyes akkreditált képzések által kialakított képességeket, kompetenciákat kreditszerűen elismerik, s azokból – valamint a hasonlóan elismert gyakorlati ismeretekből – államilag elismert végzettségek, képzettségek állhatnak össze.

A felsőoktatás tömegesedése is hasonló folyamatokat indít el. A felsőoktatási tömegesedés nyomán átalakul a felsőoktatási oktatásszervezés. A kreditrendszer elterjedésével lehetővé válik az egyéni ütem szerinti haladás, valamint a kontakt óraszámok csökkentése. A kreditrendszer,⁴ – amely eredetileg gazdasági megtakarítást céloz a hallgatók számára, mivel lehetővé teszi az egyszer már megtanult (és kifizetett) tananyagegységek elismerését, beszámítását a tanulmányokba – új tartalmat nyer. Részint a képzési program tervezésének eszköze lesz, lehetővé teszi egyfajta kontrollt az oktatás tartalma felett, részint pedig immár az intézmény gazdasági kontrollját jelenti az oktatás felett.

Fontos észrevenni, hogy a kredittranszfer Európa jó részén kormányzati intézmény, – Amerikában az oktatási intézmények megállapodása.

De a felsőoktatás tömegesedésének ennél jelentősebb hatása is van a képzésre. Ennek az az oka, hogy képzés tömegesedésével természetesen a diplomás kibocsátás is tömegesedik. A tömeges kibocsátással növekszik az inkongruens foglalkoztatás, hiszen a gazdaság nem tud ennyi felsőfokú végzettségű szakmájának és végzettségi szintjének megfelelően foglalkoztatni.

A szűk felsővégzettség elvész, ha nem talál elhelyezkedést. Mindezek nyomán a szűk és mély szakmai képzés, mint a felsőoktatási képzéssel kapcsolatos követelmény egyre inkább megkérdőjeleződik. Hiszen nyilvánvalóan nincs szükség egyetlen országban sem a csillagászok vagy atomfizikusok ezreire, de irodalmárok, történészek és pszichológusok ezreire sem, még ha kezdetben ebben az irányban is bővül a képzés szerkezete. S ugyanígy nyilvánvalóan nem tudnak végzettségüknek megfelelő munkát találni a mérnökök, közgazdászok, s jogászok tízezrei sem. A szűk és mély

⁴ A kredit mai jelentése: „a tanulmányi kötelezettségek teljesítésére irányuló hallgatói tanulmányi munka mértékegysége, az összes hallgatói tanulmányi munkaidővel arányos relatív mérőszám; nemzetközi konvenciónak megfelelően 1 kredithez 30 munkaórát rendelnek.” (Országos Kredittanács Irodája http://okti.hu/info.php?hid=87&unique_id=1137352772 – letöltés 2006 január)

A kreditrendszer némi középiskolai előzmény után a felsőoktatásban a 20. század elejének amerikai egyetemre jelent meg, alapvetően azt a problémát volt hivatva megoldani, hogy egyre több hallgató került egyetemre nem közvetlenül a közoktatásból, hanem valamilyen megelőző szakmai, elsősorban posztsekundér képzés után. Illetve egyre inkább terjedt az, hogy a hallgatók meg-megszakították tanulásukat. Ezen tanulók elővégzettségét, a már – esetleg máshol – általuk elvégzett órákat volt hivatva valahogy elismerni a kredit, hogy ne kelljen ismét fizetniük a már máshol kifizetett, és megtanult tananyagért. Tehát a kreditek alapján ismerte el az egyetem – illetve a megegyezésben elfogadott kredittranszfer (A kredittranszfer az intézmények közötti, a kreditek egyenértékűségére ill. átszámítására vonatkozó egyezmény) alapján az egyetemek – a már elvégzett tanegységeket. Az európai országok, közöttük először Anglia a 20. század második felétől kezdték el a rendszert alkalmazni. Ezek a rendszerek azonban elég jelentős különbségeket mutattak. A 80-as években kezdődtek azok az egyeztetések, amelyek nyomán kialakult az európai kredittranszfer (ESTS = European Credit Transfer System)

(A kreditrendszer kialakulásáról lásd pl.: Országos Kredittanács Irodája http://okti.hu/info.php?hid=102&unique_id=1075331485)



szakképzés esetében egyre inkább veszendőbe mennek a szakképzésre fordított állami és egyéni kiadások, s erőfeszítések.

A lineáris képzés bevezetése megoldja ezeknek a problémáknak jó részét. Az első alapképzési szakasz ugyanis csupán előszakképzettséget nyújt. Ezzel a végzettséggel a munkaerőpiacra lépők nem rendelkeznek mély és szűk szakképzettséggel, hanem viszonylag széles, nem túl mély szakmai ismeretekkel. A három év után a munkaerőpiacra lépő diplomások szakmai végzettsége tehát elég általános ahhoz, hogy ha nem, vagy nem teljesen szakirányának vagy végzettség szintjének megfelelően helyezkednek el, részint akkor sem vész kárba sok feleslegesen tanult mély szakmai ismeret, részint gyorsan az elhelyezkedésnek megfelelően korrigálhatóak és kiegészíthetők az ismeretek.

A tömeges felsőoktatás csak úgy egyeztethető össze valamennyire a gazdasági igényekkel, ha első szintje „előszakképzéssé” válik. Olyan képzésre van szükség, amely akkor sem okoz nagy veszteséget (pénzben, erőfeszítésben stb.) ha a tömeges kibocsátás miatt nem hasznosul. Tehát ha egy alapszintű végzettségű közgazdász titkárnő lesz, vagy egy alapszintű végzettségű fizikus villamosvezető, egy alapszintű végzettségű testnevelés szakos vagyonőr, akkor senki nem fog felszisszeni, az elpazarolt tudás és ráfordítás miatt. Hiszen nem tanult olyan sok és mély, speciális szakmai ismeretet, hogy nagy kár lenne érte, ha elfelejti. Amit pedig nem felejt el, azt nagyszerűen tudja használni titkárnőként, villamosvezetőként illetve éjjeliőrként. Az is fontos, hogy ő maga sem lesz (talán annyira) elégedetlen, ha inkongruens elhelyezkedésre kényszerül. Ráadásul ez a képzés jelentősen olcsóbb, mint a szűk és mély képzés (Polónyi 2006).

Ha pedig szakmájának megfelelően helyezkedik el, s mélyebb ismeretekre is szüksége van a munkakörében, akkor visszamegy a második képzési ciklusra, s mestere lesz szakmájának.

Az Európai Unió és az oda gravitáló országok – együtt európai felsőoktatási térségnek szokták nevezni őket – a kétszintű képzés bevezetését használták fel arra, hogy a felsőoktatási képzést a térségben homogenizálják.

A kétszintű felsőoktatási képzés európai⁵ bevezetésének előzményeire itt most csak nagyon röviden térünk ki. Mindenképpen érdemes a Bolognai Nyilatkozat néhány ajánlását kiemelni. Az egyik legfontosabb ajánlás a „könnyen érthető és összehasonlítható fokozatot adó képzési rendszer bevezetése, annak érdekében, hogy elősegítsük az európai polgárok elhelyezkedési lehetőségeit és az európai felsőoktatási rendszer nemzetközi versenyképességét.” Ennek érdekében „alapvetően két fő képzési cikluson, az alapképzésen (undergraduate) és egyetemi (graduate) képzésen alapuló rendszer bevezetése szükséges. A második ciklusba való belépés megköveteli az első, legalább három évig tartó ciklus sikeres lezárását”. Az ajánlások azt is hangsúlyozzák, hogy „az első ciklus után adott fokozat, mint megfelelő képesítés alkalmazható az európai munkaerőpiacon”, továbbá, hogy „a második képzési ciklusnak ... egyetemi vagy doktorátusi fokozathoz kell vezetnie”. Az aján-

5 A kétciklusú felsőoktatási képzés bevezetéséről szóló együttműködés nem csak az Európai Unió országokra terjed ki, hanem az ún. „Európai felsőoktatási térségre”, amely mára lényegében valamennyi Európai országot magában foglalja.

lások még hangsúlyozzák a kreditrendszer, a hallgatói és oktatói mobilitás valamint a minőségbiztosítás fontosságát.⁶

Arra is rá kell mutatni, hogy itt nem az autonóm felsőoktatási intézmények valamifajta kooperációjáról volt/van szó, hanem az államok, kormányok igen kemény ütemterv szerinti együttműködéséről, együttes felsőoktatási rendszer reformjáról.

Ekvivalencia

Az ekvivalenciára, azaz a diplomák és végzettségek adminisztratív, állami, államközi elismerésére tökéletes piac esetében nincs szükség. Könnyen belátható, hogy egy tökéletes piacon⁷ az ekvivalenciára semmi szükség nincs, hiszen a határok átjárhatóak, a munkaerő kötöttség nélkül tud mozogni, s a munkaadók tökéletesen informáltak, így minden diplomának pontosan ismerik az értékét. Persze – ha az átjárhatóság meg is valósul – a munkaadók sohasem tökéletesen informáltak. Márpedig akkor, mint Herbert Simon alapján⁸ közismert csak korlátozott racionalitású döntést hozhatnak. Azaz a döntéshozók vagy úgy követik a megelégedésre törekvés elvét, hogy optimális megoldást keresnek egy leegyszerűsített világban, vagy pedig úgy, hogy elfogadható megoldásokat keresnek egy realisztikusabb világban. Elégge nyilvánvaló tehát, hogy a munkaadók előnyben részesítik az általuk ismert diplomákat, végzettségeket, azaz azoknak az intézményeknek a diplomáját, oklevelét, bizonyítványát stb. részesítik előnyben, amelyeket – korlátozott információik alapján – ismernek. Ez éppúgy igaz a hazai munkaadókra, mint a multinacionális vállalatokra. A külföldi oklevelek elismerése, honosítása a hazai munkaadók információhiányát valamennyire oldhatja. Ugyanakkor a multinacionális munkaadók valószínűleg az általuk ismert külföldi (nekik hazai) diplomákat, bizonyítványokat fogják előnyben részesíteni, ezen az információhiányon inkább a diplomák nemzetközi ekvivalenciája segít.

Egy országon belül nem kell elismertetni a diplomákat és a szakképzettségeket, de lehetnek olyan közös oktatási szolgáltatói vagy kormányzati intézmények (szokások, szervezetek, illetve intézkedések) amelyek a képzés valamilyen egységességét biztosítják. Ugyanakkor az Európai Unióban már a kezdet kezdetétől fogva felmerült a végzettségek elismertetésének problémája. Pedig ha egy szakképzettséggel valaki Ausztriában ács, akkor miért ne lehetne Franciaországban is az? Az, hogy ez nem automatikus, annak jól kitapinthatóan részint a nemzetállamok nemzettudata, valamint a nemzeti munkaerőpiacok védelme az oka. A hatékony integrációnak alapfeltétele, ugyanakkor sok országban tabutéma a nemzetállamok gazdasági téren történő háttérbeszorítása.

6 Európa oktatási minisztereinek közös nyilatkozata Bologna, 1999. június 19. Forrás: <http://www.om.hu/j4338.htm> – letöltés 2002 január.

7 A tökéletes piacon és a teljesen individualizált társadalom jellemzőit Pete Péter után az alábbiakban foglalhatjuk össze: a.) tökéletes egyéni szuverenitás, b.) a tulajdonviszonyok tökéletes tisztázottsága, c.) tökéletes informáltság, a bizonytalanság hiánya, d.) nincsenek tranzakciós költségek, e.) a társadalom tagjai minden külső kényszer nélkül tiszteletben tartják a tulajdonosi jogokat és a megkötött szerződéseket. Lásd: Pete Péter (2005) *Politika és gazdaság* In: Gallai Sándor & Török Gábor (eds) (2005) *Politika és politikatudomány*. Aula Kiadó. 175–176.

8 Herbert, A. Simon (1982) *Korlátozott racionalitás*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.



De a külföldi diplomák és szakképzettségek kölcsönös elismerése a nemzeti pedagógiai lobbiknak sem érdeke. Az ekvivalencia megvalósítása ugyanis általában növeli az oktatási folyamataik kontrollját, sőt általában bizonyos standardoknak történő megfelelést is megkövetel, ami autonómiájukat csorbítja.

A felnőttképzés kiterjedésével viszont megváltozik a pedagógiai lobbik érdekelttsége. A kiterjedt iskolarendszeren kívüli oktatás szolgáltatóinak egyre inkább érdeke az, hogy az általuk nyújtott képzéseket, vagy legalább azok egy részét is elismerjék formális végzettségként, ez piaci pozícióikat megszilárdítja, erősíti. Ez a pedagógiai lobbinak alighanem azért érdeke, mert az iskolarendszeren kívüli képzések nagyrészt az iskolarendszerben dolgozók második gazdasága, vagy menekülési útja. De ez igazán a kormányzatok érdekelttsége is, mivel költségvetési pénzt takarít meg, hiszen államilag támogatott át- és továbbképzéseket nem formálisan és informálisan szerzett kompetenciákkal lehet kiváltani. És érdeke az egyéneknek is, hiszen időt és részben pénzt is megtakaríthatnak azzal, hogy munkaközben szerzett tapasztalataikat, vagy különböző tanfolyamokon, képzéseken szerzett ismereteiket, részkompetenciáikat beszámolják új szakképzettségükbe.

A munkaadók érdeke, hogy a globális – vagy az integráció keretei között kiterjedt – munkaerőpiacon minél olcsóbban, minél képzettebb munkaerőhöz jussanak. Ha az integráció bürokráciája a gazdaság fejlődésének intenzifikálását szeretné elérni, ahhoz ki kell szolgálnia a munkaadók ilyen igényeit. Ehhez az szükséges, hogy a képzések homogének legyenek az integráció országaiban. Ezt szolgálja a felsőoktatásban a bolognai folyamat, ezt szolgálja a képesítési keretrendszer.

A végzettségek ekvivalenciájának helyébe tehát az oktatási rendszerek hasonítása, majd a szerzett kompetenciák azonosítása lép.

Egy csodafogalom – a kompetencia

De mi is ez a kompetencia?

Ma nem lehet úgy kézbe venni egy pedagógiai, vagy akár oktatáspolitikai írást, hogy az ember minimum a második bekezdésig ne találkozzon a kompetencia fogalmával. Ugyanakkor az is hamar szembeötlő az olvasónak, amit Udvardi-Lakos megállapít: „meglepő és zavarba ejtő, hogy e fogalom meghatározása körül mennyire nem alakult ki konszenzus, egységes értelmezés. Ahány szakirodalmi forrás, annyi értelmezés.” (Udvardi-Lakos 2006.)

Talán egyedül abban egyeznek meg a szakemberek, hogy kompetencia fogalmát Chomsky nyelvi kompetencia fogalmára vezetik vissza. Aki a nyelvi tudást elemezve jutott arra a következtetésre, hogy vannak a „tudásának olyan elemei, amelyeknek a forrása nem lehet egyedül csak a tapasztalat, azaz a tudás megszerzésének vannak veleszületett előzményei” (Csapó 2002).

Ugyanakkor Csapó azt is megállapítja, hogy „Sajnos a rövid »tudományos pályafutás« után a kompetencia fogalmát is utolérte az, ami már sok más tudományos fogalommal megtörtént: divattá vált. Így ma ezt a fogalmat is legalább két rétegben, két körben használják. Az egyik az a fajta szaktudományos, pszichológiai, kognitív

pszichológiai értelmezés, amelyik következetesen végighaladt azon a gondolatmeneten, amit Chomsky javasolt. ... A másik oldalon látjuk a kifejezés parttalan alkalmazását. Ma már divat lett minden kognitív (sőt, szinte bármely pszichológiai) jelenséget kompetenciának nevezni. ... Ma főleg az oktatáspolitikára, illetve az ahhoz közelebb álló szférákra jellemző, hogy kompetenciának nevezve sok minden eladható a korszerűség látszatával. Például ilyen irányba ment el az OECD égisze alatt indított, a kulcskompetenciák definiálására és kiválasztására (Defining and Selecting Key Competencies, DeSeCo) irányuló program.”

A kompetencia tehát semmit sem és mindent is jelent. Kiválóan alkalmas arra, hogy az EU bürokrácia a maga lassan, de kitartóan egyeztető módján megegyezzen abban, hogy a tudás alapú gazdaságban a munkaerő milyen kompetenciákkal rendelkezzen, s azokat milyen részkompetenciák, ismeretek, készségek építik fel, s ezeket hogyan lehet megszerezni a formális, nem formális és informális tanulás során, s hogyan lehet mérni, s összegezni. És el is jutottunk az Európai Képesítési Keretrendszerhez. Hamarosan (a tervek szerint még ebben az évtizedben) minden tagország – s alighanem minden tagságra ácsingózó nem tagország is – rendeletekben fogja meghatározni a kompetenciák rendszerét, és a különböző formában szerzett részkompetenciák, ismeretek stb. beszámításának módját.

A munkaadók véleményét, döntését jogszabályokkal próbálják befolyásolni.

Befejezésül

Az Európai Unió 2000 márciusában a Lisszabonban összehívott csúcstalálkozón fogadta el „Foglalkoztatás, gazdasági reform és szociális kohézió – úton egy európai alapú innováció és tudás felé” címmel az azóta Lisszaboni Stratégia néven emlegetett dokumentumot. A dokumentum legfontosabb, azóta közhellyé, s nem valóssággá vált célkitűzése szerint az Uniót egy évtizeden belül, tehát 2010-ig – utolérve és lehaladva az USA és Japán gazdaságát – a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudásalapú gazdaságává kell tenni, mely több és jobb munkahely teremtésével és nagyobb szociális kohézióval képessé válik a növekedés fenntartására. A Lisszabonban részletesen megfogalmazott közösségi szándékok értelmében az Uniónak több alapvető tényezőcsoportra kell összpontosítania. Ezek: az oktatásra-képzésre, a kutatásokra, a tudományra fordított befektetések növelése; az európai cégek versenyképességét, illetve a belső piac működését javító intézkedések; az oktatás, a képzés és a foglalkoztatás összehangolt erősítése, s ennek részeként az új információs technológiák hasznosítása.

Jól érzékelhető, hogy az európai oktatásirányítók összehangolt elhatározott szándéka, hogy minden áron, a legkeményebb bürokratikus eszközökkel versenyképessé és gazdaság közelivé tegyék az európai oktatást és felsőoktatást. A felsőoktatási intézmények – országtól függően – hangosan, vagy csendesesen húzódozva, beletörődve vagy ellenszegülve követik az oktatáspolitikai törekvéseit, amely az utolérni Amerikát, s Japánt lisszaboni jelszávához kapcsolódva zajlik.



A képzés és a munkaerőpiac kapcsolatában ennek nyomán Európában jól kitalálható, karakteres változások zajlanak. Mind a középfokú, mind a felsőfokú iskolarendszerű képzést a szakképzés mélységének csökkenése, az általánosabb, az előszakképzés felé történő elmozdulás jellemzi. Ennek oka részint az oktatás tömegesedése, részint a fejlett országok gazdaságának posztindusztrializálódása. Ez utóbbi folyamat eredményeként a szolgáltatások radikális térnyerése alapvetően alakítja át a szakképzettséget és a szakképzettség iránti igényeket. Ugyanakkor ezen folyamatok nyomán megerősödnek az iskolarendszeren kívüli képzések, valamint a nagyvállalatok belső képzései.

Továbbá, s ez különösen jellemző EU-rópára, hogy a problémák megoldását az oktatási piac radikális központi kézbevétele szeretné megoldani. Az EKRR (Európai Képesítési Keretrendszer) lényegében két dolgot szolgál. Részint mint egy kreditrendszer gazdasági megtakarítást jelent, mivel lehetővé teszi az egyszer már megtanult (és kifizetett) tananyag-egységek elismerését, beszámítását a tanulmányokba, részint lehetővé teszi egyfajta kontrollt az oktatás tartalma felett. Tulajdonképpen nem más, mint a különböző országokban folyó formális és informális oktatások egyetlen rendszerben történő kontrollálása. Az Európai Unió jellemző reakciója, hogy miközben minden területen a piac rugalmassá tételéről szólnak a dekrétumok, ugyanakkor egymást követik a piacot kontrolláló, szabályozni akaró (nem ritkán korlátozó) intézkedések.

Arról van szó, hogy az elmaradástól megrettent EU az oktatás (és kutatás) bürokratikus koordinációjában véli megtalálni az elmozdulás ellenszerét. Az oktatási és akadémiai lobbis és az állami (EU) bürokrácia összefonódva megpróbálja bürokratikus eszközökkel ráerőltetni a piacra (a munkaadókra) az iskolában és iskolán kívül szerzett kompetenciákat, mint a fejlődést elősegítő értékeket.

Az oktatás és a munkaerőpiac kapcsolata tehát Európában átalakulóban van. Ami Amerikában a munkaadók és a munkavállalók döntésére és szuverenitására van bízva, azt Európában központi kompetencia besorolások és megállapodások kötelező rendszere határozza meg.

Az persze egy súlyos kérdés, hogy az államilag vezérelt piac képes-e pótolni a szabad piac dinamizmusát.

POLÓNYI ISTVÁN

IRODALOM

- BAYER JÓZSEF (1996) Politikai gondolkodás a huszadik században. Magyar Elektronikus Könyvtár. <http://mek.oszk.hu/02000/02006/>
- BELL, D. (2001) Az információs társadalom társas keretrendszere. *Információs Társadalom*, No. 1. 3–33 o. <http://www.ittk.hu/infonia/infotars/pdfs/tars01.pdf>
- CSAPÓ BENŐ (2002) A tudás és a kompetenciák. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=konf2002-e-Csapo>
- CSIZMADIA SÁNDOR (2001) A „mondializáció” és „globalizáció” ontológiai térképe. *Korunk*, 12.
- HIRSCHMAN, A. O. (2000) *Versengő nézetek a piaci társadalomról és egyéb újkeletű írások*. Budapest, Józsefvegy Tankönyvek.

- KOTLER, PHILIP (2002) *Marketingmenedzsment*. Budapest, KJK-Kerszöv Kiadó.
- KOZMA TAMÁS (1998a) Az oktatásügy globalizálódása In: KOZMA TAMÁS (ed) *Euroharmonizáció*. Budapest, Educatio Kiadó.
- KOZMA TAMÁS (1998b) *Expanzió. Educatio*, Tavaszi.
- PETE PÉTER (2005) *Politika és gazdaság* In: GALLAI SÁNDOR & TÖRÖK GÁBOR (eds) (2005) *Politika és politikatudomány*. Budapest, Aula Kiadó. pp. 175–176.
- POLÓNYI ISTVÁN (2006) A hazai szakképzés formálódása. *Educatio*, Nyár.
- SIMON, H. A. (1982) *Korlátozott racionalitás*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- UDVARDI-LAKOS ENDRE (2006) *Kompetencia, modularitás – paradigmaváltás a gyakorlatban*. www.feflearning.hu/hun/doc/udvardi.doc
- VITÁNYI IVÁN (2002) A civilizáció és a kultúra paradigmái. *Magyar Tudomány*, No. 6.

Melléklet

1. táblázat: AZ OECD országok foglalkoztatottjainak megoszlása ágazatok szerint

	GDP, 2004 ^a	A foglalkoztatottak megoszlása ágazatok szerint 2004-ben (%)						
		Mezőgazdaság ^b	Ipar ^c	Kereskedelem ^d	Szállítás ^e	Pénzügy ^f	Egyéb ^g	Összesen
Luxemburg	49700	2,2	19,9	14,5	7,0	31,1	25,3	100,0
Írország	31500	6,4	27,6	20,0	6,2	17,8	22,0	100,0
Nagy-Britannia	28600	1,3	22,3	19,8	6,8	22,4	27,4	100,0
Hollandia	27900	3,3	20,1	18,4	6,1	22,4	29,7	100,0
Ausztria	27300	5,0	26,7	21,9	6,3	19,9	20,2	100,0
Dánia	27200	3,3	23,7	17,5	6,9	17,5	31,1	100,0
Belgium	26500	2,2	24,9	16,8	7,3	22,9	25,9	100,0
Svédország	25900	2,5	22,3	15,5	6,2	21,0	32,5	100,0
Finnország	25600	5,0	26,1	15,5	7,1	18,2	28,1	100,0
Franciaország	24700	4,0	24,8	16,8	6,4	22,0	26,0	100,0
Németország	24400	2,4	31,3	17,3	5,6	20,7	22,7	100,0
Olaszország	23500	4,2	30,8	20,0	5,6	19,5	19,9	100,0
Spanyolország	22000	5,5	30,4	22,4	5,9	17,1	18,7	100,0
Görögország	18300	12,6	22,5	23,7	6,3	17,3	17,6	100,0
Ciprus	18200	5,1	23,5	26,8	5,7	18,5	20,4	100,0
Szlovénia	17400	9,9	36,7	16,7	5,9	14,4	16,4	100,0
Portugália	16200	12,1	31,2	20,4	4,1	14,0	18,2	100,0
Málta	15900	2,1	29,5	23,3	8,2	17,8	19,1	100,0
Csehország	15700	4,3	39,3	17,2	7,7	14,7	16,8	100,0
Magyarország	13600	5,3	32,8	17,8	7,6	16,7	19,8	100,0
Szlovákia	11600	5,1	39,1	15,8	6,5	14,8	18,7	100,0
Észtország	11300	5,9	34,9	16,3	8,7	15,5	18,7	100,0
Litvánia	10700	15,8	28,2	18,0	6,3	10,1	21,6	100,0
Lengyelország	10500	18,0	28,8	16,2	6,0	14,3	16,7	100,0
Lettország	9700	13,2	27,3	17,2	10,2	12,3	19,8	100,0

a Egy főre jutó GDP (PPP Euro) 2004; b Mező-, vad- és erdő-gazdálkodás, halászat; c Ipar, építőipar; d Kereskedelem javítás, szálláshely-szolgáltatás, vendéglátás; e Szállítás, raktározás, posta és távközlés; f Pénzügyi tevékenység, biztosítás; g Egyéb szolgáltatás

Forrás: Nemzetközi Statisztikai évkönyv Az Európai Unió. KSH (2005).



2. táblázat: A három korszak jellemzőinek összehasonlítása

	Preindusztriális	Indusztriális	Posztindusztriális
Termelési mód	Kitermelő	Termelő	Feldolgozó, újrahasznosító
Gazdasági szektor	Mezőgazdaság, bányászat, halászat, favágás, olaj és gáz	Áruterelés, gyártás, tartós iparcikkek, nem tartós iparcikkek, építőipar	Szolgáltatások, közlekedés, közüzemek, kereskedelem, pénzügy, biztosítás, ingatlan, egészségügy, oktatás, kutatás, kormányzat kikapcsolódás
Átalakulást hozó erőforrás	Természetes energia, szél, víz, igásállatok, emberi izom	Gyártott energia, áram, olaj, gáz, szén, atomenergia	Információ, számítógépek, adatátviteli berendezések
Stratégiai erőforrás	Nyersanyagok	Fináncctőke	Tudás
Technológia	Kézműipar	Gépi technológia	Intellektuális technológia
Tudásbázis	Kézműves, fizikai munkás, gazda	Mérnök, betanított munkás	Tudós, műszaki és professzionális foglalkozások
Módszertan	Józan ész, próba-szerencse, gyakorlat	Empiricizmus, kísérletezés	Absztrakt elméletek, modellek, szimulációk, döntésmélet, rendszerelemzés
Időperspektíva	Múltorientált	Ad hoc alkalmazkodó képesség, kísérletezés	Jövőorientált, előrejelzés és tervezés
Tervezés	Játék a természet ellen	Játék a mesterséges jövő ellen	Személyek közötti játék
Vezérelv	Hagyományközpontúság	Gazdasági növekedés	Elméleti ismeretek kodifikációja

Forrás: Bell (2001).

3. táblázat: A tapasztalt civil munkaerő megoszlás az egyes szektorok között az Egyesült Államokban (%)

	Információs szektor	Mezőgazdaság	Ipar	Szolgáltatás	Összesen
1860	5,8	40,6	37,0	16,6	100,0
1870	4,8	47,0	32,0	16,2	100,0
1880	6,5	43,7	25,2	24,6	100,0
1890	12,4	37,2	28,1	22,3	100,0
1900	12,8	35,3	26,8	25,1	100,0
1910	14,9	31,1	36,3	17,7	100,0
1920	17,7	32,5	32,0	17,8	100,0
1930	24,5	20,4	35,3	19,8	100,0
1940	24,9	15,4	37,2	22,5	100,0
1950	30,8	11,9	38,3	19,0	100,0
1960	42,0	6,0	34,8	17,2	100,0
1970	46,4	3,1	28,6	21,9	100,0
1980	46,6	2,1	22,5	28,8	100,0

Forrás: Bell (2001).

INTERJÚ

Csákó Mihály, az ELTE TáTK Szociológia Intézetének docense
(2003-tól a Tuning-projekten belül az Európa tanulmányokért felelős szakterületi csoport munkájában vesz részt)

Educatio: A Bologna-nyilatkozat megszületése óta számos projekt indult be az EU-s tagállamok felsőoktatási szakembereinek a részvételével, melyek célja a Bologna-folyamat nemzeti szintű implementációjának elősegítése. Ezek között kiemelkedő jelentőségű az Európai Kreditátviteli és Akkumulációs Rendszer (ECTS), az oklevélmelléklet (Diploma Supplement), a Joint Quality Initiative szakmai csoportja által elkészített szintelírások a felsőfokú képzés három szintjére (Bachelor, Master, PhD) és az ún. Tuning-projekt, melyben maguk a felsőoktatási intézmények vállalták, hogy a különböző szakterületek számára gyakorlati segítséget nyújtanak a Bologna-folyamathoz való csatlakozásban. Ezek közül a Tuning-projekt az, amelyet közelebbről is megismerhettél. Mikor és hogyan indult ez a vállalkozás, és kikből áll a szakmai team?

Csákó Mihály: Az már az östörténet része, hogy mikor indult. A negyedik szakasza megy jelenleg ennek a projektnek, és mindegyik szakasz két éves volt. A helyzet az, hogy a Tuning-projekt eredetileg úgy indult, hogy akkor még Magyarország hivatalosan nem volt benne. Ez egy spontán kezdeményezése volt az európai felsőoktatási intézményeknek, s természetesen, mint a legtöbb spontán kezdeményezés, voltak olyan kezdeményezők, akik benne voltak egyben s másban már korábban is. A lényeg az, hogy a Groningeni Egyetem és az Deustoi Egyetem fogott össze, mint szervező és koordinátor, és hívott meg más felsőoktatási intézményeket arra, hogy „Tuning European higher education” – vagyis a „finom hangolást” végezzék el. A „finom hangolás” az igazából azt jelentette, hogy a Bolognai folyamathoz kapcsolódjon ez a projekt, s ezen belül egy olyan eljárást próbáljon meg kialakítani, ami mindenütt alkalmazható, és amely a „kompetencia” fogalmára épül. Tehát: egy kompetencia-alapú oktatástervezési módszert. Most persze én ezt ennyi év után mondom, visszatekintve, de hát ez a dolog lényege.

Kiválasztottak néhány szakterületet arra, hogy kipróbálják a módszert, és ezek eléggé változatosak voltak. Ilyenek, mint gazdaságtan, földtan, biológia, matematika, történelem, neveléstudomány, tehát voltak természettudományok és társadalomtudományok egyaránt. Magyar szempontból úgy kell elképzelni ezt a dolgot, mint amikor képzési követelményeket határozunk meg, vagy próbálunk megfogalmazni, hogy ezekből majd miniszteri rendelet legyen, amely szakalapítást mond ki, s ehhez meghatározza a szakképzési követelményeit. A kiindulópont az volt, hogy határozzuk meg azokat a kompetenciákat,



amelyekkel azoknak a személyeknek kéne rendelkezniük – elképzeléseink szerint –, akik bizonyos típusú diplomákkal rendelkeznek. A bizonyos típusú diploma egy BA vagy MA szintű diploma a kiválasztott szakokon. Elsősorban a BA-re gondoltak akkor, amikor a projekt indult, aztán ez egy picit lazult. A későbbi szakaszokban a munkacsoport már egyaránt kísérletet tett BA és MA szintű meghatározásokra.

Kérdeztél a stábra is, hogy kik a résztvevők. Hát ezt elég nehéz megmondani, mert a lista igen hosszú. Ha jól emlékszem, legalább 115, vagy még több európai felsőoktatási intézmény képviselői vesznek részt benne, ami lényegében azt jelenti, hogy szinte mindenhol van résztvevő. Egy-egy szakterületi csoport olyan 20 fő körüli létszámmal működik.

E.: A magyar résztvevők a koncepció kidolgozásában is részt vettek?

Cs. M.: Mindent a szakterületi csoportok dolgoznak ki, az első pillanattól kezdve. A szakterületi csoportok legelső munkája – amit az első szakaszban hét csoport már teljesített, de mi, mivel később kezdtük, ennek is csak a második szakaszban kezdtünk neki – az volt, hogy határozzák meg azokat a kompetenciákat, amelyek szerintük az adott területen való működéshez szükségesek. Ehhez el kell képzelni valamilyen alapon, hogy mit is fognak csinálni azok az emberek, akik ilyen diplomával rendelkeznek. A lehetséges tevékenységekben vajon mi mindenre lehet szükségük, és ezeket hogyan lehet megfogalmazni.

E.: S ez kiterjedt mind a két területre, az általános és a speciális kompetenciákra egyaránt?

Cs. M.: Kiterjedt, mégpedig úgy, hogy minden egyes szakterületi csoport mind a két kompetenciaterületről nyilatkozott, és felsorolt egy sor kompetenciát, mind általánosat, mind pedig szakjellegűt.

E.: Hány kompetencia tartozott egy-egy listába?

Cs. M.: 22, 24, 27 kompetenciát soroltak fel általában, amit végül a húszhoz közel, 21–22 körül rögzítettek, de igazából nincsen egy szigorú standard, hogy ennyinek vagy annyinak kell lenni, ez attól függ, hogy melyik területen mennyit látnak jónak.

E.: A 21–22 kompetenciából álló lista már egy összegzése a különböző szakterületeken létrehozott kompetencialistáknak, vagy minden területre van egy-egy különálló lista?

Cs. M.: Minden területre van két lista, egy általános, meg egy konkrét szakterületi kompetencia-lista, és ezeket nem összesíti senki. Azért az eljáráshoz hozzátartozik – nehogy csak a tudósok gondoljanak ki mindent teljes fegyverzetben, mert hátha nem jól ismerik a világot – egy olyan munkaszakasz is, amelyben a kialakított listákat „társadalmi vitára” kellett bocsátani. Ez a gyakorlatban úgy történt, hogy egy kérdőívvel meg kellett keresni egy csomó más egyetemi embert az adott szakon, meg más területek, pl. a gazdasági szféra szakembereit, intézményeket, munkáltatókat, itt közintézmények is lehettek, és kikérni a véleményüket, hogy valamilyen eljárás szerint pontozzák a listán szereplő kompetenciákat. Utána ezt az eredményt az egész projekt számára központilag feldolgozták, számítógépen mindenféle eloszlásokat és skálákat mutattak be, s így megpróbálták finomítani a listát, aminek túl nagy volt a szórása, azt kidobták, az egészet továbbgondolták stb. stb.

E.: A projekt hivatalos honlapján találtam olyan beszámolókat, amelyekből számomra úgy tűnt ki, hogy nemcsak egy-egy szakterület listájáról készült elemzés, hanem egy összesített listáról is.

Cs. M.: Az a helyzet, hogy egyes szakértők írtak erről általános tanulmányokat, és előadásokat is tartottak, de maga a munka szakterületi csoportokban folyt. Kivéve a számí-

tógépes feldolgozást, mert az együtt történt. A listákat azonban szakterületi csoportonként határozták meg, tudniillik abból indultak ki, hogy az általános kompetenciák nem azzal függenek össze, hogy mit várunk el úgy általában egy diplomás embertől, hanem arról van szó, hogy melyek azok a kompetenciák, amelyeket elvárunk attól, aki geológus lesz, vagy attól, aki Európához fog érteni. Persze itt lehetnek kapcsolódási pontok, mert ha azt mondjuk, például, hogy elvárjuk, hogy idegennyelv-tudással is rendelkezzen a diplomázó, akkor felteszem, hogy ez mind a két szakterületre igaz lesz, de elképzelhető az is, hogy a nyelvekre vonatkozóan egyes területeken lesz valamilyen megkötés, s ettől ez még nem nagyon tekinthető akkor sem szakjellegű kompetenciának, hanem általánosnak. A szakterületi csoportoknak tehát azt mondták, hogy csak azokra a kompetenciákra legyünk tekintettel, amelyek az adott szakterülethez tartoznak, akár általánosról van szó, akár szakjellegűről.

E.: Akkor hogyan kell azt értelmezni, hogy az általános kompetenciát az is jellemezheti, hogy transzferálható?

Cs. M.: Ez azért igaz, mert ezeknek még így is sokkal nagyobb a más szakterületekkel közös részhalmozuk – hogy matematikailag fogalmazzam a dolgot. Sokkal inkább átfedésben vannak, mint a szakjellegű kompetenciák. Bár, tulajdonképpen még a szakjellegűek is átfedésbe kerülhetnek. Elégé nyilvánvaló, hogy pl. az Európa tanulmányok szakterületnek a szakjellegű kompetenciái részben átfednek a történelemmel, a földrajzzal, de biztos, hogy lesznek olyanok, amelyek átfednek a pedagógiával is. De az általános kompetenciák átfedése még ennél is nagyobb mértékű. Ennek ellenére összesítés nem készült, legalábbis nem volt erre törekvés sem a projekt vezetésében, sem az egyes csoportokban.

E.: A saját szakcsoportokban milyen eredmények születtek?

Cs. M.: Az Európa tanulmányok nagyon hátrányos helyzetből indult, mert ennek nincsen egységes hagyománya Európában. Lehet, hogy máshol van, de Európában nincsen egységes hagyománya. Azt lehet mondani, hogy a történettudomány terén bár lehetnek a nemzeti megközelítésekben eltérések (nyilván elég, ha csak arra utalunk, hogy a magyar történetészek a környező országok történetészeivel egy csomó kérdésben nehezen értenek egyet, nehezen tudnak dűlőre jutni), ettől még a történelemtudománynak, mint ilyennek van azért egyfajta hagyománya, a geológiának úgyszintén van. Még a gazdaságtudomány, az üzleti tudomány (a business studies) is olyan, amelynek megvan a maga törzsnézete, hagyománya. Az Európa tanulmányok ügyében ilyen nincsen. Itt létezik egy olyan európai hagyomány, amely az Európa tanulmányokat úgy tekinti, mint egyfajta antropológiai-etnológiai megközelítést, hasonlóan az Afrika tanulmányokhoz, Keleti tanulmányokhoz stb., amelyek már szokásosak voltak a korábbi időkben is. Így például, Angliában létezik sok évtizede European Studies ebben a fajtában. Na most, különösen az újonnan jöttek, akiket ide engedtek be, elsősorban az iránt voltak fogékonyak, hogy az Európa tanulmányokon valami olyasmit értsenek, amit most honosítanak meg, vagyis ők az Európához való újracsatlakozás, mint az Unióhoz való újracsatlakozás, az uniós ismeretek dominanciáját szeretnék látni. Úgyhogy ezeket a megközelítésbeli eltéréseket eléggé nehéz összehangolni. De az igazság az, hogy a Tuning-módszer lényegéhez az is hozzátartozik, hogy nem kívánták ezeket összehangolni. Nem cél az, hogy ugyanazt tanítsák az egyetemeken. Nem cél az, hogy az etnológiai megközelítést felváltsák egy intézmény-centrikus vagy pragmatikus megközelítéssel. Az a cél, hogy valahogy közelítsék azt, hogy mi mindenre jó egy ilyen diploma, mi mindent lehet vele csinálni, és ebben legyen valamiféle egyez-



ség. Ez nyilvánvalóan valamiféle összehangolása a különböző intézményeknek, csak nem azon a módon, hogy tantárgyszinten meg akarnák határozni, hogy mit tartalmazzon az adott tárgy, hanem csak eljárásjellegű. Abban már lehetnek különbségek, hogy melyek azok az oktatási formák, amelyek fejleszthetőek, s ezekből melyek használatosak, és milyen néven, milyen címen használatosak a különböző országokban. Különbségek lehetnek a módszerben is: bizonyos dolgokat meg lehet ismerni úgy is, hogy valaki meghallgat egy előadást, és meg lehet ismerni ugyanazt a dolgot úgy is, hogy valaki szemináriumon vagy laborban vesz részt vagy külső intézményhez küldik, és ott gyakorol. Egy elemző készséget valamilyen területen meg lehet úgy is szerezni, hogy háromfős teameket alakítanak ki a hallgatókból, akik valamilyen projekten együtt dolgoznak, és lehet úgy is, hogy egyéni feladatokat adnak, házi dolgozatokat, vagy bármi mást. Tehát: nagyon különböző módszereken, nagyon különböző tartalmakon elképzelhetőek azonos kompetenciák.

E.: Ebből a szempontból az Európa tanulmányok nagyon jól példázhatja, hogy hogyan működik ez a módszer.

Cs. M.: Hát, be kell vallanom, hogy nem tudom. Nem tudom, mégpedig azért, mert nagyon különbözőek azok a képzések, amelyek ehhez a területhez tartoznak. Ez a módszer akkor lenne jól használható, ha valamit most kezdenének el, de mivel a legtöbb esetben valamilyen formában már régóta futó programok vannak, nagyon valószínű, hogy sok esetben csak más leírásban teszik papírra a meglévőt, de igazából nem nagyon változik az, ami a tényleges tevékenység.

E.: Vagyis, ezen a területen éppen senki sem érdekelt abban, hogy a már létező rendszeren változtasson?

Cs. M.: Tudjuk, hogy az emberek általában nagyon nehezen változtatnak, s a tanárok messze nem kivételek ebből a szempontból. Hogy kompetenciákkal írják le a képzési követelményeket, vagy másképpen, az ebben a tekintetben nem jelent változást. Ami az Európa tanulmányokat illeti, ott adódott volna egy lehetőség, amit ki is használtunk valamennyire. Az, hogy kapcsolatok szövődtek, és ezeket nem mondom, hogy olyan nagyon ébren tartjuk, de lehetne, és lenne is bizonyos értelme.

Mindenesetre a következő lépés az egész projekt szempontjából az volt, hogy a projekt vezetői, szervezői, mozzatói valamiképpen összefoglalták az eddigi tapasztalatokat, ami egy újabb kötetben olvasható, majd nyitottak a nagyvilág felé, ami azt jelenti, hogy ezt a módszert az Unió, mint exportterméket, terjeszti Latin-Amerikában. Indult egy projekt, amelynek már az a címe, hogy „Tuning Latin American Higher Education”.

E.: Volt ez a bizonyos konzultációs szakasz, ami azt jelentette, hogy egy-egy szakterületen belül különböző csoportokat (friss diplomásokat, oktatókat, munkáltatókat) megkértek arra, hogy a kompetenciákat rangsorolják, ill. értékeljék. Az Európa tanulmányok esetében – gondolom – már lezajlott ez a tesztelés?

Cs. M.: Lezajlott, csak nem volt sikeres.

E.: Már milyen értelemben?

Cs. M.: Azért nem volt sikeres ez az Európa tanulmányok esetében, mert van néhány hely, ahol van ilyen szak, és van néhány hely, ahol csak tervezik, vagy csinálnak. Például Magyarországon van ugyan egy-két hely, ahol valamiféle Európa tanulmányokat tanítanak, de Európa tanulmányok szak nem létezik. Senki nem tudott Európa tanulmányokat alapítani azért, mert a MAB egy másik európai elvhez ragaszkodva (ahhoz, hogy minél kevesebb

szak legyen), azt mondta, hogy ez hatvan százalékban azonos valami mással, nevezetesen a Közgáz által megalapított nemzetközi tanulmányokkal. Na most, kétségtelen, hogy ebben jelentős átfedés van különösen azért, mert annak a követelményeit úgy fogalmazták meg, hogy a legáltalánosabb legyen, és úgy is fogadták el, tehát így jelent meg a rendeletben. De ez azt jelenti, hogy most, ha tegyük fel Magyarországon tényleg fejlett etnológia vagy antropológia lenne, nem lehetne Afrika-tanulmányokat vagy Európa tanulmányokat vagy Északi tanulmányokat, meg Keleti tanulmányokat, vagy akármilyen tanulmányokat csinálni, mint szakot, azért, mert van Nemzetközi tanulmányok szak. Ez az én szememben ugyan nonszensz, de ez a tényleges helyzet. Szóval, Magyarországon ilyen szak nincs. Magyarországon olyan van, hogy Nemzetközi tanulmányok szak valamilyen specializációval, s akkor benne van annak a specializációnak a nevében az „Európa”. Ezért ezzel kapcsolatban nem fogok tudni mondani semmit, csak annyit tudok mondani, hogy akit ez érdekel, az menjen fel a <http://tuning.unideusto.org> honlapra, és ott megtalálhatja az információkat, a szövegek publikusak, a kötetek olvashatók. De ez a megjegyzésem egyúttal arra is rávilágít, hogy ezek a bizonyos szakterületi csoportok meglehetősen izolált-ságban dolgoztak egymástól. Engem ugyan sok minden érdekelt volna, de soha nem értünk rá egymáshoz átmenni, egymással valamilyen módon konzultálni, erre legfeljebb a vacsoraasztal fölött volt lehetőség. Általában csütörtöktől szombat estig tartottak a csoportmegbeszélések, s akkor ez tényleg nagyon sűrű program volt.

