

VÁLTOZÓ EGYETEM

A 21. SZÁZAD EGYETEME

ÚJ TÁRSADALMI SZERZŐDÉS FELÉ

AJÖVŐ TÖRTÉNÉSZEI A FELSŐOKTATÁS „hosszú 21. századának” kezdeteként feltehetően az 1988-as évet fogják tekinteni. Akkor jelent meg ugyanis az európai egyetemek Magna Chartája, amelyet akkor 430 rektor írt alá. Először léptek színre kollektív formában az intézményi vezetők, az akadémiai világ képviselői, és ünnepélyes nyilatkozatukban megfogalmazták az egyetem funkciójára vonatkozó legfontosabb követendő elveket. Hivatkozásként időben igen messzire mentek vissza, hiszen az eredeti, középkori egyetem missziójából indultak ki. Jelképes volt a dokumentum kibocsátásának helyszíne és időpontja: az első – a bolognai – egyetem alapításának 900. évfordulójának megünneplésére gyűltek egybe Európa rektorai. Mindazonáltal mondanivalójukat a jövőnek szánták.

A Magna Charta Universitatum négy alapelvet rögzített. Először is azt, hogy az egyetem autonóm intézmény. Ahhoz, hogy teljesíthesse feladatát, a kultúra értékeinek létrehozását és átadását, minden politikai, gazdasági és ideológiai hatalommal szemben függetlennek kell lennie. A második alapelv az oktatási és a kutatási tevékenység egysége. A harmadik a kutatás, az oktatás, a képzés szabadsága, amelynek tiszteletben tartását az államhatalomnak és az egyetemeknek saját illetékeségi körükön belül biztosítaniuk kell. Végül a negyedik alapelv kimondja, hogy az egyetem az európai humanista hagyományok letéteményese, küldetését úgy teljesíti, ha nem vesz tudomást földrajzi vagy politikai határokról, és hangsúlyozza a különböző kultúrák kölcsönös ismeretének és kölcsönhatásának szükségességét (*Magna Charta Universitatum 1988*).

Kevésbé emelkedett, inkább kétségbeesett és figyelmeztető hangot ütött meg egy másik, ugyancsak az ezredvég hangulatát tükröző, 1998-ban az UNESCO által rendezett konferencián kibocsátott dokumentum. A konferencia címe is jelezte, hogy az elkövetkező évtizedekre vonatkozó irányelveket kívántak megfogalmazni: „Felsőoktatás a 21. században”.

Már a konferenciát előkészítő vitaanyagok leszögezték, hogy világszerte válságban van a felsőoktatás, aminek hátterében az a feloldhatatlannak látszó ellentmondás azonosítható, amely a további hallgatói létszám expanziót követelő társadalmi nyomás és az ezt kísérő folyamatos finanszírozási nehézségek között feszül. A do-



kumentum a kibontakozás útját abban jelöli meg, hogy a felsőoktatásnak új szemléletet kell követnie, meg kell találnia új társadalmi funkcióját. Felelősséget kell vállalnia az oktatási szektor egészéért, mi több, a társadalom egészéért, és meghatározó szerepet kell játszania a mindenkit sújtó értékválság feloldásában. A gazdasági szempontokra korlátozódó beállítódást meg kell haladni, nagyobb figyelmet kell fordítani a morális és lelki dimenziókra (*World Declaration 1998*).

A két dokumentumban kiemelt kérdések azóta is meghatározó vitatémái a felsőoktatásról való gondolkodásnak. Jelen tanulmány először röviden áttekinti azokat a fejleményeket, amelyek elvezettek az ezredfordulón összesűrűsödött problémákhoz, majd sorra veszi az említett vitatémákat, az autonómia kérdését, a gazdálkodást-menedzselést és az új társadalmi szerződés ügyét. Szól az európai felsőoktatási reformról, végül kitér azokra az új jelenségekre, amelyekre a Magna Charta Universitatum megfogalmazásakor még nem is számított a felsőoktatás világa. A tanulmányban az egyetem és a felsőoktatás fogalmát általában szinonimaként használjuk, és a megfelelő ponton érdemben foglalkozunk a két fogalom tartalmával.