E.: Akkor most nagyjából összegezném. Ezek szerint: az Európa tanulmányok területén maguk a kompetencia-listák elkészültek, de a tesztelés folyamatosan zajlik, és szó nincs arról, hogy egy végleges lista a rendelkezésére állna bárkinek is, hogy ennek segítségével összehasonlítást tegyen?

Cs. M.: Azt mondanám, hogy mivel ezek olyan eredmények, amelyeket egy jelentős támogatottságú európai projektben létrehozta, és ezért ötletadók, irányadók lehetnek, de semmiképpen nem kötelezők, ezért véglegesnek sem tekinthetők. Én elküldtem jó néhány kedves kollégának, ismerősnek annak idején ezt a bizonyos felkérést, hogy vegyen részt ebben az értékelő munkában. Ebből sikerült 1,0 választ kapnom Magyarországról. Úgyhogy mindmáig nem tudom, és most már nem is fogom soha sem megtudni, hogy ez annak köszönhető-e, hogy a kedves barátok, ismerősök, kollégák annyira nem értek rá, avagy annak köszönhető, hogy azt gondolták: már megint mit ugrál ez az ember, és miért gondolja azt, hogy nekünk is időt kell szánnunk az ő dolgára. Magyarországon minden előfordulhat, nem haragudhatunk érte. De, mindenesetre, ez nem előny. Van azért összefogás is: például, a Nemzetközi tanulmányok szaknál a BA-szintű és MA-szintű konzorciumok létrehozásában elég jelentős volt az együttműködés. De akkor olyan kényszerhelyzet volt, amelyben voltak közös, vagy legalábbis mindenki által akceptálható érdekek. Ahhoz, hogy egy minden kötelezettség nélküli európai projektben az éppen ott ülő kedves kolléga kérdésére válaszoljunk, ahhoz azért olyan rendkívüli érdekek éppen nem fűződnek.

E.: Ugyanakkor voltak olyan területek, ahol már többé-kevésbé lezártnak tekinthető ez a bizonyos konzultációs szakasz, és az erről szóló beszámolót olvasván egy érdekes adatra bukkantam. Voltak a leírt kompetenciák között olyanok, amelyekben eléggé eltért az egyetemi oktatók és a munkáltatók, ill. munkavállalók véleménye. Pl.: az egyetemi oktatók az általános műveltségnek, a szaktudásnak, a kreativitásnak és a kritikai attitűdnek sokkal nagyobb jelentőséget tulajdonítottak, mint a friss diplomások vagy a munkáltatók, viszont a jó kommunikációs technika, a döntésképeség és a számítógépes ismeretek esetében pont fordí-



tott volt a helyzet. Nyilvánvaló, hogy a szintleírások megalkotásakor, vagy a kompetencia-listák rögzítésekor döntést kell majd hozni, hogy melyik csoport értékelését veszik alapul: a munkáltatókét és munkavállalóikét vagy az egyetemi oktatókét. Erről folytak-e érdemi viták a munkacsoportokon belül?

Cs. M.: Nem, a projekten belül nem. Ezzel az eredménnyel meg lehetett ismerkedni, de nem volt arra mód, hogy a projekten belül erről bármiféle vita folyjék – legalább is személyes találkozókon. És azt mondanám, hogy ez nem teljesen véletlen, mert sokkal inkább helye van ennek a disszemináció szakaszában, vagyis amikor egy projekt eredményeit terjesztik. Magyarországon is rendeztek már két-három olyan konferenciát, amit a Tuning-projekt és a Tempus közösen szervezett, és ahol további felsőoktatási intézmények, vállalatok és szervezetek meghívottjai vettek részt. Ezekre a találkozókon sokkal inkább mód van arra, hogy ezt ütköztessék. De mivel most nincsen olyan kötelezettség, hogy valamit be kéne vezetni, ennek nyomán át kéne alakítani, hanem egyszerűen egy olyan alkalmazásról van szó, ami a helyi viszonyokat a legmesszebbmenőkig figyelembe veheti, ezért ki lehet alakítani azt a módot, ahogy megismerhetik az intézmények itthon helyben, és más országban adott helyen azt, hogy milyen igénnyel lép fel a gazdasági, intézményi, munkáltatói szféra, s azt, hogy ezt mennyire lehet, mennyire kell figyelembe venni.

E.: Ezzel megint aláhúztad, hogy végső soron nem úgy működik a Tuning, mint egy referenciakeret, hanem ez valójában egy módszertani eszköztár, ami a curriculumok létrehozásánál, minőségbiztosítási rendszerek kidolgozásánál, vagy bármilyen tartalmi kérdésben segítséget nyújthat.

Cs. M.: Igen, lényegében erről van szó. Mint minden nagy projektnél, különösen, ami az eredményét tekintve ennyire nem határozott körvonalú, mindig felmerül persze az, hogy mi mennyibe kerül, és megéri-e. Mert hogy azért erre a Tuning-projektre rengeteget fordítottak, irdatlan nagy volumenű projekt, 160 körüli ember állandó utaztatása, szállása négycsillagos hotelekben nem kis összegbe került. Néhányan kezdetben kifogásoltuk is, hogy miért kell nekünk mindenáron négycsillagos hotel, és miért nem lehet olcsóbban megszállni. De aztán több országban több szervezővel beszéltem, és kiderült, hogy nem azért, mert Európa direktben támogatni akarná bármelyik szállodaláncot, hanem egyszerűen azért, mert mihelyt egy csillagot leveszünk ebből, akkor rögtön nem lesz annyi terem, nem lesz annyi hangosítás, nem lesz annyi eszköz, még hozzá kell bérelni, utaztatást kell szervezni, tehát egy csomó olyan költség merül fel helyette, amit egyszerűbb megoldani, ha olyan helyen van a rendezvény, ahol minden kéznél van. Na most, erre tényleg nagyon sok pénz elmegy, s nem hiszem, hogy valaha is meg lehet tudni, hogy ez megéri, vagy nem éri meg. Ez az én fejemben azzal jön össze, hogy hazai kutatási gyakorlatomból nyomon kísérhettem a számítógépek megjelenésétől fogva az iskolai számítógépes fejlesztés menetét, s tudom, hogy annyi pénzt még semmibe nem fektettek be Magyarországon az oktatás területén, mint ezekbe a fejlesztésekbe. De senki nem fogja tudni megmondani, hogy ez megérte vagy nem érte meg. Hogy azért jelentek-e meg bizonyos gondolatok a tanárok és a későbbi tanulók fejében, mert ennyi pénzt befektettek, vagy azért, mert egyébként is annyira terjedt az életben a számítástechnika.

E.: A Tuning-projekt eredményeiről szólva azért abban kételkedem, hogy sokáig megmaradhatnának a szabad felhasználás szintjén. 2006-ban deklarálták már, hogy a Tuning-projekt eredményét, mint más, a Bologna-folyamathoz kapcsolódó projekt eredményét is, az

Európai Képesítési Keretrendszerbe integrálni kell, márpedig az EKKR referenciakeretként definiálja önmagát.

Cs. M.: Igen, ez kétségtelenül így van, de azt kell, hogy mondjam, hogy ezek másodlagos hatások, a Tuningban ez eredetileg nincsen benne. Az összes ilyen tevékenységben persze benne van. Nyilvánvaló, hogy attól, hogy Európa mindenhol a „kompetenciától” hangos, a legkülönbözőbb kormányok és oktatásügyi hivatalok csak azokat a szövegeket fogadják el, amelyekben azt látják, hogy „kompetencia”. Feltéve, hogy fel akarnak sorakozni Európa mellett. Lesznek persze olyanok is, akik ebben nem lesznek ennyire alkalmazkodók, mert el tudom képzelni, hogy – mondjuk – egy olyan hagyományokra tekintő ország, mint Anglia, valamennyire persze terjeszteni fogja a „kompetencia igéjét”, de nyilván nem olyan vehemenciával, mint például Magyarország, amely sokkal inkább szeretne ott lenni, mint amennyire ott van. Anglia meg azt mondhatja, hogy majd csak idejönnek, ha akarnak, ha meg nem akarnak, akkor ott maradnak.

E.: Ebből az erős alkalmazkodási vágyból azonban az is következhet, hogy idővel azok a koncepciók kerülnek felülre, amelyek valamiféle előíró jelleggel gondolkodnak ezekről a kezdeményezésekről. Ezt látom már lassan érvényesülni egyébként a Tuning-projekten belül is. Ahogy a Tuning, például, az ECTS-t újraértelmezi, is ezt mutatja. Az ECTS e szerint már nemcsak egy olyan rendszer, amely könnyebbé teszi az egyetemisták mobilitását, hanem az egyes tanulmányi szinteken azt is segít meghatározni, hogy milyen ütemben, ill. milyen módon juthat valaki a szint teljesítéséhez szükséges ismeretek vagy képességek birtokába. Ennek érdekében azonban az egyes tanegységekhez vagy kurzusokhoz majd nemcsak kreditszámokat kell hozzárendelni, hanem meg kell határozni azokat a kompetenciákat is, amelyek fejlesztését az adott kurzus felvállalja.

Cs. M.: Erre azt tudom mondani, hogy ez természetesen így van, de ez a már korábbiakban elmondottakból is kitűnt. Igazából a dolog lényege, hogy nagyon sokféle kurzus lehet, de abban kell megegyezni, mondja az alapelv, hogy az adott szakon milyen kompetenciákat kellene kifejleszteni. Na most, ez nyilván azt jelenti, hogy miután meghatároztam a kompetencialistát az adott szakhoz, és ebben egyetértésre jutottunk valahogyan, akkor már ki-ki meg tudja határozni, hogy ezeket a kompetenciákat hogyan lehet kifejleszteni. Lehet-e hozzá előadásokat használni, lehet-e szemináriumokat, lehet-e gyakorlatokat, műhelygyakorlatokat, labort stb., és akkor azt fogjuk látni, hogy egy meglehetősen széles skálát lehet. Ebből aztán mindenki megcsinálja a maga tantervét, amelyek nagyon különbözőek lehetnek, de a tantervbe bekerülő gyakorlatnak megvan az a funkcionális eleme, hogy ott kell lennie a célnak, hogy milyen kompetenciát fejleszt általa. Mert olyan tárgy, ami semmire nem szolgál, az nyilván nem lenne elegendően gazdaságos.

E.: A humboldti egyetem szellemében, ha már a hagyományokról is beszéltünk, a kérdés azért nem teljesen így tevődne fel.

Cs. M.: Ez nem a humboldti egyetem.

E.: Szóval úgy gondolod, hogy ennek a világnak vége?

Cs. M.: Nem. Úgy gondolom, hogy annak a világnak nincs teljesen vége. Ez a téma túlmegegy a Tuning-projekten, természetesen, de az a véleményem, hogy annak a világnak abban az értelemben nincs vége, hogy mindaddig, amíg a társadalom valamiképpen a tudományt, mint ilyet, elfogadja, és fontosnak tartja mint a legfontosabb ismeretszerzési módot, és amíg ez visszaigazolódik (természetesen itt lehetnek destruktív folyamatok, amivel ezt az



egészet tönkreteszik), de amíg ezt elfogadják, addig a humboldti egyetem magvát képező eszmének mindenképpen van jövője. Mégpedig azért, mert valahol, valamilyen szinten egy humboldti típusú ismeretszerzési módnak élnie kell, másképp a dolog nem működik. Azt, hogy most pillanatnyilag tért hódít egy másféle elképzelés, az csak azt jelenti, hogy a társadalom egészét a célracionális lebonyolítás, a technika sokkal inkább birtokba veszi, megragadja. Ezek megint olyan dolgok, amelyekről sokkal részletesebben lehetne vitatkozni, s nem is tudom, hogy merjek-e itt most ilyen kérdéseket felvetni, de ugye a társadalomtudományok oldaláról mi, a társadalomtudományok művelői sokszor tiltakoztunk az ellen, hogy ne hogy itt valamilyen szociotechnikusi szerepkörbe kerüljünk, mert a társadalomtudomány „nem olyan”. De azért valamennyire tudomásul kellett azt is venni, hogy practice persze olyan. A világ pontosan afelé megy, hogy igen, manipuláció van és lesz, és egyre fejlettebb lesz, és az hogy időnként a politikai ága jön be, időnként meg a kereskedelmi ága jön be, teljesen mindegy, a lényeg az, hogy azokat az ismereteket, hogy az emberek mitől hogyan mozognak, és különösen, hogy mitől hogyan mozognak tömegesen, tanítanunk kell. Tudomásul kell venni, hogy a társadalomtudományok azáltal igazolódnak most, hogy betagolódnak a praktikusán használható ismeretek közé. Ez pedig azt jelenti, hogy a természettudományos, műszaki tudományos, társadalomtudományos ismeretek mind arra valók, hogy az élethez tartozó eszközöket, eseményeket, embereket valamilyen szabályozó keretek között lehessen tartani, mozgásukat befolyásolni, és így tovább. Ha pedig ez így van, akkor azt kell, hogy mondjam, hogy a tudományra egy ilyen társadalomnak abszolúte szüksége van, és mivel a tudományt nem csak terjeszteni, hanem megszülni, nem csak alkalmazni, hanem kivajúdni is kell, ezért a humboldti eszmét nem lehet nélkülözni.

E.: S ez a kétféle értékrend a gyakorlatban hogyan fér majd meg egymás mellett?

Cs. M.: Nyugodtan elképzelhető egy erősebb polarizáció, polarizálódás egy tömegesedés és egy elitesedés felé, amikor azt mondjuk, hogy kérem tisztelettel, most ugyan a népek 70 százalékanak lesz diplomája, de attól ezek még végrehajtó feladatok lesznek, amelyek persze sok apró önálló döntéssel járnak, nap mint nap, hiszen a jövő kiszámíthatatlan, s alkalmazkodni kell a megváltozott körülményekhez. És jó lenne, ha mindenki tisztességesen megélné, miért is ne. De végül is azok, akik a tudományt csinálják, azok is megmaradnak, kevesen, csak nem a diploma szintjén, hanem odébb. S ehhez még hozzátartozik az, hogy a tudománycsinálás is nagyüzemi jellegűvé vált, és szépen leválnak a kitalálásról azok az elemek, amelyek rutinmunkaként elvégezhetők – ez egyébként egy nagyon hosszú folyamat, ami már Edisonnál is megjelent. De akkor is meg kell maradnia valamilyen szinten a szabad gondolkodásnak, mert másképp a dolog összeomlik.

E.: Köszönöm szépen a beszélgetést!

Gönczi Éva, a Collegium Budapest programigazgatója

(2002 és 2005 között az Európai Képesítési Keretrendszer előkészítő bizottságának tagja volt)

Educatio: Az Educatio jelen számában számos olyan oktatáspolitikai, ill. szakmai koncepcióról tájékozódhat az olvasó, amelyek célja az európai képesítések átláthatóvá és összehasonlíthatóvá tétele. Az átláthatóságot és átjárhatóságot biztosító eszközök egyike az ún. Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR, angolul EQF), mely az egész életen át tartó tanulás jegyében az alapképzéstől a PhD-tanulmányokig nyolc képzési szinten írja le az elvárható ismeretek, készségek és kompetenciák jellemzőit. Az EKKR tervezetének kidolgozásáért felelős bizottságban, mint delegált szakértő, tevőlegesen is részt vettél, ezért az első kérdésem az lenne, hogy kikből állt ez a szakmai team, és mi volt a feladata?

Gönczi Éva: Ez egy tervezet-előkészítő bizottság volt. Az előkészítésnek volt egy olyan korai szakasza, ahol főként az Európai Bizottsággal korábban együtt dolgozó szakértői gárdából verbuválódtak a szakértők. Ezek közé tartoztam én is. Ez volt az a szakértői csapat, amely 2005 nyarára az első tervezetet elkészítette. Ennek az előkészítő bizottságnak nagyon érdekes volt az összetétele. Arra figyelt az Európai Bizottság, hogy az oktatás és a képzés különböző területei képviselve legyenek, de azért azt tudni kell, hogy az előkészítő szakasz célja igazából egy konzultáció volt, amely még nem járt jogi következményekkel. Ezért nem kellett még vigyázni arra, hogy megfelelő súllyal szerepeljen minden felhasználói kör és az „Oktatás és képzés 2010” munkaprogramot aláíró valamennyi állam. Az előkészítő bizottság inkább egy szakmai közösség volt, akik az EKKR első változatának megfogalmazásán dolgoztak. Ezt az első tervezetet bocsátotta 2005 nyarán konzultációra az Európai Bizottság. Egyébként ennek az előkészítő munkálatnak is voltak előzményei. Mind a felsőoktatás, mind a szakképzés európai irányelvei a Bolognai, illetve a Copenhágai folyamat keretében számos olyan elemet tartalmaznak, amelyekben már megfogalmazódott egy ilyen, az oktatás és képzés egészét átfogó referencia keret lehetősége.

Az Európai Bizottság célja az volt, hogy legyen egy olyan eszköz az európai oktatási és képzési rendszerek összehasonlíthatóságára, amely – mint ahogy ezt magáról állítja – egy nyolc szintből álló, külső referenciakeret, amelyhez képest kell leírnia minden tagállamnak a saját képzési-oktatási rendszerét. Azt láttam a bizottságon belüli munkálatok során, s azon munkálatok során is, amelyek Magyarországon elindultak, hogy nagyon sok még a nyitott kérdés az EKKR-rel kapcsolatban. Európai szinten ezek egy része az új változatban már letisztult, a hazai kapcsolódás nyilván csak ezután vet fel konkrét kérdéseket.

E.: 2005 júliusa és decembere között zajlottak az európai szintű egyeztetések. Mely intézmények vagy szervezetek voltak a résztvevői ennek a nemzetközi konzultációnak, és milyen formában zajlott a szakmai egyeztetés?

G. É.: 2005 nyarán, amikor az első tervezet elkészült, a Bizottság elég világosan körülírta, hogy melyek azok a nemzeti szintű konzultációs folyamatok, amelyeket elvárnak ahhoz, hogy komolyan vegyék az illető tagállam véleményét. Tehát: ajánlásokat tettek a tagállamoknak arra, hogy mely szervezeteket kellene bevonni, de hogy ez milyen formában történjen, és pontosan mely szervezeteket érintsen, az teljes egészében a tagállamok belügyébe tartozott. A Bizottság azt mindenképpen ajánlotta, hogy a lehető legszélesebb körben ismertessék a dokumentumot.



Így Magyarországon tulajdonképpen valamennyi érintett tárcát bevontunk. Létrejött egy koordinációs bizottság. Ennek tagjai gondoskodtak arról, hogy a területükhöz tartozó csaknem minden érintett szervezet véleményét kikérjék. Ezek között nyilvánvalóan ott volt az összes oktatásban és képzésben érintett szervezet, képviselve volt a felsőoktatás, a szakképzés, a közoktatás és felnőttképzés. (Zárójelben jegyezném meg, hogy ez a koordinációs munka akkoriban még egy picit könnyebb volt, tekintettel arra, hogy a felsőoktatás és a szakképzés ugyanahhoz a tárcához tartozott. Nem, mintha ez több tárca esetében lehetetlen lenne, csak az egyeztetések kicsit nehezebbek.) Nagyon fontos volt a konzultáció során, hogy az érintettek, az angolban „stakeholder”-nek nevezett csoportok, vagyis mindazok, akik a felhasználói lesznek ezeknek a képzéseknek, mint pl. a hallgatói szervezetek vagy a munkáltatói szervezetek, nagyobb beleszólást kapjanak abba, hogy akár a szakképzésben, akár a felsőoktatásban a kiadott képzések mit tartalmaznak, mire képzünk, mire használható az adott diploma vagy szakképzés. A felhasználói szervezetek bevonása ezekbe a folyamatokba korábban nem volt jellemző, vagy legalábbis ilyen nagyságrendben még biztos, hogy nem valósult meg. Nagyon érdekes véleményeket kapott az Európai Bizottság és a magyar koordinációs bizottság is. Az egyes nemzeti bizottságok feladata volt, hogy a véleményeket sűrítve megfogalmazzák, majd elküldjék az Európai Bizottság számára.

E.: Melyek voltak azok a kérdések, amelyekben erősen eltért egymástól az egyes országok véleménye?

G. É.: Azt gondolom, hogy itt azért zét kell választanunk egymástól, hogy az európai szintű szakmai bizottságban melyek voltak a fő vitakérdések, s melyek voltak a magyar konzultáció során felmerült problémák. Az Oktatási és Kulturális Minisztérium honlapján a magyar egyeztetésnek van egy saját honlapja, ahol megtalálható az összegző dokumentum, amelyet elkészítettünk és benyújtottunk az Európai Bizottság felé.

Az európai viták során az egyik legnagyobb kérdés az volt, hogy ahhoz, hogy ez a dokumentum igazán elérje a célját, vagyis hogy a képzési keretrendszer egyszer mint közös referenciakeret működjön Európában, olyan megfogalmazásra van szükség, amivel mindenki egyetért. Azt is mondják, hogy az EKKR csak egy „fordító szerkezet” lenne, „translation device”, de ahhoz, hogy ekként működjön, úgy kellene megfogalmaznia az egyes szintek jellemzőit, az ún. deskriptorokat, hogy azok mindenki számára elfogadhatóak legyenek. Az európai tagállamok oktatási-képzési rendszerei nagyon sokszínűek, ami az országok belügyébe tartozó terület, így olyan megfogalmazást adni az egyes képzési szintekről, amely egyrészt még nem üres, tehát megfelelő jelentéssel és üzenettel bír, szakmailag hiteles, ugyanakkor mindenki számára elfogadható, hát fogalmazzunk úgy, hogy elég nagy kihívás.

E.: Ez volt az én benyomásom is, amikor elolvastam a szintleírásokat. Mivel az EKKR nyolc szintje a képzések egész skálájára kiterjed az alapfokú oktatástól kezdve a felnőtt- és szakoktatáson át a PhD-képzésig, sőt a célok között szerepel az is, hogy a nem formális, ill. informális tanulás eredményeinek beszámításához is megpróbál valamilyen támpontot adni, szinte szükségszerűen csak olyan általános kategóriákat, leírásokat tartalmazhat, amelyek szabadon megtölthetők tartalommal.

G. É.: Ezzel tökéletesen egyetértek, de azt gondolom, hogy ez szándékos. Az eredeti tervezet lényegesen szofisztikáltabb, bonyolultabb volt, részletesebben fogalmazta meg az

egyes szintek kimeneti jellemzőit. Ennél fogva nagyon sok tagállamban ezt a részt érte a legtöbb kritika, mondván, hogy a leírás nem értelmezhető vagy elfogadhatatlan. Ez aztán elindított egy olyan folyamatot, hogy mivel mindenki másképp értelmezte, mindenki hozzá is akart tenni valamit, meg akarta változtatni. Az teljesen nyilvánvaló volt, hogy ez 32 ország között lehetetlen. Azt gondolom, hogy annak, hogy ez a keretrendszer leegyszerűsödött, nagyon sok előnye van. A leegyszerűsítés nagyon sokat enyhített azon a fenyegetésen is, amit a tagállamok éreztek az egész kezdeményezéssel kapcsolatban, hogy ennek valamiféle előíró jellege lesz, elő akarják írni, hogy valaki milyen képesítéseket adjon ki. De erről szó sincs. Ha azt akarom, hogy ez hídként működjön, és minden képesítésnek valamiféle fordító eszköze legyen Európában, akkor az EKRR-nek megfelelően általánosnak és absztraktnak kell lennie. Ez máshogy nem működik. Hogyha közelebbről megvizsgáljuk a különböző szinteket, főként a jellemzésükre alkalmazott kategóriákat, mint a „tudás”, „készségek”, „kompetencia”, valójában mi mindent jelentenek, akkor ezeknek az elemeknek számos, egymástól gyökeresen eltérő értelmezése lehetséges. A „kompetencia” szónak, például, olyan súlyos jelentéstömege van, hogy ezt szinte lehetetlen pontosan definiálni egy ilyen általános leírásnál. És nyilvánvaló, hogy a „kompetencia” már messze nem csak szakmai fogalom, politikai fogalom is. A szintleírások megfogalmazásánál tehát nagyon kellett arra vigyázni, hogy a dokumentum olyan deskriptorokat tartalmazzon, amelyek az oktatás és képzés különböző szintjein a formális, nem formális és informális tanulásnak a képzési rendszerbe való beemelése szempontjából, és az összehasonlíthatóság szempontjából mindenki számára értelmezhető és elfogadható legyenek. A tagállamok túl szofisztikáltak tartották a leírásokat, számos helyen a szakképzés olyan megfogalmazásokat hiányolt, amelyek a szakképzésben bevett fogalmak, és a felsőoktatás is hasonló hiányokat jelzett – bár ez egy külön kérdés, mert erről még ma is vita van, hogy a felsőoktatás számára mennyire elfogadható ez a dokumentum.

S még egy dolog, ha már az informális tanulás szóba került, ami egyébként az egyik legfontosabb kérdés: a dokumentum „szektorokat” emleget. A különböző szektorokban történő oktatás és képzés Magyarországon is nagyon sok vitát váltott ki, nem is értették először, hogy miről van szó. Itt arról van szó, hogy a formális képzési rendszeren kívül számos olyan oktatás és képzés folyik ma már a világban, nemzetközi szinten is, amelyet valamilyen módon be kellene emelni az oktatási-képzési rendszerbe. Teljesen nyilvánvaló az Európai Uniónak az a szándéka, hogy szeretné, ha egy ilyen keretrendszer ezekre is vonatkozna.

E.: Itt csak a képzésekről van szó, vagy az egyéni úton megszerzett bármilyen tudásról?

G. É.: Nem gondolom, hogy önmagában ez a dokumentum meg fogja változtatni az „oktatásról” vagy „képzésről” alkotott eddigi elképzeléseinket, de ez amúgy is folyamatosan változik, ezen fogalmak jelentései folyamatosan tágulnak. Az EKRR ennek a fajta rugalmasságnak is az egyik eszköze kíván lenni. Maga az a gondolat, amely számos egyéb oktatáspolitikai célkitűzésnek is eszköze lehet, hogy a képesítéseket kimeneti jellemzőkkel látja el, ezekhez külső referencia szinteket rendel, elősegítheti ezt a gondolkodásbeli változást, egyfajta paradigma váltást. A kimeneti jellemzők, ez a bizonyos „learning outcomes” az, ami az egész elképzelés gerincét alkotja. Ezt mi fordítottuk többféleképpen, ezért itt van némi zavar. Külön kellene majd beszélni arról, hogy egy egységes terminológiát, a magyar nyelvben elfogadható fogalomrendszert kellene teremteni, mert különben nem fogjuk tudni, hogy miről beszélünk. De visszatérve az eredeti kérdéshez: ezek a bizonyos



„tanulási kimenetek” vagy „tanulási eredmények”, illetve az a tény, hogy a képezéseket ezekben kell megfogalmazni, mindenképpen a produktumra, a teljesítményre helyezi a hangsúlyt. Arra hogy tulajképpen mindegy, hogy én hogyan jutottam el egy adott képzés megszerzéséhez, a tanulás nagyon sokféle módon, nagyon sokféle kontextusban történhet, a lényeg az, hogy én bizonyos ismeretekkel, készségekkel és kompetenciákkal rendelkezem, amelyekről számot tudok adni. Ezt nagyon erősen hangsúlyozza az Európai Képesítési Keretrendszer az egész életen át tartó tanulás jegyében. Vagyis: a kimeneti leírások mindenféle képzésre és oktatásra érvényesek, tekintet nélkül arra, hogy ez valamilyen formális keretek között, oktatási-képzési intézményben történik, hogy milyen típusú az az intézmény, hogy hol van, ki működteti, és sorolhatnánk, hogy mi minden van ebben a kontextusban. Valamint a munkahelyen történő tanulás is beletartozik. Amikor azt mondjuk, hogy valakinek a tapasztalatait is be kellene számítani, s el kellene ismerni valamiféle bizonyítvánnyal. Élete során mindenki hihetetlen mennyiségű tapasztalatot tud szerezni többféle szakmában is.

E.: A dokumentumban van ugyanakkor arra is utalás, hogy nem csak a munkahelyen, hanem az egyéb, privát jellegű tevékenységek során megszerzett ismereteket is beszámíthatóvá kellene tenni. Képzelnék el pl. azt a helyzetet, hogy valaki informális úton megszerzett ismeretek és kompetenciák beszámítását kéri, mondjuk a gyermekgondozás, gyermeknevelés területén, arra hivatkozva, hogy egy háromgyermekes családnál babsitter volt több éven át napi nyolc órás munkaidőben. Valószínűleg erre sokan azt mondanák, hogy a kérés jogos. Probléma csak akkor merülhet fel, ha el kell döntenünk, hogy ez a tudás vajon többet vagy kevesebbet ér, mintha ugyanaz a személy a saját gyermeke felnevelése során szerzett tapasztalatait szerette volna beszámítani. S mennyiben módosítja az ítéletünket, ha kiderül, hogy az illetőnek nem egy gyermeke volt, hanem három, viszont a nagymama is ugyanabban a házában lakott, aki képzett pedagógus? Az informális úton megszerzett ismeretek elismerésével tehát több probléma is lehet: Az egyéni tanulási utak variációs gazdagsága miatt kérdéses, hogy lehet-e egyáltalán standardizálni az elbírálást. Illetve az is kérdéses, hogy miképpen biztosítható az „átláthatóság” a nélkül, hogy a magánélet intim szférájába is behatolnánk, vagy maximálisan a bizalomra épülne az értékelés.

G. É.: Azt gondolom, hogy nem szabad végletekben gondolkodni. Ez egy nagyon érdekes példa, és nagyon jellemző. Azért mondom, hogy nem szabad végletekben gondolkodni, mert ez egy nagyon lassú folyamat, de nyilvánvaló, hogy melyek az irányok. Azonban mire odáig eljutunk, amiről beszélsz, elég sok év fog eltelni. De a dokumentum bizonyos értelemben választ ad már most néhány kérdésre: Az a tény, hogy tanulási kimenetekben fogalmazódnak meg a képezések, már önmagában válasz a jövőre nézve. Tudom, hogy ez egyelőre nem ilyen egyszerű, hiszen arról van szó, hogy egy olyan intézményrendszer is létre kell hozni, amely validálja ezeket a tudásokat, készségeket, kompetenciákat. A validációs rendszer arra való, hogy elismeri, hogy az adott készségeket, kompetenciákat az érintett személy valóban megszerezte. Tehát, ha le tudom írni (márpedig le tudom írni!), hogy pl. a gyermekgondozásban a különböző szintű képezésekhez milyen tudásra, készségekre, kompetenciákra van szükség, és utána az illető bizonyítani tudja, hogy ezekkel rendelkezik, akkor azt kell mondanom, hogy ebből a szempontból valóban majdnem mindegy, hogy ő ezt a tudást milyen úton szerezte meg. Ennek csak az a feltétele, hogy az elvárt tudást, kompetenciákat az érintett képezések átláthatóan, precízen és szakszerűen, tanulási kimenetekben meg tudják fogalmazni – akkor ez megadja a választ. Tehát: ha az

illető be tudja bizonyítani, hogy a megfelelő ismeretekkel, kompetenciákkal rendelkezik, akkor meg merem kockáztatni, hogy a háromgyermekes anyának a saját gyermeke mellett szerzett tapasztalatai legalább annyira relevánsak, mint ha ezt a tudást valamilyen formális módon szerezte volna meg. Az is nyilvánvaló, hogy ha a három gyermeke ellenére bizonyos ismeretekkel nem rendelkezik, amelyek a képesítés megszerzéséhez szükségesek, akkor ezt meg kell hozzá szereznie.

E.: Úgy tűnik, hogy az általam felvetett probléma valóban még a jövő zenéje. Az EKKR ugyanakkor a minőségbiztosítás szempontjából is referenciakeretként szeretne működni. Hogyan fogja ezt a szerepét betölteni?

G. É.: Minden államnak rendelkeznie kell saját minőségbiztosítási rendszerrel, amely megmutatja, hogy a nemzeti képzési rendszer szintjei az EKKR szintjeihez milyen módon kapcsolódnak. Nagyon jónak tartom, hogy az EKKR egy metakeret, világos leírásokkal. A képesítések ehhez képest nagyon komplex dolgok. Maguknak a képesítéseknek a komplexitását azonban a nemzeti rendszereknek kell leírniuk.

E.: Az EKKR tehát tartalmi kérdésekbe egyáltalán nem akar beavatkozni?

G. É.: Nagyon szerencsétlennek tartanám, ha az EKKR igazából belemenne tartalmi kérdésekbe. Úgy érzem hogy itt egy valódi konszenzus jött létre, ami szakmailag vállalható. Ugyanakkor ebben nem képesítések szerepelnek, a képesítések csak a nemzeti rendszerekben belül értelmezhetők. A minőségbiztosításnak ezért elsősorban a nemzeti rendszerekben belül van jelentősége, európai szinten pedig az általam is említett bizalomnak van nagy szerepe. Fontos, hogy elhiggyem azt, hogy az, amit nemzeti szinten leírtak, valóban igaz, de ehhez egy transzparens folyamaton kell keresztül mennie ennek a „linknek”, összekapcsolásnak. Hogy elhitesse, ha valaki azt állítja, hogy az általa megszerzett képesítés az EKKR-nek ezen vagy azon a szintjén van. Ez csak akkor lehetséges, ha a besorolás egy olyan folyamat keretében történt, amelyet megfelelő minőségbiztosítással támasztottak alá.

E.: Egy másik általános probléma, amelyet a szintleírásokkal kapcsolatban fel szoktak hozni, hogy nem szükségszerű, hogy valaki a megszerzett tudás, készségek és kompetenciák alapján ugyanazon a szinten álljon. Számomra is úgy tűnik, mintha ezekkel az individuális különbségekkel nem számolna a koncepció, miközben alapelvei között kiemeli az egyéni tanulási utak tiszteletben tartását.

G. É.: Ezek nagyon hosszú beszélgetések voltak. De itt is hangsúlyoznám, hogy ez olyan fajta politikai dokumentum, ami konszenzuson alapszik. Az az érdekes ebben, hogy nemzeti szinten is létre kell jönnie egy ilyen konszenzusnak, ami a képesítések besorolását és tartalmi jellemzőit illeti. Természetesen az ugyanarra a szintre besorolható képesítések is nagyon különbözőek. S nem mondhatom, hogy az azonos szintre besorolt két képesítésnél a hármas tagolásból (tudás, készségek, kompetenciák) a két leírásnak egyformán kell tartalmaznia mind a három elemet. Ezek a belső arányok – attól függően, hogy az illető, például, hol szerezte a képesítését – nagyon különbözhetnek. Ennek ellenére meg kell hozni azt a döntést, hogy melyik szintre sorolható be az adott képesítés, s ehhez kell egy nemzeti hatóság, amely a végén azt mondja, hogy: osztottunk-szoroztunk, meghallgattunk mindenkit, és úgy döntöttünk, hogy ezt a képzést ide vagy oda soroljuk. Ehhez a leírásoknak világosnak és átláthatónak kell lenniük, és egy következetes rendszert kell alkotniuk. Tehát minden azon múlik, hogy a tanulási kimeneteket meg tudom-e úgy fo-



galmazni, hogy ez mindenki számára orientáló legyen. Ehhez kell egy törzs szakértői gárda minden országban, akik ebben segítséget tudnak nyújtani.

A felsőoktatásban, például, ez egy hihetetlenül ismeretlen dolog volt. Mindannyian tudjuk, hogy a felsőoktatásban korábban a tanterv, mint olyan, gyakran úgy épült fel, hogy összeült x oktató, és mindenki megmondta, hogy mit akar oktatni. Az fel sem merült senkiben, hogy a dolgot meg is lehet fordítani, és a tetejéről lefelé kellene azon elgondolkozni, hogy pl. egy hároméves x szakos diploma mit fog tartalmazni, hova kell elérkeznie annak, aki ezt az oklevelet megkapja, s a tantervet eszerint kell majd elkészíteni. Ez egy borzasztó nagy paradigmaváltás igazából az egész kontinensen, és én ebben látom az EKKR legnagyobb jelentőségét. Egy olyan paradigmaváltás, amely a kimenetekre, a felhasználóra, és ilyen értelemben a hallgatóra, ill. a diákra helyezi a hangsúlyt. Ez a folyamat remélhetőleg hatással lesz magára a képzésre, a tantervekre, az alkalmazott metodikákra, az étékelési rendszerre.

E.: Apropó, felhasználók. Kanyarodjunk akkor most vissza egy korábbi kérdéshez. Fiatal felnőtt tanítványaim gyakran számolnak be arról, hogy az állásinterjúknál a nyelvtudás formális igazolása nem sokat ér. Ha a beszélgetés során nem tudnak zökkenőmentesen angolra vagy németre váltani, akkor a munkaadót nem befolyásolják a nyelvtudást igazoló dokumentumok a döntéshozásban. Ahogy a nyelvvizsga bizonyítványok sem kötelezik semmire a munkáltatókat (talán az állami szféra kivételével), nyilván nem fogják automatikusan figyelembe venni az Európai Képesítési Keretrendszer vagy az Europass nyújtotta információkat sem. Mivel lehetne a munkáltatókat megnyerni a képesítési keretrendszer ügyének?

G. É.: Amikor Európai Képesítési Keretrendszerrel beszélünk, vagy általában a képesítési keretrendszerekről, akkor valami olyasmiről van szó, amit az oktatási-képzési rendszerek európai szintű összehasonlíthatósága céljából „kölcsonvettek” olyan országoktól, amelyek ilyen típusú keretrendszerrel már hosszú évek óta rendelkeznek (ezek főként az angolszász országok). Ezt azért mondom, mert minden országnak megvolt a saját célrendszere, amikor létrehozott egy ilyen képesítési keretrendszert, amely illeszkedett a különböző nemzeti stratégiákba, s ezek általában az oktatási és képzési rendszerrel szemben megfogalmazott elvárásokra vonatkoztak. Például ilyen célkitűzés volt Skóciában a szakképzés megújítása.

Ezt azért kell különösen kihangsúlyozni, mert a tanulmányi kimenetekben megfogalmazott képesítési jellemzők azt a célt is szolgálják, hogy a munkáltatók elvárásaihoz közelebb hozzák a képzést és az oktatást, hogy a megszerzett képesítés használható legyen. Ez már arra vonatkozik, amit konkrétan kérdeztél, ugyanis ez nemcsak a nyelvtanításban kérdés. Például a munkacsoport is úgy dolgozott európai szinten, s Magyarországon is a kísérleti projekteknek azt tanácsoltuk, hogy a jellemzők kidolgozásánál vonják be a munkáltatókat is. Ha a képzés eredménye messze van a munkáltatói elvárásoktól, akkor eleve nem csináltunk semmit. Nagyon nehéz kérdés persze, hogy ez az „itt és most”-ra vonatkozik-e, vagy van-e valamilyen víziónk arról, hogy milyen munkaerőpiacon, milyen munkáltatói igényeket is mikor szeretnénk kielégíteni. Ez egy nagyon érdekes és nagyon összetett kérdés, ami a képzés és oktatás kapcsán gyakran ma gyakran merül. Én azt gondolom, hogy itt sem szabad leegyszerűsíteni, és végletekben gondolkodni. Az azonban kétségtelen tény, és az európai munkaerőpiac alakulása, ill. az európai munkáltatók elvárásai is ezt tükrözik, hogy jogos az a kívánság, hogy az oktatás és képzés valamivel nagyobb összhangban legyen a munkáltatók és a gazdaság igényeivel, s a Lisszaboni Folyamatnak ez egy nagyon

fontos eleme. Érdemes megjegyezni, hogy a nyelvoktatáson belül is lezajlott egy hasonló folyamat, amelynek eredménye az Európai Nyelvi Referencia Keret. Tehát mindenhol, így a felsőoktatásban is, megkezdődött egy elmozdulás.

E.: Az nem is volt kérdés, hogy a munkáltatók bevonása, különösen a szakképzés területén, rendkívül fontos. Viszont itt az EKKR egyeztetési folyamatában a munkáltatók viszonylag alacsony érdeklődését látom tükröződni azokban az adatokban, amelyeket a hivatalos dokumentumokban találtam. A tervezetre 120 visszajelzés érkezett összesen 31 európai országból, melyek között csak 8%-ban voltak a munkáltatók képviselve, szemben a nemzeti és regionális hatóságokkal, akik a válaszadók 35%-át tették ki, vagy az oktatási és civil szervezetekkel, akik 23%-ban részesedtek. A szkeptikusok erre azt mondhatnák, hogy a számok igen beszédesek, és figyelmeztetnek arra, hogy szélesebb támogatottság híján a vállalkozás sikere veszélyben forog. Osztod ezt a véleményt?

G. É.: A számok tényleg beszédesek. Ennek a hazai konzultációban is volt némi jele, és tudnék tanulságokat mondani a munkáltatók bevonásáról. Azonban én úgy hiszem, hogy az elején tartunk még egy folyamatnak, és azt gondolom, hogy ez egy tanulási folyamat is egyben. Én nem lennék ebben olyan pesszimista. Nem mondom, hogy a munkáltatók tömegével és lelkesen üdvözölték az Európai Képesítési Keretrendszert. Ez visszavezet arra a kérdésre is, hogy miért kell egyszerűnek lennie ennek a rendszernek. A munkáltatót a képzéssel kapcsolatos olyan típusú részletek, hogy a „kompetenciának” milyen szakmai szintű megfogalmazása jelenik meg egy dokumentumban, nem igazán érdeklik. A munkáltató úgy gondolja nagyon sok esetben, hogy ő kész szakembereket szeretne kapni, akik bizonyos feladatok elvégzésére ott és akkor tökéletesen alkalmasak, és felkészültek (ugyanakkor persze nyitottak legyenek, könnyen tanuljanak stb.). Ez nem egy irreális elvárás, de azért a munkáltatóval is meg kell értetni, hogy neki is valamilyen inputot kell adnia ahhoz, hogy ezt megkönnyítsük a számára. Ezért mondom, hogy ez egy tanulási folyamat, és nem mindig könnyű megtalálni a munkáltatói képviselők között is azokat, akik erre az együttműködésre hajlandók. A nagyobb szervezeteknél is látjuk, ez pl. a magyarországi konzultációs folyamatnak is egyik tanulsága volt, hogy nem mindig egyszerű olyan munkatársakat találni, akik oktatási-képzési ügyekben járatosak, akiknek van affinitásuk ezekre, de velük folyamatosan kapcsolatot kell tartani, tájékoztatni kell őket, hogy hogyan alakulnak az oktatás-képzés területén a dolgok. Ez állandó kooperációt, konzultációt, és tanulást igényel. Valószínű, hogy a hazai megvalósítás során, amikor már konkrét képesítések leírásáról és besorolásáról lesz szó, nagyobb lesz az érdeklődés.

E.: Feltűnő volt még, hogy a jelentősebb válaszadói csoportok között egyáltalán nem szerepeltek a munkavállalók és a tanulók. Ennek mi volt az oka? Nem kérdezték meg őket, vagy nem válaszoltak?

G. É.: Én a tanulóknál elsősorban a felsőoktatásról tudok beszélni. A hallgatók bevonása biztos, hogy megtörtént, Magyarországon a HÖÖK, és Európában az ESIB, a felsőoktatási hallgatók európai szervezete véleményezte a tervezetet. Sőt, az utóbbiak véleménye elég markáns volt számos esetben. Mi Magyarországon megkerestünk munkavállalói szervezeteket is (pl. a konzultációban részt vett az Országos Érdekegyeztető Tanács, kormányzat, munkavállalói oldal, munkaadói oldal).

E.: Az Európai Képzési Keretrendszer csak egyike azon referenciakereteknek, amelyek segítségével az európai tagállamok oktatási rendszerei közötti átjárhatóságot biztosítani szeretnék.