Az előzményekről

A 20. század második felében a felsőoktatás – szociológiai értelemben vett – intézményrendszere gyökeresen megváltozott a fejlett országokban. Ennek háttérében az a folyamat áll, amelyet röviden eltömegesedésnek nevezünk. Az 1960-as évektől kezdődő nagy hallgatói létszámmexpanzió kapcsán a felsőoktatás kilépett elit szakaszából (amelyben a részvételi arány a tipikus korcsoportban nem haladja meg a 10–15%-ot), majd változó ütemű növekedés mellett tömegessé vált, utóbb pedig egyes térségekben megindult az általánossá válás felé (50%-osnál magasabb részvételi arány mellett) (*Hrubos 1998*).

A gyors és látványos átalakulás során megváltozott az állam, a kormányzatok szerepe. Az első szakaszban (az 1960-as, 70-es években, a gazdasági prosperitás idején) az állam szerepe erősödött, a növekedés minden tekintetben kormányzati kontroll mellett ment végbe. Az 1980-as évtizedben fordulat állt be. A gazdasági válság, majd stagnálás adta feltételek hatására az állam visszavonult, a kormányzatok áttértek az ún. indirekt irányításra, a felsőoktatási intézményeket arra készítették, hogy külső pénzügyi forrásokat is keressenek, a költségvetési támogatások egy részét pedig már pályázati úton kezdték elosztani (*Neave 1991*).

Közben megváltoztak azok az értékek, amelyek követését a társadalom elvárja a felsőoktatástól: az első szakaszban a demokratizálás, a kapuk kinyitása volt a fő érték, a második szakaszban pedig a gazdasági értelemben vett hatékonyság. Végül, az 1990-es évtizedben a nagy növekedés következtében veszélybe került minőség ügye vált a fő kérdéssé. Clark híres háromszöge a felsőoktatási aréna három fő aktorát jeleníti meg (*Clark 1983*). Az aktorok közül – a fentiek értelmében – először a kormányzati bürokrácia, majd a piaci verseny ereje növekedett meg. Az akadémiai világ (Clark megfogalmazásában az akadémiai oligarchia) ereje nagymértékben visszaszorult. Mindez erősen megrázta az egyetemeket, különösen sokkoló hatású

volt az Egyesült Királyságban, ahol az addig lényegében ismeretlen kormányzati beavatkozás és a piaci verseny kényszere egyszerre jelentkezett a Thatcher kormány idején (*Kogan 1983*). Ettől kezdve próbál kitörni sarokba szorított helyzetéből a tudós társadalom, ami a minőség kérdésének kiemelésében és az autonómiáról, az akadémiai szabadságról szóló meg-megújuló vitákban nyilvánul meg (*Hrubos 2000*).

A fő aktorok küzdelme abban is megnyilvánult, hogy a felsőoktatás átpolitizálódott. Parlamenti vita tárgyát képezi a most már igen jelentős tételt jelentő költségvetési támogatásról szóló döntés. A hallgatói tömeg összetétele társadalmi származás és előképzettség, motiváció, karriertervek szerint egyre heterogénebbé vált, ami sokféle érdek és érték megjelenítésével járt. A leendő munkaadók köre hasonlóképpen megnőtt, és változatos igényekkel jelentkezett. Mindez eddig nem ismert kihívásokat jelentett a felsőoktatás, mint most már egyre nagyobb jelentőségű, önálló társadalmi alrendszer számára.