Hogy itt csak egy-két ismertebb példát említek, a JQI csoport által elkészített ún. „dublinoi szintleírás”, a Tuning-projekt, a felsőoktatási és szakképzési kreditátviteli rendszer, az oklevélmelléklet rendszere, a KER stb., mind hasonló kezdeményezések. De mintha az EKKR kidolgozói egy keretrendszerek feletti keret megalkotásában gondolkodnának. Erre konkrét utalások vannak a tervezetben, illetve maga a „meta-keretrendszer” elnevezés is ezt fejezi ki. Jól értelmezem a szándékot?

G. É.: Ez az egyik legnehezebb pontja a dolognak. Én ezért örültem annak személy szerint, s azt gondolom, hogy ezzel nem vagyok egyedül, hogy az EKKR tervezet ilyen egyszerű, általános lett, és talán világos lett mindenkinek az az üzenet, hogy ez ebben a formában valóban egy metakeret. Azonban, ha túl sokféle keretrendszer lesz, bonyolult eszközrendszerrel (ilyen eszköz az EUROPASS, a kreditátviteli rendszer – a Tuning projekt inkább a felsőoktatási képzés kimeneteinek európai szintű összehangolását szolgálta egyes diszciplínákban), akkor félok, hogy a szegény állampolgár, akinek majd az EUROPASS bizonyítványában megjelölik, hogy az élete során megszerzett, ki tudja hányféle képesítése milyen keretnek, és hogyan felel meg, egyszerűen el fogja veszíteni a fonalat, nem beszélve azokról a munkáltatókról, akiknek ezt az információt szánták. Minden esetre az Európai Bizottság szerint, és ez nyilvánvaló nemcsak magából a dokumentumból, hanem abból is, hogy ez az európai jogalkotási folyamat jelenlegi szintjére eljutott, ez lesz majd az a metakeret, amelyhez végső soron minden tagállam képesítési rendszerének egyes szintjeit viszonyítani kell. Azonban ez alatt számos szint létezik. Azt látni kell, hogy bármennyire is szeretnénk, hogy legyen egyfajta szintek közötti átjárhatóság, azért az oktatási és képzési rendszerek egymástól eléggé elkülönülő szegmensekből állnak. Az EKKR minden országban, remélhetőleg, elindít egy olyan folyamatot, amely oldja majd ezt az elkülönülést, ami Magyarországon is nagyon jellemző, s hihetetlen, hogy ebben nem tudunk előre mozdulni, még az oktatási stratégiák tekintetében sem. Vagyis, hogy egész rendszerben kellene gondolkodni, és nem a különböző alrendszerekben. Ha az EKKR elindít egy olyan folyamatot, amely a rendszerszemlélet erősödéséhez vezet, azt kell mondanom, hogy a nemzeti képzési rendszerekre gyakorolt hatásai közül ez lehet az egyik legfontosabb.

Ugyanakkor vannak párhuzamosságok is: a felsőoktatásnak is van a Bolognai folyamat kapcsán egy európai szintű keretrendszere. Idén májusban a Londonban megrendezett miniszteri értekezleten azt kérték az aláíró államoktól (ami 45 országot jelent, akik nem mind az EU tagállamai, hanem a Bolognai Nyilatkozatot aláíró 45 állam), hogy a már Bergenben két éve elfogadott, az „Európai Felsőoktatási Térség Keretrendszere” címen jóváhagyott európai szintű felsőoktatási keretrendszerhez képest 2010-re dolgozzanak ki egy nemzeti felsőoktatási képesítési keretrendszert. Ez máris elég nagy zavart, tanácstalanságot vált ki azokban az államokban és felsőoktatási intézményekben, amelyek megkezdték egy ilyen rendszer kidolgozását. Kétségtelen azonban, hogy az EKKR felső szintjeivel, ha azok számos ponton el is térnek a Bolognai folyamatban leírt háromciklusú rendszer jellemzőitől, nem lehetetlen a megfeleltetés.

A szakképzés összehangolásánál más probléma van. Itt az a probléma, hogy a krediteket nem tudtuk egyformán definiálni. Már utaltam arra, hogy a hallgatók rendkívül markáns véleménnyel látták el az EKKR tervezetet, s az volt az egyik legnagyobb kritikájuk, amit egyébként sokan osztanak, hogy bár a kreditek nagyban hozzájárulnak ahhoz, hogy az egyes szintek egymásra épüljenek, és hogy átvihető legyen a különböző rendszerek között az adott képesítés, ugyanakkor a kreditek értelmezése a szakképzésben és a felsőok-

tatásban nagyon különböző. Az Európai Kreditátviteli Rendszer (ECTS) ma már széles körben elfogadott a felsőoktatásban, tudjuk, hogy ennek mi az alapja, a számítási módja, a szakképzésben azonban még csak folyamatban van egy teljesen más típusú rendszernek (ECVET) az előkészítése, és nehéz előre látni, hogy ezek egymáshoz hogyan fognak illeszkedni. Tehát, ha a kreditrendszert is az EKKR-hez akarják kapcsolni, oda még hosszú út vezet. Ami azonban már számomra is székszisre ad okot, az a 2009-es határidő, amit én irreálisnak találok, bár ha elolvassuk, hogy mi az, aminek 2009-re meg kell lennie az adott országban, lehet, hogy ez valamilyen módon mégiscsak korlátozza a fantáziánkat. De még így is nehezen tudom elképzelni, hogy mindez 2009-re kivitelezhető. Az kivitelezhető, hogy legyen egy nemzeti centrum, amely ennek a munkának a gazdája lesz, ha eddig nem lett volna. Mint említettem, az angolszász országokban ennek a képesítési keretrendszernek komoly hagyományai vannak, a Qualification Agency pl. egy olyan ügynökség vagy hatóság, amely szakmailag hiteles módon képesítésekkel, azoknak a nemzeti keretrendszerhez történő kapcsolásával, illetve minőségbiztosításával foglalkozik már hosszú évek óta. Ott, ahol ennek nincsenek hagyományai, létre kell hozni egy ilyen központot.

E.: Azért én ezt pontosítanám, hogy miről is szól ez a 2009-es határidő, mert nem biztos, hogy mindenki számára világos. Az ajánlástervezetben az áll, hogy a tagállamoknak nemzeti képesítési rendszereiket 2009-ig kell az EKKR-hez kapcsolniuk. Ez konkrétan mit jelent?

G. É.: Hát nem véletlen, hogy ez ilyen általánosan van megfogalmazva. Ugyanis, ha ez csak annyit jelent, hogy mechanikusan megpróbálom megmondani (ezt a játékot kísérletképpen már mindenkinek el kellett játszania a nemzeti konzultációs folyamatban is), hogy a Magyarországon megszerezhető, mondjuk OKJ-s szakképesítések a nyolc szint melyikébe sorolhatók be, akkor sem könnyű a feladat. Ha a nemzeti rendszer szintjeit kell besorolni az EKKR nyolc szintjébe ez elég hosszú folyamat. Ez ugyanis azt jelenti, hogy az adott képesítési rendszernek, például a magyar rendszernek, van x szintje, és ezt az x szintet kell megfeleltetni a képesítési keretrendszer szerinti nyolc szintnek. Nem véletlenül mondom, hogy x, mert egyelőre nem tudjuk megmondani, hogy ilyen megközelítésben pontosan hány szint van, hiszen soha nem csináltuk végig ezt a folyamatot. A felsőoktatással könnyű dolgunk van, mert ott a Bologna megmondta, hogy három képzési szintje van, de ha elkezdünk csak egy kicsit visszamenni, akkor már vannak gondok. Nem jutottunk dűlőre, például, a felsőfokú szakképzés szabályozásában sem, s azt gondolom, hogy ez nagyon nagy zavar ma is. Ha valaki megnézi pl., hogy hány jogszabály vonatkozik a felsőfokú szakképzésre, akkor azt hiszem, ezen érdemes elgondolkodni. A felsőfokú szakképzés vagy rövid ciklusú képzés és a felsőfokú oktatás közötti átmenet egyébként számos országban még tisztázatlan. De innen lefelé haladva, az alacsonyabb képzési szinteken is sok a kérdőjel. Tehát, a válasz röviden: minden országnak meg kell mondania 2009-ig, hogy a saját oktatási-képzési rendszerének a szintjei az EKKR mely szintjeinek felelnek meg. Ugyanakkor nem szabad ilyen rövidtávra gondolkodni. Bár a jelenlegi Európai Bizottsági elképzelés szerint ez nem elvárás, a nemzeti szintek végiggondolása, az egyes képesítések szintek szerinti besorolása csak egy nemzeti képesítési keretrendszerben képzelhető el.

E.: De mindez feltételezi, hogy az oktatási és képzési rendszer egyes szegmenseinek képviselői az alapfokú képzéstől a felnőttoktatásig együttműködve, konszenzusos alapon végzi el ezt a besorolást.



G. É.: Hát, igen. Természetesen én is készíthetek egy papírt, amely a szintilleszkedést leírja, de nekem ezt transzparensten, megfelelő minőségbiztosítási folyamat keretében bizonyítanom is kell, és igazolnom kell, hogy ezzel minden érdekelt egyet ért. Ezt a szisztémát a felsőoktatás területéről vették át, be is vallják, hogy a felsőoktatási ajánlás ebből a szempontból remek példát mutat arra, hogy hogyan kapcsolódjon a nemzeti képesítési rendszer az európai képesítési keretrendszerekhez. Egy nagy különbséggel, s ezért vagyok szkeptikus igazán a 2009-es dátumot illetően: A felsőoktatás azt is előírja, hogy 2010-re nemzeti képesítési keretrendszert kell készíteni, amelynek az egyes szintjeit ugyanilyen kimeneti jellemzők szerint határozzák meg. Mint ez a londoni konferencián kiderült, nagyon sok országban ez a munka még csak éppen, hogy elkezdődött, pedig a felsőoktatásban csak a három ciklusról van szó. Azt, hogy 2009-re nagyjából ezt a besorolást minden ország megtegye az egész képzési rendszerre, én nem tartom reális célkitűzésnek. Nem baj viszont, ha ez elkezdődik. Ehhez legalábbis el kell szánnia magát az illető országnak, hogy a saját oktatási-képzési rendszerére kidolgozzon egy képesítési keretrendszert. Látni kell azonban, hogy pl. Skócia vagy Írország is csak hosszú évek alatt tudta ezt megvalósítani. Ez a folyamat Magyarországon is elkezdődött, remélhetőleg az Új Magyarország Fejlesztési Terv programjainak támogatásával.

E.: *Magyarországon ki végzi ennek a munkának a koordinációját?*

G. É.: Az Oktatási és Kulturális Minisztérium nemzetközi területe koordinálja ezt a munkát és alakult egy tárcaközi bizottság, amelyben a foglalkoztatásnak és a szakképzésnek, természetesen, nagyon jelentős szerepe van. A munkába bevonták a felhasználók képviselőit is. Tehát egy ígéretes folyamat kezdődött el. Az európai döntéshozatal azonban még nem zárult le. Az Európai Bizottság 2007 végére ígéri az Európai Parlament döntését.

E.: *Köszönöm a beszélgetést!*

(Az interjúkat Biró Zsuzsanna Hanna készítette)

INTERJÚ

Csákó Mihály, az ELTE TáTK Szociológia Intézetének docense
(2003-tól a Tuning-projekten belül az Európa tanulmányokért felelős szakterületi csoport munkájában vesz részt)

Educatio: A Bologna-nyilatkozat megszületése óta számos projekt indult be az EU-s tagállamok felsőoktatási szakembereinek a részvételével, melyek célja a Bologna-folyamat nemzeti szintű implementációjának elősegítése. Ezek között kiemelkedő jelentőségű az Európai Kreditátviteli és Akkumulációs Rendszer (ECTS), az oklevélmelléklet (Diploma Supplement), a Joint Quality Initiative szakmai csoportja által elkészített szintelírások a felsőfokú képzés három szintjére (Bachelor, Master, PhD) és az ún. Tuning-projekt, melyben maguk a felsőoktatási intézmények vállalták, hogy a különböző szakterületek számára gyakorlati segítséget nyújtanak a Bologna-folyamathoz való csatlakozásban. Ezek közül a Tuning-projekt az, amelyet közelebbről is megismerhettél. Mikor és hogyan indult ez a vállalkozás, és kikből áll a szakmai team?

Csákó Mihály: Az már az östörténet része, hogy mikor indult. A negyedik szakasza megy jelenleg ennek a projektnek, és mindegyik szakasz két éves volt. A helyzet az, hogy a Tuning-projekt eredetileg úgy indult, hogy akkor még Magyarország hivatalosan nem volt benne. Ez egy spontán kezdeményezése volt az európai felsőoktatási intézményeknek, s természetesen, mint a legtöbb spontán kezdeményezés, voltak olyan kezdeményezők, akik benne voltak egyben s másban már korábban is. A lényeg az, hogy a Groningeni Egyetem és az Deustoi Egyetem fogott össze, mint szervező és koordinátor, és hívott meg más felsőoktatási intézményeket arra, hogy „Tuning European higher education” – vagyis a „finom hangolást” végezzék el. A „finom hangolás” az igazából azt jelentette, hogy a Bolognai folyamathoz kapcsolódjon ez a projekt, s ezen belül egy olyan eljárást próbáljon meg kialakítani, ami mindenütt alkalmazható, és amely a „kompetencia” fogalmára épül. Tehát: egy kompetencia-alapú oktatástervezési módszert. Most persze én ezt ennyi év után mondom, visszatekintve, de hát ez a dolog lényege.

Kiválasztottak néhány szakterületet arra, hogy kipróbálják a módszert, és ezek eléggé változatosak voltak. Ilyenek, mint gazdaságtan, földtan, biológia, matematika, történelem, neveléstudomány, tehát voltak természettudományok és társadalomtudományok egyaránt. Magyar szempontból úgy kell elképzelni ezt a dolgot, mint amikor képzési követelményeket határozunk meg, vagy próbálunk megfogalmazni, hogy ezekből majd miniszteri rendelet legyen, amely szakalapítást mond ki, s ehhez meghatározza a szakképzési követelményeit. A kiindulópont az volt, hogy határozzuk meg azokat a kompetenciákat,



amelyekkel azoknak a személyeknek kéne rendelkezniük – elképzeléseink szerint –, akik bizonyos típusú diplomákkal rendelkeznek. A bizonyos típusú diploma egy BA vagy MA szintű diploma a kiválasztott szakokon. Elsősorban a BA-re gondoltak akkor, amikor a projekt indult, aztán ez egy picit lazult. A későbbi szakaszokban a munkacsoport már egyaránt kísérletet tett BA és MA szintű meghatározásokra.

Kérdeztél a stábra is, hogy kik a résztvevők. Hát ezt elég nehéz megmondani, mert a lista igen hosszú. Ha jól emlékszem, legalább 115, vagy még több európai felsőoktatási intézmény képviselői vesznek részt benne, ami lényegében azt jelenti, hogy szinte mindenhol van résztvevő. Egy-egy szakterületi csoport olyan 20 fő körüli létszámmal működik.

E.: A magyar résztvevők a koncepció kidolgozásában is részt vettek?

Cs. M.: Mindent a szakterületi csoportok dolgoznak ki, az első pillanattól kezdve. A szakterületi csoportok legelső munkája – amit az első szakaszban hét csoport már teljesített, de mi, mivel később kezdtük, ennek is csak a második szakaszban kezdtünk neki – az volt, hogy határozzák meg azokat a kompetenciákat, amelyek szerintük az adott területen való működéshez szükségesek. Ehhez el kell képzelni valamilyen alapon, hogy mit is fognak csinálni azok az emberek, akik ilyen diplomával rendelkeznek. A lehetséges tevékenységekben vajon mi mindenre lehet szükségük, és ezeket hogyan lehet megfogalmazni.

E.: S ez kiterjedt mind a két területre, az általános és a speciális kompetenciákra egyaránt?

Cs. M.: Kiterjedt, mégpedig úgy, hogy minden egyes szakterületi csoport mind a két kompetenciaterületről nyilatkozott, és felsorolt egy sor kompetenciát, mind általánosat, mind pedig szakjellegűt.

E.: Hány kompetencia tartozott egy-egy listába?

Cs. M.: 22, 24, 27 kompetenciát soroltak fel általában, amit végül a húszhoz közel, 21–22 körül rögzítettek, de igazából nincsen egy szigorú standard, hogy ennyinek vagy annyinak kell lenni, ez attól függ, hogy melyik területen mennyit látnak jónak.

E.: A 21–22 kompetenciából álló lista már egy összegzése a különböző szakterületeken létrehozott kompetencialistáknak, vagy minden területre van egy-egy különálló lista?

Cs. M.: Minden területre van két lista, egy általános, meg egy konkrét szakterületi kompetencia-lista, és ezeket nem összesíti senki. Azért az eljáráshoz hozzátartozik – nehogy csak a tudósok gondoljanak ki mindent teljes fegyverzetben, mert hátha nem jól ismerik a világot – egy olyan munkaszakasz is, amelyben a kialakított listákat „társadalmi vitára” kellett bocsátani. Ez a gyakorlatban úgy történt, hogy egy kérdőívvel meg kellett keresni egy csomó más egyetemi embert az adott szakon, meg más területek, pl. a gazdasági szféra szakembereit, intézményeket, munkáltatókat, itt közintézmények is lehettek, és kikérni a véleményüket, hogy valamilyen eljárás szerint pontozzák a listán szereplő kompetenciákat. Utána ezt az eredményt az egész projekt számára központilag feldolgozták, számítógépen mindenféle eloszlásokat és skálákat mutattak be, s így megpróbálták finomítani a listát, aminek túl nagy volt a szórása, azt kidobták, az egészet továbbgondolták stb. stb.

E.: A projekt hivatalos honlapján találtam olyan beszámolókat, amelyekből számomra úgy tűnt ki, hogy nemcsak egy-egy szakterület listájáról készült elemzés, hanem egy összesített listáról is.

Cs. M.: Az a helyzet, hogy egyes szakértők írtak erről általános tanulmányokat, és előadásokat is tartottak, de maga a munka szakterületi csoportokban folyt. Kivéve a számí-

tógépes feldolgozást, mert az együtt történt. A listákat azonban szakterületi csoportonként határozták meg, tudniillik abból indultak ki, hogy az általános kompetenciák nem azzal függenek össze, hogy mit várunk el úgy általában egy diplomás embertől, hanem arról van szó, hogy melyek azok a kompetenciák, amelyeket elvárunk attól, aki geológus lesz, vagy attól, aki Európához fog érteni. Persze itt lehetnek kapcsolódási pontok, mert ha azt mondjuk, például, hogy elvárjuk, hogy idegennyelv-tudással is rendelkezék a diplomázó, akkor felteszem, hogy ez mind a két szakterületre igaz lesz, de elképzelhető az is, hogy a nyelvekre vonatkozóan egyes területeken lesz valamilyen megkötés, s ettől ez még nem nagyon tekinthető akkor sem szakjellegű kompetenciának, hanem általánosnak. A szakterületi csoportoknak tehát azt mondták, hogy csak azokra a kompetenciákra legyünk tekintettel, amelyek az adott szakterülethez tartoznak, akár általánosról van szó, akár szakjellegűről.

E.: Akkor hogyan kell azt értelmezni, hogy az általános kompetenciát az is jellemezheti, hogy transzferálható?

Cs. M.: Ez azért igaz, mert ezeknek még így is sokkal nagyobb a más szakterületekkel közös részhalmozuk – hogy matematikailag fogalmazzam a dolgot. Sokkal inkább átfedésben vannak, mint a szakjellegű kompetenciák. Bár, tulajdonképpen még a szakjellegűek is átfedésbe kerülhetnek. Elégé nyilvánvaló, hogy pl. az Európa tanulmányok szakterületnek a szakjellegű kompetenciái részben átfednek a történelemmel, a földrajzzal, de biztos, hogy lesznek olyanok, amelyek átfednek a pedagógiával is. De az általános kompetenciák átfedése még ennél is nagyobb mértékű. Ennek ellenére összesítés nem készült, legalábbis nem volt erre törekvés sem a projekt vezetésében, sem az egyes csoportokban.

E.: A saját szakcsoportokban milyen eredmények születtek?

Cs. M.: Az Európa tanulmányok nagyon hátrányos helyzetből indult, mert ennek nincsen egységes hagyománya Európában. Lehet, hogy máshol van, de Európában nincsen egységes hagyománya. Azt lehet mondani, hogy a történettudomány terén bár lehetnek a nemzeti megközelítésekben eltérések (nyilván elég, ha csak arra utalunk, hogy a magyar történetészek a környező országok történetészeivel egy csomó kérdésben nehezen értenek egyet, nehezen tudnak dűlőre jutni), ettől még a történelemtudománynak, mint ilyennek van azért egyfajta hagyománya, a geológiának úgyszintén van. Még a gazdaságtudomány, az üzleti tudomány (a business studies) is olyan, amelynek megvan a maga törzsnézete, hagyománya. Az Európa tanulmányok ügyében ilyen nincsen. Itt létezik egy olyan európai hagyomány, amely az Európa tanulmányokat úgy tekinti, mint egyfajta antropológiai-etnológiai megközelítést, hasonlóan az Afrika tanulmányokhoz, Keleti tanulmányokhoz stb., amelyek már szokásosak voltak a korábbi időkben is. Így például, Angliában létezik sok évtizede European Studies ebben a fajtában. Na most, különösen az újonnan jöttek, akiket ide engedtek be, elsősorban az iránt voltak fogékonyak, hogy az Európa tanulmányokon valami olyasmit értsenek, amit most honosítanak meg, vagyis ők az Európához való újracsatlakozás, mint az Unióhoz való újracsatlakozás, az uniós ismeretek dominanciáját szeretnék látni. Úgyhogy ezeket a megközelítésbeli eltéréseket eléggé nehéz összehangolni. De az igazság az, hogy a Tuning-módszer lényegéhez az is hozzátartozik, hogy nem kívánták ezeket összehangolni. Nem cél az, hogy ugyanazt tanítsák az egyetemek. Nem cél az, hogy az etnológiai megközelítést felváltsák egy intézmény-centrikus vagy pragmatikus megközelítéssel. Az a cél, hogy valahogy közelítsék azt, hogy mi mindenre jó egy ilyen diploma, mi mindent lehet vele csinálni, és ebben legyen valamiféle egyez-



ség. Ez nyilvánvalóan valamiféle összehangolása a különböző intézményeknek, csak nem azon a módon, hogy tantárgyszinten meg akarnák határozni, hogy mit tartalmazzon az adott tárgy, hanem csak eljárásjellegű. Abban már lehetnek különbségek, hogy melyek azok az oktatási formák, amelyek fejleszthetőek, s ezekből melyek használatosak, és milyen néven, milyen címen használatosak a különböző országokban. Különbségek lehetnek a módszerben is: bizonyos dolgokat meg lehet ismerni úgy is, hogy valaki meghallgat egy előadást, és meg lehet ismerni ugyanazt a dolgot úgy is, hogy valaki szemináriumon vagy laborban vesz részt vagy külső intézményhez küldik, és ott gyakorol. Egy elemző készséget valamilyen területen meg lehet úgy is szerezni, hogy háromfős teameket alakítanak ki a hallgatókból, akik valamilyen projekten együtt dolgoznak, és lehet úgy is, hogy egyéni feladatokat adnak, házi dolgozatokat, vagy bármi mást. Tehát: nagyon különböző módszereken, nagyon különböző tartalmakon elképzelhetőek azonos kompetenciák.

E.: Ebből a szempontból az Európa tanulmányok nagyon jól példázhatja, hogy hogyan működik ez a módszer.

Cs. M.: Hát, be kell vallanom, hogy nem tudom. Nem tudom, mégpedig azért, mert nagyon különbözőek azok a képzések, amelyek ehhez a területhez tartoznak. Ez a módszer akkor lenne jól használható, ha valamit most kezdenének el, de mivel a legtöbb esetben valamilyen formában már régóta futó programok vannak, nagyon valószínű, hogy sok esetben csak más leírásban teszik papírra a meglévőt, de igazából nem nagyon változik az, ami a tényleges tevékenység.

E.: Vagyis, ezen a területen éppen senki sem érdekelt abban, hogy a már létező rendszeren változtasson?

Cs. M.: Tudjuk, hogy az emberek általában nagyon nehezen változtatnak, s a tanárok messze nem kivételek ebből a szempontból. Hogy kompetenciákkal írják le a képzési követelményeket, vagy másképpen, az ebben a tekintetben nem jelent változást. Ami az Európa tanulmányokat illeti, ott adódott volna egy lehetőség, amit ki is használtunk valamennyire. Az, hogy kapcsolatok szövődtek, és ezeket nem mondom, hogy olyan nagyon ébren tartjuk, de lehetne, és lenne is bizonyos értelme.

Mindenesetre a következő lépés az egész projekt szempontjából az volt, hogy a projekt vezetői, szervezői, mozdítóival valamiképpen összefoglalták az eddigi tapasztalatokat, ami egy újabb kötetben olvasható, majd nyitottak a nagyvilág felé, ami azt jelenti, hogy ezt a módszert az Unió, mint exportterméket, terjeszti Latin-Amerikában. Indult egy projekt, amelynek már az a címe, hogy „Tuning Latin American Higher Education”.

E.: Volt ez a bizonyos konzultációs szakasz, ami azt jelentette, hogy egy-egy szakterületen belül különböző csoportokat (friss diplomásokat, oktatókat, munkáltatókat) megkértek arra, hogy a kompetenciákat rangsorolják, ill. értékeljék. Az Európa tanulmányok esetében – gondolom – már lezajlott ez a tesztelés?

Cs. M.: Lezajlott, csak nem volt sikeres.

E.: Már milyen értelemben?

Cs. M.: Azért nem volt sikeres ez az Európa tanulmányok esetében, mert van néhány hely, ahol van ilyen szak, és van néhány hely, ahol csak tervezik, vagy csinálnak. Például Magyarországon van ugyan egy-két hely, ahol valamiféle Európa tanulmányokat tanítanak, de Európa tanulmányok szak nem létezik. Senki nem tudott Európa tanulmányokat alapítani azért, mert a MAB egy másik európai elvhez ragaszkodva (ahhoz, hogy minél kevesebb

szak legyen), azt mondta, hogy ez hatvan százalékban azonos valami mással, nevezetesen a Közgáz által megalapított nemzetközi tanulmányokkal. Na most, kétségtelen, hogy ebben jelentős átfedés van különösen azért, mert annak a követelményeit úgy fogalmazták meg, hogy a legáltalánosabb legyen, és úgy is fogadták el, tehát így jelent meg a rendeletben. De ez azt jelenti, hogy most, ha tegyük fel Magyarországon tényleg fejlett etnológia vagy antropológia lenne, nem lehetne Afrika-tanulmányokat vagy Európa tanulmányokat vagy Északi tanulmányokat, meg Keleti tanulmányokat, vagy akármilyen tanulmányokat csinálni, mint szakot, azért, mert van Nemzetközi tanulmányok szak. Ez az én szememben ugyan nonszensz, de ez a tényleges helyzet. Szóval, Magyarországon ilyen szak nincs. Magyarországon olyan van, hogy Nemzetközi tanulmányok szak valamilyen specializációval, s akkor benne van annak a specializációnak a nevében az „Európa”. Ezért ezzel kapcsolatban nem fogok tudni mondani semmit, csak annyit tudok mondani, hogy akit ez érdekel, az menjen fel a <http://tuning.unideusto.org> honlapra, és ott megtalálhatja az információkat, a szövegek publikusak, a kötetek olvashatók. De ez a megjegyzésem egyúttal arra is rávilágít, hogy ezek a bizonyos szakterületi csoportok meglehetősen izolált-ságban dolgoztak egymástól. Engem ugyan sok minden érdekelt volna, de soha nem értünk rá egymáshoz átmenni, egymással valamilyen módon konzultálni, erre legfeljebb a vacsoraasztal fölött volt lehetőség. Általában csütörtöktől szombat estig tartottak a csoportmegbeszélések, s akkor ez tényleg nagyon sűrű program volt.

E.: Akkor most nagyjából összegezném. Ezek szerint: az Európa tanulmányok területén maguk a kompetencia-listák elkészültek, de a tesztelés folyamatosan zajlik, és szó nincs arról, hogy egy végleges lista a rendelkezésére állna bárkinek is, hogy ennek segítségével összehasonlítást tegyen?

Cs. M.: Azt mondanám, hogy mivel ezek olyan eredmények, amelyeket egy jelentős támogatottságú európai projektben létrehozta, és ezért ötletadók, irányadók lehetnek, de semmiképpen nem kötelezők, ezért véglegesnek sem tekinthetők. Én elküldtem jó néhány kedves kollégának, ismerősnek annak idején ezt a bizonyos felkérést, hogy vegyen részt ebben az értékelő munkában. Ebből sikerült 1,0 választ kapnom Magyarországról. Úgyhogy mindmáig nem tudom, és most már nem is fogom soha sem megtudni, hogy ez annak köszönhető-e, hogy a kedves barátok, ismerősök, kollégák annyira nem értek rá, avagy annak köszönhető, hogy azt gondolták: már megint mit ugrál ez az ember, és miért gondolja azt, hogy nekünk is időt kell szánnunk az ő dolgára. Magyarországon minden előfordulhat, nem haragudhatunk érte. De, mindenesetre, ez nem előny. Van azért összefogás is: például, a Nemzetközi tanulmányok szaknál a BA-szintű és MA-szintű konzorciumok létrehozásában elég jelentős volt az együttműködés. De akkor olyan kényszerhelyzet volt, amelyben voltak közös, vagy legalábbis mindenki által akceptálható érdekek. Ahhoz, hogy egy minden kötelezettség nélküli európai projektben az éppen ott ülő kedves kolléga kérdésre válaszoljunk, ahhoz azért olyan rendkívüli érdekek éppen nem fűződnek.

E.: Ugyanakkor voltak olyan területek, ahol már többé-kevésbé lezártnak tekinthető ez a bizonyos konzultációs szakasz, és az erről szóló beszámolót olvasván egy érdekes adatra bukkantam. Voltak a leírt kompetenciák között olyanok, amelyekben eléggé eltért az egyetemi oktatók és a munkáltatók, ill. munkavállalók véleménye. Pl.: az egyetemi oktatók az általános műveltségnek, a szaktudásnak, a kreativitásnak és a kritikai attitűdnek sokkal nagyobb jelentőséget tulajdonítottak, mint a friss diplomások vagy a munkáltatók, viszont a jó kommunikációs technika, a döntésképeség és a számítógépes ismeretek esetében pont fordí-



tott volt a helyzet. Nyilvánvaló, hogy a szintleírások megalkotásakor, vagy a kompetencia-listák rögzítésekor döntést kell majd hozni, hogy melyik csoport értékelését veszik alapul: a munkáltatókét és munkavállalóikét vagy az egyetemi oktatókét. Erről folytak-e érdemi viták a munkacsoportokon belül?

Cs. M.: Nem, a projekten belül nem. Ezzel az eredménnyel meg lehetett ismerkedni, de nem volt arra mód, hogy a projekten belül erről bármiféle vita folyjék – legalább is személyes találkozókon. És azt mondanám, hogy ez nem teljesen véletlen, mert sokkal inkább helye van ennek a disszemináció szakaszában, vagyis amikor egy projekt eredményeit terjesztik. Magyarországon is rendeztek már két-három olyan konferenciát, amit a Tuning-projekt és a Tempus közösen szervezett, és ahol további felsőoktatási intézmények, vállalatok és szervezetek meghívottjai vettek részt. Ezekben a találkozókon sokkal inkább mód van arra, hogy ezt ütköztessék. De mivel most nincsen olyan kötelezettség, hogy valamit be kéne vezetni, ennek nyomán át kéne alakítani, hanem egyszerűen egy olyan alkalmazásról van szó, ami a helyi viszonyokat a legmesszebbmenőkig figyelembe veheti, ezért ki lehet alakítani azt a módot, ahogy megismerhetik az intézmények itthon helyben, és más országban adott helyen azt, hogy milyen igénnyel lép fel a gazdasági, intézményi, munkáltatói szféra, s azt, hogy ezt mennyire lehet, mennyire kell figyelembe venni.

E.: Ezzel megint aláhúztad, hogy végső soron nem úgy működik a Tuning, mint egy referenciakeret, hanem ez valójában egy módszertani eszköztár, ami a curriculumok létrehozásánál, minőségbiztosítási rendszerek kidolgozásánál, vagy bármilyen tartalmi kérdésben segítséget nyújthat.

Cs. M.: Igen, lényegében erről van szó. Mint minden nagy projektnél, különösen, ami az eredményét tekintve ennyire nem határozott körvonalú, mindig felmerül persze az, hogy mi mennyibe kerül, és megéri-e. Mert hogy azért erre a Tuning-projektre rengeteget fordítottak, irdatlan nagy volumenű projekt, 160 körüli ember állandó utaztatása, szállása négycsillagos hotelekben nem kis összegbe került. Néhányan kezdetben kifogásoltuk is, hogy miért kell nekünk mindenáron négycsillagos hotel, és miért nem lehet olcsóbban megszállni. De aztán több országban több szervezővel beszéltem, és kiderült, hogy nem azért, mert Európa direktben támogatni akarná bármelyik szállodaláncot, hanem egyszerűen azért, mert mihelyt egy csillagot leveszünk ebből, akkor rögtön nem lesz annyi terem, nem lesz annyi hangosítás, nem lesz annyi eszköz, még hozzá kell bérelni, utaztatást kell szervezni, tehát egy csomó olyan költség merül fel helyette, amit egyszerűbb megoldani, ha olyan helyen van a rendezvény, ahol minden kéznél van. Na most, erre tényleg nagyon sok pénz elmegy, s nem hiszem, hogy valaha is meg lehet tudni, hogy ez megéri, vagy nem éri meg. Ez az én fejemben azzal jön össze, hogy hazai kutatási gyakorlatomból nyomon kísérhettem a számítógépek megjelenésétől fogva az iskolai számítógépes fejlesztés menetét, s tudom, hogy annyi pénzt még semmibe nem fektettek be Magyarországon az oktatás területén, mint ezekbe a fejlesztésekbe. De senki nem fogja tudni megmondani, hogy ez megérte vagy nem érte meg. Hogy azért jelentek-e meg bizonyos gondolatok a tanárok és a későbbi tanulók fejében, mert ennyi pénzt befektettek, vagy azért, mert egyébként is annyira terjedt az életben a számítástechnika.

E.: A Tuning-projekt eredményeiről szólva azért abban kételkedem, hogy sokáig megmaradhatnának a szabad felhasználás szintjén. 2006-ban deklarálták már, hogy a Tuning-projekt eredményét, mint más, a Bologna-folyamathoz kapcsolódó projekt eredményét is, az

Európai Képesítési Keretrendszerbe integrálni kell, márpedig az EKKR referenciakeretként definiálja önmagát.

Cs. M.: Igen, ez kétségtelenül így van, de azt kell, hogy mondjam, hogy ezek másodlagos hatások, a Tuningban ez eredetileg nincsen benne. Az összes ilyen tevékenységben persze benne van. Nyilvánvaló, hogy attól, hogy Európa mindenhol a „kompetenciától” hangos, a legkülönbözőbb kormányok és oktatásügyi hivatalok csak azokat a szövegeket fogadják el, amelyekben azt látják, hogy „kompetencia”. Feltéve, hogy fel akarnak sorakozni Európa mellett. Lesznek persze olyanok is, akik ebben nem lesznek ennyire alkalmazkodók, mert el tudom képzelni, hogy – mondjuk – egy olyan hagyományokra tekintő ország, mint Anglia, valamennyire persze terjeszteni fogja a „kompetencia igéjét”, de nyilván nem olyan vehemenciával, mint például Magyarország, amely sokkal inkább szeretne ott lenni, mint amennyire ott van. Anglia meg azt mondhatja, hogy majd csak idejönnek, ha akarnak, ha meg nem akarnak, akkor ott maradnak.

E.: Ebből az erős alkalmazkodási vágyból azonban az is következhet, hogy idővel azok a koncepciók kerülnek felülre, amelyek valamiféle előíró jelleggel gondolkodnak ezekről a kezdeményezésekről. Ezt látom már lassan érvényesülni egyébként a Tuning-projekten belül is. Ahogy a Tuning, például, az ECTS-t újraértelmezi, is ezt mutatja. Az ECTS e szerint már nemcsak egy olyan rendszer, amely könnyebbé teszi az egyetemisták mobilitását, hanem az egyes tanulmányi szinteken azt is segít meghatározni, hogy milyen ütemben, ill. milyen módon juthat valaki a szint teljesítéséhez szükséges ismeretek vagy képességek birtokába. Ennek érdekében azonban az egyes tanegységekhez vagy kurzusokhoz majd nemcsak kreditszámokat kell hozzárendelni, hanem meg kell határozni azokat a kompetenciákat is, amelyek fejlesztését az adott kurzus felvállalja.

Cs. M.: Erre azt tudom mondani, hogy ez természetesen így van, de ez a már korábbiakban elmondottakból is kitűnt. Igazából a dolog lényege, hogy nagyon sokféle kurzus lehet, de abban kell megegyezni, mondja az alapelv, hogy az adott szakon milyen kompetenciákat kellene kifejleszteni. Na most, ez nyilván azt jelenti, hogy miután meghatároztam a kompetencialistát az adott szakhoz, és ebben egyetértésre jutottunk valahogyan, akkor már ki-ki meg tudja határozni, hogy ezeket a kompetenciákat hogyan lehet kifejleszteni. Lehet-e hozzá előadásokat használni, lehet-e szemináriumokat, lehet-e gyakorlatokat, műhelygyakorlatokat, labort stb., és akkor azt fogjuk látni, hogy egy meglehetősen széles skálát lehet. Ebből aztán mindenki megcsinálja a maga tantervét, amelyek nagyon különbözőek lehetnek, de a tantervbe bekerülő gyakorlatnak megvan az a funkcionális eleme, hogy ott kell lennie a célnak, hogy milyen kompetenciát fejleszt általa. Mert olyan tárgy, ami semmire nem szolgál, az nyilván nem lenne elegendően gazdaságos.

E.: A humboldti egyetem szellemében, ha már a hagyományokról is beszéltünk, a kérdés azért nem teljesen így tevődne fel.

Cs. M.: Ez nem a humboldti egyetem.

E.: Szóval úgy gondolod, hogy ennek a világnak vége?

Cs. M.: Nem. Úgy gondolom, hogy annak a világnak nincs teljesen vége. Ez a téma túlmegegy a Tuning-projekten, természetesen, de az a véleményem, hogy annak a világnak abban az értelemben nincs vége, hogy mindaddig, amíg a társadalom valamiképpen a tudományt, mint ilyet, elfogadja, és fontosnak tartja mint a legfontosabb ismeretszerzési módot, és amíg ez visszaigazolódik (természetesen itt lehetnek destruktív folyamatok, amivel ezt az



egészet tönkreteszik), de amíg ezt elfogadják, addig a humboldti egyetem magvát képező eszmének mindenképpen van jövője. Mégpedig azért, mert valahol, valamilyen szinten egy humboldti típusú ismeretszerzési módnak élnie kell, másképp a dolog nem működik. Azt, hogy most pillanatnyilag tért hódít egy másféle elképzelés, az csak azt jelenti, hogy a társadalom egészét a célracionális lebonyolítás, a technika sokkal inkább birtokba veszi, megragadja. Ezek megint olyan dolgok, amelyekről sokkal részletesebben lehetne vitatkozni, s nem is tudom, hogy merjek-e itt most ilyen kérdéseket felvetni, de ugye a társadalomtudományok oldaláról mi, a társadalomtudományok művelői sokszor tiltakoztunk az ellen, hogy ne hogy itt valamilyen szociotechnikusi szerepkörbe kerüljünk, mert a társadalomtudomány „nem olyan”. De azért valamennyire tudomásul kellett azt is venni, hogy practice persze olyan. A világ pontosan afelé megy, hogy igen, manipuláció van és lesz, és egyre fejlettebb lesz, és az hogy időnként a politikai ága jön be, időnként meg a kereskedelmi ága jön be, teljesen mindegy, a lényeg az, hogy azokat az ismereteket, hogy az emberek mitől hogyan mozognak, és különösen, hogy mitől hogyan mozognak tömegesen, tanítanunk kell. Tudomásul kell venni, hogy a társadalomtudományok azáltal igazolódnak most, hogy betagolódnak a praktikusán használható ismeretek közé. Ez pedig azt jelenti, hogy a természettudományos, műszaki tudományos, társadalomtudományos ismeretek mind arra valók, hogy az élethez tartozó eszközöket, eseményeket, embereket valamilyen szabályozó keretek között lehessen tartani, mozgásukat befolyásolni, és így tovább. Ha pedig ez így van, akkor azt kell, hogy mondjam, hogy a tudományra egy ilyen társadalomnak abszolúte szüksége van, és mivel a tudományt nem csak terjeszteni, hanem megszülni, nem csak alkalmazni, hanem kivajúdni is kell, ezért a humboldti eszmét nem lehet nélkülözni.

E.: S ez a kétféle értékrend a gyakorlatban hogyan fér majd meg egymás mellett?

Cs. M.: Nyugodtan elképzelhető egy erősebb polarizáció, polarizálódás egy tömegesedés és egy elitesedés felé, amikor azt mondjuk, hogy kérem tisztelettel, most ugyan a népek 70 százalékanak lesz diplomája, de attól ezek még végrehajtó feladatok lesznek, amelyek persze sok apró önálló döntéssel járnak, nap mint nap, hiszen a jövő kiszámíthatatlan, s alkalmazkodni kell a megváltozott körülményekhez. És jó lenne, ha mindenki tisztességesen megélné, miért is ne. De végül is azok, akik a tudományt csinálják, azok is megmaradnak, kevesen, csak nem a diploma szintjén, hanem odébb. S ehhez még hozzátartozik az, hogy a tudománycsinálás is nagyüzemi jellegűvé vált, és szépen leválnak a kitalálásról azok az elemek, amelyek rutinmunkaként elvégezhetők – ez egyébként egy nagyon hosszú folyamat, ami már Edisonnál is megjelent. De akkor is meg kell maradnia valamilyen szinten a szabad gondolkodásnak, mert másképp a dolog összeomlik.

E.: Köszönöm szépen a beszélgetést!

Gönczi Éva, a Collegium Budapest programigazgatója

(2002 és 2005 között az Európai Képesítési Keretrendszer előkészítő bizottságának tagja volt)

Educatio: Az Educatio jelen számában számos olyan oktatáspolitikai, ill. szakmai koncepcióról tájékozódhat az olvasó, amelyek célja az európai képesítések átláthatóvá és összehasonlíthatóvá tétele. Az átláthatóságot és átjárhatóságot biztosító eszközök egyike az ún. Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR, angolul EQF), mely az egész életen át tartó tanulás jegyében az alapképzéstől a PhD-tanulmányokig nyolc képzési szinten írja le az elvárható ismeretek, készségek és kompetenciák jellemzőit. Az EKKR tervezetének kidolgozásáért felelős bizottságban, mint delegált szakértő, tevőlegesen is részt vettél, ezért az első kérdésem az lenne, hogy kikből állt ez a szakmai team, és mi volt a feladata?

Gönczi Éva: Ez egy tervezet-előkészítő bizottság volt. Az előkészítésnek volt egy olyan korai szakasza, ahol főként az Európai Bizottsággal korábban együtt dolgozó szakértői gárdából verbuválódtak a szakértők. Ezek közé tartoztam én is. Ez volt az a szakértői csapat, amely 2005 nyarára az első tervezetet elkészítette. Ennek az előkészítő bizottságnak nagyon érdekes volt az összetétele. Arra figyelt az Európai Bizottság, hogy az oktatás és a képzés különböző területei képviselve legyenek, de azért azt tudni kell, hogy az előkészítő szakasz célja igazából egy konzultáció volt, amely még nem járt jogi következményekkel. Ezért nem kellett még vigyázni arra, hogy megfelelő súllyal szerepeljen minden felhasználói kör és az „Oktatás és képzés 2010” munkaprogramot aláíró valamennyi állam. Az előkészítő bizottság inkább egy szakmai közösség volt, akik az EKKR első változatának megfogalmazásán dolgoztak. Ezt az első tervezetet bocsátotta 2005 nyarán konzultációra az Európai Bizottság. Egyébként ennek az előkészítő munkálatnak is voltak előzményei. Mind a felsőoktatás, mind a szakképzés európai irányelvei a Bolognai, illetve a Copenhágai folyamat keretében számos olyan elemet tartalmaznak, amelyekben már megfogalmazódott egy ilyen, az oktatás és képzés egészét átfogó referencia keret lehetősége.