A tudós társadalom közérzetének drámai romlásához vezetett, hogy ebben a folyamatban megváltozott magának az akadémiai professzióknak a pozíciója. A magas kvalifikációt igénylő munkakörök között a legambivalensebbé vált. Miközben folyamatosan nő a jól képzett munkaerő iránti igény, és a társadalom, a gazdaság egészét egyre inkább áthatja a tudományos gondolkodás fontosságának tudata, hosszú távon egyre csökken a tudósok viszonylagos megbecsültsége. Funkciójának lényegéből fakad, hogy egyike a legszabadabb és legfüggetlenebb professzióknak, ugyanakkor elvárják tőle, hogy a végül is megfoghatatlan társadalmi-kulturális igényeket szolgálja, mégpedig megfelelő módon (ez utóbbit pedig nem lehet világosan meghatározni). Nagyon komplex foglalkozás, amelynek különböző elemei (oktatás, kutatás, szolgáltatás) megtermékenyíthetik egymást, ugyanakkor sokszor egymás ellenében, és a minőség ellenében is hathatnak. Miközben a kutatást egyértelműen a legfontosabb és legnagyobb presztízsű feladatnak tekintik, az egyetemi tanárookra állandó nyomás nehezedik, hogy az oktatásban és az adminisztrációban több munkát vállaljanak. Az akadémiai stáb szegregálódik. A magukat kizsákmányoltnak érző adjunktusok, docensek viselik a tanítás és az adminisztráció döntő terheit, és ennek következtében soha nem érnek el a professzori kinevezésig, a privilegizált helyzetűnek tekintett, főleg kutatással foglalkozók csoportja viszont fel tud mutatni tudományos eredményeket, nagyobb eséllyel kapja meg az előléptetést. Az egyetemi kutatók ugyanakkor más nehézségekkel találkoznak. A kormányzatok szívesebben szánják pénzt az oktatásra, mint a kutatásra, amelyhez külön ki kell harcolni a támogatást. Az alkalmazott kutatásokat még hajlandó támogatni az üzleti világ, az alapkutatás azonban ellehetetlenedik. Az üzleti világ bekapcsolódása az egyetemeken folyó kutatások finanszírozásába azzal a veszéllyel jár, hogy a kutatás és a kutató elveszti függetlenségét a témaválasztásban, az eredmények publikálásában. Az igazi kutatót nagy ambíció mozgatja, de az igazi siker elég ritka. Az egyetemek világát ugyan látványos rítusok övezik, de az intézmény hektikus aktivitásra kényszeríti munkatársait (sokszor félig kész anyagokat publikálnak). Az akadémiai tevékenység független embereket igényel, valójában a



fiatal kutatók lassan érnek „felnőtté”, későn kapnak véglegesített státust. A kutatás területén is végbement expanzió, a tudományok látványosan gyors specializálódása aláásta a tudás kumulálódásának, az általánosabb rálátásnak Humboldt-i eszméjét, aminek következtében több tekintetben trivializálódott a kutatók munkája, főleg a fiataloké.

Makroszinten megállapítható, hogy elmúlt az a „kegyelmi állapot”, amely az 1960-as, 70-es éveket jellemezte. Akkor a felsőoktatás volt a legkiemeltebben támogatott szektor, amelyet a gazdasági növekedés motorjának, a jövő társadalma előképének tekintettek. Gyorsan csökkent a tanárok társadalmi státusa, relatív jövedelmi szintje: miközben még ők számítottak a legfontosabb szereplőknek, ők lettek a vesztesek. A felsőoktatás elszegényedett, a hatékonysági szempontok arra kényszerítik, hogy magas hallgató/tanár arányt mutasson fel. Az egyetem veszített kollegiális, céh jellegéből, az állami kontroll és a menedzseri típusú vezetők uralják az intézményeket. Közben folyamatosan azzal vádolják az egyetemeket, hogy nem szolgálják eléggé a társadalmat, az oktatás minősége egyre csökken, a hallgatóknak nem adnak hasznosítható ismereteket (*Teichler 1996; Strömholm 1996*).

Az egyes oktató-kutató szintjén a legkényesebb változás a foglalkoztatási viszonyokban állt be. A kontinentális Európában korábban megszokott formától, a közalkalmazotti-köztisztviselői státustól elmozdultak egy hibrid forma felé, amely a magánszektorban ismert szabályozás több elemét beépíti. Az állandó kinevezést nyertek csoportjának helyzete élesen elkülönül a bizonytalanabb jövőjű, rövid idejű szerződéssel foglalkoztatottakétól. Az ideiglenesen jelen lévő stáb kevésbé lojális, érzelmileg kevésbé kapcsolódik az intézményhez. A doktoranduszok és a professzorok egy részének munkabérért vállalatok fedezik, ami ugyancsak csökkentheti az egyetemhez való érdemi kapcsolódás erejét. Mindez felváltja a korábban megszokott állapotot, amelyben a hatalom, a privilégiumok és a foglalkoztatási körülmények egyértelműen voltak szabályozva, az alkotmány vagy adminisztratív jogszabályok által (*Weert et al 1999*).

Az autonómia kérdésének új megközelítése

Az egyetem nagy válságai és megújulásai a történelem során lényegében mindig érintették az autonómia kérdését. A középkori egyetemmel szemben megfogalmazott legfontosabb kritika az volt, hogy túlzottan nagy az autonómiája, a céhszerű működés konzerválja a tevékenységét, a gondolkodását. A professzori kinevezések kizárólag belső döntéseken alapulnak (*Bar 2005*). A nagy francia forradalom elsöpörte a középkori egyetemet, és a 19. században új egyetemi modellek születtek. Fő jellemzőjük, hogy az állam alapítja, finanszírozza és kontrollálja őket. A Humboldt-i modellben az állam mellett az individuális professzor kezében van a főhatalom. Oktató és kutató munkájában az akadémiai szabadságot élvezheti, de kinevezéséről a kormányzat dönt. A Napoleon-i modell erős állami kontrollon alapul, az egyetem tevékenységének úgyszólván minden elemét a kormányzat határozza meg. Ugyanakkor megkérdőjelezhetetlen a biztos állami finanszírozás, ami

tulajdonképpen az intézményi autonómia lényeges biztosítója (Karády 2005). A 20. század második felében elindult nagy növekedés az állami beavatkozás erősödését hozta, de ez nem okozott visszatetszést az egyetemek világában, mert az igen jelentős fejlesztések lehetővé tették az akadémiai törekvések megvalósítását, a tudományok gyors specializálódását, a tanszékek és képzési programok burjánzását. A vita akkor indult meg, amikor az állami finanszírozás csatornáit elapadtak. Az 1990-es években már nemzetközi tudományos konferenciákat szerveztek az autonómia témájáról. Akkor merült fel a kollektív autonómia fogalma az intézményi autonómiával szemben. A kollektív autonómia végül valóban intézményesült az ún. köztes, közvetítő vagy puffer szervezetek formájában (Berg 1993).

A Magna Charta Universitatum megjelenése után Európában állandóan visszatérő és megkerülhetetlen a téma. 2000-ben a Bolognai Egyetem és az Európai Egyetemek Szövetsége (a mai Európai Egyetemi Szövetség egyik jogelődjé) elhatározta, hogy létrehoz egy szakértői szervezetet (Observatory of Fundamental University Values and Rights), amely folyamatosan vizsgálja, hogy mennyiben teljesülnek az 1988-as dokumentumban lefektetett elvek, hogyan lehetne azokat a gyorsan változó körülmények között értelmezni. Ez a szervezet próbálja tisztázni az autonómia fogalmának korszerű tartalmát, teret ad elméleti vitáknak és empirikus kutatásoknak.

Eddigi tevékenységének eredményei arra utalnak, hogy először is túl kell jutni bizonyos mítoszokon. A mitikus akadémiai ember külső befolyásoktól teljesen mentesen végzi munkáját. A mitikus egyetem kizárólag saját értékeit követi, az állam megalapítja, kifizeti a fenntartását, majd magára hagyja. Az oktatás, a kutatás, a publikáció és a kooperáció szabadsága mind az egyént, mind az intézményt megilleti. (Az adminisztrációtól lehetőleg mentesül a professzor, de az intézmény már kénytelen foglalkozni vele, mivel ha ezen a szinten nem ellenőrzik a minőséget, külső szervezetek fogják azt megtenni, ami az intézményi autonómiát csorbítja.)