Az Európai Bizottság célja az volt, hogy legyen egy olyan eszköz az európai oktatási és képzési rendszerek összehasonlíthatóságára, amely – mint ahogy ezt magáról állítja – egy nyolc szintből álló, külső referenciakeret, amelyhez képest kell leírnia minden tagállamnak a saját képzési-oktatási rendszerét. Azt láttam a bizottságon belüli munkálatok során, s azon munkálatok során is, amelyek Magyarországon elindultak, hogy nagyon sok még a nyitott kérdés az EKKR-rel kapcsolatban. Európai szinten ezek egy része az új változatban már letisztult, a hazai kapcsolódás nyilván csak ezután vet fel konkrét kérdéseket.

E.: 2005 júliusa és decembere között zajlottak az európai szintű egyeztetések. Mely intézmények vagy szervezetek voltak a résztvevői ennek a nemzetközi konzultációnak, és milyen formában zajlott a szakmai egyeztetés?

G. É.: 2005 nyarán, amikor az első tervezet elkészült, a Bizottság elég világosan körülírta, hogy melyek azok a nemzeti szintű konzultációs folyamatok, amelyeket elvárnak ahhoz, hogy komolyan vegyék az illető tagállam véleményét. Tehát: ajánlásokat tettek a tagállamoknak arra, hogy mely szervezeteket kellene bevonni, de hogy ez milyen formában történjen, és pontosan mely szervezeteket érintsen, az teljes egészében a tagállamok belügyébe tartozott. A Bizottság azt mindenképpen ajánlotta, hogy a lehető legszélesebb körben ismertessék a dokumentumot.



Így Magyarországon tulajdonképpen valamennyi érintett tárcát bevontunk. Létrejött egy koordinációs bizottság. Ennek tagjai gondoskodtak arról, hogy a területükhöz tartozó csaknem minden érintett szervezet véleményét kikérjék. Ezek között nyilvánvalóan ott volt az összes oktatásban és képzésben érintett szervezet, képviselve volt a felsőoktatás, a szakképzés, a közoktatás és felnőttképzés. (Zárójelben jegyezném meg, hogy ez a koordinációs munka akkoriban még egy picit könnyebb volt, tekintettel arra, hogy a felsőoktatás és a szakképzés ugyanahhoz a tárcához tartozott. Nem, mintha ez több tárca esetében lehetetlen lenne, csak az egyeztetések kicsit nehezebbek.) Nagyon fontos volt a konzultáció során, hogy az érintettek, az angolban „stakeholder”-nek nevezett csoportok, vagyis mindazok, akik a felhasználói lesznek ezeknek a képzéseknek, mint pl. a hallgatói szervezetek vagy a munkáltatói szervezetek, nagyobb beleszólást kapjanak abba, hogy akár a szakképzésben, akár a felsőoktatásban a kiadott képzések mit tartalmaznak, mire képzünk, mire használható az adott diploma vagy szakképzés. A felhasználói szervezetek bevonása ezekbe a folyamatokba korábban nem volt jellemző, vagy legalábbis ilyen nagyságrendben még biztos, hogy nem valósult meg. Nagyon érdekes véleményeket kapott az Európai Bizottság és a magyar koordinációs bizottság is. Az egyes nemzeti bizottságok feladata volt, hogy a véleményeket sűrítve megfogalmazzák, majd elküldjék az Európai Bizottság számára.

E.: Melyek voltak azok a kérdések, amelyekben erősen eltért egymástól az egyes országok véleménye?

G. É.: Azt gondolom, hogy itt azért zét kell választanunk egymástól, hogy az európai szintű szakmai bizottságban melyek voltak a fő vitakérdések, s melyek voltak a magyar konzultáció során felmerült problémák. Az Oktatási és Kulturális Minisztérium honlapján a magyar egyeztetésnek van egy saját honlapja, ahol megtalálható az összegző dokumentum, amelyet elkészítettünk és benyújtottunk az Európai Bizottság felé.

Az európai viták során az egyik legnagyobb kérdés az volt, hogy ahhoz, hogy ez a dokumentum igazán elérje a célját, vagyis hogy a képzési keretrendszer egyszer mint közös referenciakeret működjön Európában, olyan megfogalmazásra van szükség, amivel mindenki egyetért. Azt is mondják, hogy az EKKR csak egy „fordító szerkezet” lenne, „translation device”, de ahhoz, hogy ekként működjön, úgy kellene megfogalmaznia az egyes szintek jellemzőit, az ún. deskriptorokat, hogy azok mindenki számára elfogadhatóak legyenek. Az európai tagállamok oktatási-képzési rendszerei nagyon sokszínűek, ami az országok belügyébe tartozó terület, így olyan megfogalmazást adni az egyes képzési szintekről, amely egyrészt még nem üres, tehát megfelelő jelentéssel és üzenettel bír, szakmailag hiteles, ugyanakkor mindenki számára elfogadható, hát fogalmazzunk úgy, hogy elég nagy kihívás.

E.: Ez volt az én benyomásom is, amikor elolvastam a szintleírásokat. Mivel az EKKR nyolc szintje a képzések egész skálájára kiterjed az alapfokú oktatástól kezdve a felnőtt- és szakoktatáson át a PhD-képzésig, sőt a célok között szerepel az is, hogy a nem formális, ill. informális tanulás eredményeinek beszámításához is megpróbál valamilyen támpontot adni, szinte szükségszerűen csak olyan általános kategóriákat, leírásokat tartalmazhat, amelyek szabadon megtölthetők tartalommal.

G. É.: Ezzel tökéletesen egyetértek, de azt gondolom, hogy ez szándékos. Az eredeti tervezet lényegesen szofisztikáltabb, bonyolultabb volt, részletesebben fogalmazta meg az

egyes szintek kimeneti jellemzőit. Ennél fogva nagyon sok tagállamban ezt a részt érte a legtöbb kritika, mondván, hogy a leírás nem értelmezhető vagy elfogadhatatlan. Ez aztán elindított egy olyan folyamatot, hogy mivel mindenki másképp értelmezte, mindenki hozzá is akart tenni valamit, meg akarta változtatni. Az teljesen nyilvánvaló volt, hogy ez 32 ország között lehetetlen. Azt gondolom, hogy annak, hogy ez a keretrendszer leegyszerűsödött, nagyon sok előnye van. A leegyszerűsítés nagyon sokat enyhített azon a fenyegetésen is, amit a tagállamok éreztek az egész kezdeményezéssel kapcsolatban, hogy ennek valamiféle előíró jellege lesz, elő akarják írni, hogy valaki milyen képesítéseket adjon ki. De erről szó sincs. Ha azt akarom, hogy ez hídként működjön, és minden képesítésnek valamiféle fordító eszköze legyen Európában, akkor az EKRR-nek megfelelően általánosnak és absztraktnak kell lennie. Ez máshogy nem működik. Hogyha közelebbről megvizsgáljuk a különböző szinteket, főként a jellemzésükre alkalmazott kategóriákat, mint a „tudás”, „készségek”, „kompetencia”, valójában mi mindent jelentenek, akkor ezeknek az elemeknek számos, egymástól gyökeresen eltérő értelmezése lehetséges. A „kompetencia” szónak, például, olyan súlyos jelentéstömege van, hogy ezt szinte lehetetlen pontosan definiálni egy ilyen általános leírásnál. És nyilvánvaló, hogy a „kompetencia” már messze nem csak szakmai fogalom, politikai fogalom is. A szintleírások megfogalmazásánál tehát nagyon kellett arra vigyázni, hogy a dokumentum olyan deskriptorokat tartalmazzon, amelyek az oktatás és képzés különböző szintjein a formális, nem formális és informális tanulásnak a képzési rendszerbe való beemelése szempontjából, és az összehasonlíthatóság szempontjából mindenki számára értelmezhető és elfogadható legyenek. A tagállamok túl szofisztikáltak tartották a leírásokat, számos helyen a szakképzés olyan megfogalmazásokat hiányolt, amelyek a szakképzésben bevett fogalmak, és a felsőoktatás is hasonló hiányokat jelzett – bár ez egy külön kérdés, mert erről még ma is vita van, hogy a felsőoktatás számára mennyire elfogadható ez a dokumentum.

S még egy dolog, ha már az informális tanulás szóba került, ami egyébként az egyik legfontosabb kérdés: a dokumentum „szektorokat” emleget. A különböző szektorokban történő oktatás és képzés Magyarországon is nagyon sok vitát váltott ki, nem is értették először, hogy miről van szó. Itt arról van szó, hogy a formális képzési rendszeren kívül számos olyan oktatás és képzés folyik ma már a világban, nemzetközi szinten is, amelyet valamilyen módon be kellene emelni az oktatási-képzési rendszerbe. Teljesen nyilvánvaló az Európai Uniónak az a szándéka, hogy szeretné, ha egy ilyen keretrendszer ezekre is vonatkozna.

E.: Itt csak a képzésekről van szó, vagy az egyéni úton megszerzett bármilyen tudásról?

G. É.: Nem gondolom, hogy önmagában ez a dokumentum meg fogja változtatni az „oktatásról” vagy „képzésről” alkotott eddigi elképzeléseinket, de ez amúgy is folyamatosan változik, ezen fogalmak jelentései folyamatosan tágulnak. Az EKRR ennek a fajta rugalmasságnak is az egyik eszköze kíván lenni. Maga az a gondolat, amely számos egyéb oktatáspolitikai célkitűzésnek is eszköze lehet, hogy a képesítéseket kimeneti jellemzőkkel látja el, ezekhez külső referencia szinteket rendel, elősegítheti ezt a gondolkodásbeli változást, egyfajta paradigma váltást. A kimeneti jellemzők, ez a bizonyos „learning outcomes” az, ami az egész elképzelés gerincét alkotja. Ezt mi fordítottuk többféleképpen, ezért itt van némi zavar. Külön kellene majd beszélni arról, hogy egy egységes terminológiát, a magyar nyelvben elfogadható fogalomrendszert kellene teremteni, mert különben nem fogjuk tudni, hogy miről beszélünk. De visszatérve az eredeti kérdéshez: ezek a bizonyos



„tanulási kimenetek” vagy „tanulási eredmények”, illetve az a tény, hogy a képezéseket ezekben kell megfogalmazni, mindenképpen a produktumra, a teljesítményre helyezi a hangsúlyt. Arra hogy tulajdképpen mindegy, hogy én hogyan jutottam el egy adott képzés megszerzéséhez, a tanulás nagyon sokféle módon, nagyon sokféle kontextusban történhet, a lényeg az, hogy én bizonyos ismeretekkel, készségekkel és kompetenciákkal rendelkezem, amelyekről számot tudok adni. Ezt nagyon erősen hangsúlyozza az Európai Képesítési Keretrendszer az egész életen át tartó tanulás jegyében. Vagyis: a kimeneti leírások mindenféle képzésre és oktatásra érvényesek, tekintet nélkül arra, hogy ez valamilyen formális keretek között, oktatási-képzési intézményben történik, hogy milyen típusú az az intézmény, hogy hol van, ki működteti, és sorolhatnánk, hogy mi minden van ebben a kontextusban. Valamint a munkahelyen történő tanulás is beletartozik. Amikor azt mondjuk, hogy valakinek a tapasztalatait is be kellene számítani, s el kellene ismerni valamiféle bizonyítvánnyal. Élete során mindenki hihetetlen mennyiségű tapasztalatot tud szerezni többféle szakmában is.

E.: A dokumentumban van ugyanakkor arra is utalás, hogy nem csak a munkahelyen, hanem az egyéb, privát jellegű tevékenységek során megszerzett ismereteket is beszámíthatóvá kellene tenni. Képzelnék el pl. azt a helyzetet, hogy valaki informális úton megszerzett ismeretek és kompetenciák beszámítását kéri, mondjuk a gyermekgondozás, gyermeknevelés területén, arra hivatkozva, hogy egy háromgyermekes családnál babsitter volt több éven át napi nyolc órás munkaidőben. Valószínűleg erre sokan azt mondanák, hogy a kérés jogos. Probléma csak akkor merülhet fel, ha el kell döntenünk, hogy ez a tudás vajon többet vagy kevesebbet ér, mintha ugyanaz a személy a saját gyermeke felnevelése során szerzett tapasztalatait szerette volna beszámítani. S mennyiben módosítja az ítéletünket, ha kiderül, hogy az illetőnek nem egy gyermeke volt, hanem három, viszont a nagymama is ugyanabban a házában lakott, aki képzett pedagógus? Az informális úton megszerzett ismeretek elismerésével tehát több probléma is lehet: Az egyéni tanulási utak variációs gazdagsága miatt kérdéses, hogy lehet-e egyáltalán standardizálni az elbírálást. Illetve az is kérdéses, hogy miképpen biztosítható az „átláthatóság” a nélkül, hogy a magánélet intim szférájába is behatolnánk, vagy maximálisan a bizalomra épülne az értékelés.

G. É.: Azt gondolom, hogy nem szabad végletekben gondolkodni. Ez egy nagyon érdekes példa, és nagyon jellemző. Azért mondom, hogy nem szabad végletekben gondolkodni, mert ez egy nagyon lassú folyamat, de nyilvánvaló, hogy melyek az irányok. Azonban mire odáig eljutunk, amiről beszélsz, elég sok év fog eltelni. De a dokumentum bizonyos értelemben választ ad már most néhány kérdésre: Az a tény, hogy tanulási kimenetekben fogalmazódnak meg a képezések, már önmagában válasz a jövőre nézve. Tudom, hogy ez egyelőre nem ilyen egyszerű, hiszen arról van szó, hogy egy olyan intézményrendszer is létre kell hozni, amely validálja ezeket a tudásokat, készségeket, kompetenciákat. A validációs rendszer arra való, hogy elismeri, hogy az adott készségeket, kompetenciákat az érintett személy valóban megszerezte. Tehát, ha le tudom írni (márpedig le tudom írni!), hogy pl. a gyermekgondozásban a különböző szintű képezésekhez milyen tudásra, készségekre, kompetenciákra van szükség, és utána az illető bizonyítani tudja, hogy ezekkel rendelkezik, akkor azt kell mondanom, hogy ebből a szempontból valóban majdnem mindegy, hogy ő ezt a tudást milyen úton szerezte meg. Ennek csak az a feltétele, hogy az elvárt tudást, kompetenciákat az érintett képezések átláthatóan, precízen és szakszerűen, tanulási kimenetekben meg tudják fogalmazni – akkor ez megadja a választ. Tehát: ha az

illető be tudja bizonyítani, hogy a megfelelő ismeretekkel, kompetenciákkal rendelkezik, akkor meg merem kockáztatni, hogy a háromgyermekes anyának a saját gyermeke mellett szerzett tapasztalatai legalább annyira relevánsak, mint ha ezt a tudást valamilyen formális módon szerezte volna meg. Az is nyilvánvaló, hogy ha a három gyermeke ellenére bizonyos ismeretekkel nem rendelkezik, amelyek a képesítés megszerzéséhez szükségesek, akkor ezt meg kell hozzá szereznie.

E.: Úgy tűnik, hogy az általam felvetett probléma valóban még a jövő zenéje. Az EKKR ugyanakkor a minőségbiztosítás szempontjából is referenciakeretként szeretne működni. Hogyan fogja ezt a szerepét betölteni?

G. É.: Minden államnak rendelkeznie kell saját minőségbiztosítási rendszerrel, amely megmutatja, hogy a nemzeti képzési rendszer szintjei az EKKR szintjeihez milyen módon kapcsolódnak. Nagyon jónak tartom, hogy az EKKR egy metakeret, világos leírásokkal. A képesítések ehhez képest nagyon komplex dolgok. Maguknak a képesítéseknek a komplexitását azonban a nemzeti rendszereknek kell leírniuk.

E.: Az EKKR tehát tartalmi kérdésekbe egyáltalán nem akar beavatkozni?

G. É.: Nagyon szerencsétlennek tartanám, ha az EKKR igazából belemenne tartalmi kérdésekbe. Úgy érzem hogy itt egy valódi konszenzus jött létre, ami szakmailag vállalható. Ugyanakkor ebben nem képesítések szerepelnek, a képesítések csak a nemzeti rendszerekben belül értelmezhetők. A minőségbiztosításnak ezért elsősorban a nemzeti rendszerekben belül van jelentősége, európai szinten pedig az általam is említett bizalomnak van nagy szerepe. Fontos, hogy elhiggyem azt, hogy az, amit nemzeti szinten leírtak, valóban igaz, de ehhez egy transzparens folyamaton kell keresztül mennie ennek a „linknek”, összekapcsolásnak. Hogy elhitesse, ha valaki azt állítja, hogy az általa megszerzett képesítés az EKKR-nek ezen vagy azon a szintjén van. Ez csak akkor lehetséges, ha a besorolás egy olyan folyamat keretében történt, amelyet megfelelő minőségbiztosítással támasztottak alá.

E.: Egy másik általános probléma, amelyet a szintleírásokkal kapcsolatban fel szoktak hozni, hogy nem szükségszerű, hogy valaki a megszerzett tudás, készségek és kompetenciák alapján ugyanazon a szinten álljon. Számomra is úgy tűnik, mintha ezekkel az individuális különbségekkel nem számolna a koncepció, miközben alapelvei között kiemeli az egyéni tanulási utak tisztelgését.

G. É.: Ezek nagyon hosszú beszélgetések voltak. De itt is hangsúlyoznám, hogy ez olyan fajta politikai dokumentum, ami konszenzuson alapszik. Az az érdekes ebben, hogy nemzeti szinten is létre kell jönnie egy ilyen konszenzusnak, ami a képesítések besorolását és tartalmi jellemzőit illeti. Természetesen az ugyanarra a szintre besorolható képesítések is nagyon különbözőek. S nem mondhatom, hogy az azonos szintre besorolt két képesítésnél a hármaz tagolásból (tudás, készségek, kompetenciák) a két leírásnak egyformán kell tartalmaznia mind a három elemet. Ezek a belső arányok – attól függően, hogy az illető, például, hol szerezte a képesítését – nagyon különbözhetnek. Ennek ellenére meg kell hozni azt a döntést, hogy melyik szintre sorolható be az adott képesítés, s ehhez kell egy nemzeti hatóság, amely a végén azt mondja, hogy: osztottunk-szoroztunk, meghallgattunk mindenkit, és úgy döntöttünk, hogy ezt a képzést ide vagy oda soroljuk. Ehhez a leírásoknak világosnak és átláthatónak kell lenniük, és egy következetes rendszert kell alkotniuk. Tehát minden azon múlik, hogy a tanulási kimeneteket meg tudom-e úgy fo-



galmazni, hogy ez mindenki számára orientáló legyen. Ehhez kell egy törzs szakértői gárda minden országban, akik ebben segítséget tudnak nyújtani.

A felsőoktatásban, például, ez egy hihetetlenül ismeretlen dolog volt. Mindannyian tudjuk, hogy a felsőoktatásban korábban a tanterv, mint olyan, gyakran úgy épült fel, hogy összeült x oktató, és mindenki megmondta, hogy mit akar oktatni. Az fel sem merült senkiben, hogy a dolgot meg is lehet fordítani, és a tetejéről lefelé kellene azon elgondolkozni, hogy pl. egy hároméves x szakos diploma mit fog tartalmazni, hova kell elérkeznie annak, aki ezt az oklevelet megkapja, s a tantervet eszerint kell majd elkészíteni. Ez egy borzasztó nagy paradigmaváltás igazából az egész kontinensen, és én ebben látom az EKKR legnagyobb jelentőségét. Egy olyan paradigmaváltás, amely a kimenetekre, a felhasználóra, és ilyen értelemben a hallgatóra, ill. a diákra helyezi a hangsúlyt. Ez a folyamat remélhetőleg hatással lesz magára a képzésre, a tantervekre, az alkalmazott metodikákra, az értékelési rendszerre.

E.: Apropó, felhasználók. Kanyarodjunk akkor most vissza egy korábbi kérdéshez. Fiatal felnőtt tanítványaim gyakran számolnak be arról, hogy az állásinterjúknál a nyelvtudás formális igazolása nem sokat ér. Ha a beszélgetés során nem tudnak zökkenőmentesen angolra vagy németre váltani, akkor a munkaadót nem befolyásolják a nyelvtudást igazoló dokumentumok a döntéshozásban. Ahogy a nyelvvizsga bizonyítványok sem kötelezik semmire a munkáltatókat (talán az állami szféra kivételével), nyilván nem fogják automatikusan figyelembe venni az Európai Képesítési Keretrendszer vagy az Europass nyújtotta információkat sem. Mivel lehetne a munkáltatókat megnyerni a képesítési keretrendszer ügyének?

G. É.: Amikor Európai Képesítési Keretrendszerrel beszélünk, vagy általában a képesítési keretrendszerekről, akkor valami olyasmiről van szó, amit az oktatási-képzési rendszerek európai szintű összehasonlíthatósága céljából „kölcsonvettek” olyan országoktól, amelyek ilyen típusú keretrendszerrel már hosszú évek óta rendelkeznek (ezek főként az angolszász országok). Ezt azért mondom, mert minden országnak megvolt a saját célrendszere, amikor létrehozott egy ilyen képesítési keretrendszert, amely illeszkedett a különböző nemzeti stratégiákba, s ezek általában az oktatási és képzési rendszerrel szemben megfogalmazott elvárásokra vonatkoztak. Például ilyen célkitűzés volt Skóciában a szakképzés megújítása.

Ezt azért kell különösen kihangsúlyozni, mert a tanulmányi kimenetekben megfogalmazott képesítési jellemzők azt a célt is szolgálják, hogy a munkáltatók elvárásaihoz közelebb hozzák a képzést és az oktatást, hogy a megszerzett képesítés használható legyen. Ez már arra vonatkozik, amit konkrétan kérdeztél, ugyanis ez nemcsak a nyelvtanításban kérdés. Például a munkacsoport is úgy dolgozott európai szinten, s Magyarországon is a kísérleti projekteknek azt tanácsoltuk, hogy a jellemzők kidolgozásánál vonják be a munkáltatókat is. Ha a képzés eredménye messze van a munkáltatói elvárásoktól, akkor eleve nem csináltunk semmit. Nagyon nehéz kérdés persze, hogy ez az „itt és most”-ra vonatkozik-e, vagy van-e valamilyen víziónk arról, hogy milyen munkaerőpiacon, milyen munkáltatói igényeket is mikor szeretnénk kielégíteni. Ez egy nagyon érdekes és nagyon összetett kérdés, ami a képzés és oktatás kapcsán gyakran ma gyakran merül. Én azt gondolom, hogy itt sem szabad leegyszerűsíteni, és végletekben gondolkodni. Az azonban kétségtelen tény, és az európai munkaerőpiac alakulása, ill. az európai munkáltatók elvárásai is ezt tükrözik, hogy jogos az a kívánság, hogy az oktatás és képzés valamivel nagyobb összhangban legyen a munkáltatók és a gazdaság igényeivel, s a Lisszaboni Folyamatnak ez egy nagyon

fontos eleme. Érdemes megjegyezni, hogy a nyelvoktatáson belül is lezajlott egy hasonló folyamat, amelynek eredménye az Európai Nyelvi Referencia Keret. Tehát mindenhol, így a felsőoktatásban is, megkezdődött egy elmozdulás.

E.: Az nem is volt kérdés, hogy a munkáltatók bevonása, különösen a szakképzés területén, rendkívül fontos. Viszont itt az EKKR egyeztetési folyamatában a munkáltatók viszonylag alacsony érdeklődését látom tükröződni azokban az adatokban, amelyeket a hivatalos dokumentumokban találtam. A tervezetre 120 visszajelzés érkezett összesen 31 európai országból, melyek között csak 8%-ban voltak a munkáltatók képviselve, szemben a nemzeti és regionális hatóságokkal, akik a válaszadók 35%-át tették ki, vagy az oktatási és civil szervezetekkel, akik 23%-ban részesedtek. A szkeptikusok erre azt mondhatnák, hogy a számok igen beszédesek, és figyelmeztetnek arra, hogy szélesebb támogatottság híján a vállalkozás sikere veszélyben forog. Osztod ezt a véleményt?

G. É.: A számok tényleg beszédesek. Ennek a hazai konzultációban is volt némi jele, és tudnék tanulságokat mondani a munkáltatók bevonásáról. Azonban én úgy hiszem, hogy az elején tartunk még egy folyamatnak, és azt gondolom, hogy ez egy tanulási folyamat is egyben. Én nem lennék ebben olyan pesszimista. Nem mondom, hogy a munkáltatók tömegével és lelkesen üdvözölték az Európai Képesítési Keretrendszerrel. Ez visszavezet arra a kérdésre is, hogy miért kell egyszerűnek lennie ennek a rendszernek. A munkáltatót a képzéssel kapcsolatos olyan típusú részletek, hogy a „kompetenciának” milyen szakmai szintű megfogalmazása jelenik meg egy dokumentumban, nem igazán érdeklik. A munkáltató úgy gondolja nagyon sok esetben, hogy ő kész szakembereket szeretne kapni, akik bizonyos feladatok elvégzésére ott és akkor tökéletesen alkalmasak, és felkészültek (ugyanakkor persze nyitottak legyenek, könnyen tanuljanak stb.). Ez nem egy irreális elvárás, de azért a munkáltatóval is meg kell értetni, hogy neki is valamilyen inputot kell adnia ahhoz, hogy ezt megkönnyítsük a számára. Ezért mondom, hogy ez egy tanulási folyamat, és nem mindig könnyű megtalálni a munkáltatói képviselők között is azokat, akik erre az együttműködésre hajlandók. A nagyobb szervezeteknél is látjuk, ez pl. a magyarországi konzultációs folyamatnak is egyik tanulsága volt, hogy nem mindig egyszerű olyan munkatársakat találni, akik oktatási-képzési ügyekben járatosak, akiknek van affinitásuk ezekre, de velük folyamatosan kapcsolatot kell tartani, tájékoztatni kell őket, hogy hogyan alakulnak az oktatás-képzés területén a dolgok. Ez állandó kooperációt, konzultációt, és tanulást igényel. Valószínű, hogy a hazai megvalósítás során, amikor már konkrét képesítések leírásáról és besorolásáról lesz szó, nagyobb lesz az érdeklődés.

E.: Feltűnő volt még, hogy a jelentősebb válaszadói csoportok között egyáltalán nem szerepeltek a munkavállalók és a tanulók. Ennek mi volt az oka? Nem kérdezték meg őket, vagy nem válaszoltak?

G. É.: Én a tanulóknál elsősorban a felsőoktatásról tudok beszélni. A hallgatók bevonása biztos, hogy megtörtént, Magyarországon a HÖÖK, és Európában az ESIB, a felsőoktatási hallgatók európai szervezete véleményezte a tervezetet. Sőt, az utóbbiak véleménye elég markáns volt számos esetben. Mi Magyarországon megkerestünk munkavállalói szervezeteket is (pl. a konzultációban részt vett az Országos Érdekegyeztető Tanács, kormányzat, munkavállalói oldal, munkaadói oldal).

E.: Az Európai Képzési Keretrendszer csak egyike azon referenciakereteknek, amelyek segítségével az európai tagállamok oktatási rendszerei közötti átjárhatóságot biztosítani szeretnék.



Hogy itt csak egy-két ismertebb példát említek, a JQI csoport által elkészített ún. „dublini szintleírás”, a Tuning-projekt, a felsőoktatási és szakképzési kreditátviteli rendszer, az oklevélmelléklet rendszere, a KER stb., mind hasonló kezdeményezések. De mintha az EKKR kidolgozói egy keretrendszerek feletti keret megalkotásában gondolkodnának. Erre konkrét utalások vannak a tervezetben, illetve maga a „meta-keretrendszer” elnevezés is ezt fejezi ki. Jól értelmezem a szándékot?

G. É.: Ez az egyik legnehezebb pontja a dolognak. Én ezért örültem annak személy szerint, s azt gondolom, hogy ezzel nem vagyok egyedül, hogy az EKKR tervezet ilyen egyszerű, általános lett, és talán világos lett mindenkinek az az üzenet, hogy ez ebben a formában valóban egy metakeret. Azonban, ha túl sokféle keretrendszer lesz, bonyolult eszközrendszerrel (ilyen eszköz az EUROPASS, a kreditátviteli rendszer – a Tuning projekt inkább a felsőoktatási képzés kimeneteinek európai szintű összehangolását szolgálta egyes diszciplínákban), akkor félok, hogy a szegény állampolgár, akinek majd az EUROPASS bizonyítványában megjelölik, hogy az élete során megszerzett, ki tudja hányféle képesítése milyen keretnek, és hogyan felel meg, egyszerűen el fogja veszíteni a fonalat, nem beszélve azokról a munkáltatókról, akiknek ezt az információt szánták. Minden esetre az Európai Bizottság szerint, és ez nyilvánvaló nemcsak magából a dokumentumból, hanem abból is, hogy ez az európai jogalkotási folyamat jelenlegi szintjére eljutott, ez lesz majd az a metakeret, amelyhez végső soron minden tagállam képesítési rendszerének egyes szintjeit viszonyítani kell. Azonban ez alatt számos szint létezik. Azt látni kell, hogy bármennyire is szeretnénk, hogy legyen egyfajta szintek közötti átjárhatóság, azért az oktatási és képzési rendszerek egymástól eléggé elkülönülő szegmensekből állnak. Az EKKR minden országban, remélhetőleg, elindít egy olyan folyamatot, amely oldja majd ezt az elkülönülést, ami Magyarországon is nagyon jellemző, s hihetetlen, hogy ebben nem tudunk előre mozdulni, még az oktatási stratégiák tekintetében sem. Vagyis, hogy egész rendszerben kellene gondolkodni, és nem a különböző alrendszerekben. Ha az EKKR elindít egy olyan folyamatot, amely a rendszerszemlélet erősödéséhez vezet, azt kell mondanom, hogy a nemzeti képzési rendszerekre gyakorolt hatásai közül ez lehet az egyik legfontosabb.

Ugyanakkor vannak párhuzamosságok is: a felsőoktatásnak is van a Bolognai folyamat kapcsán egy európai szintű keretrendszere. Idén májusban a Londonban megrendezett miniszteri értekezleten azt kérték az aláíró államoktól (ami 45 országot jelent, akik nem mind az EU tagállamai, hanem a Bolognai Nyilatkozatot aláíró 45 állam), hogy a már Bergenben két éve elfogadott, az „Európai Felsőoktatási Térség Keretrendszere” címen jóváhagyott európai szintű felsőoktatási keretrendszerhez képest 2010-re dolgozzanak ki egy nemzeti felsőoktatási képesítési keretrendszert. Ez máris elég nagy zavart, tanácstalanságot vált ki azokban az államokban és felsőoktatási intézményekben, amelyek megkezdték egy ilyen rendszer kidolgozását. Kétségtelen azonban, hogy az EKKR felső szintjeivel, ha azok számos ponton el is térnek a Bolognai folyamatban leírt háromciklusú rendszer jellemzőitől, nem lehetetlen a megfeleltetés.

A szakképzés összehangolásánál más probléma van. Itt az a probléma, hogy a krediteket nem tudtuk egyformán definiálni. Már utaltam arra, hogy a hallgatók rendkívül markáns véleménnyel látták el az EKKR tervezetet, s az volt az egyik legnagyobb kritikájuk, amit egyébként sokan osztanak, hogy bár a kreditek nagyban hozzájárulnak ahhoz, hogy az egyes szintek egymásra épüljenek, és hogy átvihető legyen a különböző rendszerek között az adott képesítés, ugyanakkor a kreditek értelmezése a szakképzésben és a felsőok-

tatásban nagyon különböző. Az Európai Kreditátviteli Rendszer (ECTS) ma már széles körben elfogadott a felsőoktatásban, tudjuk, hogy ennek mi az alapja, a számítási módja, a szakképzésben azonban még csak folyamatban van egy teljesen más típusú rendszernek (ECVET) az előkészítése, és nehéz előre látni, hogy ezek egymáshoz hogyan fognak illeszkedni. Tehát, ha a kreditrendszert is az EKKR-hez akarják kapcsolni, oda még hosszú út vezet. Ami azonban már számomra is székszisre ad okot, az a 2009-es határidő, amit én irreálisnak találok, bár ha elolvassuk, hogy mi az, aminek 2009-re meg kell lennie az adott országban, lehet, hogy ez valamilyen módon mégiscsak korlátozza a fantáziánkat. De még így is nehezen tudom elképzelni, hogy mindez 2009-re kivitelezhető. Az kivitelezhető, hogy legyen egy nemzeti centrum, amely ennek a munkának a gazdája lesz, ha eddig nem lett volna. Mint említettem, az angolszász országokban ennek a képesítési keretrendszernek komoly hagyományai vannak, a Qualification Agency pl. egy olyan ügynökség vagy hatóság, amely szakmailag hiteles módon képesítésekkel, azoknak a nemzeti keretrendszerhez történő kapcsolásával, illetve minőségbiztosításával foglalkozik már hosszú évek óta. Ott, ahol ennek nincsenek hagyományai, létre kell hozni egy ilyen központot.

E.: Azért én ezt pontosítanám, hogy miről is szól ez a 2009-es határidő, mert nem biztos, hogy mindenki számára világos. Az ajánlástervezetben az áll, hogy a tagállamoknak nemzeti képesítési rendszereiket 2009-ig kell az EKKR-hez kapcsolniuk. Ez konkrétan mit jelent?

G. É.: Hát nem véletlen, hogy ez ilyen általánosan van megfogalmazva. Ugyanis, ha ez csak annyit jelent, hogy mechanikusan megpróbálok megmondani (ezt a játékot kísérletképpen már mindenkinek el kellett játszania a nemzeti konzultációs folyamatban is), hogy a Magyarországon megszerezhető, mondjuk OKJ-s szakképesítések a nyolc szint melyikébe sorolhatók be, akkor sem könnyű a feladat. Ha a nemzeti rendszer szintjeit kell besorolni az EKKR nyolc szintjébe ez elég hosszú folyamat. Ez ugyanis azt jelenti, hogy az adott képesítési rendszernek, például a magyar rendszernek, van x szintje, és ezt az x szintet kell megfeleltetni a képesítési keretrendszer szerinti nyolc szintnek. Nem véletlenül mondom, hogy x, mert egyelőre nem tudjuk megmondani, hogy ilyen megközelítésben pontosan hány szint van, hiszen soha nem csináltuk végig ezt a folyamatot. A felsőoktatással könnyű dolgunk van, mert ott a Bologna megmondta, hogy három képzési szintje van, de ha elkezdünk csak egy kicsit visszamenni, akkor már vannak gondok. Nem jutottunk dűlőre, például, a felsőfokú szakképzés szabályozásában sem, s azt gondolom, hogy ez nagyon nagy zavar ma is. Ha valaki megnézi pl., hogy hány jogszabály vonatkozik a felsőfokú szakképzésre, akkor azt hiszem, ezen érdemes elgondolkodni. A felsőfokú szakképzés vagy rövid ciklusú képzés és a felsőfokú oktatás közötti átmenet egyébként számos országban még tisztázatlan. De innen lefelé haladva, az alacsonyabb képzési szinteken is sok a kérdőjel. Tehát, a válasz röviden: minden országnak meg kell mondania 2009-ig, hogy a saját oktatási-képzési rendszerének a szintjei az EKKR mely szintjeinek felelnek meg. Ugyanakkor nem szabad ilyen rövidtávra gondolkodni. Bár a jelenlegi Európai Bizottsági elképzelés szerint ez nem elvárás, a nemzeti szintek végiggondolása, az egyes képesítések szintek szerinti besorolása csak egy nemzeti képesítési keretrendszerben képzelhető el.

E.: De mindez feltételezi, hogy az oktatási és képzési rendszer egyes szegmenseinek képviselői az alapfokú képzéstől a felnőttoktatásig együttműködve, konszenzusos alapon végzi el ezt a besorolást.



G. É.: Hát, igen. Természetesen én is készíthetek egy papírt, amely a szintilleszkedést leírja, de nekem ezt transzparensten, megfelelő minőségbiztosítási folyamat keretében bizonyítanom is kell, és igazolnom kell, hogy ezzel minden érdekelt egyet ért. Ezt a szisztémát a felsőoktatás területéről vették át, be is vallják, hogy a felsőoktatási ajánlás ebből a szempontból remek példát mutat arra, hogy hogyan kapcsolódjon a nemzeti képesítési rendszer az európai képesítési keretrendszerekhez. Egy nagy különbséggel, s ezért vagyok szkeptikus igazán a 2009-es dátumot illetően: A felsőoktatás azt is előírja, hogy 2010-re nemzeti képesítési keretrendszert kell készíteni, amelynek az egyes szintjeit ugyanilyen kimeneti jellemzők szerint határozzák meg. Mint ez a londoni konferencián kiderült, nagyon sok országban ez a munka még csak éppen, hogy elkezdődött, pedig a felsőoktatásban csak a három ciklusról van szó. Azt, hogy 2009-re nagyjából ezt a besorolást minden ország megtegye az egész képzési rendszerre, én nem tartom reális célkitűzésnek. Nem baj viszont, ha ez elkezdődik. Ehhez legalábbis el kell szánnia magát az illető országnak, hogy a saját oktatási-képzési rendszerére kidolgozzon egy képesítési keretrendszert. Látni kell azonban, hogy pl. Skócia vagy Írország is csak hosszú évek alatt tudta ezt megvalósítani. Ez a folyamat Magyarországon is elkezdődött, remélhetőleg az Új Magyarország Fejlesztési Terv programjainak támogatásával.

E.: *Magyarországon ki végzi ennek a munkának a koordinációját?*

G. É.: Az Oktatási és Kulturális Minisztérium nemzetközi területe koordinálja ezt a munkát és alakult egy tárcaközi bizottság, amelyben a foglalkoztatásnak és a szakképzésnek, természetesen, nagyon jelentős szerepe van. A munkába bevonták a felhasználók képviselőit is. Tehát egy ígéretes folyamat kezdődött el. Az európai döntéshozatal azonban még nem zárult le. Az Európai Bizottság 2007 végére ígéri az Európai Parlament döntését.

E.: *Köszönöm a beszélgetést!*

(Az interjúkat Biró Zsuzsanna Hanna készítette)

KUTATÁS KÖZBEN

Az egyes képzési területek hallgatóinak összevetése

A Felsőoktatási Kutatóintézet keretén belül OTKA támogatással 2006/2007 folyamán kutatás zajlott „A magyar felsőoktatás szerkezetének és a finanszírozás rendszerének átalakulása a lineáris modellre történő áttérés során” címmel.¹ Ezen átfogó kutatás része az a vizsgálat, amelynek célja a 2006-ban a felsőoktatásba frissen bekerült hallgatók körének szociológiai leírása, azonosítása volt.²

A kutatás során több lépcsőben elemeztük a BSc hallgatók összetételét.³ Az első – átfogó – vizsgálati szakaszban az új típusú felsőoktatás szereplőit a 2004-es, illetve 2006-os teljes hallgatói körre vonatkozó adatok viszonylatában helyeztük el. Emellett összehasonlítottuk összetételüket a 2004-es évben BSc szintnek megfeleltethető képzésben résztvevők, s ugyanez év főiskolai, egyetemi hallgatóinak demográfiai, regionális, intézményi megoszlásával. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a felsőoktatási struktúraváltás mennyiben jelent egyúttal a hallgatói csoportok összetételében bekövetkezett változást is. A ciklusú képzés hallgatóinak specifikálása során azonosítottuk az általános felsőoktatási és demográfiai trendeket s ezekről elkülönítve törekedtünk kiszűrni az új képzési struktúra bevezetésével összefüggésbe hozható felsőoktatási átrendeződési tendenciákat.

A vizsgálat második szakaszában a 2006-os BSc hallgatók képzési terület szerinti elemzését végeztük el. A változóink szerinti hallgatói megoszlásokat képzési területi bontásban állítottuk egymás mellé, miközben adatainkat rendre összevetettük a BSc hallgatók egészére jellemző átlagértékekkel. A főképp demográfiai, regionális, képzési szerkezeti adatokból nyert információkat kiegészítették azok a képzési terület-specifikus elemzések, amelyek az intézményi háttérre, szakstruktúrára koncentráltak, kiemelve az egyes területek szakmaiságából, infrastruktúrális háttéréből következő egyediségeket.

Tanulmányomban a második kutatási szakasz egyes részeredményeinek ismertetésére törekszem, ezen belül is 2006-ban az egyes képzési területekre felvett BSc hallgatók⁴ közti demográfiai sajátosságok bemutatására.

1 A kutatás vezetője Hrubos Ildikó, a munkatársak: Polónyi István, Tomasz Gábor, Pálinkó Éva, Veroszta Zsuzsanna.

2 A kutatás során készült résztanulmány „Veroszta Zsuzsanna: A felsőoktatási szerkezetváltás hallgatói dimenziói” címen hozzáférhető a Felsőoktatási Kutatóintézet Könyvtárában.

3 Adataink forrása: az Országos Felsőoktatási Információs Központ (OFIK) hivatalos adatbázisa, illetve az OFIK honlapján – www.felvi.hu – megjelentetett adatok.

4 A 2006-ban Bachelor képzésre felvett hallgatók adatbázisát úgy alakítottuk ki, hogy az adott évben felvettek teljes köréből szelektáltuk az osztatlan képzésekre, a hitéleti és művészeti szakokra, valamint a még hagyományos egyetemi/főiskolai szakokra felvetteket.



A felsőoktatási környezet

A hagyományosan főiskolai és egyetemi képzéseket kínáló felsőoktatás helyébe 2006-tól új kategóriákkal, képzési elvekkel, követelményekkel és célokkal működő rendszer lépett. Az oktatás első képzési ciklusa 2006-ban már 101 alapképzési szakkal indult meg, s folyamatban van az ezekre épülő mesterszakok indítása is. A változások hallgatói szinten alapvetően a kezdő évfolyamokat érintik, különösen a 2006/2007-es tanév elsőéveseit, hiszen elsőként ekkor szembesültek nagyobb hallgatói tömegek az új struktúrával. A folyamat „kísérleti” szinten már 2004-ben megkezdődött, 2005-ben a kétciklusú képzést kínáló intézmények köre jelentősen bővült, ám az új szisztéma még csak egyes képzési területeket érintett. 2006-ra a magyar felsőoktatás hagyományos struktúrája gyökeres változáson ment át, megtörtént a kétlépcsős képzési rendszer szinte teljes körű bevezetése. 2006-ban a magyar felsőoktatásba felvételt nyert hallgatók 12 képzési területen kezdheték meg Bachelor szintű tanulmányaikat. A képzési területek mindegyike képzési ágakra s ezen belül alapképzési szakokra oszlik tovább. A Bachelor képzések rendszerére épül rá a Master szinten folyó felsőoktatás. Ebben az új struktúrában minden egyes hagyományos szaknak megvan a megfeleltethetéshez szükséges helye, adminisztratív besorolása, amelynek szerepe várhatóan az új rendszer működése révén fokozatosan halványodik majd. Amíg korábbi hagyományos rendszerben szakok, szakcsoportok szerinti felosztásban gondolkodtak a felsőoktatás szereplői, az új szisztéma strukturáltabb, ám a legalsó – alapképzési szakos – szinten jóval kevésbé felaprózódott szerkezetű.

A BSc hallgatók demográfiai jegyei

Vizsgálatunkban a kialakított képzési területek friss hallgatóinak összetételét elemezzük abból a célból, hogy a 12 képzési terület pontosan meghatározható tematikai különbségei mellett az ezekhez kapcsolódó szociológiai sajátosságok is feltáruljanak. Ennek érdekében elsőként a képzési területeket vetettük össze aszerint, hogy hallgatóik milyen jellemzőkkel bírnak a demográfiai változók tekintetében. A hallgatók demográfiai, regionális megoszlása mellett a nyelvtudás magas presztízs-értékkel rendelkező változóját is beemeltük az elemzésbe.

Képzési területenként a hallgatóik nemek szerinti megoszlását elemezve azt találjuk, hogy a szakterületek jelentős hányadában nagyon erős női dominancia érvényesül. Míg a 2006-os évben felvételt nyert BSc hallgatóknak 44 százaléka férfi, 55 százaléka nő, addig a bölcsészettudomány, társadalomtudomány, jog és igazgatás, orvos és egészségügytudomány és kiemelkedően a pedagógus képzés területein a női hallgatók aránya megközelíti, vagy meghaladja az elsőéves hallgatók háromnegyedét. A pedagógusképzésben ez az arány meghaladja a 92 százalékot, így ezen a területen a férfiak aránya elenyésző. Ugyanakkor az informatikai, nemzetvédelmi és katonai, valamint a műszaki területeken a férfiak vannak túlsúlyban. Az informatika képzési területre 90 százalékban férfiak kerültek be 2006-ban.