A mítosz nem szól a felelősségről, amelyet ugyancsak nehéz értelmezni. Az egyetem ugyanis nyilvánvalóan felelős a fenntartónak és az egész társadalomnak, amelytől a megbízatását kapta. Elszámoltatható, de kinek? Ki ellenőrizheti a minőségét, külső vagy belső grémium? Valójában az intézményi autonómiát csak a társadalom egésze tudja garantálni.

Az intézményi autonómiát és az akadémiai szabadságot sokszor összekeverik, egybemossák. Pedig két különböző dologról van szó, amelyek azonban kapcsolódnak egymáshoz. Az intézményi autonómia öngazgatást jelent, az akadémiai szabadság pedig a stáb tagjainak tevékenységére vonatkozik, de értelmezhető az intézmény szintjén is. Az intézményi autonómia egyik legfontosabb funkciója az akadémiai szabadság őrzése. Elvileg lehet akadémiai szabadság intézményi autonómia nélkül, de erre a valóságban alig van példa. Az intézményi autonómia korlátozhatja az egyén akadémiai szabadságát (az öngazgató intézmény akár még jobban is csorbíthatja a tudós akadémiai szabadságát, mint a távoli állam), ami ugyancsak ritkán előforduló helyzet. A két fogalom tartalmát egyébként máig többféleképpen határozzák meg.



Az intézményi autonómia szélsőséges értelmezésben azt jelenti, hogy az intézmények teljesen szabadon dönthetnek, belső életüket teljesen szabadon szabályozhatják. Az egyetem azonban soha nem volt teljesen autonóm, szabadságát mindig korlátozta valami. (A mai nosztalgiaik a Humboldt-i egyetemre tekintenek, mint ideális modellre, miközben ott már érvényesült az állami kontroll. A Magna Charta Universitatum ezért ment vissza a középkori egyetemhez, mert akkor még nem érvényesülhetett a 19. századtól ismert állami beavatkozás. Természetesen a középkori egyetemet is ellenőrizte a fenntartója, de más módon.) A fenntartó államnak mérlegelnie kell az egyetemre fordítható összegeket, figyelembe kell vennie más ágazatok igényeit is. Vajon mekkora intézményi autonómia kell ahhoz, hogy ne csorbuljon az akadémiai szabadság? 1998-ban publikálták a Nemzetközi Egyetemi Szövetség állásfoglalását, amelyet az UNESCO felkérésére fogalmazott meg. E szerint az intézményi autonómia a külső beavatkozásoktól való függetlenség azon szintje, amely szükséges ahhoz, hogy az egyetem saját belső szervezeti működését önállóan szabályozhassa (a pénzügyi források belső elosztása, a nem állami bevételek megszerzése, munkatársainak kiválasztása, az oktatás feltételeinek biztosítása, az oktatás és a kutatás szervezése terén). A definíció nem mondja meg, hogy mi a függetlenség megfelelő mértéke, csak a területeket sorolja fel, ahol arra szükség van.

Az akadémiai szabadságot még nehezebb definiálni, pedig ez az akadémiai munka mindent átható, központi elve. Először is különbséget kell tenni az akadémiai szabadság és a szólásszabadság között. Az akadémiai szabadság azt jelenti, hogy a kutató választhat a kutatási területek, témák és kutatási módszerek között. Ez teszi lehetővé, hogy a társadalom iránti felelősségének megfeleljen. (A szólásszabadság viszont az egyén joga.) Ez nem privilégium, és nem jelent teljes függetlenséget (például az intézményi menedzsmenttől). Nemcsak jog, hanem kötelesség is. Akkor is nyilvánosságra kell hozni a kutatási eredményeket, ha ez a lépés nem népszerű, esetleg érdekeket sért. Az akadémiai szereplők szabadsága, hogy külső nyomás nélkül végezzék a munkájukat, azon keretek között, amelyeket a társadalom alakít ki (pl. etikai normák, nemzetközi standardok formájában). Külső nyomás lehet maga az intézmény, lehet valóban külső politikai vagy megrendelői nyomás. (Az intézményen belül viszont van ésszerű korlátozás, pl. a tantervek követése.) Tehát minden politikai hatalomtól, gazdasági és ideológiai befolyástól mentesen kell végezni munkájukat, ahogyan a Magna Chartában áll (*Bergan 2002*).

Gazdálkodás, menedzselés

A gazdálkodás gondolata eredetileg teljesen idegen volt az európai egyetemektől. A fordulat – mint a fentiekben láttuk – az 1980-as évek közepén következett be. Tíz év elteltével az indirekt irányításra való áttérés adta keretek már kezdtek szűknek bizonyulni. Megjelent a szolgáltató, majd a vállalkozói egyetem fogalma. Az 1990-es évek közepén Burton Clar, a neves amerikai felsőoktatás-kutató próbálkozott a vállalkozói egyetem modelljének megrajzolásával, operacionalizálásával és empirikus igazolásával az európai terepen. Akkor csak néhány, korábban periféri-

ális helyzetű egyetemet tudott azonosítani, amely ezen modell követésével tudott fordulatot elérni, reménytelennek tartott helyzetéből kilépni. Clark a vállalkozói egyetem legfontosabb jellemzőjének azt tartotta, hogy professzionális menedzsment irányítja, különböző forrásokból nyeri jövedelmét, kiépít olyan egységeket (ún. fejlesztő perifériákat), amelyek nem tartoznak a költségvetési intézmények elszámolási rendje alá, hanem egyértelműen vállalkozásként működnek, van olyan akadémiai hátországa, amely versenyképes teljesítményt tud és hajlandó felmutatni, végül pedig az egyetem minden egysége és munkatársa elfogadja és követi a vállalkozói szemléletet.

Első hallásra paradox módon, a háttérbe szorított akadémiai értékek pozíciójának javítására ez a modell ad bizonyos esélyt. Az intézményi autonómia alapja ebben a korszakban a több lábbon állás, finanszírozási értelemben. A belső – horizontális és vertikális – redistribúció lehetővé teszi, hogy az arányaiban csökkenő kormányzati támogatás és a hektikus természetű piac által meghatározott körülmények között a tudomány követhesse saját logikáját a maga helyén, miáltal az akadémiai szabadság fontos elemei teret kaphatnak (Clark 1998).

A modell terjedésére és európai relevanciájára utal, hogy tizenöt évvel később az akadémiai értékek legfőbb védelmezője, az intézményi szint képviselője, az Európai Egyetemi Szövetség konferenciái kifejezetten az egyetemek finanszírozásával, a vállalati kapcsolatokkal, a külső források keresésével foglalkoznak, és a vállalkozói egyetem modellt már mint általánosan ajánlott megoldást említik (Private-public partnership: complementary research funding, Uppsala, 20–22 October 2005; Strong Universities for a Strong Europe. Glasgow, April 2005; Funding Strong Universities. Hamburg, 31 March – 1 April 2006.) (Winckler 2005). A 2006 októberében Brnóban tartott konferencián pedig elhangzott, hogy ezen is túl kell lépni. Az egyetemnek már nem csak saját tevékenysége finanszírozása érdekében kell vállalkoznia, hanem a gazdaság motorjaként kell fellépnie (együttal a hallgatónak is át kell adnia a vállalkozói szemléletet). A fejlemény úgy is értékelhető, hogy az állam – kényszerűségből – lemond befolyásának egy jelentős részéről és átadja azt a piaci erőknek. A tiszta akadémiai értékek követését akadályozó két erő tehát kölcsönösen korlátozza egymás befolyását, amin végül is nyerhet az intézményi autonómia és az akadémiai szabadság ügye. Ugyanakkor az autonómia fokát az határozza meg, hogy milyen mértékben hajlandóak és képesek az egyetemek összefogni a gazdasággal és a társadalommal a tudás közös termelésére és továbbfejlesztésére. De ez már átvezet a következő pontban tárgyalandó témához, az új társadalmi szerződéshez (Goddart 2006; Felt 2005).