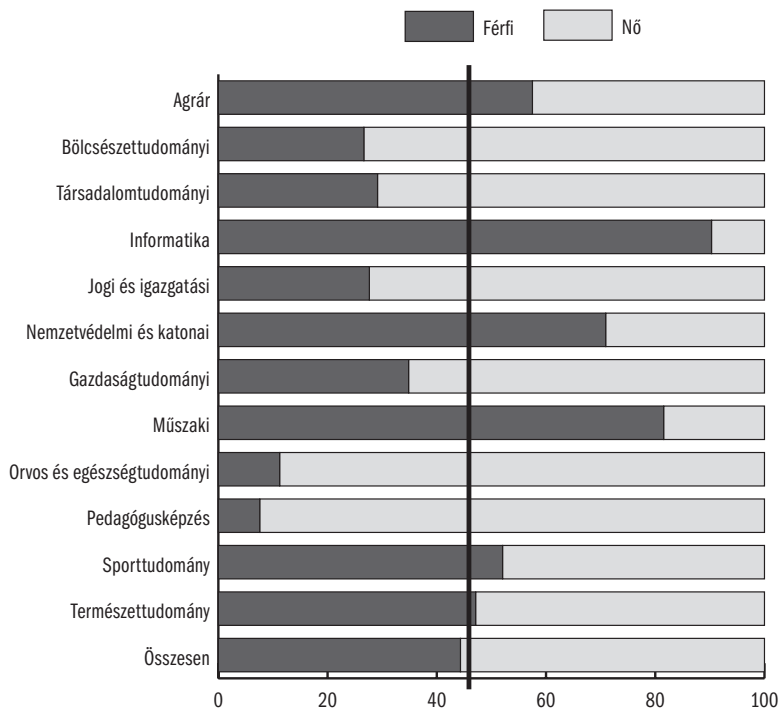
Grafikonunk érzékletesen ábrázolja, hogy a vonallal jelzett BSc átlaghoz képest az egyes képzési területeken hogyan alakul a nemek aránya. Láthatjuk, hogy az arány megközelítőleg kiegyenlítettnek csak az agrár, a gazdaságtudományi, a sporttudományi és a természettudományi képzésben mondható.⁵

⁵ Érdemes megjegyeznünk, amikor a jogi és igazgatási, valamint az orvos és egészségügytudományi képzési területek női dominanciájáról beszélünk, hogy a legnagyobb presztízsű orvos és jogász *osztatlan* szakok hallgatói nem szerepelnek az elemzésben, mivel ők nem BSc hallgatói státusúak.

1. táblázat: A hallgatók nemek szerinti megoszlása képzési területenként

Képzési terület	Férfi	Nő	Összesen	Férfi	Nő	Összesen
	fő			százalék		
Agrár	2837	2096	4933	57,5	42,5	100,0
Bölcsészettudományi	2855	7860	10715	26,6	73,4	100,0
Társadalomtudományi	3061	7440	10501	29,1	70,9	100,0
Informatika	5738	616	6354	90,3	9,7	100,0
Jogi és igazgatási	957	2504	3461	27,7	72,3	100,0
Nemzetvédelmi és katonai	161	66	227	70,9	29,1	100,0
Gazdaságtudományi	7038	13164	20202	34,8	65,2	100,0
Műszaki	10420	2359	12779	81,5	18,5	100,0
Orvos és egészségügyi	306	2420	2726	11,2	88,8	100,0
Pedagógusképzés	366	4463	4829	7,6	92,4	100,0
Sporttudomány	980	903	1883	52,0	48,0	100,0
Természettudomány	2195	2464	4659	47,1	52,9	100,0
Összesen	36914	46355	83269	44,3	55,7	100,0

1. ábra: A BSc hallgatók nemek szerinti megoszlása képzési területenként



A BSc hallgatók életkori sajátosságait elemezve⁶ azt találtuk, hogy összességében fiatalabb csoportról van szó, mint ami felsőoktatásba bekerültek teljes körét jellemzi. Jól érzékel-

6 A hivatalos statisztika életkori kategóriáinak alkalmazása helyett kutatásunkban az érettségi vizsga éve szerinti felosztás mellett döntöttünk. Ez az adat tisztábban mutatja meg, hogy kik azok a felvettek, akik



hető, hogy különösen a természettudományi, informatikai és műszaki képzési területek tekinthetők „fiatalosnak”, míg a jogi és igazgatási képzésben indított alapképzési szakokra bekerültek közt kiugróan nagy azok aránya, akik akár több évvel érettségi vizsgájuk után kezdték meg tanulmányaikat. Ez utóbbiak aránya az orvos és egészségtudományi képzés résztvevői körében is jelentős.

2. táblázat: Az egyes képzési területek BSc hallgatóinak megoszlása az érettségi éve szerint

	2006	2005 vagy 2004	1999-2003	1999 előtt	Összesen
Agrár	45,7	23,4	17,0	13,9	100,0
Bölcsészettudományi	42,2	22,0	16,1	19,7	100,0
Társadalomtudományi	36,8	22,5	19,8	21,0	100,0
Informatika	50,8	21,7	15,8	11,7	100,0
Jogi és igazgatási	18,3	13,8	27,1	40,9	100,0
Nemzetvédelmi és katonai	44,5	16,3	19,8	19,4	100,0
Gazdaságtudományi	38,1	25,0	20,4	16,6	100,0
Műszaki	48,6	22,0	16,2	13,2	100,0
Orvos- és egészségtudományi	40,1	15,6	15,0	29,3	100,0
Pedagógusképzés	40,9	17,4	14,2	27,4	100,0
Sporttudomány	37,2	22,5	19,9	20,4	100,0
Természettudomány	58,6	19,8	11,8	9,9	100,0
Összesen	42,0	21,9	17,8	18,3	100,0

A felvettek lakhely – egész pontosan az állandó lakcím településének rangja – szerinti megoszlásának elemzése során figyelembe kellett vennünk, hogy a hallgatók földrajzi paramétereit bizonyos mértékben meghatározhatja az a tény is, hogy az adott képzési területen működő felsőoktatási intézmények hol helyezkednek el. A nemzetvédelmi képzési terület intézményei például kizárólag a fővároshoz kötődnek, míg az agrárképzés inkább a vidéki városokra koncentrálódik. Ezek a tényezők befolyásolják a hallgatók földrajzi rekrutációját, mivel a választott felsőoktatási intézmény távolsága, elérhetősége a továbbtanuláskor egy lehetséges döntési szempontként merül fel. Ennek ellenére sem haszontalan a képzési területek összevetése a hallgatók településének típusa alapján, hiszen ez a változó nagyon jól használható hierarchikus kategóriái révén fontos adalékokkal szolgálhat a képzési területek közti viszonyrendszeréről, presztízs vonatkozásokról. A BSc hallgatókat a korábbi képzési rendszer főiskolásaival, egyetemistáival összevetve azt találtuk, hogy a származási település rangja a főiskolától az egyetem felé haladva némileg nőtt a hallgatók körében. Vélhetően tehát mind szakma-specifikus, mind regionális, mind hierarchikus szempontok befolyásolják a hallgatók települési rang szerinti megoszlását képzési területenként.

A 3. táblázat százalékos adatai szerint a bölcsészettudományi, társadalomtudományi és gazdaságtudományi képzési területek hallgatói közt a legmagasabb a fővárosiak aránya. Agrár-, illetve pedagógusképzésre viszonylag kevesen kerültek be a fővárosból. A települési hierarchiában ellentétes pólust képviselő községekből bekerül hallgatók aránya ugyanakkor épp e két szakterületen a legmagasabb. A legalább megyeszékhely szintű városból

rögtön középiskola után bekerültek a felsőoktatásba, s mely csoportok kezdik meg több-kevesebb év kihagyással felsőfokú tanulmányaikat. Az életkori bontásban különösen a 18 és 19 év közti különbségtétel ezzel az információval szegényebb.

származó hallgatók aránya az előbbieken említett agrár és pedagógusképzés területén jóval az átlag alatt marad. Mivel a települési hierarchia szociológiailag egyértelműen kimutatható társadalmi különbségeket is hordoz, nem tűnik merésznek az a feltevés, hogy a kisebb településről érkező hallgatók túlsúlya a képzési terület hallgatói körének alacsonyabb társadalmi-szociális helyzetére is utal. A bölcsészettudományi, társadalom- és gazdaságtudományi hallgatók átlagot meghaladó „nagyvárosias jellege” mellett szembetűnő a sporttudományi képzési terület hallgatóinak nagyon jelentős aránya a megyeszékhelyeken, annál is inkább, mivel körükben a fővárosi hallgatók aránya átlag alatti. Az informatikai, nemzetvédelmi és katonai, műszaki képzések hallgatóiról mondhatjuk azt, hogy állandó lakhelyük településének rangját tekintve leginkább képviselik a BSc hallgatókra jellemző átlagot, hierarchiában gondolkozva ők alkotják tehát a „középmezőnyt”. (Érdekes módon mindhárom esetben a férfi túlsúllyal rendelkező területekről van szó.)

3. táblázat: Az egyes képzési területek BSc hallgatóinak megoszlása a településük rangja szerint

	Főváros	Megyei Jogú Város	Megye- székhely	Város	Nagy- község	Község	Nincs adat	Össze- sen
Agrár	12,8	2,3	16,7	32,4	6,2	27,5	2,0	100,0
Bölcsészettudományi	20,9	1,8	21,5	28,3	4,8	20,8	1,9	100,0
Társadalomtudományi	23,4	2,1	19,6	28,1	5,0	19,8	2,0	100,0
Informatika	17,2	2,9	22,5	29,2	5,3	20,0	2,8	100,0
Jogi és igazgatási	17,2	1,8	19,6	30,2	5,5	25,2	0,5	100,0
Nemzetvédelmi és katonai	22,9	1,3	17,6	29,1	4,0	25,1		100,0
Gazdaságtudományi	24,0	1,8	20,3	27,7	5,0	20,2	1,0	100,0
Műszaki	17,2	2,3	21,5	28,9	5,2	23,9	0,9	100,0
Orvos és egészségügytudományi	13,5	2,1	22,1	29,9	4,8	25,0	2,6	100,0
Pedagógusképzés	12,4	1,9	15,8	33,7	6,6	28,4	1,3	100,0
Sporttudomány	17,0	3,3	29,1	26,5	4,2	18,3	1,6	100,0
Természettudomány	15,8	2,0	20,4	29,7	5,5	24,1	2,5	100,0
Összesen	19,4	2,1	20,5	29,0	5,2	22,2	1,6	100,0

A felvettek életkorát, azaz esetünkben az érettségi vizsga óta eltelt időt vizsgálva magyarázó tényezőként szolgálhatnak számunkra az egyes képzési területeken tapasztalható eltérő bekerülési esélyek is. Nyilvánvaló, hogy azokon a területeken, ahol az alacsonyabb túljelentkezés miatt könnyebb bekerülni, fiatalabbak a hallgatók, mint ott, ahol sokaknak több évig is kell próbálkoznia a bejutáshoz. A bekerülési esélyek szemléltetéséhez tekintünk át, hogy 2006-ban az egyes képzési területeken milyen arányt képviseltek az első helyes jelentkezők a felvettek számához képest.⁷ A vonal ismét az összes vizsgált képzési területre⁸ vonatkozó átlagot jelenti, s ehhez viszonyítva jól látszik, hogy a természettudományi,

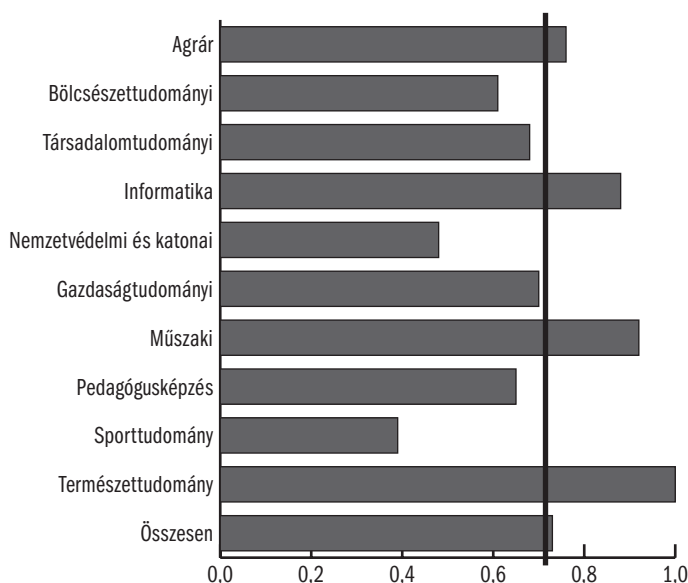
⁷ A felsőoktatási jelentkezési adatok tartalmazzák az adott képzési területekre vonatkozó teljes jelentkezési létszámot, valamint az első helyre beadott jelentkezések számát is. Mivel egy-egy jelentkező tetszés szerinti számú képzési területre jelentkezhet az általa preferált sorrendiségben, összesítettünkben mi az adott képzési területre első helyre – tehát a jelentkező által megcélzott legfontosabb képzésre – beadott jelentkezéseket vetjük össze a bekerültek számával.

⁸ A diagramban nem tüntettük fel az orvos és egészségügytudományi, valamint a jogi és igazgatási képzési területek hallgatóit, mert a www.felvi.hu statisztikai adatai az osztatlan képzések hallgatóit is beemelték a képzési területek hallgatói közé, míg mi kizárólag a BSc képzés hallgatóival foglalkozunk. Ezen a két területen ez jelentős differenciát eredményezne, így az adatok esetünkben nem értelmezhetőek érvényesen.



informatikai és agrár képzési területeken az átlagnál jobb volt az első helyen jelentkezők esélye arra, hogy bekerüljenek a megjelölt helyre. A természettudományi területen az első helyes jelentkezők és a rendelkezésre álló helyek száma gyakorlatilag megegyezett. Ezek az adatok igazolják azt a feltevésünket, mely szerint a kevesebb újrapróbálkozás a fiatalabb korosztály súlyát növeli, hisz láthattuk, hogy épp ezeken a képzési területeken a legmagasabb a közvetlenül érettségi vizsga után bekerült hallgatók aránya. Ellenkező irányban vizsgálódva is megalapozottnak tekinthetjük hipotézisünket, hiszen a legalacsonyabb „bekerülési esélyt” produkáló sporttudományi képzési terület hallgatói között az átlagnál magasabb arányban mutattuk ki az idősebb korosztály jelenlétét. Az életkort, illetve az érettségi óta eltelt éveket tekintve az átlaghoz közelítő képzési területek – bölcsészettudományi, pedagógusképzés, társadalomtudományi, gazdaságtudományi – friss hallgatói között csekélyebb a különbség a felvettek és az első helyen jelentkezők közti arány átlagos értékhez tekintett alakulásában is.

2. ábra: Bekerülési esélyek az egyes képzési területeken 2006-ban



Forrás: www.felvi.hu.

A képzési területek közti viszonyrendszert a hallgatói nyelvtudásra vonatkozó adatok lényeges hierarchikus szempontokkal gazdagítják. Adataink azt mutatták, hogy különösen a pedagógusképzésben, illetve az agrár- és a sporttudományi képzési területeken magas azoknak a hallgatóknak az aránya, akik középfokú nyelvvizsga nélkül kezdik meg tanulmányaikat az új képzési rendszerben. A bölcsészettudományi és gazdaságtudományi területekre bekerült hallgatók között van a legkevesebb államilag hitelesített nyelvvizsgával nem rendelkező fiatal. Mind a középfokú, mind a felsőfokú nyelvvizsgák tekintetében ez a két képzési terület rendelkezik a legjobb hallgatói bázissal.

A felvettek nyelvvizsga-helyzetét érzékelteti az a grafikon, amely az egyes képzési területekre jellemző átlagos nyelvvizsga-értékeket ábrázolja, mind a közép, mind a felsőfok vonatkozásában. A BSc hallgatók összességét azzal jellemezhetjük, hogy átlagosan fej-

ként 1,5 középfokú, illetve 0,09 felsőfokú nyelvvizsgával rendelkeznek. A függőleges vonal egyértelműen kijelöli a hallgatói nyelvtudás szempontjából átlag feletti képzési területeket: ezek a bölcsészettudományi, gazdaságtudományi és kisebb mértékben a nemzetvédelmi és katonai, illetve a természettudományi képzési területek. Nyelvtudásuk szintje alapján az átlagot képviselik a társadalomtudományi képzési terület hallgatói. A többi képzési területen a hallgatók nyelvismerete nem éri el a BSc-szint átlagát. Különösen a pedagógusképzés, valamint az agrár-, sporttudományi, orvos és egészségügyi területek hallgatóinak körében csekély a nyelvtudással rendelkezők aránya.

4. táblázat: A képzési területek BSc-hallgatóinak megoszlása a középfokú nyelvvizsgák száma szerint

	0	1	2	3	4	Összesen
Agrár	70,7	25,5	3,7	0,0		100,0
Bölcsészettudományi	46,8	38,8	14,0	0,4	0,0	100,0
Társadalomtudományi	60,1	29,7	10,0	0,2		100,0
Informatika	61,4	33,6	4,9	0,1		100,0
Jogi és igazgatási	68,8	25,7	5,5	0,0		100,0
Nemzetvédelmi és katonai	54,2	37,9	7,9			100,0
Gazdaságtudományi	49,0	37,9	12,9	0,2		100,0
Műszaki	67,3	27,6	5,1	0,1		100,0
Orvos és egészségügyi	70,2	26,1	3,7			100,0
Pedagógusképzés	77,3	20,1	2,6			100,0
Sporttudomány	70,6	25,6	3,7	0,1		100,0
Természettudomány	53,5	38,4	8,1	0,0	0,0	100,0
Összesen	59,1	32,1	8,6	0,2	0,0	100,0

5. táblázat: A képzési területek BSc-hallgatóinak megoszlása a felsőfokú nyelvvizsgák száma szerint

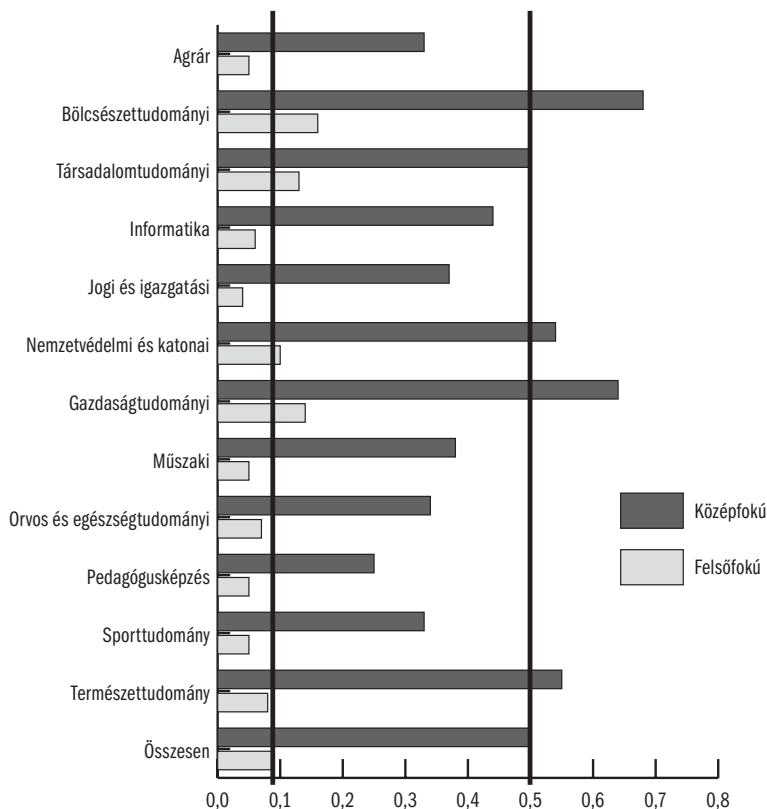
	0	1	2	3	4	Összesen
Agrár	95,5	4,3	,2			100,0
Bölcsészettudományi	85,4	13,3	1,3	0,1		100,0
Társadalomtudományi	88,4	10,7	,9	0,0	0,0	100,0
Informatika	94,1	5,5	0,4			100,0
Jogi és igazgatási	96,1	3,8	0,1			100,0
Nemzetvédelmi és katonai	91,6	7,0	1,3			100,0
Gazdaságtudományi	86,7	12,3	0,9	0,0		100,0
Műszaki	95,1	4,8	0,1	0,0		100,0
Orvos és egészségügyi	93,4	6,4	0,2			100,0
Pedagógusképzés	95,1	4,7	0,2	0,0		100,0
Sporttudomány	95,0	4,9	0,1			100,0
Természettudomány	92,4	7,3	0,3			100,0
Összesen	90,7	8,6	0,6	0,0	0,0	100,0

Bár a nyelvtudás meglehetősen hasznos hierarchizáló tényezőnek bizonyulhat, az adatok összevetésekor nem szabad az olyan szakmaspecifikus tényezőkről sem megfeledkeznünk, hogy a nyelvismeret szerepe képzési területenként eltérő lehet. Például a bölcsészettudományi képzési területen a nyelvismeret kibővítése önmagában az egyik elérendő képzé-



si cél lehet, a területenként változó az is, hogy a nyelvismeretnek mekkora szerepe van a szakmai tudás megszerzésében, illetve későbbi felhasználásában.

3. ábra: A közép- és felsőfokú nyelvvizsgák egy BSc hallgatóra jutó átlaga az egyes képzési területeken



A képzési területek közti viszonyrendszer elemzése az első lépésként szolgált kutatásunk fő céljához: ahhoz, hogy minden egyes képzési területéről előállítsunk egy egyedi profilt, amely szociológiai vonatkozásai folytán túlmutat a szakmai jellemzőkön, és számos olyan elemet, megállapítást tartalmaz, amely adalékuul szolgálhat egy képzési területek közti „presztízs-rangsor” esetleges későbbi megszerkesztéséhez. Kutatásunk számos pontján felmerült egy olyan – akár ciklikusan – megismételt vizsgálat igénye, szükségessége, amely az MSc képzések teljes körű beindulása után a hivatalos statisztika adataira alapozva vizsgálná a felsőoktatási hallgatók megoszlását. A 2006-ban általunk végzett vizsgálat egy új képzési struktúra első évéről nyújt részletes képet, ám ez a kép magától értetődően statikus. A mélyebb társadalmi, motivációs tényezőket is felvonultató vizsgálatához épp az időbeli összevetés lehetősége szükségeltetik, amely támpontot nyújthat a felsőoktatási struktúraváltás hallgatókra gyakorolt hatásának részletes elemzéséhez.

Veroszta Zsuzsanna

Munkaértékek vizsgálata két felsőoktatási intézményben

Napjainkban egyre intenzívebben irányul a társadalomtudomány figyelme a munkaerő-piac és a felsőoktatás kapcsolatának kérdéseire. Az e területre vonatkozó kutatások és elméleti tanulmányok arról vallanak, hogy folyamatosan napirenden van a felsőoktatás és a munka világa illeszkedésének – például a diplomás-kibocsátás és a piac befogadóképessége közti egyensúly – vizsgálata, a munkaerőpiacra való átmenet nehézségeinek bemutatása, s lehetséges megoldások keresése, vagy a munkaerőpiac jövőbeli tendenciáinak mérlegelése abból a szempontból, hogy milyen esélyeket biztosít majd a különböző iskolai végzettségű társadalmi csoportok – köztük a diplomások – számára. Mindezek érthetővé teszik, hogy miért is van elengedhetetlenül szükség olyan empirikus vizsgálatokra, melyek a fiatalok szubjektív válaszait is megvizsgálják az új objektív munkaerőpiaci körülményekre. Tanulmányomban egy speciális területet veszek górcső alá: felsőoktatásban tanuló diákok munkaérték-preferenciáit kívánom feltárni egy survey-vizsgálat eredményeinek segítségével.

A kutatásról

A felsőoktatásban tanuló diákok munkaérték-jellemzőinek és a kialakulásukat magyarázó összefüggéseknek a megértéséhez ezúttal a Regionális Egyetem-kutatás¹ kínál terepet, amely egy hátrányos helyzetű térség – Kárpátalja, Partium, valamint Magyarország északkeleti megyéi – harmadfokú képzésének vizsgálatára, továbbá a középfok utáni képzés iránti társadalmi igények megismerésére és jellemzésére szerveződött. A problémakör feltérképezését három munkafázisban végeztük: elsőként az ISCED4, majd – két adatfelvétel erejéig² – az ISCED5 szint vizsgálatával foglalkoztunk. Kutatásunk harmadik fázisában a tanulmányaik befejezéséhez közelítő egyetemi és főiskolai hallgatókat vizsgáltuk, így kérdőívünk összeállításánál prioritást biztosítottunk a fiatalok elhelyezkedéssel kapcsolatos terveit firtató kérdésblokknak, melyben a munkaattitűdök vizsgálatára nemzetközileg elterjedt kérdéstípusok is helyet kaptak. Jelen tanulmányunkban tehát a Debreceni Egyetemen működő Regionális Egyetem Kutatócsoport 2005. tavaszi adatfelvételének eredményeit felhasználva mutatjuk be célcsoportunk munkaerőpiaci tapasztalatainak és munkaérték-választásainak jellegzetességeit. A kutatás ezen – utolsó – szakaszában az ugyancsak ISCED5-ös szinten: a Debreceni Egyetem karain és a Nyíregyházi Főiskolán tanuló hallgatókból vettünk a régió felsőoktatására karonként és nemenként reprezentatív mintát, melynek elemszáma 846 fő³ volt.

1 A Regionális Egyetem kutatást az NKFP (5/0060/2002) támogatta.

2 A 2003/2004-es tanév beiratkozási időszakában egyetemi és főiskolai tanulmányaik küszöbén álló fiatalok körében végeztünk kérdőíves felmérést; a 2004/2005-ös tanév tavaszi félévében az adatgyűjtés célcsoportját a végzésük előtti évükben járó hallgatók alkották.

3 Elemzésünk az adatbázis 2005 őszi lezáró változata alapján készült, s nem szerepel benne a kárpátaljai II. Rákóczi Ferenc Főiskola hallgatóiból vett minta.



A hallgatók munkaérték-preferenciáinak feltérképezésére egy 8 itemből álló, nemzetközileg elfogadott, s csekély változtatásoktól eltekintve ugyanabban a formában alkalmazott kérdéstípust hívtunk segítségül, melyet Magyarországon Medgyesi és Róbert⁴ is használtak munkaattitűd-vizsgálatukban. A szerzőpáros meghatározásában a munkaértékek „*a munka materiális és szubjektív jutalmainak fontosságával kapcsolatos vélemények*”,⁵ s míg a *materiális jutalmak* körébe a magas kereset, az állásbiztonság, az előmenetel lehetősége valamint a rugalmas munkaidő sorolható, addig *szubjektív munkajavadalomnak* a társadalomnak hasznos munka, az érdekes munka és az önálló munkavégzés számít, s végezetül az olyan munka, amellyel másokon segítünk.

A továbbiakban tehát annak a kérdésnek szenteljük figyelmünket, hogy milyen jellegzetességek figyelhetők meg a felsőfokú tanulmányaik befejezése előtt álló hallgatók munkaérték-választásaiban. Hipotéziseink megfogalmazása során azokból a korábbi kutatásokban lefektetett feltételezésekből indultunk ki, hogy a diákok bizonyos demográfiai jellemzői, családjuk társadalmi-gazdasági háttere és tanulmányaik jellegzetességei befolyással bírhatnak arra, hogy hogyan ítélik meg az egyes munkaértékeket. Ennek értelmében tehát a *nem*, a *képzés típusa*, a *korábbi munkatapasztalatok* és a *szülők iskolai végzettsége* mentén kialakított alminták munkaérték-jellemzőit hasonlítottuk össze. Célunk azoknak a különbségeknek a feltérképezése volt, amelyek későbbi, mélyebb értelmezése közelebb vihet a hallgatók munkaattitűdjeinek megértéséhez.

Korábbi munkaattitűd-vizsgálatok tapasztalatai

Saját kutatási eredményeink értelmezéséhez elsőként korábbi munkaérték- és munkaattitűd-vizsgálatok eredményeihez nyúltunk vissza. Az 2. táblázat első oszlopának adatai arról vallanak, hogy az egyes szubjektív és materiális munkajavadalmakat fontosnak tartók arányai alapján milyen sorrend alakult ki a saját mintánkon belül.⁶ A teljes mintában kapott értékeket rangsoroltuk tehát, s a végeredményt összevetettük három magyarországi vizsgálat tapasztalataival.

A korábbi hazai vizsgálatok tanúsága szerint a magyarországi munkavállalók körében 1989 és 1997 között megnőtt az állás biztonságának, a kereset nagyságának és az előrejutás lehetőségének a fontossága, míg a munka társadalmi haszna, másokon segítő jellege, s a munkaidő rugalmassága veszített jelentőségéből – ez utóbbi a legnagyobb mértékben.⁷ A középiskolás diákok körében végzett vizsgálat hasonló eredménnyel zárult: leendő munkájukkal kapcsolatos elvárásaikban a munkával járó anyagi előnyök és biztonság, valamint a munka érdekessége fontosság tekintetében megelőzte a munkaértékekből felállított rangsorban az olyan tényezőket, mint az előrejutás lehetősége, a kedvező munkaidő, vagy a munka társadalmi hasznossága.⁸

4 Medgyesi Márton – Róbert Péter 2000. A munkával való elégedettség nemzetközi összehasonlításban. In: *Társadalmi Riport 2000*. (szerk.: Kolosi Tamás – Tóth István György – Vukovich György) TÁRKI, Budapest, pp. 591–616.

5 Medgyesi Márton – Róbert Péter 2000. A munkával való elégedettség nemzetközi összehasonlításban. In: *Társadalmi Riport 2000*. (szerk.: Kolosi Tamás – Tóth István György – Vukovich György) TÁRKI, Budapest, pp. 591–616.

6 A válaszadóknak az egyes munkaértékeket egy 1–4-ig terjedő skálán kellett pontozniuk, ahol az 1-es azt jelentette, hogy azok egyáltalán nem fontosak a megkérdezett számára, míg a 4-es azt, hogy nagyon fontosak. A táblázatokban azok adatait összesítettük, akik fontosnak vagy nagyon fontosnak értékelték az adott állításokat.

7 Medgyesi – Róbert 2000, i.m.

8 Örkény Antal – Szabó Ildikó 2001. A siker záloga. Magyarországi és romániai középiskolások életstratégiáinak értékei. *Educatio*, 3, pp. 472–492.

1. táblázat: Négy munkaérték-vizsgálat eredményei: az értékek sorrendje, illetve az ezeket fontosnak ítézők aránya

Munkaértékek	Hallgatók,* 2005	Foglalkoztatottak,** 1989	Foglalkoztatottak, 1997	Gimnazisták,*** 2000
Állás biztonsága	1. (97,5)	1. (95,5)	1. (96,5)	3.
Érdekes munka	2. (95,9)	4. (85,0)	3. (87,0)	2.
Magas kereset	3. (95,2)	2. (92,9)	2. (95,4)	1.
Előrejutás	4. (88,1)	8. (66,8)	7. (73,1)	4.
Társadalomnak hasznos munka	5. (77,6)	3. (89,3)	4. (80,3)	6.
Munkája másokon segít	6. (76,4)	5. (77,8)	6. (74,0)	-
Önálló munka	7. (67,6)	6. (77,3)	5. (77,7)	-
Rugalmas munkaidő	8. (40,2)	7. (70,9)	8. (49,5)	5.

*A Regionális Egyetem kutatás 2005. évi adatfelvételében lekérdezett egyetemi és főiskolai hallgatók választai alapján.

** 1989-ben 1000 fős, a 18 éven felüli népességet több szempont alapján is reprezentáló mintán végezték el a vizsgálatot, melyből 601 fő volt a foglalkoztatottak száma, 1997-ben pedig 1500 megkérdezett között 626 fő volt foglalkoztatott. Az itt közölt adatok a felvétel idején munkahellyel rendelkezőkkel kapcsolatban elvégzett elemzésekből származnak (Medgyesi – Róbert 2000).

*** Az oszlopban látható adathiányok oka, hogy az adott munkaértékekre az idézett kutatás nem kérdezett rá. Fontos szem előtt tartanunk továbbá, hogy a tanulmány szerzői az egyes értékek átlagpontszámával dolgoztak – ezért nem szerepelnek megoszlási adatok az értékek sorrendjét jelző számok mellett –, s a kétféle adatfeldolgozási módszerből adódó eltérések miatt csak alapvető tendenciák megfogalmazására van módunk (Örkény – Szabó 2000).

Amint látható, saját mintánk eredményei szoros kapcsolatot mutatnak a korábbi vizsgálati tapasztalatokkal abban az értelemben, hogy a megkérdezettek – s ettől csak a foglalkoztatottakról 1989-ből rendelkezésünkre álló adatok térnek el kissé – az állás biztonságát, a magas keresetet és a munka érdekes voltát tartották az általuk ideálisnak tartott munka legfontosabb jellemzőinek. Az adatokból ugyanakkor generációs különbségek is kiolvashatók. Talán nem véletlen, hogy a gimnazisták és az egyetemi-főiskolai hallgatók mintájában a végzett tevékenység érdekessége – mely egyébként a legtöbbek által fontosnak ítélt szubjektív munkajavadalom – került az élcsoport második helyére, míg a két korábbi vizsgálatban a felnőtt korú munkavállalók állásfoglalása alapján a középmezőnyben végzett.

Szintén figyelemreméltó, hogy az állásbiztonság kitüntetett helyre került a két „idősebb” mintában, ám a gimnazisták válasza nyomán csupán a harmadik helyre sorolódott. E különbségek hátterében valószínűleg az húzódik meg, hogy mind a foglalkoztatottak, mind az egyetemisták szélesebb körű ismeretekkel rendelkeznek a munkaerőpiaci folyamatokról, s a munkavállalás aktuális körülményeiről, illetve az első esetben az a tendencia, hogy az egyéni előnyöket jelképező munkaértékek egyre hangsúlyosabbá válnak a közösségi célok rovására a felnőtt munkavállalók körében is, s még inkább a náluk fiatalabb generációknál.⁹ Az előrejutás, mint érték például a negyedik helyen szerepel a gimnazisták és felsőfokú tanulmányaikat végzők értékválasztásaiban, míg a foglalkoztatottak mintáiban az utolsó helyek egyikén, bár – 8 év alatt, több százalékponttal „javítva” korábbi eredményén – a nyolcadikról a hetedik helyre emelkedett ebben a csoportban is. Csökkeni látszik viszont a munka társadalmi hasznának fontossága, mint ahogyan azon lehetőségé is, hogy az egyén munkájával másokon segítsen.

⁹ Örkény Antal – Szabó Ildikó 2001, i.m.



A hallgatók korábbi munkatapasztalatai

Fordítsuk figyelmünket ezek után az elemzési szempontjainkként választott négy dimenzióban megfigyelt szignifikáns különbségekre. A statisztikailag is jelentős eltérések értelmezése előtt – azokat mintegy előkészítve – fontos megismernünk az általunk vizsgált hallgatók legfontosabb munkaerőpiaci jellemzőit.

Mintánk végzés – és diplomaszerezés – előtti tanévében járó egyetemi és főiskolai diákjainak mindössze 12,4 százaléka végzett rendszeresen, s további 32 százaléka alkalmyszerűen fizetett munkát; 53 százalék volt ezzel szemben azok aránya, akik felsőfokú tanulmányaik alatt nem dolgoztak.¹⁰ A rendszeresen vagy alkalmyszerűen keresőtevékenységet folytató 393 főnek is csupán 12,8 százaléka talált *mindig*, s 25,2 százaléka *többnyire* tanulmányaihoz kapcsolódó munkát, ám 62 százalékuk esetében a munkavégzés nem tanulmányi területükkel összhangban történt. Ez abban az esetben is elgondolkodtató arány, ha a munkát vállaló diákoknak csak viszonylag kis hányada említette a munkavállalás okaként, hogy szakmai ambíció, esetleg önmegvalósítás vezérelte, amikor dolgozni kezdett. A 2. táblázat adatai azt mutatják, hogy milyen motiváló tényezők voltak a legjellemzőbbek az általunk vizsgált hallgatói mintában a tanulmányaik alatt munkát végző fiatalok körében.

2. táblázat: Az egyetem alatti munkavállalás okai a tanulmányaik alatt rendszeresen vagy alkalmyszerűen fizetett munkatevékenységet végzők körében

Tanulmányok alatti munkavállalás okai	%	Érvényes válaszok száma (100%)
Anyagi kényszer miatt	44,3	386
Anyagi függetlenség a szülőktől	41,1	387
Tapasztalatszerzés miatt	31,1	387
Önmegvalósítás miatt	18,2	384
Felkérés miatt	16,9	385
Szakmai ambíció miatt	15,4	384
Kötelező szakmai gyakorlat	6,8	384

Látható, hogy a diákok munkavállalásának hátterében többnyire valamilyen anyagi helyzetre visszavezethető szempont állt: a pénzügyi szükségyszerűséget vagy a szülőktől való anyagi függetlenség vágyát nevezték meg legnagyobb arányban a fiatalok munkavégzésük okaként. Más összefüggésben is azt láthatjuk, hogy azok végeztek szignifikánsan is nagyobb arányban fizetett munkát, akik családjukat – vagyoni helyzetének szubjektív megítélése alapján – inkább a szegényebbek közé sorolták lakókönyezetükben, illetve akik szüleik háztartásának anyagi gondjairól számoltak be (3., 4. táblázat).

A megkérdezés idején a válaszadók 19 százaléka végzett keresőtevékenységet, szignifikánsan többen a szegény és/vagy anyagi gondokkal küzdő családok gyermekei köréből.¹¹ Láthattuk tehát, hogy az általunk vizsgált hallgatók tanulmányok alatti munkavállalását sokféle okra vezethetjük vissza, ám a legjellemzőbb ezek közül az anyagi rászorultság, s

¹⁰ A FIDÉV-vizsgálat adatai szerint az 1999-ben végzett fiatalok 30 százaléka végzett rendszeresen fizetett munkát nappali tanulmányai alatt.

¹¹ A vagyoni helyzet objektív mérésére alkalmazott változónk kapcsán nem találtunk szignifikáns különbségeket a munkatapasztalattal rendelkezők vagy nem rendelkezők körében.

a munkavégzés, mint az élet teljesebbé tételének vagy a szakmai fejlődésnek az eszköze sokkal kevésbé jellemző körökben.

3. táblázat: A tanulmányok alatti munkavégzés jellemzői a kibocsátó család szubjektív vagyoni besorolása alapján képzett csoportokban, %

Fizetett munkát...	Jómódú	Átlagos vagyoni helyzetű	Szegényebb
Rendszeresen végzett	10,4	11,8	15,8
Alkalmoszerűen végzett	22,6	33,9	30,5
Nem fizetett munkát végzett	3,5	2,3	0,0
Nem végzett	63,5	52,1	53,7
Érvényes válaszok száma (100%)	115	576	95

A chi-négyzet * szinten szignifikáns (*= sig: 0,05–0,01; **= sig: 0,01–0,001; ***= sig kisebb, mint 0,001); vastagon szedjük a nagyobb értékeket itt és a további táblázatokban.

4. táblázat: A tanulmányok alatti munkavégzés jellemzői a kibocsátó család anyagi helyzetének szubjektív megítélés alapján képzett csoportokban, %

Fizetett munkát...	Nincsenek anyagi gondok	Vannak anyagi gondok
Rendszeresen végzett	11,0	15,5
Alkalmoszerűen végzett	29,0	37,5
Nem fizetett munkát végzett	3,6	0,0
Nem végzett	56,4	47,0
Érvényes válaszok száma (100%)	535	232

A chi-négyzet * szinten szignifikáns.

A munkatapasztalatok hatása

A tanulmányok alatt végzett keresőtevékenység hatásának vizsgálata azért fontos, mert a campus és a munka világa ma már gyakorlati értelemben is egyre inkább összefonódik,¹² s a szocializáció során kialakított munkaattitűdöket a munkaerőpiaci tapasztalatok befolyásolhatják, alakíthatják. Bár alapvetően a végzés utáni munkába állás, és az ezt követő tartós munkaerőpiaci jelenlét hozhat döntő változást abban a tekintetben, hogy a fiatalok hogyan vélekednek az egyes munkaértékek fontosságáról, s milyen attitűdökkel viszonyulnak a munkavégzéshez, formáló hatása akár már az egyetemi-főiskolai évek alatt végzett munkatevékenységnek is lehet. Szem előtt tartva a hallgatói munkavégzés jellegzetességeit – a diákok számára kínált munkák gyakran alacsony színvonalát, megterhelő és alig jövedelmező voltát, s a fiatalok kiszolgáltatottságát –, továbbá azt a feltevést, hogy a munkaerőpiaci tapasztalatok hatására csökkennek a munkavállalók elvárásai,¹³ úgy véljük, hogy a munkatapasztalatokkal rendelkező hallgatók társaikhoz képest nagyobb arányban tartják majd fontosnak az állás biztonságát, s kisebb mértékben a munkával szerezhető keresetet.

Vessünk ezek után egy pillantást arra, hogy a munkatapasztalatok alapján képzett almintáinkban a munkaértékek fontosságának megítélése kapcsán mely itemeknél találunk

12 Kozma Tamás 2004. A munkavállalók és munkaadók világa. In: *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, pp. 184–198.

13 Lowe, Graham S. – Krahn, Harvey 2000. Work Aspirations and Attitudes in an Era of Labour Market Restructuring: A comparison of two Canadian youth cohorts. *Work, Employment & Society*, 1, pp. 1–22.



szignifikáns eltéréseket (9. táblázat, Függelék)! Eredményeink azt mutatják, hogy egyetlen esetben sem. A munkatapasztalattal rendelkezők – azaz a felsőfokú tanulmányaik alatt rendszeresen vagy alkalmasszerűen fizetett munkát végzők – és a keresőtevékenységet nem folytatók munkaérték-preferenciái nem tértek el jelentős mértékben egymástól. El kell tehát vetnünk azt a hipotézisünket, mely szerint a munkaerőpiaci tapasztalatok elvárásokat nivelláló hatására a munkával elérhető magas keresetet kevésbé, az állás biztonságát azonban nagyobb arányban tartják majd fontosnak a munkatapasztalatokkal rendelkező fiatalok. Eredményeink elgondolkodtatóak, hiszen – mint láthattuk – a munkavállalásra elsősorban az anyagi szükségesség vezeti a fiatalokat; ez pedig – hipotéziseink újragondolása mellett – mindenképpen azt valószínűsítene, hogy a munkával elérhető keresetek nagyságának fontossága terén lesz különbség az alminták között. Egy másik kérdés kapcsán találtam is eltéréseket: a munkatapasztalatokkal nem rendelkezőkhöz képest az alkalmasszerűen vagy rendszeresen dolgozók között jóval nagyobb volt azok aránya, akik bizonyos összeg alatt nem vállalnának el egy munkát. Kontrollváltozóként e ponton bevontam az elemzésbe az általános értékblokkunknak azon elemét, mely az *anyagi javak*, a pénz fontosságára kérdez rá: itt sem volt szignifikáns eltérés a két csoport között.¹⁴ Érdekes megfigyelnünk végül, hogy – bár statisztikailag nem magyarázható a különbség – az önállóságot a másik csoporthoz viszonyítva nagyobb arányban tartották fontosnak munkát vállaló hallgatóink, a munka társadalmi hasznát és mások segítségét viszont kisebb mértékben. Mindezek a tényezők arra utalnak, hogy további vizsgálódások több lényeges eltérést is feltárnának a munkatapasztalatokkal rendelkezők és nem rendelkezők között, ám a munkaértékek vonatkozásában markáns különbségekre nem bukkantunk.

A szülők iskolai végzettsége

Korábbi kutatások eredményei arról tanúskodnak, hogy a szülők iskolai végzettsége jelentős befolyással bír a fiatalok – különösen a 15–29 éves korosztály – értékrendszerére.¹⁵ Egy felsőfokú tanulmányaikat végzők körében végzett vizsgálat pedig arra világított rá, hogy bizonyos – bár nem jelentős mértékű – különbségek figyelhetők meg a diplomás szülők gyermekei és az elsőgenerációs értelmiségiek között annak tekintetében, hogy egyes – a társadalomban és a családi közegben jelen lévő – értékeknek mekkora fontosságot tulajdonítanak a sikeres életpálya megvalósításának vonatkozásában, valamint hogy a fiatalok számára elsődlegesen a család szolgál karriermintával.¹⁶ A két kutatás tapasztalatai együttesen azt mutatták, hogy az iskolai végzettség emelkedésével nő azok száma, akik kritikusan szemlélik szüleik életét, ám a magasan iskolázott szülők gyermekei nagyobb arányban fogadják el a családjuk által képviselt életstílust és értékeket. A diplomás és a diplomával nem rendelkező szülők munkaerőpiaci tapasztalatainak feltételezett különbségeit alapul véve úgy gondoltuk, hogy mintánkban az elsőgenerációs értelmiségiek nagyobb arányban tartják majd fontosnak a materiális munkaértékeket: az állás biztonságát, az előrelépés lehetőségét és a magas keresetet, azok a hallgatók pedig, akiknek családjában

¹⁴ Ebben a kérdésblokkban is 1–4-ig kellett osztályozni az értékeket; az 1-es azt jelentette, hogy a megkérdezett egyáltalán nem tekintette fontosnak, a 4-es pedig azt, hogy nagyon fontosnak tartotta a szóban forgó értéket.