A fentiekben jelzett új helyzetet, az egyetemek rendkívül komplex feladatait kezelni kell intézményi szinten is. Segíti a megoldások keresését, ha figyelembe vesszük, hogy most már három alapvető dimenziója van az egyetem működésének:

- akadémiai dimenzió (az oktatás szakmai, tartalmi kérdései, a kutatás), az egyetem legsajátosabb, tradicionális értékeit, misszióját képviseli,
- bürokratikus-adminisztratív dimenzió (a nagyra nőtt és összetett szervezet működtetésének kezelését jelenti – Max Weber-i, tehát nem pejoratív értelemben),



a kontinentális Európában a 19. századtól, az állami szerepvállalás megjelenésétől ismert, jelentősége pedig a 20. század második felében, az expanziós folyamat következtében megnőtt,

– gazdálkodási dimenzió, amely a fejlett országok egyetemlein az 1980-as évek közepétől válik egyre fontosabbá.

Az egyes dimenziókhöz más-más vezetési modell illeszthető: kollegiális, bürokratikus, menedzseri. Tekintettel arra, hogy itt három eltérő, a maga helyén adekvát szervezeti attitűdről van szó, nem könnyű ezeket egy adott intézményen belül egyszerre érvényesíteni. A megoldás tiszta modellje az, hogy három paralel vezetési vonal épül ki: akadémiai, bürokratikus és gazdasági. Ebben a modellben a feladatok ellátása három dimenzióban értelmezhető. Ilyen szervezeti formára vannak már példák a kontinentális Európában, és a tapasztalatok az előnyök mellett rávilágítanak a modellből adódó nehézségekre, konfliktusforrásokra is.

Az akadémiai és a másik két vonal között presztízsküzdelem bontakozik ki, amennyiben az előbbi nem fogadja el a másik két vonal vele azonos szintű hatalmi pozícióját. Max Weber óta ismert a bürokrácia öngerjesztő növekedési természete, amelynek veszélyeitől joggal tart mind az akadémiai, mind a gazdasági vonal. A gazdasági vonal leegyszerűsített fiskálisnak mondott szemlélete pedig ellentétes az akadémiai és az adminisztratív vonal értékeivel. A szervezet akkor működhet sikeresen, ha a három vonal aktorai „szót értenek egymással”, azonos nyelven tudnak beszélni, képesek az empátia megfelelő szintjét felmutatni egymással szemben. Ez egyáltalán nem evidens helyzet. Néhány ambiciózus európai egyetemen posztgraduális programokat hirdetnek az adminisztratív- bürokratikus és a gazdasági vonal vezetői számára, hogy azok professzionális szinten megismerjék a felsőoktatási rendszer természetét. Amennyiben az adminisztráció vezetői az akadémiai stábból kerülnek ki, akkor fennáll a veszélye, hogy nem érvényesülhet kellőképpen a másik két szempont. Ha viszont a gazdasági életből érkezők, illetve hivatásszerű adminisztratív vezetői tapasztalatokkal és képzettséggel rendelkezők kerülnek a megfelelő posztokra, az akadémiai stáb idegenkedve fogadja őket, majd beletörődve a helyzetbe, teljes mértékben áthárítja rájuk az intézményvezetés minden felelősségét.

Az egyetem szervezeti felépítésének és működésének alapvető kérdéseit érinti, hogy az intézményen belül mely szinten összpontosul a főhatalom: a karok szintjén, vagy az egyetem központi szintjén. Ebben a tekintetben bizonyos pulzálás figyelhető meg: a felsőoktatás története során időnként a kari szintre, időnként a központi szintre került a hangsúly.