¹⁵ Bauer Béla 2002. Az ifjúság viszonya az értékek világához. In: *Ifjúság 2000.* (szerk.: Szabó Andrea – Bauer Béla – Laki László) Nemzeti Ifjúságkutatás Intézet, Budapest, pp. 202–219.

¹⁶ Ferenczi Zoltán 2003. Az elsőgenerációs értelmiség kialakulásának sajátosságai. *Statisztikai Szemle*, 12, pp. 1073–1089.

legalább az egyik szülő rendelkezett felsőfokú végzettséggel, az érdekes munkát és az önálló munkavégzést részesítik majd előnyben a másik csoporthoz képest.

Mielőtt a diplomás és felsőfokú végzettséggel nem rendelkező szülők gyermekeinek munkaérték-jellemzőit megvizsgálánánk, nézzük meg, hogy milyen munkaerőpiaci tapasztalatokkal és vagyoni helyzettel írhatóak le a kibocsátó családok a két csoportban.

5. táblázat: A szülők munkaerőpiaci aktivitása együttes iskolai végzettségük szerint, %

Dolgoznak-e a szülei?	Nem diplomás szülők	Legalább az egyik szülő diplomás
Igen, mindkettő	57,8	73,5
Csak az egyikük	31,7	20,1
Egyik sem	10,5	6,3
Érvényes válaszok száma (100%)	448	363

A chi-négyzet * szinten szignifikáns.

Az 5. táblázat adatai alapján megállapíthatjuk, hogy azokban a családokban, ahol legalább az egyik szülő felsőfokú végzettséget szerzett, sokkal nagyobb volt az aktív keresők aránya. Természetesen nem szabad elfelejtenünk, hogy a szülők sokféle okból fakadóan maradtak távol a munkaerőpiactól, ám – épp ennek következtében – e tényezőknek az elemzés során felbukkanó, munkaérték-ítéletekre gyakorolt eltérő intenzitású hatásait nem tudtuk volna értelmezni. Alapvetően elmondható, hogy a munkanélküliek aránya nagyon kicsi volt mindkét csoportban.

6. táblázat: A család vagyoni helyzetének szubjektív megítélése a szülők együttes iskolai végzettsége szerint, %

Család vagyoni státusa	Nem diplomás szülők	Legalább az egyik szülő diplomás
Inkább jómódú	10,3	19,1
Inkább átlagos	72,6	69,6
Inkább szegényebb	14,2	8,6
Nem tudja megítélni	2,9	2,8
Érvényes válaszok száma (100%)	445	362

A chi-négyzet * szinten szignifikáns.

Amennyiben a szubjektív besorolást mérvadónak tekintjük a kibocsátó család vagyoni helyzetével kapcsolatban, úgy el kell fogadnunk, hogy a diplomás szülők gyermekei nagyobb arányban élnek jómódban, míg az elsőgenerációs értelmiségi hallgatóink szegénységben (6. táblázat). Mindennapi anyagi gondokkal is nagyobb mértékben küzdenek ez utóbbi csoportban: a megkérdezettek 35,9%-a, szemben a magasabban képzett szülők gyermekeivel, akiknek 23%-a vallott ilyen jellegű problémákról.

Azt láthatjuk tehát, hogy azok a fiatalok, akiknek családjában legalább az egyik szülő diplomás, sokkal kedvezőbb helyzetben vannak társaikkal: kisebb arányban tapasztalhatták meg, hogy szüleiknek munkaerőpiaci nehézségekkel kellene szembenézniük, s kedvezőbb anyagi körülmények között élnek. Hipotéziseink ellenőrzése előtt vessünk még egy pillantást arra, hogy vajon mintánkban is érvényesül-e az a tendencia, mely szerint a magasabban iskolázott szülők gyermekei elfogadóbbak a szülők által nyújtott mintával szemben (7. táblázat).



Valóban úgy tűnik, hogy azokban a családokban nyilatkoztak a fiatalok elismerőbben szüleik életéről, ahol legalább az egyik szülő rendelkezett felsőfokú végzettséggel.

7. táblázat: A szülők életmódjának elfogadása együttes iskolai végzettségük függvényében, %

Megfelel-e elképzeléseinek a szülei élete?	Nem diplomás szülők	Legalább az egyik szülő diplomás
Igen	29,9	38,6
Inkább igen	17,1	20,4
Nem	21,6	16,2
Inkább nem	18,6	11,8
Anyjáié igen	3,8	4,1
Apjáié igen	0,4	1,1
Nem tudja	8,5	7,7
Érvényes válaszok száma (100%)	445	363

A chi-négyzet * szinten szignifikáns.

A fentiek ellenére az egyes munkaértékek fontosságának megítélésében a szülők iskolai végzettsége sem hozott szignifikáns különbségeket: az elsőgenerációs értelmiségiek családjában tapasztalható kedvezőtlenebb munkaerőpiaci és anyagi-vagyoni helyzet nem járt az olyan materiális munkaértékek felértékelésével, mint a magas kereset vagy az állás biztonsága. A másik oldalról: a diplomás szülők gyermekei sem ítélték nagyobb arányban fontosnak az érdekes vagy önálló munkát – bár a munkaértékek osztályozásának átlagpontszámait kapcsán már megállapítottuk, hogy az utóbbi munkajuttatás ebben a csoportban kapta a legmagasabb pontértéket. Ellenőrzésképpen itt is megvizsgáltuk, hogy az általános értékblokkunkban szereplő, az anyagiak és a pénz fontosságát firtató megállapítást milyen arányban sorolták a fiatalok a fontos vagy nagyon fontos kategóriába, ám akárcsak a munkatapasztalatok esetében, a szülők együttes iskolai végzettségének viszonylatában sem tapasztaltunk markáns, statisztikailag igazolható különbségeket.

A képzés jellege

Az egyetemi és a főiskolai képzés közötti különbségtétel azért került be az elemzés dimenziói közé, mert korábbi vizsgálatok tapasztalatai szerint a két csoport között jelentős különbségek vannak nem csupán az elhelyezkedési esélyek terén, hanem például abban is, hogy milyen mértékben veszik figyelembe a fiatalok – továbbtanulásukról döntve – a választott szakma iránti munkaerőpiaci keresletet, a munkanélkülivé válás kockázatát, s a végzettséggel elérhető fizetés nagyságát. Az egyetemi képzésre jelentkezők – a diplomás pályakezdők életpályáját vizsgáló FIDÉV-kutatás szerint – nem vették figyelembe az adott karon végzettségű pályakezdő munkanélküliségi rátáit, s fizetési várakozásaikat a kereseti megoszlás felső tizedébe sorolódó pályakezdő keresetekhez igazították. Azok a fiatalok azonban, akik a főiskolai képzést választották, jelentkezésükkor az adott karon végzők átlagos keresetével kalkuláltak, s tekintettel voltak az adott tudományterületen főiskolai végzettséget szerzők milyen valószínűséggel válnak pályakezdő munkanélküliséggé.¹⁷ Egy másik megfigyelés szerint – bár az egyetemi diploma megszerzése nagyobb

¹⁷ Jelentés a felsőoktatás nappali tagozatán 1999-ben végzett fiatal diplomások munkaerőpiaci életpályá-vizsgálatának eredményeiről. BKÁE Emberi Erőforrások Tanszék, FIDÉV Kutatócsoport, Budapest, 2001. szeptember.

humántőke-befektetéssel jár – ez nem feltétlenül térül meg, ha a végzettség tényleges, munkaerőpiaci értékét vesszük figyelembe. Noha ugyanis főiskolai végzettséggel alapvetően alacsonyabb pályakezdő keresetre számíthat az egyén, a közgazdasági, informatikai vagy műszaki szakirányokon szerzett főiskolai diploma pénzben mért értéke jóval nagyobb, mint bizonyos tudományterületek egyetemi szintű képzéseié.¹⁸ Mindebből az következhet, hogy az egyetemi képzésben résztvevők számára a magas kereset, a főiskolai hallgatók számára pedig az állás biztonsága lesz fontosabb érték a másik csoporthoz viszonyítva, ám a képet nem pusztán a képzés szintje árnyalja majd, hanem az is, hogy milyen szakcsoportban tanulnak a diákok. Feltételezhető például, hogy a szociális területen tanulók számára fontosabb lesz, hogy munkájuk másokon segítő és a társadalomnak hasznos legyen, míg a magas piaci értékű diplomára számítók magasabb jövedelemre, és előrejutásra vágnak inkább.

A képzési szintek szerint bontott alminták esetében azt láthatjuk, hogy a főiskolások szignifikánsan nagyobb arányban tartották fontosnak, illetve nagyon fontosnak a magas keresetet és a munkahelyi előrejutás lehetőségét, míg az egyetemisták számára az állás biztonsága volt valamivel fontosabb érték – azaz éppen az ellenkezőjét tapasztaltuk annak, amit vártunk. Hipotéziseink első körét el kell tehát vetnünk, s tovább kell lépniük az értelmezés folyamatában az egyes szakcsoportok munkaérték-minősítéseinek szemrevételezése irányába. A hallgatóink tudományterületek és képzési szintek szerinti besorolásához a FIDÉV-vizsgálatból (2001) átvett kategóriarendszert használtuk.¹⁹

A nyolc munkaértékből hat esetében találtunk szignifikáns eltérést a szakcsoportok szerint bontott mintában; az önálló munka és az érdekes munka fontosságának megítélésében nem volt jelentős különbség a más-más tudományterületen tanuló fiatalok között. A változatosságot kínáló, érdekes munka egyöntetűen pozitív megítélésére magyarázatul szolgálhat az a közelmúltbeli vizsgálat nyomán született megállapítás, mely szerint a szakmai identifikáció kezdetén a fiatalok munkáról kialakult képében általában a végzett tevékenység örömfunkciója és a munka individuális értékei dominálnak.²⁰

Korábbi – a Super-féle kérdőívvel végzett – munkaérték-vizsgálatok érdekes tapasztalata volt, hogy a hasonló képzési profilú intézményekben tanuló diákok által fontosnak tartott munkaértékek és az ezekből felállított rangsorok csupán csekély mértékben különböztek egymástól. Ebből a kutatók arra következtettek, hogy a munkaérték-preferenciák a szak- és szakmaválasztással szoros összefüggést mutatnak. Az altruista, mások javát kereső gondolkodás például sokkal nagyobb arányban volt jellemző a szociális vagy egészségügyi területen tanuló diákokra, s az állás biztonsága is az ő körükben kapott nagyobb hangsúlyt. A mun-

18 Róbert Péter 2004. Felsőoktatás és munkaerőpiac. In: *IFM Humán Erőforrás háttér tanulmányok*. TÁRKI, Budapest, március.

19 A kategóriarendszert annyiban igazítottuk a saját mintánkhoz, hogy az idegennyelvi szakirányon tanulókat összevontuk a bölcsész egyetemi (E) és bölcsész főiskolai (F) képzésben résztvevőkkel, s az agrár és informatikai egyetemi-főiskolai képzésben részesülőket együttesen kezeltük – tettük mindezt azért, hogy kategóriánként kedvezőbb elemszámokat kapjunk. A FIDÉV vizsgálatban minden olyan szakcsoport bekerült az elemzésbe, amelyben az elemszám meghaladta a 40 főt – ebben a tanulmányban a kisebb elemszámú csoportokat is megőriztük, részint, mert jóval kisebb mintával dolgoztunk, részint, mert árnyaltabb képet szerettünk volna kapni a hallgatói munkaérték-jellemzőkről. Ily módon a következő szakcsoportokat vizsgáltuk: agrár, bölcsész E, tanító/óvodapedagógus, informatikai, műszaki, egészségügyi E, jogi, közgazdasági E, szociális, természettudományi E, bölcsész F, egészségügyi F, közgazdasági F.

20 Fónai Mihály – Zolnai Erika – Kiss János 2005. A hallgatók munkaérték-preferenciái. In: *Régió és oktatás – európai dimenzióban* (szerk.: Pusztai Gabriella) Doktoranduszok Kiss Árpád Közhazsnú Egyesülete, Debrecen, pp. 190–203.



kahelyi hierarchiában betöltött hely és az anyagiak fontosságát ezzel szemben a műszaki, az agrár és a közgazdaságtudományi területen tanuló fiatalok ítélték nagyobbak.²¹

8. táblázat: Munkaértékek megítélése az egyes szakcsoportokban, % (*: a chi-négyzet szerinti szignifikáns kapcsolat erőssége)

Szakcsoport	N	Magas kereset***	Biztos állás***	Előre-jutás***	Rugalmas munkaidő*	Mások se-gíté***	Társadal-milag hasz-nos***
Agrár	59	100,0	98,3	93,0	43,1	71,2	69,0
Bölcész E	93	94,6	96,8	81,5	44,1	74,2	79,6
Tanító, óvodapedagógus	45	93,3	97,8	77,8	20,0	80,0	77,8
Informatikai	42	97,6	92,8	90,5	40,5	54,8	69,0
Műszaki	101	89,0	95,0	87,9	41,6	67,3	71,0
Egészségügyi E	31	93,5	100,0	74,2	19,4	100,0	100,0
Jogi	24	95,8	91,7	83,3	50,0	79,2	87,5
Közgazdasági E	31	100,0	96,8	93,5	32,3	45,2	64,5
Szociális	33	100,0	100,0	97,0	57,6	93,9	84,8
Természettudományi	106	89,6	100,0	84,0	38,7	83,0	80,0
Bölcész F	91	98,8	96,7	87,6	40,6	80,2	80,2
Egészségügy F	47	97,8	100,0	87,2	44,7	100,0	95,7
Közgazdasági F	133	97,0	98,5	98,5	41,4	72,7	71,4

Látható, hogy saját mintánkban a végzésük után magas piaci értékű diplomát szerzők – a közgazdasági és informatikai szakcsoportban tanulók – valóban nagyobb arányban tartották fontosnak a magas keresetet; kivételt ez alól csak a műszaki főiskola hallgató jelentettek. Érdekes azonban, hogy a bölcész és egészségügyi főiskolai, továbbá a szociális képzésben résztvevők között is sokan ítélték fontosnak ezt a munkajavadalmat. Mivel a magas kereset fontosságának megítélésével kapcsolatos ellentmondások eddig már többször előbukkantak, álljunk meg itt egy pillanatra. Egyetlen biztos megállapítást tehetünk: a munkavégzéssel elérhető jövedelem nagysága általában kiemelkedő jelentőségű a diákok számára. E mögött pedig talán nem is kell speciális okokat feltételeznünk, elegendő annyit látnunk, hogy az anyagi javak és a pénz a magyar társadalom értékrendjében alapvetően kitüntetett helyen szerepel, s ez nyomhatja rá a bélyegét az egyetemi-főiskolai hallgatók véleményére is.

Az a feltevésünk viszont egyértelműen beigazolódott, hogy a munkaerőpiac által magasra értékelt diplomák leendő birtokosai szignifikánsan magasabbra értékelték az előrejutás lehetőségét társaikhoz képest. A rugalmas munkaidő fontosságát markánsan kisebbre becsülték a tanító-óvodapedagógus és az egészségügyi egyetemi szakcsoportban tanulók, amiben talán leendő szakmájuk jellegzetességeinek ismerete játszhatott szerepet. Az, hogy munkájukkal másokon is segíthessenek, az egészségügyi egyetemi és főiskolai képzésben és a szociális területen tanulók számára kiugróan nagyobb arányban volt lényeges szempont, s ez újra korábbi várakozásainkat igazolta. Fontos ehhez hozzátennünk, hogy ez a munkaérték éppen a közgazdasági egyetemet végzők körében és az informatikusoknál érte el a legrosszabb eredményt. A társadalom számára hasznos munka eseté-

21 Fónai – Zolnai – Kiss 2005, i.m. Szekeres Melinda 1988. Az értelmiségképzés esélyei. Kandidátusi értekezés. Debreceni Egyetem Szociológia Tanszék, Debrecen. Kézirat.

ben az iménti kép ismétlődött meg, kiegészülve azzal, hogy ez a munkajavadalom a jogi szakcsoportban tanulók számára is fontos volt.

A munkaérték-preferenciák szakmacsoportok szerinti bontás alapján végzett vizsgálata érdekes, és az előzetes kutatói megfigyelésekhez illeszkedő tendenciát tárt fel; kérdéses marad azonban továbbra is az ok-okozati kapcsolatok iránya, az tehát, hogy a fiatalok munkával kapcsolatos értékrendje már a pályaválasztásuk pillanatában eldöntött kérdés-e, vagy a felsőfokú tanulmányaik alatt formálódik-e ki.

A férfi és női hallgatók munkaértékei

A közelmúlt munkahelyi életpálya-vizsgálatai bizonyítják, hogy jelentős eltérések vannak a férfiak és a nők között abból a szempontból, hogy milyen értékeket kötnek a karrier fogalmához, s annak tekintetében is, hogy mennyire képesek saját értékítéleteiket érvényre juttatni a munkaerőpiaci értékítéletekkel szemben. A különbségek a kutatói vélemények szerint a két nem hagyományos társadalmi szerepeire és az eltérő szocializációs mintákra vezethetők vissza. Ezek eredményeként a férfiak számára a hatalom és a pénz a sikeresség fokmérője, míg a nők számára nagyobb fontossággal bír az érzelmi kiegyensúlyozottság, vagy a munkahelyi interperszonális viszonyok kielégítő volta. A két nem közti eltérések a karriermotívumok terén is megnyilvánulnak: a nők karrierválasztásában az érzelmek, a férfiakban az érdek dominál. Fontos emellett kiemelnünk, hogy a nők munkaerőpiaci helyzete is eltérő képet mutat a férfiakétól: életpályájukon nagyobb a munkanélkülivé válás kockázata, s nagyobb eséllyel alkalmazzák őket a csekély biztonságot nyújtó atipikus foglalkoztatási formák valamelyikében.²² Az előbbieket értelmében azt várhatjuk, hogy a nők fontosabbnak tartják majd, hogy későbbi munkájuk társadalmilag hasznos legyen, s általa segíthessenek másokon, ugyanakkor a munka érdekességét és az állás biztonságát is magasabbra értékeli majd. Feltételezéseink szerint a férfiak körében ezzel szemben a munkatevékenységgel elérhető kereset nagysága, az önálló munkavégzés, valamint munkahelyi előrelépés lehetősége tesz szert nagyobb jelentőségre.

A legtöbb szignifikáns különbségre a férfi és a női hallgatók munkaértékeinek összehasonlítása során bukkantunk: a vizsgált nyolc munkajavadalomból hat esetben mutatkozó statisztikailag többnyire jelentősnek tekinthető eltérés. Táblázatunk adatai alapján hipotéziseink egyikét el kell vetnünk, hiszen a férfiak számára valamivel kevésbé fontos a munkával elérhető kereset nagysága. Az általános értékblokkban szereplő, s az *anyagi javak, pénz* fontosságának megítélését kérő item vizsgálata alapján ugyanerre az eredményre jutunk: a férfihallgatók 88,5 százaléka, a nők 90,5 százaléka tartotta ezt az értéket fontosnak, vagy nagyon fontosnak. Ennek oka talán az lehet, hogy a családban előforduló problémák esetében a lányoknak csaknem egyharmada vallott mindennapi anyagi gondokról, míg a fiúknak csupán egynegyede.²³

Mielőtt azonban elhamarkodottan úgy gondolnánk, hogy a nők mintánkban instrumentálisabb szemléletűek voltak férfitársaiknál, iménti eredményünk mellé állítsuk oda azt a másik kutatási tapasztalatot, hogy szembeszökően nagyobb arányban vélték fontosnak, hogy munkájukkal segíthessenek másokon. Láthatjuk továbbá, hogy a munka társa-

22 Koncz Katalin 2005. Női karrierjellemezők: esélyek és korlátok a női életpályán. In: *Házastárs? Munkatárs? Vetélytárs? A női szerepek változása a 20. századi Magyarországon.* (szerk.: Palasik Mária – Sipos Balázs) Napvilág Kiadó, Budapest, pp. 57–77.

23 A kérdésről lásd részletesebben: Fényes Hajnalka 2006. Férfiak és nők az érettségi utáni képzésben határon innen és határon túl. In: *Régió és oktatás. A „Regionális egyetem” kutatás zárókonferenciájának tanulmánykötete.* (szerk.: Juhász Erika) Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen, pp. 115–128.



dalmi hasznossága ugyancsak a számunkra volt fontosabb munkaérték. A női hallgatók munkaérték-preferenciáival kapcsolatban megfogalmazott harmadik hipotézisünk az volt, hogy nagyobb hányaduk elvárásai között szerepel, hogy leendő munkájuk érdekes legyen. Adatelemzésünk erre is bizonyítékkal szolgált: 97 százalékuk tartotta fontosnak ezt a munkaértéket, míg a férfihallgatóknak csak 93 százaléka. El kell azonban vetnünk azon hipotéziseinket, hogy a férfiak számára fontosabb lenne a munkahelyi előrejutás vagy az önálló munkavégzés lehetősége, hiszen ebben a tekintetben nem volt szignifikáns eltérés a két nem között.

Két munkaértékről nem ejtettünk még szót: az állás biztonságáról és a rugalmas munkaidőről. Közelítsünk ezekhez a nők oldaláról: az előbbit a férfiaknál lényegesebbnek, az utóbbit viszont – ugyancsak az előző csoporthoz viszonyítva – kevésbé fontosnak tartották. Az okok valószínűleg a nők – hipotézis-állításunk során leírt – munkaerőpiaci helyzetére, illetve a kiegyensúlyozott életvitelre való törekvésére vezethetőek vissza.

Összefoglalás

Ahogy a munkaattitűdökkel foglalkozó kutatásokból is láthattuk: a szociológia rendkívül sok szempontból vizsgálható területéről van szó. A kérdéskör empirikus megközelítése azonban a neveléstudomány számára is szolgálhat újdonsággal, amit a munkaerőpiaci változások hatásai által erőteljesen befolyásolt társadalmi csoport: a felsőoktatásban tanuló hallgatók érintettsége bizonyít. Mindenképpen szükségesnek látszik a korábban alkalmazott mérőeszközök felhasználása mind a vizsgálat lebonyolítása, mind az eredmények értelmezése során, mert csak az ily módon születő magyarázatok bizonyíthatják kutatási tapasztalataink valódi érvényességét, s biztosíthatják, hogy meglátásainkat összehavehessük a problémakör kapcsán felmerülő kérdések megválaszolásával foglalkozó egyéb munkák következtetéseivel. Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a munkaértékek fontosságának mérlegeltetése az általunk vizsgált hallgatói mintában is érdekes eredményeket hozott, s hogy e jellemzők a korábbi kutatások útmutatásainak figyelembevételével felállított vizsgálati dimenziók egy része mentén eltéréseket is mutattak. Elengedhetetlen volna ugyanakkor, hogy a különböző tényezők egymásra gyakorolt hatását is feltárjuk, hiszen a különbségeknek – vagy éppen ezek hiányának – az okai bizonyára ezekben rejlenek. Egynémely állítás vagy feltevés igazolásához is szükségesek lennének a további elemzések. Erre azonban sajnos a jelen tanulmány terjedelmi korlátai azonban nem adtak lehetőséget. Továbbá: a munkaértékekben bekövetkező igazi átalakulást feltehetően egy longitudinális vizsgálattal lehetne kimutatni, amely ugyanazon hallgatók munkaéletútját követi végig, például az egyetem kezdetétől a munka világában eltöltött első néhány évig. Eredményeim nyomán az is egyértelműnek látszik, hogy a munkaértékeket a tágabb, általánosabb értékstruktúra részeként érdemes kezelni, mert így derülhet fény arra, hogy milyen tényezők húzódnak meg az egyes munkaértékek fontosságának megítélésében, valamint arra is, hogy vajon – az ezzel ellentétes vélekedések ellenére – megőrzi-e központi jelentőségét a munkavégzés az életünkben, vagy valóban elmozdulások történnek majd ezen a területen is, mint ahogyan azt egyes teoretikusok feltételezik.

Kóródi Márta

Függelék

9. táblázat: A szubjektív és materiális munkaértékeket fontosnak és nagyon fontosnak ítézők aránya négy vizsgálati dimenzióban, %

	Teljes minta N=846	Nem		Intézmény típusa		Munkatapasztalat		Szülők iskolai végzettsége	
		Férfi N=285	Nő N=553	Egyetem N=373	Főiskola N=473	Van N=372	Nincs N=444	Nem felsőfokú N=451	Felsőfokú N=364
Egy állást, munkát sokféle szempontból ítéltünk meg. Számokra mennyire fontos az, hogy...									
1. magas legyen az elérhető kereset?	95,2	** 93,2	96,2	* 94,8	95,5	94,8	95,9	95,7	94,8
2. egy állás biztos legyen (kicsi az elbocsátás esélye)?	97,5	** 95,0	98,7	** 97,8	97,2	97,6	97,7	97,1	98,3
3. jó lehetőségek legyenek a munkahelyi előrelépésre?	88,1	88,9	87,5	** 85,5	90,1	86,3	89,0	86,9	89,2
4. olyan munka legyen, ahol az ember szabadon döntheti el, hogy a nap melyik szakaszában, illetve mely napokon dolgozik?	40,2	* 43,6	38,3	39,1	41,1	39,2	41,0	38,3	42,6
5. a munka érdekes legyen?	95,9	** 93,2	97,3	95,7	96,2	95,1	96,6	96,0	95,6
6. a munka hasznos legyen a társadalomnak?	77,6	*** 69,3	81,8	77,3	77,8	75,7	79,5	79,4	76,1
7. a legtöbb döntést önállóan hozhassa meg az ember?	67,6	68,7	66,8	65,8	69,1	70,1	64,7	67,5	67,5
8. a munka lehetőséget adjon arra, hogy segíthess másokon?	76,4	*** 61,3	84,0	74,0	78,3	72,4	79,0	78,7	73,8

* : a chi-négyzet szerinti szignifikáns kapcsolat erőssége

Iskolai légkörvizsgálat nyolc debreceni gimnáziumban

Legtöbbünkben élnek emlékek élnek az iskoláról, ahol tanultunk, a tanárainkról, akik tanítottak. Emlékezetesek maradtak a falak, a bejárat, a termek, a férfi és női tanárok, akik biológiát, történelmet, idegen nyelvet vagy matematikát tanítottak nekünk. Talán megtapasztalják azt is, hogy ha belépünk egy gimnáziumi épületbe, akkor már az első negyed óra után tudnánk véleményt formálni az intézményről, noha korábban talán semmiféle előzetes tapasztalatunk nem volt róla. Tanulmányunk első részében kísérletet teszünk arra, hogy mindazt, amit mi magunk is megtapasztaltunk iskolai éveink alatt, vagy efféle helyzetekben érzünk, tudományosan is megfogalmazzuk. A szakirodalom bemutatásánál elsősorban amerikai és német szerzők műveire hivatkozunk, és az általuk definiált fogalmi kereteket használjuk.

A tanulmány második részében saját feltáró kutatásunk eredményeit mutatjuk be, amelyet 2005 tavaszán készítettünk debreceni középiskolákban. A gazdag anyagnak két általunk legérdekesebbnek ítélt részével foglalkozunk alaposabban, amely várhatóan közelebb viszi az olvasót a különböző fenntartásban működő gimnáziumok világához.

Függelék

9. táblázat: A szubjektív és materiális munkaértékeket fontosnak és nagyon fontosnak ítélok aránya négy vizsgálati dimenzióban, %

	Teljes minta N=846	Nem		Intézmény típusa		Munkatapasztalat		Szülők iskolai végzettsége	
		Férfi N=285	Nő N=553	Egyetem N=373	Főiskola N=473	Van N=372	Nincs N=444	Nem felsőfokú N=451	Felsőfokú N=364
Egy állást, munkát sokféle szempontból ítélnénk meg. Számokra mennyire fontos az, hogy...									
1. magas legyen az elérhető kereset?	95,2	** 93,2	96,2	* 94,8	95,5	94,8	95,9	95,7	94,8
2. egy állás biztos legyen (kicsi az elbocsátás esélye)?	97,5	** 95,0	98,7	** 97,8	97,2	97,6	97,7	97,1	98,3
3. jó lehetőségek legyenek a munkahelyi előrelépésre?	88,1	88,9	87,5	** 85,5	90,1	86,3	89,0	86,9	89,2
4. olyan munka legyen, ahol az ember szabadon döntheti el, hogy a nap melyik szakaszában, illetve mely napokon dolgozik?	40,2	* 43,6	38,3	39,1	41,1	39,2	41,0	38,3	42,6
5. a munka érdekes legyen?	95,9	** 93,2	97,3	95,7	96,2	95,1	96,6	96,0	95,6
6. a munka hasznos legyen a társadalomnak?	77,6	*** 69,3	81,8	77,3	77,8	75,7	79,5	79,4	76,1
7. a legtöbb döntést önállóan hozhassa meg az ember?	67,6	68,7	66,8	65,8	69,1	70,1	64,7	67,5	67,5
8. a munka lehetőséget adjon arra, hogy segíthess másokon?	76,4	*** 61,3	84,0	74,0	78,3	72,4	79,0	78,7	73,8

* : a chi-négyzet szerinti szignifikáns kapcsolat erőssége

Iskolai légkörvizsgálat nyolc debreceni gimnáziumban

Legtöbbünkben élnek emlékek élnek az iskoláról, ahol tanultunk, a tanárainkról, akik tanítottak. Emlékezetesek maradtak a falak, a bejárat, a termek, a férfi és női tanárok, akik biológiát, történelmet, idegen nyelvet vagy matematikát tanítottak nekünk. Talán megtapasztalják azt is, hogy ha belépünk egy gimnáziumi épületbe, akkor már az első negyed óra után tudnánk véleményt formálni az intézményről, noha korábban talán semmiféle előzetes tapasztalatunk nem volt róla. Tanulmányunk első részében kísérletet teszünk arra, hogy mindazt, amit mi magunk is megtapasztaltunk iskolai éveink alatt, vagy efféle helyzetekben érzünk, tudományosan is megfogalmazzuk. A szakirodalom bemutatásánál elsősorban amerikai és német szerzők műveire hivatkozunk, és az általuk definiált fogalmi kereteket használjuk.

A tanulmány második részében saját feltáró kutatásunk eredményeit mutatjuk be, amelyet 2005 tavaszán készítettünk debreceni középiskolákban. A gazdag anyagnak két általunk legérdekesebbnek ítélt részével foglalkozunk alaposabban, amely várhatóan közelebb viszi az olvasót a különböző fenntartásban működő gimnáziumok világához.



Elméleti keret

Minden iskolának van egy holisztikus képe, amelyet a külvilág felé mutat és amelyet maguk a résztvevők is látnak. Ezt a képet számos összetevő formálja (pl. eredményességi mutatók, a diákok megjelenése, a szülők társadalmi státusa), melyek közül a legfontosabb az iskolai klíma. Korábbi kutatásokban a legtöbb munka inkább az iskolai élet törvényi előírásaira koncentrált, mint például a tanmenetekre, közigazgatási előírásokra, szervezési szerkezetekre stb., hogy aztán egyrészt levezessék, milyen társadalmi funkciói lehetnek a konkrét iskolai tanulási folyamatok céljai, másrészt pedig megvizsgálják azok következményeit az iskola szociális szelektivitása vagy hatékonysága szempontjából. Az, ami egy iskolán belül konkrétan történik, ebben az esetben nem állt a középpontban.¹ Azonban a szervezeti légkör fogalma általában és iskolákra alkalmazva is megmaradt az érdeklődés középpontjában. A köznyelvben is megtalálható az a vélekedés, amikor olyan megállapítások hangoznak el, miszerint a hétköznapi szemlélődők az iskola hangulatát „nyomasztónak”, „vibrálóknak”, „rugalmatlannak”² vagy „nyitottnak”, „zártknak” érzékelik.

Az iskolai környezetkutatások meglehetősen ellentmondásos eredményeket mutatnak. A felvetés, miszerint a különböző szervezeteknek sajátos légköre van és, hogy ennek a légkörnek jelentős hatása van a szervezetben zajló folyamatokra és eredményeire, meglehetősen régi. A fogalom iskolákra történő alkalmazása a 60-as évek elejére nyúlik vissza, amikor Halpin és Croft munkájukban először próbálták meg szisztematikusan meghatározni és mérni egy iskola légkört.³ Az úttörőnek számító tanulmányok után egy évtizeddel a környezeti kutatás prominens helyet foglalt el az oktatásügyi tanulmányokban pl.: *Educational Administration Quarterly*⁴ számos ilyen elemzést végzett a 70-es években. A fogalom azonban fokozatosan háttérbe szorult, mint elemző eszköz, gyaníthatóan egyrészt az azt körülvevő fogalmi zavarok miatt, másrészt, mert a gyakorlati kutatások megkérdőjelezték az érvényességét. Az utóbbit illetően a Halpin és Croft módszert alkalmazó vizsgálatok rendszeresen nem tudták kimutatni, hogy az iskolai légkör gyakorlatilag hogyan függ össze más olyan iskolai tényezővel, amelyekkel (pl. fegyelmezési kérdések, diákok közötti egyenlőség), kapcsolatban kellene, hogy álljon.⁵

Magyarországon az 1980-as években kezdődtek az iskola belső világával foglalkozó kutatások, amelyek érintőlegesen vizsgálták az eredményesség és az iskolai élet közötti kapcsolatot.⁶

Az olvasó számára talán zavaró lehet, hogy többféle fogalmat használtunk közel ugyanannak a jelenségnek a jellemzésére, azaz a tanulók és a tanárok konkrét iskolai tapasztalati terének leírására. Valóban, arra, hogy a tanítás és a tanulás komplex környezetét leírjuk,

1 Fend, H. *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule*. Beltz Verlag, Weinheim/ Basel, 1977.

2 Halpin, A. W. – Croft, D. B. *The organizational climate of Schools*. University of Chicago, Chicago, 1963.

3 U.o.

4 A University Council of Educational Administration Quarterly (EAQ) az Egyesült Államokban 1965 óta működő egyesület, amely negyedéves jelentéseket készít és hivatalos adatokat gyűjt az amerikai oktatásügyről és ezeket publikálja. A tanulmányok nagy része visszamenőleg archívumban is megtalálható az interneten a <http://eaq.sagepub.com/> webcímen.

5 Nusser J. L. – Haller E. J. *Alternative Perspection of a School Cliate: Do Principals, Students and Teachers Agree?* 1995. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/24/34/01.pdf 2006. október.

6 Halász G. *Az iskolai szervezet elemzése*. MTA PKCS, Budapest, 1980. Halász G. – Kozma T. *Az iskolai szervezet légköre*. In: *Társadalom és nevelés. Szöveggyűjtemény a nevelésszociológia tanulmányozásához*. Kozma Tamás – Orbán Éva (szerk.) Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1993. Kozéki B. *Az iskola szelleme és nevelési céljai egy összehasonlító vizsgálat tükrében*. *Magyar Pedagógia*, 1991, 1.

több különböző fogalmat is alkalmazhatunk. Mint megfigyelhettük, a köznyelvben és a szakirodalomban általában iskolai környezetről, iskolai szocializációs viszonyokról, az iskola „szelleméről”, vagy az iskolai atmoszféráról, az iskolai léteiről vagy esetenként az iskolai életvilágról beszélünk.⁷ Minden meghatározási kísérletből az cseng ki, hogy hatásaiban érzékelhető, de nehezen megragadható tényezővel állunk szemben.

Elemzésünk számára, az *iskolai klíma* (*school climate*, *Schulklima*), és ennek magyar megfelelője, az *iskolai légkör* fogalmát választottuk ki és az iskolában lévő, intézményi keretekben lefektetett, kívülről és belülről kialakuló, szociális és informális viszonyokat értjük alatta.⁸ Nagyon változatos azon elemek sora, amelyeket vizsgálódásunkkor figyelembe veszünk. Elengedhetetlen, hogy szemügyre vegyünk az iskola fizikai környezetét, úgymint az iskola épületét és felszereltségét, foglalkoznunk kell a diákok és tanárok közötti kapcsolattal, a különböző iskolai közösségekkel, a tanárok hozzáállásával, vallott értékekkel, a vezetés milyenségével.

A klíma szó a légkörrel, atmoszférával szinonim fogalomként a meteorológiából került a szervezetkutatásokba, és valamilyen környezeti tényezőt jelent. Sok szálból szövődő befolyásról van szó, amely hatást gyakorol a szervezetben élő szereplőkre, de fordítva is igaz, a szereplők is alakítják, változtatják a klímát. A kutatók vizsgálati céljaiknak, egyéni elképzeléseiknek megfelelően ún. klímadimenziókat hívnak segítségül, hogy több oldalról megközelítve ragadhassák meg ezt a komplex hatás-együttest.

Az iskolai légkör kutatás egy szélesebb területből, a szervezeti légkörkutatásokból vált ki. Mivel általános definíció nem létezik az iskolai légkörre, számos eszköz, terv szolgál ennek mérésére. Arter⁹ jó áttekintést ad a jelenleg rendelkezésre álló módszerekről. Az iskolai légkör kutatások általában mind az iskola egészét, mind különálló osztályok a hangulatát vizsgálják. Az iskolai klíma a legtöbb módszer értékelése alapján a körülmények általános észlelése és nem abszolút mennyiségekben mérhető. A legtöbb légkörről szóló kérdőív a környezet bizonyos területeinek értékelésére kéri a résztvevőket saját tapasztalataik alapján. Általában nem arra kíváncsiak, hogy bizonyos dolgok milyen gyakran ismétlődnek egy intézményben (pl. Milyen gyakran vannak iskolai rendezvények?), hanem arra kéri a válaszadót, hogy értékelje a jelenségeket (pl. Mit gondolsz a karácsonyi ünnepekről?).

A debreceni kutatás

Empirikus kutatásunk során nyolc debreceni középiskola 48 tanulóival készítettünk strukturált interjút. A vizsgálat célja az volt, hogy az interjúk segítségével közelebb kerülhessünk az egyes iskolák légköréhez, iskolai klímájához. A mintánk kiválasztásakor nem törekedtünk reprezentativitásra. Az interjúalanyokkal kapcsolatban az volt az elvárás, hogy már legalább három hónapja legyen a gimnázium tanulója, valamint ugyanakkora arányban választottunk fiúkat és lányokat, annak érdekében, hogy mindkét nem véleményét egyformán megismerhessük.

7 Dann, H.-D. – Helmreich, R. – Müller-Fohrbrodt, H. – Peifer, H. – Cloetta, B.: *Ist Umwelt meßbar? – Ein Versuch zur Erfassung von Ausbildungsbedingungen für den innovierten Lehrer*. Frommann-Holzboog. Stuttgart, 1975.

8 Fend, i.m.

9 Arter, J. A.: *Assessing school and classroom climate. A consumers guide*. 1987. Idézi: Nusser J. L. – Haller E. J. 1995. *Alternative Perspection of a School Cliate: Do Principals, Students and Teachers Agree?* http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/24/34/01.pdf 2006. október.



Mivel elsődlegesen a különböző fenntartásban működő iskolák (egyházi és állami) összehasonlítása volt a célunk, ezért az eredményességi mutatók és a diákok társadalmi háttere alapján¹⁰ iskola-párokat alakítottunk ki.¹¹

A város négy egyházi gimnáziuma adott volt és ezekhez választottuk ki egy-egy nem egyházi gimnáziumot úgy, hogy az eredményesség szempontjából a megyei rangsorban elfoglalt hely és a diákok szüleinek iskolai végzettsége is a legközelebb álljon az egyházi gimnáziumokéhoz. Mindezt annak érdekében tettük, hogy a leginkább hasonló diákokkal dolgozó iskolákat tudjuk összevetni. Mivel a debreceni egyházi iskolák kedvelt és eredményes gimnáziumok, így a mintánkról elmondhatjuk, hogy magas presztízsű középiskolák tanulóiról van szó, hiszen a szóban forgó intézmények mindegyikében 85–95%-os eséllyel kerülnek be a felsőoktatásba.

A kiválasztott középiskolák között három önkormányzati, egy központi költségvetésű és négy egyházi fenntartású volt. Az önkormányzati iskolák nagy létszámú intézmények, falaik között több tagozat is működik. Kettőben külön művészeti oktatás is folyik. A központi költségvetésű intézmény az egyetem gyakorlógimnáziuma, ahol évfolyamonként szintén több osztályban folyik tanítás. Az egyházi iskola mintát egy nagy múltú, egy nemrégiben újjá alakult református gimnázium és két nem koedukált katolikus gimnázium alkotja. Az interjúkat hanghordozókra rögzítettük és tartalomelemzéssel, első lépcsőben a kulcsszavak és fogalmak megvizsgálásával, csoportosításával dolgoztuk föl.

Hipotézisek és eredmények

A kutatás során feltételeztük, hogy mindkét iskolatípusban formailag hasonló kollektív módszerekkel történik az érték- és normaátadás. Kollektív értékátadás alatt értjük azt, amikor az iskola minden tanulójának egyszerre kíván –jórészt spontán módon– az iskola maga értékeket közvetíteni. Tehát nem tartozik ide a tanár, mint az iskola értékeinek „szócsöve”, aki nap mint nap, vagy alkalom adtán kifejezésre juttatja, hogy milyen embert szeretne neveltjeiből formálni. Colemann és Hoffer¹² eredményei nyomán arra számítottunk, hogy minden iskolában fontos szerepet kapnak a hagyományok, különböző iskolai rendezvények, amelyek fontos és a diákok által is hangsúlyozott részei lesznek az iskolai életnek. Úgy gondoltuk, hogy ez a forma mindkét iskolatípusban jelen lesz, azok az értékek azonban, amelyeket közvetítenek különbözők.

Mivel élvonalbeli iskolákról van szó, ahonnan a diákok a felsőoktatás, a továbbtanulás felé törekszenek, úgy gondoltuk, hogy az állami iskolákban a tudás lesz a fő érték, és egy inkább individualista, versengő embereszmény lesz a középpontban, az egyházi iskolákban pedig a keresztény embereszmény és a tudás együtt.

Hipotéziseinket konkrét kérdések elemzésével vizsgáltuk.¹³

10 Horn D. – Neuwirth G. *A középiskolai munka néhány mutatója*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2005.

11 Az említett tanulmányban Magyarország szinte minden középiskolájának diákjainak bemeneti és kimeneti jellemzőit lehet megtekinteni. Így összevethetjük a megye egyes iskoláiba felvett diákok általános iskola 8. osztályban kapott jegyeit, szüleik iskolában eltöltött éveit, a diákok állandó lakhelyének státusát, vagy a felsőoktatásba bejutott diákok, illetve a 12. osztályban nyelvvizsgával rendelkezők arányát.

12 Coleman, J. S. – Hoffer, T.: *Public and private high schools. The impact of communities*. Basic Books, New York, 1987.

13 Az interjú, mint kutatási műfaj sajátosságaiból adódik, hogy ugyanarról a témáról más kérdéseknél is beszél az adatközlő, így előfordul, hogy az eredetileg eltervezetthez képest más kérdésekre adott válaszokra is utalni fogunk, mikor bemutatjuk az eredményeket.

Az első feltételezésünk vizsgálatakor a „*Milyen hagyományai vannak az iskoládnak?*”, illetve a „*Milyen iskolai rendezvények vannak?*” kérdésekre adott válaszokra koncentráltunk, valamint minden más, az interjúkban előforduló ide vonatkozó említést is itt elemeztünk.

Az interjúk mindegyike egyértelművé tette azt, hogy a diákok életét nagyon hasonló keretek szabják meg. A hipotézisünket igazolni tudtuk, hiszen mindkét iskolatípusban ugyanazokat a hagyományokat, rendezvényeket, iskolai eseményeket nevezték meg a kérdezők.

Ezek alapján az iskolákban a kollektív értékátadás szimbólumai, szimbolikus aktusai a következők:

- Iskolai rendezvények, hagyományok.
- Iskola jelképe, címere.
- Tanításon kívüli munkanapok.
- Egyenruha.

Az iskolai rendezvények, hagyományok legtöbbször az iskola névadójához köthetőek, a hagyományokat ápolják, ezeken a napokon, amelyek legtöbbször félig, vagy egészen tanítás nélküli munkanapok. Az egész iskolában közös programok zajlanak, amelyeknek ünnepélyes és szabadidős része egyaránt van. A tartalom iskolánként változik: van ahol a sport, máshol az egyéb tehetség bemutatása kerül előtérbe. Az ilyen az iskolai ünnepnapoknak elsődleges célja a szórakozás, feloldódás, feltöltődés. Rendkívül nagy jelentősége van ezeknek a napoknak valamennyi gimnáziumban. Azokban az iskolákban, ahol pontos leírást kaptunk az ünnepek lefolyásáról,¹⁴ az derült ki, hogy a történések kerete többnyire állandó, minden évben ugyanaz, és csak apróbb elemek változnak benne. Antropológiai értelemben nevezhetjük szertartásoknak ezeket az alkalmakat. Tehát a szórakoztatás, emlékezés és tiszteletadás mellett az iskolai identitást és tanulást is szolgálják.

Mindenhol komoly előkészületek előzik meg a nemzeti ünnepek alkalmából szervezett rendezvényeket, az iskolák nagy erőfeszítéseket tesznek, hogy színvonalas megemlékezéseket tartsanak, és általában az egész tanítási nap, vagy néhány óra elmaradása is jelzi a különleges alkalmat.

Az egyik művészeti tagozatos diák így nyilatkozik az efféle eseményekről:

„Mindig ki van adva, hogy melyik osztály csinálja a műsort. Idén mi csináltuk március 15-re, hát ez nem volt jó, mert mindenki tiszta ideg volt, de amúgy jó, mert elmaradnak az órák, meg minden.”

Az egyházi iskolákban ide sorolták a diákok az iskola felekezetének ünnepeit is (pl. reformáció napja, vagy a katolikus iskolákban bizonyos szentek ünnepei).

Mind a nyolc iskolának van címere, amelyet a diákok jól ismernek, esetenként ünneplő ruhájukon is viselik (kitűző, Ady-sál), és általában tisztában vannak jelentésével, eredetével is. Ebből arra következtetünk, hogy a címer, amely az iskola „logója”, ikonja, hangsúlyosan hozzátartozik az iskolai élethez.

Az iskolák többségében nem kötelező az egyenruha viselete, kivétel az egyik katolikus iskola, ahol hagyományosan köpenyt viselnek a ruhájuk fölött a tanárok és a diákok is. Az ünnepi rendezvényeken azonban mindenhol elvárják, hogy egyformán legyenek felöltözve a fiatalok. Van, ahol teljes egyenöltözet kötelező, van ahol csak a sötét szoknya

¹⁴ Azért kell ezt a kitételezt tennünk, mert gyakran az interjúalany nem volt közlékeny ebben a témában, csak felületesen akarta érinteni, vagy nem tudta részletesen leírni az eseményeket. Valamint az interjú alanyok harmada legfeljebb két évet töltött el az adott iskolában, így nem is lehettek még ilyen jellegű tapasztalatai.



vagy nadrág, fehér blúz vagy ing viselését írják elő, ebben a tekintetben nincs különbség egyházi és nem egyházi iskolák között.

A második hipotézist, amely a közvetített értékek különbözőségére vonatkozik az alábbi kérdések alapján igyekeztünk bizonyítani:

„A Te iskolád mennyire nevel az életre?”

„Mit köszönhetsz tanáraidnak?”

„Milyen az iskolád szellemisége?”

„Milyen az iskolád embereszménye?”

„Hogyan mutatnád be iskoládat egy idegennek?”

A szakirodalom alapján 23 nevelési értéket különböztettünk meg az elemzés során.¹⁵

1. táblázat: Az egyes nevelési értékek említése az interjúkban*

Érték	Említések száma: nem egyházi	Említések száma: egyházi
Mindkét csoportban fontos		
magas színvonalú tudás	20	17
szorgalom	18	17
Az egyik csoportban fontosabb		
vallásos hit	0	24
önzetlenség	2	12
engedelmesség	8	14
udvariasság	4	11
őszinteség	3	9
hűség, lojalitás	3	8
munkaszeretet	10	4
megbízhatóság	9	6
szófogadás	3	6
tűrelem	0	6
önállóság	6	3
határozottság	6	4
Egyik csoportban sem fontos		
rendezett és tiszta külső	5	5
önuralom	0	2
jó érdekérvényesítés	4	0
felelősségérzet	4	3
képzelőerő, fantázia	2	1
mások tisztelete, tolerancia	2	3
vezetőkészség	2	0
önfegyelem	0	1
takarékosság	0	0

* A táblázat mindkét oszlopában 24–24 lehetett a maximálisan elérhető érték, mivel összesen ennyi interjú készült a különböző iskolatípusokban.

A 1. táblázatból látható, hogy az interjúalanyok közül hányan említették az adott értéket, és hogy milyen különbség van fenntartók szerint. Az eredményt három, az interjúkból

idézett mondatnál szeretném szemléltetni. Az egyházi iskolákban szinte mindenhol a hipotézisünkhöz illeszkedő válaszokat kaptuk. A leggyakrabban említett értékek klasszikus keresztény értékek, mint a vallásos hit, hűség, önzetlenség. Gyakran említették még a megkérdoztetek még a tudást és a szorgalmat, őszinteséget, türelmet és udvariasságot. A diákok ezeket magukénak is vallják, még akkor is, ha úgy látják, hogy a társadalom nem ezeket a normákat preferálja.

Pl.: Kérdező: A Te iskolád mennyire nevel az életre?

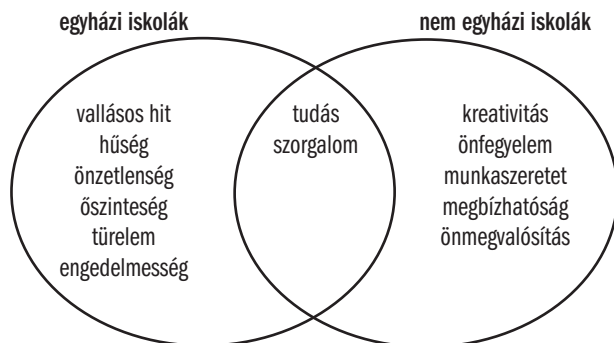
Válaszadó: A valós életre nem, a normálisra igen...(értsd: a normális életre), de jó, mert bátorságot is adtak, hogy majd így éljek.

Az egyházi iskolákban készült interjúkban többször is megjelent, hogy az iskolában eltöltött évek alatt megváltozott a világszemlélete, és ezt a változást pozitívan éli meg.

A nem egyházi iskolák tanulói szintén a vártnak megfelelően a tudást említették első helyen.

„... amit most megtanulunk, abból fogunk később élni” vélik, tehát, amit az iskola leginkább adhat útravalóul, az a tudás és az ismeret. Azonban még ezen kívül a diákok jelentős része említett olyan különböző értékeket, mint a szorgalom, kreativitás, munkaszeretet, amelyek később, a munka világában lesznek nagyon hasznosak. Gondoljuk csak át, hogy milyen különbségeket jelent ez a tény a két iskolatípus tanulói között. Tulajdonképpen valóban az individuális modern és a keresztény értékek szembenállásáról. Azt a mi kutatásainkkal nem tudtuk vizsgálni, hogy ezek az értékek megvalósulnak-e, és ha igen milyen mértékben a diákok életében, és azt is csak felületesen tudhattuk meg, hogy az iskola valódi életében hogy vannak jelen. Az alapján, amit a fiatalok elmondtak, úgy tűnik, hogy az iskolák jól látják el a kitűzött nevelési céljaikat, hiszen egyértelművé teszik, hogy mi a fontos.

1. ábra: Nevelési értékek a különböző fenntartású iskolákban



A nem egyházi iskolákban leggyakrabban a magas színvonalú tudást és a szorgalmat említették, s ezen értékek mögött harmadik a munkaszeretet. Az egyházi iskolákban a vallásos hitet, mint nevelési értéket minden diák említette, valamint a magas színvonalú tudás és a szorgalom következik. Buda Mariann megállapítása, miszerint az iskola főleg azokat az értékeket képes integrálni, amelyek a szoros értelemben vett oktatás hatékonyságának a növelését segítik és nem azokat, amelyek a fiatalok teljes személyiségére hatnak,¹⁶ főként az állami iskolákra igaz.

16 Buda M.: *Az iskola szellemisége és a társadalmi gyakorlat*. KLTE Neveléstudományi Tanszék, Debrecen, 1999.



Tehát a narratívák alapján a kívánt értékek az egyházi iskolában inkább a konzervatív keresztény humanista értékek, amelyeket a megkérdezett diákok világosan felismernek és hitelesnek, valamint saját életükre relevánsnak érznek, míg a nem egyházi iskolákban a munkaerőpiacra való felkészítés, az ott kamatoztatható munka-értékek az általánosan megjelenők. Kutatásunk során megállapíthattuk azt is, hogy a diákok szerint az iskola és a szülők értékrendje legtöbbször közel áll egymáshoz. Általában igenlőválaszt kaptunk a „*Ugyanazt gondolják-e tanáraid a nevelésről, mint a szüleid?*” kérdésre. A diákok úgy látják, hogy az otthoni környezetben hasonló értékeket közvetítenek feléjük. Ha ez valóban így van, akkor az iskolai és otthoni környezet hatásosan erősíti egymást. Ez a kérdés azonban még alaposabb kutatásra vár.

Összefoglalás

Amikor a szülők gyermekükkel együtt kiválasztanak egy középiskolát, vagy maguk a gyerekek döntenek amellett, hogy hová szeretnének járni, az iskola hírnevét, a várható továbbtanulási esélyeket, az iskola elhelyezkedését, megközelíthetőségét és még egy sor szempontot mérlegelnek. Sok szülő számára a tanárok embersége és az iskola nevelő hatása is fontos kritérium lehet. Nem mellékes gyorsan változó és a fiatalok felé magas elvárásokat támasztó világunkban az, hogy milyen „útravalót” kap a diák az iskolában. Mivel gimnáziumi évei felnőtté válásának egyik meghatározó szakasza, amikor tanulhat, és élményeket gyűjthet, a középiskola légköre, az ott szerzett benyomások maradványok lesznek számára.

Iskolánk klímája számtalan tényező függvénye, amelyeket mi szakirodalmi és kutatási tapasztalataink alapján három klímadimenzióba különítettünk el, ezeket tényleges kérdéskörökként is megfogalmaztuk.

Dimenzió 1. A tanár mint szakember. Ez a tényező a munka légkörre, a vezetőségre és a munka körülményekre vonatkozó kérdéseket tartalmaz.

Dimenzió 2. A diákok tanulási céljai. Ez a kérdés csoport a tanulást és az eredményeket elősegítő körülményekkel foglalkozik.

Dimenzió 3. Iskolai vezetőség és menedzsment. Ez a kérdés csoport főleg a diákok viselkedésével foglalkozik.

E három dimenzió mentén még további elemzések hozhatnak újabb eredményeket a bemutatott iskolákról.

Bacskai Katinka

Háló-Társ – Kommunikáció és kapcsolati háló az interneten

Az információs korban élünk. A nyugati civilizáció és kultúra minden lényeges elemének alapja az információ. Egy olyan médium esetében pedig, ami valós idejű és tartamú információk közlésére és eljuttatására képes korábban elképzelhetetlen távolságokba, nem véletlen a központi szerep.

„Az internet valójában nem csupán egy új technológia kiteljesedése, hanem egy olyan új globális kultúráé, melynél az idő, a tér, a határok, sőt még a személyazonosság fogalmát is radikálisan át kell értelmezni. Egy olyan világban, amely a divat megszállottja, s amelyet a másságtól való félelem és az önmagunktól való elidegenedés jellemez, az internet az emberi létezés alapvető hajtóerőjéhez való visszatérést jelenti: a kommunikációhoz és a közösséghez”.¹

A 21. századra a „papír” alapú társadalom fokozatosan az elektronikus szövegeken alapuló társadalom felé tolódott el. Az internet már nemcsak szórakozás, hanem a tömegkommunikáció, információszerezés- és átadás egy új útja. El kell fogadni, hogy az emberek mindenekelőtt kommunikációra használják az internetet.²

Azt mondhatjuk, hogy az internet mindenkié és senkié, és ez az, ami megkülönbözteti a többi tömegkommunikációs médiumtól. A szellemi szabadság, az ellenőrizhetetlenség látszatát kelti a felhasználóban. Kömlődi Ferenc szerint a létrejött virtuális tér új társadalmi formák, rendszerek születéséhez vezetett. Az új virtuális rendszerek gyökerei azonban egészen az 1600-as évekig nyúlnak vissza. Sandy Stone az ilyen rendszerek első típusának az írott szövegeken alapuló közösségeket tartja. E korszak kezdete 1669, Robert Boyle-nak a filozófus Thomas Hobbes-szal folytatott vitája. A korszakváltás váratott magára egészen az 1900-as évekig, amikor is a második típusú virtuális közösségek létrejöttét az elektronikus tömegtájékoztatási és a szórakoztatóelektronikai eszközök megjelenése tette lehetővé. Kömlődi kiindulási évszáma 1876: Alexander Bell ekkor szabadalmaztatta találmányát. Stone továbbá a korai elektronikus virtuális közösségekhez sorolja a táviró, a fonográf és a rádió teremtette közösségeket. A harmadik korszakot az információ technológia beköszönte jelentette a '60-as évektől. Az e kategóriába sorolható virtuális közösségek a kutatók, számítógép-tervezők, lelkes rádióamatőrök. Valamint a kései hatvanas évekre nyúlik vissza az *internetworking* kifejezésből származó internet gyökere is. A negyedik típusú virtuális közösségek kialakulása az internet legdinamikusabban fejlődő területe a World Wide Web világméretű szövedékének megjelenéséhez köthető, melyet 1989 és 1992 között Tim Berners-Lee fejlesztett ki. A WWW-vel megszületett az internet multimédiás felülete. Mindez már az információ vizualizációját jelentette. A negyedik típusú virtuális közösségek kialakulásában a WWW mellett olyan kommunikációs technológiák töltenek be fontos szerepet, mint az ISDN (fizikai adatátviteli mód) és a VR (virtuális valóság).³

1 Strangelove, Michael: A nélkülözhetetlen Internet, *Replika* 1994/ 13–14. p. 233.

2 Strangelove 1994.

3 Kömlődi Ferenc: *Fénykatedrális*, Kávé Kiadó, Budapest, 1999.



A kapcsolati tőke elköltözött⁴

Az emberek milyen összetételű és mennyire kiterjedt kapcsolati hálóval rendelkeznek? Miként hasznosítják a társadalmi kapcsolataikba ágyazott erőforrásukat, a társadalmi tőkét? Hogyan fordítható mindez át az információs technológiai eszközök nyelvére? Az utóbbi időben hazánkban is egyre több vizsgálat irányul az internet és számítógép használat társadalmi és kapcsolati tőke összefüggéseinek feltárására.⁵

A kutatások arra a tényre világítanak rá, hogy a számítógép és internet-használat terjedése nagymértékben függ az egyének kapcsolathálójának kiterjedtségétől. Minél nagyobb az egyének kapcsolati rendszere, annál hamarabb sajátítják el a számítógépes és internetes ismereteket. Milyen jellegű társadalmi kapcsolatokra van szükség ahhoz, hogy valaki hamarabb kerüljön érintkezésbe az informatikai eszközökkel? A gyakorlati tapasztalat azt mutatja, hogy „egy pedagógus, vállalati felsővezető, hivatali dolgozó, vagy egy számítástechnikában jártas személy ismeretsége növeli a számítógép beszerzésének, illetve a számítógépes és internetes ismeretek elsajátításának valószínűségét”.⁶ Tehát a számítógép-használat terjedésének egyik magyarázó ereje a személyes kapcsolat.

Azonban nem csupán a kapcsolatháló kiterjedtsége befolyásolja a számítógép és internet-használatot, a folyamat visszafelé is működik. Azok az inkább extrovertáltak mondható személyiségek, akik a valódi világban is kiterjedt kapcsolati hálóval rendelkeznek, az interneten sem fognak falakba ütközni, ha kapcsolatteremtésről van szó.

„Az internet nem egyszerűen információforrás és médium – mint például a hagyományos televízió volt – hanem az interaktivitáson keresztül megváltoztatja azt, ahogy üzleteket kötünk, dolgozunk, fenntartjuk kapcsolatainkat, ahogy tanulunk, játszunk és almodunk, egyszóval az egész életünket”.⁷

A barátok szociometriája

A személyiség alakulása mikroszociológiai folyamat. Bármilyen pontosan körülírhatóak is a személyiségeket egyértelműen meghatározó környezetek, ugyanazok a körülmények két személy esetében már nem jelentenek azonos környezetet. „Statistikai úton, a rétegcsoportok bontásával a környezeti determináció bizonyos szintjét már nem tudjuk megközelíteni.”⁸

4 A fejezetcím utalás Juhász Attila: „Hol lakik a kapcsolati tőke?” címet viselő tanulmányára (kézirat, Neveléstudományi Tanszék, Debrecen 2005), amelyben a szerző a felsőoktatásban tanuló kollégiumi hallgatók kapcsolati tőke rendszerét vizsgálja.

5 Két kutatást szeretnék itt kiemelni, melynek megállapításai a fejezet alapját képezik: 1. Eranus Eliza – Letenyei László – Siklós Viktória : Sok link=Internet, A kapcsolati tőke szerepe a számítógép és Internet-, valamint a számítógépes tudás terjedésében a kaposvári kistérségben, kérdőíves adatfelvétel és résztvevő megfigyelés alapján, http://www.bkae.hu/nkfp/download/kvszoc2_2/Eranus1.pdf, 2006. november. 2. Albert Fruzsina – Dávid Beáta – Molnár Szilárd: Az Internet-használat és a társadalmi tőke időbeni alakulása Magyarországon, <http://www.socialnetwork.hu/cikkek/AlbertDavidMolnHUN.pdf>, 2006. november.

6 Eranus Eliza – Letenyei László – Siklós Viktória : Sok link=Internet, A kapcsolati tőke szerepe a számítógép és Internet-, valamint a számítógépes tudás terjedésében a kaposvári kistérségben, kérdőíves adatfelvétel és résztvevő megfigyelés alapján, http://www.bkae.hu/nkfp/download/kvszoc2_2/Eranus1.pdf, 2006. november, 29.

7 Z. Karvalics László, Dessewffy Tibor (szerk.): *Internet.hu, a magyar társadalom digitális gyorsfényképe*, Infonia-Aula Kiadó, Budapest, 2003. p. 14.

8 Mérei Ferenc: *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris Kiadó, Budapest, 2001. p. 20.

A csoport interperszonális elemekkel átszótt hálózatát a szociometria módszereivel ismerhetjük meg igazán. A csoport akkor lenne kiegyensúlyozott egész, ha a csoport tagjai egyenlő eséllyel választhatnák meg egymást. Ez azonban a csoportszerveződés ideáltipikus esete, hiszen a csoportok szerveződését és a csoporttagok kapcsolatait alapvetően meghatározza az egyének közötti szimpátia-antipátia. Általában akkor tekinthetünk harmonikusnak egy csoportot, ha több központja is van és a geometria eszközeivel kirajzolható kapcsolati háló zömmel zárt alakzatokat rajzol ki.⁹

„Az a tény, hogy önmagam a másikkal viszonyítva élem meg, és főként, hogy a másikhoz viszonyítva ismerhetem meg, társas másodjelentést ad minden átélésnek. Az a feszültség, amit a másik teremt bennem, éppen úgy belejátszik viselkedésembbe, meghatározza cselekvésemet, mint mondjuk a biztonságigény feszültsége”.¹⁰

A kölcsönösen preferált társas köteléket baráti kapcsolatként definiáljuk. A baráti kapcsolat kiemelhető az adott társadalmi kontextusból és önállóan vizsgálható. Ebben az esetben azokat a tényezőket vehetjük górcső alá, amelyek befolyásolják a kapcsolat keletkezését: térbeli közelség, hasonló egyéni jellemzők, közös érdekek és értékrend, és a személyiségvonások hasonlósága.¹¹

Hare és Newcomb feltételezése alapján azok a személyek, akik egymáshoz közel élnek, dolgoznak, vagy laknak, gyakrabban válnak egymás barátaivá, mint azok, akik térben távol vannak egymástól, hiszen az interakciós aktusok száma elősegíti a szocio-emocionális kapcsolatok számát.¹²

A baráti kötelékek keletkezése függ olyan egyéni jellemzőktől, mint a műveltség és képzettség, azonban az olyan egyértelműnek gondolható differenciáló erő, mint a nem, életkor, intelligencia, gazdasági státus koránt sem hat erőteljesen és bizonyíthatóan a kapcsolatok alakulására.

Néhány megállapítás a baráti kapcsolatok és a csoportstruktúra észleléséről:

1. A szimpátia kölcsönös szimpátiát szül.
2. A magasabb szociometrikus státusú személyek általában pontosan ismerik a csoport informális struktúráját és saját pozíciójukat.
3. A szociometrikus vezetők, mivel a csoport kommunikációs hálózatának középpontjában állnak, pontos képet tudnak alkotni a csoport teljes szociometrikus alakzatáról.
4. A struktúrában marginalizált személyek gyakran idealizálják helyzetüket.
5. A csoportstruktúra átlátásának képessége pozitívan korrelál az illető intelligenciahányadosával.
6. Két barát pontosabb képet tud adni egymás személyiségvonásairól, mint két olyan személy, akiket nem fűz össze ilyen jellegű kötelék.¹³

„A másik jelenléte bizonyos beállítódást vált ki: gesztusai együtt mozgásra csábítanak. Az együttesség akár páros helyzetben, akár csoporthelyzetben, megérleli, esetleg konfliktussá élezi az én és a másik közötti feszültséget”.¹⁴

9 Csepeli György: *Szociálpszichológia*, Osiris Kiadó, Budapest 1997.

10 Mérei, 2001, i.m. p. 18.

11 Petrusek, Miloslav: *Szociometria. Elméletek, módszer és technikák*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1972.

12 Petrusek, 1972, i.m.

13 Petrusek, 1972, i.m.

14 Mérei, 2001, i.m. p. 18.



Szellem a gépben

„Az információs társadalom korában, úgy tűnik, már nem csak a társadalmi, de a technikai változások is közvetlenül hatnak a személyiség alakulására. A számítógép- és az internethasználat egyre inkább referenciaként, mintaként lép be az »e-generáció« életébe”.¹⁵

Vajon milyen hatással van a személyiségünkre, ha átlépjük a cyber-tér küszöbét? Képes a virtuális világ szabadsága változtatni a személyiségünkön?

A szabadosság és a trágárság, amelyek a leggyakrabban felrótt hibái az internetes oldalaknak, nem új keletű olyan médiumban, ami bizonyos fokú rejtőzködést biztosít. Már a kezdeti időkben Bell telefonját is a misztikum és a félelem légköre mérgezte.

„A Viktória-korabeli időkben sokat vitáztak arról, hogy a máskor udvarias és visszafogott emberek milyen módon élhetnek vissza a telefon használatával”.¹⁶

A történelmi tapasztalat tehát azt mutatja, hogy az olyan kommunikációs médiumok, amelyek lehetővé teszik a személyazonosság elrejtését a kezdetekben valóban a visszaélés eszközei lehetnek, de amint használatuk tömegessé válik, mint a telefon esetében is, az valódi kommunikációs csatornaként kezd funkcionálni.

Online személyiség

Egy új ismeretség kötésénél az első benyomás fontos és kritikus, mivel nemcsak hogy figyelmen kívül hagyjuk az annak ellentmondó bizonyítékokat, de a benyomást megerősítő tulajdonságokat elszántan kutatjuk a másokban. A kognitív gazdaságosságra törekvés miatt azonban vonakodunk újragondolni azt a benyomást, amit az ismerkedés pillanataiban kialakítottunk másokról.

„Az online személyiség egyre nagyobb szerepet játszik az első benyomás kialakulásában, mivel sokan e-maileket, webhelyeket, vitafórumokat használnak a kapcsolat felvételére, s a telefon, a levelek, a személyes találkozók kevésbé számítanak. Egyes internetes kapcsolatokban a kommunikáció a hálón kezdődik, s csak később fejlődik tovább más környezetben. Mások számára a kapcsolat soha nem lépi túl a háló határait, még egy telefonhívás erejéig sem, s így csak az online személyiség látható”.¹⁷

Az első benyomás az internetes kapcsolatteremtésben még nagyobb jelentőséggel bír, mint egy társas szemtől szembeni szituációban.

Az internet lehetőséget nyújt a fellépőnek, hogy egy könnyed szerepjátékban vehessen részt, a csevegés során nemet, alkatot, tulajdonságot változtathat szabályok nélkül. A kísérletezgetés a különböző identitásokkal különösen fiatal korban a személyiségfejlődés részét képezi, de a netes alakváltás valós veszélye lehet, hogy elmosódik a határvonal a valódi én és a felöltött szerep között. „Az internet egyfajta identitáslaboratórium, amely telis tele van kellékekkel, közönséggel és játékosokkal a személyiségkísérletünkhöz”.¹⁸

Az első kutatások eredményei, amelyek az online társas érzelm kifejezéseket vizsgálták nem jósoltak nagy jövőt az internetnek, mint kommunikációs médiumnak. Az 1970-es években Starr Roxanne Hiltz és Murray Turoff végeztek először online személyiségvonalások feltárását célzó kísérleteket: összehasonlították, hogy az emberek hogyan fejezik ki magukat számítógép közvetítette és közvetlen találkozáskor. Az eredmény: az emberek

15 Ritter Andrea: Az internethasználat néhány lehetséges hatása serdülőkre. <http://www.ittk.hu/infinet/2001/0329/index.html> (2005. április).

16 Cisler, Steve 1994. Védekezés és az internet. *Replika*. 1994/ 13–14. p. 250.

17 Wallace, Patricia: *Az internet pszichológiája*, Osiris Kiadó, Budapest 2002. p. 29.

18 Wallace, 2002, i.m. p. 71.

hűvösebbnek, feladatorientáltabbnak és lobbanékonyabbnak tűnnek a számítógépes kommunikáció során, mint egy szemtől szembeni kommunikációs szituációban. Összegezve már a korai vizsgálatok is azt mutatták, hogy amit begépelünk nem egészen ugyanaz, mint amit személyesen mondanánk: hűvösebbnek, barátságatlanabbnak látszunk az interneten és a viselkedésünkért kapott válasz reakció is hasonló.¹⁹ Ez pedig komoly probléma egy olyan médium esetében, amelynek célja milliók kiszolgálása. A személytelenre festett kommunikáció feloldására jöttek létre az ún. *emotikonok*: olyan játékos írásjel kombinációk, amelyeket arckifejezések jelölésére szolgálnak. Az emotikonok segítségével személyesebbé, árnyaltabbá tehetjük az online kommunikációt.

Egy kísérlet során a Pepperdine Egyetem kutatója, Dr. Steven V. Rouse 82 egyetemi hallgatóval személyiség-tesztetket töltetett ki, majd megkérte őket, hogy lépjenek be internetes chat-szobákba, és játsszanak az ott jelenlévőkkel (1–13 fővel) egy elég bonyolult nyelvi játékot. A 'szoba' berendezése olyan volt, hogy a résztvevők kommentálni tudták egy alul futó részen a játékot, egymást, vagy beírhatták, ami éppen az eszükbe jutott. E kommentárokat minden egyes kétórás játék folyamán rögzítették, majd leírták, és ezeket az átiratokat más egyetemi hallgatóknak adták oda, hogy ezek alapján becsüljék meg a szerző személyiségét.

Az eredmény: szinte semmi kapcsolat a valódi – pszichológiai tesztek által mért – személyiség és a netes csevegyből kikövetkeztethető személyiségjegyek között. A hallgatók például hajlamosak voltak a barátságosság, a külvilág felé való nyitottság, egy szóval az extroverzió jelének tekinteni, ha valaki sokszor 'szólalt meg', vagy rendszeresen üdvözölte a szobába belépőket. Csakhogy Rouse szerint e viselkedésnek semmi köze a tényleges személyiséghez: a ténylegesen extrovertált hallgatók jó néhány belépő chattelt üdvözöltek, de sokakat egyszerűen figyelmen kívül hagytak. Ugyancsak félrevezető a verbális humor, az önirónia vagy a bántó megfogalmazások használata: a kutatások újra és újra kimutatják, hogy a nem-verbális kommunikáció, az arcjáték, a testtartás, a gesztusnyelv sokkal többet mond el a személyiségről, mint az, amit a másik ténylegesen mond. Nem segít sokat ezen az 'emotikonok' használata sem, mivel az emberek a legkülönbözőbb módon használják ezeket. A nők például sokkal inkább használják humor vagy kedvesség kifejezésére, míg a férfiak inkább gúny vagy ugratás jeleként. Rouse szerint az alapvető személyiségjegyek félreismerése a hosszú távú, mélyebb internetes kapcsolatokban is fenyeget, még a bontakozó szerelmi viszonyokban is, mivel a másik személyiségéről alkotott véleményünk legtöbbször az első találkozás első perceiben gyökerezik.²⁰

Online társas kapcsolatok

Az emberek szoros kapcsolatokat, akár szerelmi kötelékeket is kialakíthatnak a hálón. Némely kapcsolat tisztavirág életű, némely azonban meglehetősen tartósnak bizonyulhat. Ezek a kapcsolatok gyakran az internet csoportorientált környezeteiben kezdődnek, mint pl. egy fórum, hírcsoport, csevegő oldal. A kezdeti levelezéseket követően a kapcsolat kiterjedhet telefonhívásokra, információ és fényképek cseréjére, személyes találkozókra, de a kialakuló kapcsolat megmaradhat azon a felületen is, ahol elkezdődött: az éterben.

Az online társas kapcsolatok kialakulása és megszilárdulása hosszabb ideig tart, mint egy fizikai jelenlétben alapuló kapcsolat, hiszen a használt jelzések korlátozottak.

19 Wallace, 2002, i.m.

20 www.bura.hu, 2005.



„Amikor az idegenek elkezdnek csoportokban dolgozni, miközben a számítógépet használják kommunikációra, meglehetősen bizonytalan képük alakul ki egymásról. Néhány hét leforgása alatt benyomásuk a csoport tagjairól (akár negatív, akár pozitív) fokozatosan egyre markánsabb lesz. A hírcsoportban ez az ütemezés befolyásolja a barátság kialakulásának mintázatát, így nem meglepő, hogy a régebbi résztvevők alakítanak ki több személyes kapcsolatot”.²¹

Hálóra lépéskor kicsit mi is felvértezzük magunkat, hogy jó benyomást keltsünk, hiszen ezen mégsem az életünk múlik, kicsit talán félszegek is vagyunk kezdőként egy számunkra ismeretlen birodalomban, fontos azonban észben tartani, hogy a gépek mögött ülők talán ugyanúgy elsőként tárulkoznak fel, vagy éppenséggel rejtőzködnek. A kommunikáció személyes részét mindig valamiféle kölcsönös bizalmatlanság lengi körül a kezdeti időkben, megvan a maga hosszúra nyúló rituáléja; előbb a másik lelkének, gondolatainak, megismerése a cél, majd ha mindezekben túlestünk lehet szó a „külsőségekről”, az „erőltetett menet” sokszor kellemetlen meglepetéseket szül.

A világhálón barátságok és szerelmek szövődnek, a személyközi vonzalom él és virul. Vajon ezek a kapcsolatok hasonló mintázatokat és változatokat mutatnak a valódi világban épített kapcsolatokhoz hasonlóan? A válasz igen. Az online kapcsolatok más kapcsolatokhoz hasonlatosan igen sokrétűek és változatosak.

„Az internet lehet küzdőtér a vitatkozók számára, de találkozóhely is az idegeneknek, ahol jó barátokká válhatnak, vagy akár egymásba is szerethetnek”.²²

Barátok a neten

Az az általános vélekedés, hogy az online barátság mindössze alkalmi kapcsolat, soha nem válhat igazi barátsággá. A személyes kapcsolat ugyanis társas jelenlét nélkül működésképtelen, látnunk kell, éreznünk kell a másikat.²³

Malcolm Parks és Kory Floyd kutatása azt mutatta, hogy az online barátság sokkal általánosabb és mélyebb, mint ahogy azt sokan feltételezik.²⁴

Az emberek a való életben baráti körökbe tömörülnek, és a kialakított körök között gyakori az átfedés, egy-egy személy barátai sokszor egymásnak is a barátai. A kutatások azt mutatják, hogy a hálóbarátok köre inkább elkülönül a „fizikai” baráti csoportoktól. Ez részben magyarázható a meglévő földrajzi távolsággal, de nem tekinthető kielégítő indoknak, mivel az esetek nagy többségében a hálón kapcsolatot létesítők személyesen is találkoznak. A valószínűbb magyarázat, hogy az internet generálta csoportok saját köröknek biztosítanak helyet és máskörökkel az átfedés kicsi marad.²⁵

„Új ismerőseinkkel kapcsolatban egy dolgot azért tartunk szem előtt. Az IRC nem gyóntatószék, a hálózaton bolyongó lelkek általában álruhát szeretnek ölteni, tehát a partner személyi és egyéb adatai óvatos kritikával kezelendők. Megismerkedünk mondjuk egy huszonkét éves izlandi lánnyal, egyre gyakrabban és egyre bizalmasabban lelkizünk vele, feltárjuk előtte minden titkunkat, és sohase tudjuk meg, hogy az illető valójában kövér, szőrös és italos természetű bolgár férfi, kevéssel a nyugdíjkorhatár alatt. Persze ugyanez az erővel cingár, barna nő is lehet, aki tőlünk kétszaroknyira lakik, és úgy tudja rólunk,

21 Wallace, 2002, i.m. p. 171

22 Wallace, 2002, i.m. p. 169

23 Wallace, 2002, i.m.

24 Wallace, 2002, i.m.

25 Wallace, 2002, i.m.

hogyan az USA haditengerészeti légierijében szolgálunk századosként, többnyire a Csendes-óceánon őrzőjáratozunk, és ebből fakadóan sohasem találkozhatunk övele. Az egészből a „sohasem” a lényeg, és nagy valószínűséggel akkor járunk el helyesen, ha ehhez a sohasemhez körömszakadtáig ragaszkodunk. Mindenkinék így a jobb.”²⁶

Párok a neten

Az írott szó érzelmekifejező erejét évezredek óta költeményekben hasznosítjuk. Levelekben, hűtőre ragasztott üzenetekben így adunk számot egymásnak érzéseinkről. Olyan dolgokat hajlamosak vagyunk írásban közölni, amelyeket szóban félve, vagy csak hosszas tipródás után, zavartan vallanánk meg. Így az internet tömegkommunikációs eszközként való fellépésének kezdeteitől számítani lehetett arra, hogy ez a felület a személyközi vonzalom médiumaként virágozni fog.

A „nagy Ő” keresése az interneten új időszámítást kezdett a világháló történetében. A sajtóban megjelenő párkereső hirdetéseket jóval meghaladják és túlszárnyalják az internetes társkereső portálok. A globális piacon megmérettetik a technikai tudás, teherbírás, a kommunikációs készség, személyiségünk valamint nőiességünk vagy férfiasságunk. Kilóra, szemszínre, magasságra, hajszínre lesznek nők vagy férfiak a javából. Kedvenc könyv, film, étel alapján párosítható a vágy tárgya bármely más társkeresővel. Vajon sikeres-e a párkeresésnek ez a formája annyira, mint amennyire népszerű?

A hétköznapi életben a személyközi vonzerő legmarkánsabb meghatározója a fizikai vonzerő. Védekezhetünk azzal, hogy a szépség nem minden, de valójában a fizikai vonzerő hatalmas előny, ha meg akarjuk kedveltetni magunkat másokkal, akár az ellenkező, akár saját nemünkről van szó.

„A kellemes küllemű emberekről alkotott sztereotípiáink továbblépnek a pusztán külsőnél. Vidámabbnak, társaságibbnak, melegebb szívűnek, kedvesebbnek, rokonszenvebbnek, sikeresebbnek és intelligensebbnek ítéljük őket. A fizikai vonzerő sztereotípiái olyannyira áthatók és befolyásosak, hogy szinte állandóan hatással vannak a másokról alkotott ítéleteinkre.”²⁷

Az internetes ismerkedés rituáléjában nem támaszkodhatunk a jó megjelenésünkre, személyes varázsunkra. Ez a típusú hátrány azonban lehetőséget ad a fizikai vonzerő sztereotípiáinak legyőzésére. A kérdés inkább az, hogy valóban le kívánjuk-e küzdeni ezeket a korlátokat? Határozott nemi tudok felelni. Ha csak a társkereső oldalakban gondolkodunk, az első dolog, amit az érdeklődő meglepetésként, az a kiválasztott adatlapja, ami a fényképek mellett centire és grammra pontosan tartalmaz minden információt az illetőről: életkor, nem, szemszín, hajszín, horoszkóp, magasság, súly, családi állapot, végzettség stb. Általában az ismerkedés meg is szakad azon ponton, ahol nincsenek fényképek, amelyek a külsőt igazolnák.

A társkeresés fontos eleme a külső megjelenés mellett a távolság. Az interneten a távolság és meghittség kiváltója a találkozási gyakoriság, ami kifejezi, milyen gyakran keresszük egymás útját a hálón.²⁸ Kielevezve és sarkítva az imént leírtakat arra a megállapításra juthatunk, hogy lehet a két kiválasztott a Föld két féltekén, ha folyamatosan egymás szeme előtt vannak kapcsolat fog kialakulni közöttük.

26 Váncsa István: *Hírvilág*, Inforum kiadó, Budapest, 2001. p. 89.

27 Wallace, 2002, i.m. p. 173.

28 Wallace, 2002, i.m.



Feltehetjük a kérdést, ha átrágtuk magunkat a vonzerő imént kifejtett két sarkalatos pontján, hogy vajon az ellentétek, vagy a hasonlóságok vonzzák egymást?

„Számítalan vizsgálat kimutatta, hogy inkább azokat kedveljük, akik hasonló nézetekkel és elképzelésekkel rendelkeznek, mint mi. Ezek az eredmények a vonzalom törvényeként váltak ismerté”.²⁹

A vonzalom törvénye a közös attitűdök arányából jósolja meg a rokonszenvet. Azt mondhatjuk, hogy a hasonlóság nagy erőt képvisel a személyközi kapcsolatok kialakításában, de nem jobb, ha a két fél rendelkezik némi komplementer tulajdonsággal is? Mit kezdene egymás nélkül, mondjuk egy autokrata és egy alárendelődő személyiség? Bár alapvetően a hasonlóság a mozgatója a kapcsolatoknak, amikor azonban a dominancia-alárendelés mintázata a fontos, boldogabbak vagyunk egy kiegészítő párral. Különösen így működik ez az internetes kapcsolatokban a technikai segítségnyújtás területén: azok, akik szeretnek másoknak segíteni és a tudásukat csillogtatni, értékelik ha a segítségüket kérik.

Rengeteg elemből lehet összegegyülni a hálózaton létrejövő kapcsolatokat befolyásoló tényezőket. Ezek közül megemlíthető befolyásoló tényező a vonzalom kölcsönösségének létrejötte. Ha tudjuk, hogy valaki pozitív érzelmeket táplál irántunk, hajlamosak vagyunk mi is pozitívan értékelni az illetőt, akiben az említett pozitív érzelmek tovább erősödnek, és végül ez az egész folyamat spirális ívet jár be. A másik igen izgalmas befolyásoló erő a humor. A humor az internetes párkeresésben és kapcsolatteremtésben különös jelentőséggel bír. Nem mindegy azonban, hogy milyen típusú humorról van szó. A világhálón ismerkedők számára az önironikus és ártalmatlan, másokkal nem élcelődő humor a vonzó.

Végezetül nem tudok nem kitérni egy, a párkereséshez szorosan kötődő témára, ez pedig a virtuális szexualitás kérdése. A virtuális légyott, ha nem is követi fizikai jelenlét, elég nagy népszerűségnek örvend az interneten, ami nem meglepő, hiszen egy olyan médiumról van szó, ami támogatja a hiperszemélyes kommunikációt. A virtuális szexet lassan el kell kezdeni úgy kezelni, mint a társas kapcsolatok egy változatát, amelyet a művelői az egyéni tanulás, fejlődés és felfedezés egy formájaként értékelnek. Ezt a lépést alátámasztandó gondoljunk csak bele, hogy egy való világbeli fizikai társas kapcsolatra milyen hatást gyakorolhat, ha az egyik fél tudomást szerez a partner internetes kicsapongásairól.

„Az interneten a szexualitással kapcsolatos kíváncsiság nagyon messzire vezethet, és nagyon sok különös hely tartalmaz olyan gyakorlatot, amely elég nehéz, vagy akár lehetetlen lenne a való életben az erkölcsök, társadalmi bírálat, fizikai kockázat és a jogi következmények miatt.”³⁰

Iwiw – a játékos szociogram

Várady Zsolt, a WiW³¹ fejlesztője kétség kívül feltalálta a magyar „spanyolviaszt”. Egy olyan Magyarországon, ahol az információ és a kapcsolati rendszerek meghatározó érvényűek a mindennapi élet alakításában egyszerű, de nagyszerű ötlet egy olyan webes felület létrehozása, amely az illető tag kapcsolati rendszerét hivatott ábrázolni egy háromdimenziós térképen.³²

29 Wallace, 2002, i. m. p. 178.

30 Wallace, 2002, i. m. p. 193.

31 Az oldal eredetileg ezen a néven indult útjára 2002. áprilisában, majd a felületfejlesztéssel váltott a ma is használatos Iwiw névre. A wiw mozaikszó a who is who (ki-kicsoda) rövidítése.

32 Elméletben bármely két ember legfeljebb hat ismerősnyi távolságra van egymástól. A kijelentést megalapozó kísérlet 1967-ben folyt Stanley Milgram szociológus vezetésével. Milgram háromszáz embernek küldött levelet, amelyben arra adott utasítást, hogy a levelet továbbítsák egy számukra ismeretlen célsze-

Ez a közösségi oldal nem világszerte, de Magyarországon egyedülállóként jött létre 2002. április 14-én. Az alapgondolat a nemzetközi *who is who* típusú oldalak és a szociometria összeolvastása egy új, izgalmas felületre, ahol a felrajzolt vonalak a rokonszenv színezetű kölcsönös kapcsolatokra vonatkoznak, és a koncentrikus körökben való ábrázolás révén a kör középpontjától való távolság jelzi a társas jelentőséget, és ahol számon tarthatjuk ismerőseinket, barátainkat, rokonainkat.

A portál 2006 júliusában elérte az 1.000 000 regisztrált felhasználót, ez a hatalmas érdeklődés pedig a legnagyobb magyar nyelvű közösségi weboldallá avasztotta a IWiWet.

Az IWiW olyan meghívásos alapon működő online ismerősi hálózat, ahol a regisztráltak teljes nevükkel szerepelnek. A hálózat alapegysége a visszaigazolt, azaz szimmetrikus ismerősi kapcsolat.

„Így vagy úgy, de az IWiW sokak életébe szólt bele az elmúlt 3 és fél évben Magyarországon, különösen Budapesten. Ismeretségek köttetek, szerelmek, barátságok szövődtek, munkahelyek töltődtek be, lakások cseréltek gazdát, autók slusszkulcsa került más kezekbe. Az IWiW voltaképpen egészséges, természetes és jobbára ártalmatlan, versengés a kapcsolatokért, az informális tőkékért: »Te őt ismered, én rajtad keresztül őt ismerhetem meg, ide megereszthetek egy telefont, hogy intézzék el ezt meg ezt, adják meg azt a bizonyos infót, ennél a munkánál előbb kerülök képbe, neked olcsóbban adom el a kocsimat.«”³³

A szociális versengés egyértelműen lemérhető a kapcsolatok számán. Vannak felhasználók, akik már-már betegesen sok időt töltenek ismerősök felkutatásával, és boldog-boldogtalant bejelölnek, csakhogy a népszerűség látszólagos dicsfényében sütkérezhessenek.

Az oldal már az útjára bocsátását követő egy-két hónapban túlszárnyalta Várady legmerészebb elképzeléseit, így a kezdetleges beta verzió igen hamar professzionális fejlesztést igényelt.

A globális elvárásoknak megfelelően az oldal a fejlesztéssel az eredeti két nyelv (magyar, angol) helyett tizenhat nyelvi lokalizációt ajánl fel (kínai, cseh, horvát, görög, lengyel, portugál, román, orosz, szlovén, szlovák, spanyol, magyar, angol, német, francia, olasz). A városok szerinti szerveződés lehetővé teszi, hogy az IWiW a lokális közösségek globális hálózataként funkcionálhasson. Nem célja azonban az oldalnak az olvasztótéglé szerep, törekvése, hogy legyen mód elkülönülésre izolált kisközösségek, szűk baráti társaságok számára.

„A csoportképzés kategóriái, melybe ismerőseinket sorolhatjuk (belső kör, család, munkatársak, haverok, iskolatársak) lehetőséget ad az online ismerősi hálózatok egyik komoly problémájára, vagyis arra, hogy hogyan jelenítsük meg indirekt módon negatív preferenciáinkat egy kapcsolati hálóban úgy, hogy az még elviselhető legyen. A kendőzetlen őszinteség még elég sokat kell várni, legalább a megváltásig, de az IWiW-en addig is bátran betehetjük például az eléggé értékeslegesen hangzó Haverok csoportba azokat az ismerőseinket, akikkel mondjuk köszönő viszonyban vagyunk, de különösebben nem

mélyhez. A spontán kialakult eljárás az volt, hogy a levelet elküldték egy olyan személynek, aki talán ismeri a célszemélyt, és a kört tetszőleges számú továbbküldéssel bővíthették. Végezetül összesen hatvan levél ért el a célszemélyekhez, Milgram számításai szerint ugyanakkor a két vadidegen közötti kapcsolat átlagosan hat kapcsolódáson keresztül jött létre. A tanult köznyelvben ez az eredmény „a szeparáció hat fokozataként” vonult be, a téma pedig a szociálpszichológia asztaláról egyenest a szociológia tányérjára ugrott (index, 2002).

33 Csordás Attila: Spanszűrő – Wiw és Iwiw, <http://mancs.hu/index.php?gcPage=/public/hirek/hir.php&id=12265>, 2006. november.



kedveljük őket, míg hön szeretett barátainkat, kedveseinket elégedettséggel a Belső Kör nevű virtuális rekeszbe”.³⁴

Az internetes, ún. *social networkökkel*, társasági hálózatokkal és az ezeket működtető szoftverekkel foglalkozó socialsoftware³⁵ jelenleg nagyjából 380 ilyen weboldalt tart számon. A legnépszerűbb kategóriák az üzleti, baráti, párkereső, fotós, háziállatos, szabadidős oldalak. A legtöbb, mintegy 40 millió regisztráltat tartalmazó hálózat a meghívásos rendszerű, döntően baráti alapon szerveződő, 12 nyelven elérhető, 2004 januárjában elindult észak-amerikai eredetű Orkut, melyet a Google üzemeltet. Az Orkut felhasználóinak jelenleg megközelítőleg 75 százaléka brazil. Érdemes még megemlíteni a nagyok közül a 2003-tól működő Myspace oldalt, amely külön blogfelületet is biztosít felhasználóinak. Az említett oldalak áttekintését követően elmondható, hogy az IWiW ezen a piacon sokkal inkább mintaadó, mintsem mintakövető szerepet tölt be.³⁶

Összegzés

Az internet arctalanságából fakadó zavar és az emberi természet miatt az itt kialakuló kapcsolatok sebezhetőek: az emberek túl sokat tárhatnak fel magukból túl rövid idő alatt, könnyedén idealizálhatják a virtuális párjukat. A szerepjáték, a megtévesztés, a nemcserével való kísérletezés, a partnerek hirtelen eltűnése kockázatos helyé teszik az internetet a kapcsolatok kialakítása szempontjából, mégis a sötét oldal vonzásából kikerülve a háló rendelkezik egy nagyon izgalmas és értékes tulajdonsággal: támogathatja és táplálhatja két ember kapcsolatát.

Herczegh Judit

34 Csordás, 2006, i.m.

35 <http://socialsoftware.weblogsinc.com/2005/02/14/home-of-the-social-networking-services-meta-list>.

36 Csordás, 2006, i.m.

SZEMLE

MERRE HALAD AZ EURÓPAI FELSŐOKTATÁSI TÉRSÉG?

Az úgynevezett tudás alapú társadalom – melyet sokan Európa új formájának tartanak – egyre inkább testet ölt, s mindennek a folyamatnak központi szereplője a felsőoktatás. Először az 1999. június 19-i Bolognai Nyilatkozat szövegezte le, hogy a kezdeményezett átalakítások fontos célja egy európai felsőoktatási terület kialakítása. E szándékot a felsőoktatásért felelős európai miniszterek 2003-as berlini találkozásán is megerősítették *Az egyetemek szerepe a tudás Európájában* címmel. A reformok előfeltétele azonban nemcsak a tanulmányi rendszer megváltoztatása, hanem bizonyos korlátok legyűrése, amelyek a tanulást övező különböző társadalmi, gazdasági körülményekből fakadnak a bolognai folyamathoz csatlakozott országokban. Éppen ezért fontos a társadalmi, gazdasági dimenziók láthatóvá tétele – megkönnyítendő beépítésüket az Európai Felsőoktatási Térség megtervezésével kapcsolatos párbeszédbe. A politikai küzdőtér szereplői az európai felsőoktatás ezen dimenziójára sokkal később lettek figyelmesek (*Az európai felsőoktatási térség társadalmi dimenzióinak fölfedezése*, 2003, Athén), hogy végül új politikai célként fogalmazzák meg a bolognai folyamat továbbfejlesztése kapcsán. A 2003-as úgynevezett Berlini Nyilatkozatban a felsőoktatás társadalmi dimenzióját már hivatalosan is megemlítték a bolognai folyamat munkaprogramján belül, mint valami mindenén átívelő művelési irányt. A későbbi viták által bekerült a köztudatba, hogy a versenyképesség növelésének szükségességét egyensúlyba kell hozni a felsőoktatási térség társadalmi feltételeinek fejlesztési céljával. A szakemberek számára ugyanakkor az is világossá vált, hogy komoly vita csak akkor bontakozhat ki, ha

új információk állnak rendelkezésre a társadalmi dimenzió kérdésköréről is.

A bolognai folyamat kapcsán elkészült *Sybillé Reichert* és *Christian Tauch* által jegyzett – itt bemutatásra kerülő – harmadik jelentés nem csupán a változó tanulmányi struktúrákra koncentrálna, hanem megpróbálja analizálni és összehasonlítani a fejlődési irányokat a folyamatba bekapcsolódó összes nagyobb szereplő szempontjából, így az egységesülő oktatási színpad aktorai – az államok kormányai, a nemzeti rektori konferenciák, a kutatók, az oktatók, továbbá az adminisztratív személyzet és a hallgatók – szempontjából is.

A tanulmány tulajdonképpen a két korábbi, az 1999-es és a 2001-es Jelentés folytatása. Míg azonban az előbbi két jelentés elsősorban az egyes oktatási minisztériumok és rektori konferenciák információszolgáltatásaira épült, a Trends 2003 már a munkaadók, a felsőoktatási intézmények és a hallgatók nézőpontjait is vizsgálja, ezért tehát átfogóbb képet ad a bolognai folyamat állapotáról.

A tanulmányban a szerzők abból a feltevésekből indultak ki, hogy a reform egészében nézve szükségszerűen releváns a felsőoktatási rendszer szempontjából, nemcsak nemzeti, hanem intézményi szinten is. Ezért azt próbálták kideríteni, hogy hol érezhetők leginkább a kihívások, hol jelentkeznek problémák és konfliktusok a reform és az egyéb intézményi célok között. Mindenekelőtt pedig azt vizsgálták, hogy az intézményi aktorok hogyan értelmzik a reform különböző céljait, és miféle sikertényezőket rendelnek az egyes változásokhoz, amelyek az Európai Felsőoktatási Térség megvalósításához elengedhetetlenek. Maga a kutatás, amely azzal a céllal készült, hogy intézményi szinten is a letapogassa különféle folyamatokat és véleményeket, öt csoportot célzott meg: 33 oktatásért felelős minisztériumot és 33 rektori konferenciát, a reformhoz csatlakozni



akaró délkelet-európai országok oktatásért felelős minisztériumait és rektori konferenciáit, 1800 felsőoktatási intézményvezetőt. A kérdezési fázis lezárultának határideje 2003 februárja volt, így a feldolgozott adatok elemzése 2003. március közepétől kezdődött. A begyűjtött adatokon túl a munka során a szerzők figyelembe vettek minden rendelkezésre álló tanulmányt, amely bolognai folyamat céljait és a hozzájuk köthető témákat taglalja, áttekintették a folyamat szempontjából releváns EU-dokumentumokat, továbbá a Bologna Koordinációs Bizottság (Bologna Follow-Up Group) számára benyújtott nemzeti jelentéseket is.

A válaszadási arány kellően reprezentatívnak bizonyult: a felsőoktatási intézmények 45%-a visszaküldte a kérdőívet, továbbá egy híján az összes minisztérium, valamint a rektori konferenciák 90%-a és a hallgatói szervezetek 80%-a – ugyanakkor a munkaadói társulásoknak csak a fele. Már az első intézményi visszajelzések egyértelműen alátámasztották, hogy a Folyamat kutatásakor nem kerülhető meg a „cselekvési irányok kockázatvállalóinak”, az oktatási színpad aktorainak vizsgálata. Mindezzel a jelentés nemcsak az irányok módosulására, továbbá a nemzeti szintű strukturális átalakulásokra figyelt, hanem az intézmények helyzetére és a hallgatók nézőpontjára is: a bolognai folyamat aktorainak nézeteit próbálja tükrözni, és be kívánja mutatni a bevezetés során felmerült problémákat, továbbá a jövő kihívásait. A szerzők ugyanakkor hangsúlyozzák, azzal együtt, hogy több szereplőt sikerült bevonni a kérdezésbe (tulajdonképpen az intézmények és a hallgatóság megkeresésével), ugyanakkor a tudóstársadalmat nem tudták megszólítani, ezért tehát a felsőoktatási intézmények mindennapjaival kapcsolatos adatgyűjtés csak a vezetők és a hallgatók véleményét rögzíti – a tudósokét nem.

A *Megismerés és fenntartó támogatás* című fejezetben a szerzők kiemelik, hogy annak ellenére, hogy a Jelentés megalkotását megelőző években egyre többen megismerkedtek a bolognai folyamat főbb vonalaival, a felsőoktatási reformeszmé gondolata mégsem jutott el a felsőoktatás kulcsszereplőinek többségéhez, noha ők azok, akik a gyakorlatba átültetés, valamint az értelemadás folyamataiért felelnek.

A Jelentés szerint az oktatók, az adminisztratív személyzet és a diákság bevonása a reformfo-

lyamatokba még mindig nem elegendő mértékű, hiszen változatlanul az egyes intézményvezetők, mintsem maguk az oktatók, kutatók, hallgatók vesznek benne részt. A szerzők szerint a jövőben azonban már tanszéki szinten is értelmezni kell a reform céljait és azok kontextusát (tanrend, egységek, módszerek, értékelés, diszciplínák és intézmények közötti áteresztőképesség újragondolása). Észtország, Írország, Litvánia, Németország, Svédország és leginkább az Egyesült Királyság intézményeiben – összevetve más országokkal – a reform iránti elkötelezettség jelei kevésbé mutatkoznak ami Reichert és Tauch szerint nem azt jelenti, hogy ezekben az országokban ne zajlanának a reformok, viszont ezek a folyamatok nem kimondottan a bolognai folyamathoz kötődnek. (Svédországban például egyáltalán nem használják a Bologna szót.) A bolognai reform mértékének ismeretében fontos kiemelni, hogy mindössze az egyetemek 47%-a és az egyéb felsőoktatási intézmények 29,5%-a hozott létre Bologna-koordinátor státust.

A szerzők azt is konstatálják, hogy a reform ütemezésével és bizonyos szempontjaival szemben tapasztalható némi ellenállás, úgymint a belgiumi francia nyelvű közösség, az Egyesült Királyság, Franciaország, Írország, Németország, Norvégia, Magyarország és Portugália részéről, tetten érhető tehát egyfajta Bologna-szkepticizmus.

A Jelentés írói szerint a bolognai reform gyakran egyéb kulcsfunkciók, fontos fejlesztések rováására kerül előtérbe, sőt nyilvánvaló az is, hogy intenzívebb párbeszéd szükségeltetne a rektorok és tudományos szakemberek, intézmények és a minisztériumi alkalmazottak között, túllépve a törvényalkotási folyamaton (a reform intézményi vonatkozásairól, a reform állami szintű támogatásának mikéntjéről, miközben nem sérülnek a felsőoktatás alapfunkciói).

A Jelentés *A felsőoktatási intézmények szerepe az Európai Felsőoktatási Térség megteremtésében* című fejezetében azt láthatjuk, hogy miközben a felsőoktatási intézmények nagy többsége támogatja a reformot, az egyetemi rektorok 62%-a, az egyéb európai felsőoktatási intézmények vezetőinek pedig 57%-a érzi úgy, hogy jobban is bevonhatnák őket a kitűzött célok megvalósításába. Belgium, Dánia, Franciaország, Németország, Görögország, Magyarország, Lengyelország, Portugália, Szlovákia, Szlovénia, Spanyolország, Svédország és a délkelet-európai országok képviselői.

selői és rektori konferenciái figyelmeztettek az intézmények autonóm döntéshozatali mechanizmusainak korlátaira. Ugyanakkor a vezetők 46%-a szerint a nemzeti törvényi szabályozás – legalábbis részben – kikezdi az autonóm döntéshozatali rendszert.

A hallgatók szerepe az Európai Felsőoktatási Térség megteremtésében című fejezetben a fiatalok aktív részvételének megvalósulási formáit mutatják be a szerzők. A folyamatba bekapcsolódott országok egyetemének 63%-án a diákság szerepvállalása formális (részvétel a szenátusban vagy a tanácsban, esetleg kari/tanszéki szinten). A szerzők kiemelik: a felsőoktatásban részt vevő hallgatók fele úgy érzi, hogy a nemzeti és európai hallgatói szervezeteken keresztül meglehetősen aktív szerepet játszik az Európai Felsőoktatási Térség kialakításában, ugyanakkor intézményi, de főleg tanszéki szinten a hallgatók bevonása a különféle kezdeményezésekbe még számos ponton további előrelépéseket igényel. (Reichert és Tauch szerint a diákság képviselői leginkább a reform alapelvei kapcsán fejezik ki reményeiket, és elsősorban megvalósításukat, folyamatosan redukált értelmezésüket kritizálják.)

A következő fejezetben (*Az európai diplomások munkaerőpiaci esélyeinek növelése a tudományos minőség kikezdése nélkül*) a szerzők a tudományosság színvonalának és a diplomások alkalmazhatóságának, munkaerőpiaci helyzetbe kerülésének összeegyeztethetőségét vizsgálják. A szerzők kiemelik, hogy a tudományos színvonal minőségének megőrzése (sőt emelése) és a diplomások munkaerőpiacra való átmenete a bolognai folyamat két leggyakrabban emlegetett mozgatórugójának számít. Az intézményi vezetők 91%-a tartja alapvető fontosságúnak a diplomások munkaerőpiaci helyzetbe kerülésének kérdését a tantervek újragondolása szempontjából. Reichert és Tauch szerint a Bologna szellemében történő tantervi reform során a legnagyobb kihívásnak az tűnik, hogy miképpen lehet igazságot tenni a kockázatvállalók között a diplomások munkaerőpiaci helyzetbe kerülésének és a felsőoktatás relevanciájának tekintetében, és mindezt anélkül, hogy kompromittálnának bizonyos hosszabb távú perspektívákat, amelyek jobban megfelelnek a felsőoktatási intézményeknek.

A felsőoktatáson belüli mobilitás elősegítése című fejezetben a szerzők megállapítják, hogy miközben nő a hallgatói mobilitás szerte Európában,

az érkezők száma nagyobb az EU, mint a csatlakozó országok viszonylatában: „diákimportörnek” elsősorban Franciaország, Hollandia, Dánia, Svédország számít, de Írország és az Egyesült Királyság intézményeinek 80%-a is azt jelentette, hogy több diák érkezik hozzájuk, mint távozik.

Az Európai Felsőoktatási Térség vonzóbbá tette az Európán kívüli világban a bolognai folyamat harmadik fontos ösztönzője a válaszadók szerint – a tudományos minőség és a munkaerőpiaci esélyek mellett. A következő fejezetben ezt vizsgálják a szerzők. Az intézmények 92%-a számára a legfontosabb az EU, míg a második helyen Kelet-Európa (62%), majd az USA és Kanada (57%), Ázsia (40%) és Latin-Amerika (32%) következik, a sor végén pedig Afrika (24%) és Ausztrália (23%), valamint az arab világ (16%) található. A vonzerő növelése a felsőoktatási intézmények 75%-a szerint elsősorban a közös események/programok és a tudományos-oktatási kooperáció révén lehetséges, ugyanakkor – még ha idegenkednek is tőle – a nemzetközi szintű diáktoborzás körül kialakult versenyhelyzet ismeretében a felsőoktatási intézmények nem mondhatnak le a cél marketing eszközéről sem (az intézmények mindössze 30%-a él vele, az Egyesült Királyság és Írország kivételével, ahol ez az arány 80% fölötti volt), ha helyzetbe akarják hozni magukat nemzetközi szinten. A szerzők itt bemutatják azt is, hogy a legtöbb országban már léteznek irányelvek az agyszívás megakadályozására, illetve a tudóscsalogatásra. A legtöbb felsőoktatási intézmény viszont még adós a világos intézményi profilok meghatározásával, ami pedig elengedhetetlenül szükséges a prioritásaikkal egybevágó piacok megközelítéséhez.

A Diplomastruktúrák című fejezetben a szerzők leszögezik, hogy a kétszintű diplomarendszerhez köthető tanulmányi struktúrák bevezetése kapcsán már fontos törvényalkotói lépések történtek, ám azon országokban, ahol a BA/BSc-szint korábban nem létezett, a felsőoktatási színpad aktorai azt továbbra is csak egy közbülső állomásnak, orientációs platformnak tekintik, mintsem önálló diplomának. A BA/BSc-diploma – mint általánosan érvényes minősítés – elfogadása jórészt még várat magára. A Jelentés írói szerint a kormányoknak és a felsőoktatási intézményeknek szorosan együtt kell működniük, hogy az új struktúra ne csak felszínesen kerüljön bevezetésre, de a tantervi felülvizsgálat is köves-



se, és ne csak a tanulmányi eredmények, képzési profilok körül kialakult vitát vegyék számításba (a tantervi reform során), hanem az intézmények sajátos szükségleteit, lehetőségeit is.

A következő fejezetben a *diplomák elismerésének körülményeit* mutatják be a szerzők. A minisztériumok kétharmada, a felsőoktatási intézmények több mint fele és a hallgatói szervezetek alig kevesebb mint 50%-a reméli, hogy a bolognai folyamat nagyban meg fogja könnyíteni az elismertetési eljárásokat. A Jelentés szerint miközben a felsőoktatási intézmények meglehetősen optimisták a külföldi tanulmányi periódusok elismertetésének gördülékenységével kapcsolatban, számos országban az elismerés procedúrája igen fejletlennek tűnik, gyakori az ügyről-ügyre alapú eljárásrend. (A hallgatói szervezetek majdnem 90%-a úgy vélte, hogy tagjaik elvtelve vagy gyakran ütköznek problémába a korábbi külföldi tanulmányok elismertetésekor, ugyanakkor némileg pozitív jel az, hogy a hallgatói szervezetek több mint 40%-a azt is jelezte, az általuk lefedett intézményekben van lehetőség fellebbezésre az elismertetési procedura során.)

Az *Intézményi autonómia, minőségbiztosítás és akkreditáció: kötéltánc az önfejlesztés és az elszámolási kötelezettség között* című fejezetben a szerzők megállapítják, hogy a nagyobb autonómia alapján az állami beavatkozástól való nagyobb függetlenséget jelenti, ám általában a társadalom egyéb kockázatvállalóinak növekvő befolyásával jár együtt, nem is beszélve a külső minőségbiztosítási eljárásokról és az eredményorientált finanszírozási mechanizmusokról. A szerzők megemlítik, hogy ennek ellenére a felsőoktatási színpad számos szereplője hangsúlyozza, hogy az állami beavatkozás csökkenésével nőni fog az intézmények autonómiája, optimalizálódik az egyetemeken rejlő innovatív potenciál, de csak akkor, ha mindez nem az eredmények mechanikus, uniformizált utólagos ellenőrzésével zajlik, és nem is más kockázatvállalók rövid távú céloktól vezérelt, tolatkodó szerepvállalásával.

A Jelentés megállapítja, hogy az egyes országokban zajló akkreditáció és az EU-országokban végbemenő kiértékelés között mutatkozó feszültség csitulni látszik, hiszen Nyugat-Európában egyre nagyobb az érdeklődés az akkreditáció, a kritériumok és standardok használata iránt, míg Kelet-Európában egyre gyakoribbak a fejlődésre fókuszáló kiértékelési eljárások: a reformban

érintett összes ország létrehozott, vagy éppen létrehoz olyan ügynökségeket, amelyek a külső minőségbiztosításért felelnek. (Ezekben a kiértékelési vagy akkreditációs eljárásokban a felsőoktatási intézmények 80%-a érintett.)

A Jelentés szerint általánosságban elmondható, hogy a felsőoktatási intézmények pozitív véleménnyel vannak a külső minőségbiztosítási eljárásokról, mert abban az intézmények színvonalának emelését látják leginkább. *Reichert és Tauch* szerint az európai felsőoktatás minőségbiztosítási problematikájának legfontosabb kihívásai a transzparencia, a tapasztalatcserre és az elegendő számú közös kritérium, ami az eljárások kölcsönös elismeréshez vezetne anélkül, hogy regularizálnák a rendszert, és kikezdenék a diverzitás és verseny pozitív tartalmait.

A következő fejezetet az *Élethosszig Tartó Tanulás*-nak (Life Long Learning, LLL) szentelik a szerzők. A fogalom definíciói és viszonyulása a folytatólagos, illetve felnőttoktatáshoz meglehetősen zűrzavaros képet mutat az adott nemzeti környezetben. Az LLL mindegyik definíciójában tükröződik annak hangsúlyozása, hogyan ismerhető fel a legideálisabb tanulási mód az élet legkülönbözőbb szakaszaiban és helyzeteiben. A *Trends 2003* tanulmányból kiderül, hogy az országok többsége megfogalmazni szándékozik, vagy éppen már kidolgozta a maga LLL-stratégiáját. Az LLL körüli párbeszéd egyértelműen piaci irányultságú, és a piaci szereplők hathatós bevonásával zajlik. Az európai intézmények 49%-a kezdeményez közös programokat üzleti és szakmai szervezetekkel, munkaadókkal (ugyanaz még több felsőoktatási intézményre érvényes Finnország, Izland, Svédország, Norvégia, Észtország, Franciaország, Írország és az Egyesült Királyság tekintetében). Ám ugyanakkor – emeli ki a Jelentés – az is igaz, hogy a túlzott hajlandóság a piaci szükségletek kiszolgálására – elsősorban az egyetemeken – rengeteg tanárt szembe fordított az intézményi LLL-folyamatokkal. A diplomastruktúra reformja minden bizonnyal hatással van az LLL-szisztémára: az intézményvezetők 39%-a szerint az új diplomastruktúra befolyásolja az LLL-programok és modulok tervezését. Sőt a Jelentés érdekességként említi, hogy a legtöbb hallgatói szervezet szerint intézményeik ma már másképpen viszonyulnak az LLL kérdésköréhez, mint három éve, sőt a hallgatói képviselők csaknem fele szerint változott a nem hagyományos

hallgatókat érintő kurzuskinálat, harmaduk szerint pedig nőtt a bizalom az LLL iránt a hallgatók köreiben.

A Jelentés utolsó, *A sokszínű profil felé* című fejezetében a diverzifikáció és az intézményi profilok kérdéskörével foglalkozik, és rámutat arra, hogy jelenleg az európai felsőoktatási intézmények túlnyomó többsége nagyjából ugyanakkora súlyt fektet tanításra és kutatásra, ugyanakkor dominánsan elkötelezett az általa szolgáltat nemzeti közösség felé. (Az európai felsőoktatási intézmények mindösszesen 13%-a, az egyetemek 16%-a véli elsődlegesnek egy nemzetközi közösség szolgálatát – és csak 7%-uk egy európaiét.) Ám a Trends 2003 szerint a felsőoktatási intézmények ugyanakkor nem kerülhetik el egy differenciáltabb profil kidolgozását, sőt egy „sajátos plusz érték” megjelenítését (aminek alapja önmaguk megkülönböztetése más szerepvállalóktól), hiszen egyre komolyabb a verseny a köz- és magánforrások, a diákok és tanárok iránt egy globalizálódó felsőoktatási piacon.

Hogyan tovább egy fenntartható felsőoktatási reform felé? – teszik fel a szerzők a kérdést, és arra a következtetésre jutnak, hogy az Európai Felsőoktatási Tér csak akkor jöhet létre, ha mind a felsőoktatási intézmények, mind az oktató-kutató dolgozók, mind pedig a hallgatók csatlakoznak a kitűzött célokhoz, és átültetik azokat a mindennapokba. Ezért Sybille Reichert és Christian Tauch úgy véli, hogy a közeljövő legnagyobb kihívása annak biztosítása, hogy a szereplők is lássák a reform lényegét, mert csak így érhető el, hogy ez európai méretű változás beépüljön az intézményekbe, és egy innovatív, fenntartható irányba mozduljon el. A Trend 2003 szerzői azt is kiemelik, hogy a bolognai folyamatot mindenképpen össze kell hangolni a felsőoktatási intézményekben zajló egyéb fejlődési folyamatok kulcsfunkcióival, méghozzá úgy, hogy az nem tolható előtérbe egyéb sürgős fejlesztések rovására.

(*Trends 2003 – Progress towards the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe. [A report prepared for the European University Association by Sybille Reichert and Christian Tauch, July 2003.] http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Trends_III_neu.pdf*)

Jancsák Csaba

NEMZETKÖZI ÖSSZEHALONLÍTÓ OKTATÁSKUTATÁSI STATISZTIKÁK

2006-ban jelent meg az UNESCO Statisztikai Intézetének a közel 250 oldalas *Global Education Digest 2006, Comparing Education Statistics Across the World* című jelentése, amely nemzetközi szinten is felkeltette az oktatáskutatók figyelmét. A tanulmányban szereplő empirikus adatok az oktatási rendszerek 1999 és 2004 közötti globális és regionális átalakulásait vázolják fel. Összesen 193 ország oktatási rendszeréről gyűjtöttek be adatokat, amelyeket különböző aspektusokból rendszereztek. A nyers adatsorokat kisebb részben saját kutatásaikkal szereztek meg, nagyobbik részét pedig a világ államainak kormányai bocsátották rendelkezésükre. A tanulmány természetesen nem tér ki az oktatási rendszer minden egyes összefüggésére és vonatkozására, hanem – főként – a felsőoktatásban zajló legfontosabb folyamatokat és jelenségeket elemzi mélyrehatóan. Jelentős hangsúlyt fektet standardizált és új indikátorok bevezetésére és használatára, hiszen komplex, összehasonlító felméréseket csak ezek alapján lehet készíteni.

Vizsgálatuk homlokterében a következő témák álltak: a munkaerőpiaci viszonyok és a felsőoktatás strukturális összehangolásának lehetőségei, a diplomák munkaerőpiacon való hasznosítása és a humán erőforrások fejlesztése, a nemzetközi hallgatói mobilitás tendenciái, valamint a nemek közötti esélyegyenlőség megvalósításának reális esélyei. Külön érdeme a jelentésnek, hogy az alkalmazott terminológiai apparátust konceptualizálja és operacionalizálja, a vizsgálati módszertani eljárásokat pedig adott fejezeteken belül olyan formában interpretálja, hogy azt a szélesebb társadalmi nyilvánosság is könnyen megértheti. Fontos megjegyezni, hogy ez a tanulmány nem egyszerűen leírja a nemzetközi folyamatokat és jelenségeket, hanem néhány esetben rávilágít azok diszfunkcióira is.

A jelentésben megállapított új indikátorok konstruálásával, illetve azok szintetizálásával olyan általánosan elfogadható egységes szempontsort alkottak, amelyek alapján a nemzetközi felsőoktatási rendszereket három részre tagolják, így megkönnyítve adott struktúrák kategorizálását, elemzését és összehasonlítását. Az első

hallgatókat érintő kurzuskínálat, harmaduk szerint pedig nőtt a bizalom az LLL iránt a hallgatók köreiben.

A Jelentés utolsó, *A sokszínű profil felé* című fejezetében a diverzifikáció és az intézményi profilok kérdéskörével foglalkozik, és rámutat arra, hogy jelenleg az európai felsőoktatási intézmények túlnyomó többsége nagyjából ugyanakkora súlyt fektet tanításra és kutatásra, ugyanakkor dominánsan elkötelezett az általa szolgáltat nemzeti közösség felé. (Az európai felsőoktatási intézmények mindösszesen 13%-a, az egyetemek 16%-a véli elsődlegesnek egy nemzetközi közösség szolgálatát – és csak 7%-uk egy európaiét.) Ám a Trends 2003 szerint a felsőoktatási intézmények ugyanakkor nem kerülhetik el egy differenciáltabb profil kidolgozását, sőt egy „sajátos plusz érték” megjelenítését (aminek alapja önmaguk megkülönböztetése más szerepvállalóktól), hiszen egyre komolyabb a verseny a köz- és magánforrások, a diákok és tanárok iránt egy globalizálódó felsőoktatási piacon.

Hogyan tovább egy fenntartható felsőoktatási reform felé? – teszik fel a szerzők a kérdést, és arra a következtetésre jutnak, hogy az Európai Felsőoktatási Tér csak akkor jöhet létre, ha mind a felsőoktatási intézmények, mind az oktató-kutató dolgozók, mind pedig a hallgatók csatlakoznak a kitűzött célokhoz, és átültetik azokat a mindennapokba. Ezért Sybille Reichert és Christian Tauch úgy véli, hogy a közeljövő legnagyobb kihívása annak biztosítása, hogy a szereplők is lássák a reform lényegét, mert csak így érhető el, hogy ez európai méretű változás beépüljön az intézményekbe, és egy innovatív, fenntartható irányba mozduljon el. A Trend 2003 szerzői azt is kiemelik, hogy a bolognai folyamatot mindenképpen össze kell hangolni a felsőoktatási intézményekben zajló egyéb fejlődési folyamatok kulcsfunkcióival, méghozzá úgy, hogy az nem tolható előtérbe egyéb sürgős fejlesztések rovására.

(*Trends 2003 – Progress towards the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe. [A report prepared for the European University Association by Sybille Reichert and Christian Tauch, July 2003.] http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Trends_III_neu.pdf*)

Jancsák Csaba

NEMZETKÖZI ÖSSZEHALONLÍTÓ OKTATÁSKUTATÁSI STATISZTIKÁK

2006-ban jelent meg az UNESCO Statisztikai Intézetének a közel 250 oldalas *Global Education Digest 2006, Comparing Education Statistics Across the World* című jelentése, amely nemzetközi szinten is felkeltette az oktatáskutatók figyelmét. A tanulmányban szereplő empirikus adatok az oktatási rendszerek 1999 és 2004 közötti globális és regionális átalakulásait vázolják fel. Összesen 193 ország oktatási rendszeréről gyűjtöttek be adatokat, amelyeket különböző aspektusokból rendszereztek. A nyers adatsorokat kisebb részben saját kutatásaikkal szereztek meg, nagyobbik részét pedig a világ államainak kormányai bocsátották rendelkezésükre. A tanulmány természetesen nem tér ki az oktatási rendszer minden egyes összefüggésére és vonatkozására, hanem – főként – a felsőoktatásban zajló legfontosabb folyamatokat és jelenségeket elemzi mélyrehatóan. Jelentős hangsúlyt fektet standardizált és új indikátorok bevezetésére és használatára, hiszen komplex, összehasonlító felméréseket csak ezek alapján lehet készíteni.

Vizsgálatuk homlokterében a következő témák álltak: a munkaerőpiaci viszonyok és a felsőoktatás strukturális összehangolásának lehetőségei, a diplomák munkaerőpiacon való hasznosítása és a humán erőforrások fejlesztése, a nemzetközi hallgatói mobilitás tendenciái, valamint a nemek közötti esélyegyenlőség megvalósításának reális esélyei. Külön érdeme a jelentésnek, hogy az alkalmazott terminológiai apparátust konceptualizálja és operacionalizálja, a vizsgálati módszertani eljárásokat pedig adott fejezeteken belül olyan formában interpretálja, hogy azt a szélesebb társadalmi nyilvánosság is könnyen megértheti. Fontos megjegyezni, hogy ez a tanulmány nem egyszerűen leírja a nemzetközi folyamatokat és jelenségeket, hanem néhány esetben rávilágít azok diszfunkcióira is.

A jelentésben megállapított új indikátorok konstruálásával, illetve azok szintetizálásával olyan általánosan elfogadható egységes szempontsort alkottak, amelyek alapján a nemzetközi felsőoktatási rendszereket három részre tagolják, így megkönnyítve adott struktúrák kategorizálását, elemzését és összehasonlítását. Az első



csoportba azok a felsőoktatási intézmények tartoznak, amelyek komoly elméleti és akadémiai tudást nyújtanak a hallgatóknak, akik ennek segítségével önálló kutatások végzésére is alkalmassá válhatnak. A tudás elsajátításának időtartama itt meglehetősen hosszú. Ilyen intézmények nagy számban találhatók Olaszországban, Japánban, Németországban és Ausztriában. A második kategóriába azok az oklevelet nyújtó intézmények kerülnek, amelyek rövidebb képzési időhatároznak meg, inkább a szakmai tapasztalatok megszerzésére, a képességek és készségek fejlesztésére helyezik a hangsúlyt és nem a teoretikus alapok elmélyítésére. Ezek az intézmények főként Ausztráliában, az Egyesült Királyságban és az Amerikai Egyesült Államokban vannak nagyobb arányban. A harmadik csoportban olyan felsőoktatási intézmények találhatók, ahol az oklevél megszerzése igen rövid időt vesz igénybe, ám ezzel a specializált képesítéssel viszonylag könnyen tovább lehet lépni az első két kategóriába. Ezt a képzést Franciaország, Marokkó és Algéria preferálja. (Magyarországon ilyen képzési formának lehet tekinteni a szakirányú továbbképzési szakokat.)

Az első fejezetben a szerzők meghatározzák azokat a teoretikus komponenseket, amelyek a tanulmányfilozófiai alapját képezik. (Csak zárójelben jegyezzük meg, hogy elméleti kiindulópontjuk szinte teljesen azonos a Világbank gyakran hallható, olvasható felvetéseivel.) E szerint a gazdasági rendszer fejlődésének egyik – talán legfontosabb – kritériuma, hogy a munkaerő-kínálat megfelelő, magas szintű tudással, készségekkel, valamint képességekkel rendelkezzen. A társadalmi és gazdasági növekedésnek fontos feltétele a munkaerőpiaci kereslet és a felsőoktatás kibocsátó képességének, illetve az oktatás minőségének és tartalmának kongruenciája. Ezt azonban igen nehezen lehet koordinálni, megszervezni, mert számos oktatáspolitikai aktor integrálódik ebbe a folyamatba, amelyeknek egymástól eltérő, gyakran ellentétes érdekei vannak (a magyarországihoz hasonló tendenciák figyelhetők meg a világ számos államában).

A felsőoktatás főszereplői abban érdekeltek, hogy növeljék a hallgatói létszámot, amely nem minden esetben egyezik meg a munkaerőpiaci igényekkel, így társadalmi feszültségeket és strukturális munkanélküliséget implikálhat – más szavakkal: a túlképzés gazdaságilag és tár-

sadalmilag káros. Ezzel szemben gyakran hallani azt az érvet, mely szerint a felsőoktatásban olyan képességek és tudás megszerzésére nyílik lehetőség, amely alkalmassá teszi az egyént arra, hogy beilleszkedjen adekvát formában a társadalmi munkamegosztásba akkor is, ha nem a tanult szakmájában dolgozik. A tanulmány szerzői viszont azt hangsúlyozzák, hogy a társadalmi életben nélkülözhetetlen kompetenciákat nem a felsőoktatásban (bár ott is), hanem már korábbi oktatási szinteken kellene átadni a tanulóknak. A felsőoktatás számos jelenlegi funkcióját alacsonyabb oktatási szférákba kellene áthelyezni, ez azonban az előbb elmondottakon túl számos akadályba ütközik, melyek közül a legjelentősebb az elszámoltathatóság, a privatizáció és a tömegesedés.

Látható, hogy a felsőoktatási struktúrák egymástól eltérő formában és programok alapján funkcionálnak, ám ezek hatékonyságának operacionalizálása egyáltalán nem egyszerű feladat. Ennek érdekében kidolgozták a humán tőke mérésének újabb eszközeit, amelyek nemzetközi összefüggésrendszerben is alkalmazhatók. Ez alapján bebizonyítják, hogy 1980 és 1990 között a fejlődő országokban a felsőoktatás fejlesztése majdnem 2,5 százalékos gazdasági növekedést generált, úgyhogy utóbbi 1990-től napjainkig arányában már meg is haladta a felsőoktatás modernizálásának kiadásait.

A nemzetközi felsőoktatás modernizációs irányát alapvetően meghatározza a globalizáció, aminek következtében az elmúlt közel tíz évben figyelemre méltóan emelkedett a nemzetközi mobilitásban részt vevő (nem szülőhazájukban tanuló) hallgatók aránya az egész világon. A szerzők szerint a globalizációnak nemcsak hátrányai, hanem előnyei is egyértelműen megfigyelhetők. Gondoljunk csak arra, hogy pontosan a globalizáció térhódítása miatt bontakozott ki annak lehetősége, hogy nemzetközi dimenziókban is szin- tetizálhatóvá, egységessé váljanak, illetve válhatnak az oktatási programok, vagyis a hallgatóknak egyre nagyobb az esélyük arra, hogy külföldön folytassanak tanulmányokat. Mindez nemcsak a nemzetközi mobilitást erősíti, hanem lehetőséget teremt az „átjárás”-ra a saját országon belül. Ez a – bizonyos értelemben homogenizációs – folyamat azonban még nem teljesedett ki, a felsőoktatási rendszerek között még mindig jelentős eltérések tapasztalhatók.

A nemzetközi mobilitás felerősödésének okai között megemlítik a globalizációt, az üzleti élet fokozódó hegemóniáját, valamint a mobilitási esélyek javulását (lásd bolognai folyamat). A tanulmány 1975-től 2004-ig elemzi ezt a folyamatot, amit globális és regionális bontásokban is interpretálnak statisztikai eszközökkel. 2004-ben közel 2,4 millió hallgatót számított nemzetközileg mobilnak, ami csak első hallásra tűnik soknak: valójában a világ összes hallgatójának kevesebb mint két százalékáról van szó. A legnagyobb befogadó országok közé soroljuk az Amerikai Egyesült Államokat (23%), az Egyesült Királyságot (12%), Németországot (11%), Franciaországot (10%), Ausztráliát (7%) és Japánt (5%). Az empirikus felmérés eredményei alapján kimutatható, hogy a hallgatók általában a külföldi élet megismerése, a tanulmányi tapasztalatok, valamint egy jobb képzés reményében indulnak külföldre tanulni. Érdekes adalékként szolgál az az adat is, mely szerint Kelet-Ázsiában, Afrikában, Luxemburgban, Cipruson és Svájcban élő összes hallgatónak több mint a fele választja a nemzetközi mobilitást. Ennek valószínűleg az lehet az oka, hogy itt többnyelvű társadalomban szocializálódott csoportokról van szó, akik könnyebben tudnak bekapcsolódni a nem anyanyelven folyó oktatásba. 2004-ben a legnagyobb kibocsátó Franciaország, Németország, Görögország és Olaszország volt, Dél-Kelet-Európából pedig Törökország járt az élen a maga 300.000 hallgatójával. A felsőoktatás expanziójának hatása az utóbbi öt évben egyértelműen manifesztálódott Kínában, Malajziában és Tunéziában is, ahol a vizsgált periódusban majdnem 30 százalékkal emelkedett a hallgatók (így a külföldön tanuló hallgatóké is) aránya, de nemzetközi mobilitásban összességében még mindig az OECD-országok állnak vezető helyen. Dél-Amerika országaiiban a nemzetközi hallgatói mobilitás stagnál, illetve enyhén csökken.

A szóban forgó folyamat számos előnnyel jár, hiszen a külföldön szerzett tapasztalatok, nyelvismeret és tudás a kibocsátó ország társadalmának is hasznára válik: vizsgálatok támasztják alá, hogy az „agyelszivást”, az értelmiség elvándorlását *egyáltalán nem erősíti* a nemzetközi mobilitás. Növekvő tudással rendelkező társadalmakban ráadásul totalitáriánus és autoritáriánus diktatúrák is nehezebben alakulnak ki, hiszen itt a társadalom önvédelmi mechanizmusai kifinomul-

tabbak, a demokrácia intézményrendszerei és a szabadságjogok megszilárdulnak. A tanulmány mindezekben túl hangsúlyozza azt is, hogy a diplomások növekvő aránya (főként ha az oklevelet külföldön szerezték) csökkenti a deviancia jelenlétét, erősíti a társadalmi integrációt, javul a társadalom és az egyén egészségi állapota és jóléte.

Ugyanakkor a tanulmány részletesen tárgyalja a nemek közötti esélyegyenlőtlenséget, amit összehasonlító elemzéseken keresztül fejt ki. Erre vonatkozóan meglehetősen kevés adat áll rendelkezésre, mert a különböző államok egymástól eltérő módon definiálják a társadalmi integrációt, vagy más formában mérik (egyes országok például azért nem közöltek ezzel összefüggésben adatokat, mert szerintük ez mérhetetlen). A leggyakrabban ezt a globálisan megjelenő társadalmi problémát úgy mérik, hogy a felsőoktatásban a férfiak és nők arányát egymáshoz viszonyítják. Ez helyes eljárásnak tekinthető, azonban nem elégséges (a kiegyenlítő arányokkal valóban nem lehet teljes körűen leírni és magyarázni ezt a jelenséget), az UNESCO kutatói ezért más és több indikátor bevonásával vizsgálták a nők hátrányos helyzetét. Így került bevezetésre a Gender Parity Index (GPI), amelynek akkurátus definícióját és komponenseit szintén tartalmazza a jelentés. Arra a megállapításra jutottak, hogy a nemek közötti egyenlőtlenséget a kulturális sajátosságok és a társadalmi szerepek befolyásolják, vagyis a felsőoktatásban manifesztálódó különbségek már közösségi szinten *korábban létrejöttek*.

Valószínűleg ezzel magyarázható az, hogy a nők a világ számos országában olyan felsőoktatási intézményekben felülreprezentáltak, ahol nem feltétlenül tudományos ismereteket sajátítanak el, hanem inkább gyakorlati tapasztalatokat szereznek (sok leíró és összehasonlító táblázatot készítettek a szerzők ebben a témában is). Empirikus felmérések alátámasztják, hogy nemzetközi szinten a diplomás nők 65–70 százaléka az egészségügyben, a jóléti szolgáltatásban vagy az oktatásban dolgozik – kivételt képez ez alól Banglades és Kambodzsa, ahol a munkaerőpiaci struktúrának nagyjából minden egyes szegmensében kiegyenlített arányok uralkodnak. Ez a tendencia inkább a magasabb nemzeti jövedelemmel rendelkező országokra, a jóléti rendszereket még fenntartani bíró államokra (Svédország, Dánia, Norvégia) jellemző azért, mert a társadalom legnagyobb hányadának ezek a szolgáltatások még



viszonylag könnyen elérhető és megszerezhető. Legrosszabb a helyzet az ázsiai, afrikai államokban, valamint Ausztráliában és Új-Zélandon, ahol a vezető diplomás munkahelyi státusokban szignifikánsak felülreprezentáltak a férfiak.

Bár differenciált a nemek közötti egyenlőtlenség mintázata az országok között, mégis azonosak abban, hogy a „sikeres férfi” ideálját preferálják.

Az UNESCO Statisztikai Intézetének legfrissebb nemzetközi összehasonlító jelentése tehát olyan társadalmi, gazdasági és oktatási problémákra hívja fel a figyelmet, amely szinte minden

társadalomkutató érdeklődésének homlokterébe kerül. Emellett a több mint 200 oldal statisztikai adatsor széles spektrumon interpretálja az aktuális viszonyrendszereket, amelyeket évente kétszer is frissítenek az Interneten.

(UNESCO Institute for Statistics [2006]: *Global Education Digest 2006, Comparing Education Statistics Across the World*. Montreal. 192 p. <http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/ged/2006/GED2006.pdf>)

Jóna György