Eredetileg a karok – és az általuk művelt tudományterületek – jelentették az egyetem fő egységeit. De már a Középkorban előfordult, hogy az alapító fejedelem, császár vagy érsek „vizsgáló bizottságot” küldött ki, hogy az felderítse a karokon folyó, zavarosnak tűnő pénzügyeket, és egyetemi szintre helyezze a kontrollt. Ezek az akciók átmeneti sikerekkel jártak, a karok hamar visszagaradták a pozíciójukat. Érthető módon, hiszen az akadémiai kompetencia az ő kezükben volt, és abban az időben a másik két szempont – a bürokratikus és a gazdasági – még nem játszott szerepet (*Bar 2005*).

A kontinentális Európában, ahol a 19. század elejétől jellemzően az állam alapította az egyetemeket, és ez az egyetemi szintű állami beavatkozás megjelenésével járt, továbbra is megmaradt a karok döntő ereje (*Karády*).

Alapvető változást ebben is a hallgatói létszámexpánzió hozott az 1960-as évektől. A növekedés úgyszólván mindenütt kormányzati kezdeményezésre, közvetlen kormányzati irányítással és finanszírozással ment végbe. Az új helyzethez való tartalmi alkalmazkodással szemben a karok meglehetősen ellenállást tanúsítottak (miközben az egyetemek fejlesztéséhez adott gálans állami támogatást természetesen megelégedéssel fogadták). Az 1968-as diáklázadások egyik fő követelése volt a karok hatalmának megtörése, mondván, hogy azok – mozdíthatatlanságuk következtében – akadályai a képzések korszerűsítésének. A főhatalom kerüljön az egyetemi tanács kezébe, felváltva a szenátust, a karok professzorainak vagy választott képviselőiknek a testületét. Az egyetemi tanács tagjait az egyetemi polgárok különböző csoportjai delegálják választás útján, így tagjai lesznek a fiatalabb tanárok, az adminisztratív stáb és a hallgatók képviselői. Az új intézményi irányítási rendszer sok vitát váltott ki, egyébként pedig jelentős változásokat hozott: az egyetemek megkezdték az első reformokat a tömegoktatás körülményeihez való igazodáshoz.

Az egyetemi szint meghatározó szerepét jelentő modell mindaddig jól működött, ameddig a gazdasági növekedés töretlenül folyt. Az 1980-as évektől azonban új helyzet állt elő: a kormányzatok csökkentették a felsőoktatás támogatására szánt pénzt, mint már láttuk, áttértek az ún. indirekt irányításra, amely nagyobb önállóságot adott az egyetemeknek, elsősorban a belső gazdálkodás tekintetében. Tekintettel arra, hogy a pénzügyi forrásokkal való gazdálkodás, a külső források mozgósítása vonatkozásában a különböző szakterületek igen eltérő helyzetben vannak, speciális stratégiákat kell alkalmazniuk, a karok kellő érvekkel rendelkeztek ahhoz, hogy sikerrel kiharcolják (az új feladatokhoz igazodva visszaállítsák) az önállóságot. Az egyetemi tanács mintájára kari tanácsokat hoztak létre.

A 21. század elején a hangsúly ismét az egyetemi szintre került. Hosszú távú stratégiát ezen a szinten lehet kidolgozni, az egyetemek a hallgatókért, a kutatási támogatásokért folyó globalizálódó versenyben (de nemzeti keretek között is) egy egységként jelennek meg, a hallgatók és a tanárok identitása is az egyetemhez kötődik. Ha ez a gondolat áthatja az intézmény egészét, minden szintjét és egységét, akkor akár helyre is állhat a sokszor nosztalgiával emlegetett, elvesztett egyetemi közösség, amely az expánzió korszakában erősen megsérült, az egyetem egységei fragmentálódtak, atomizálódtak. Az intézményi identitás erősödésétől lehet várni, hogy elterjed az alumni tevékenység, amelynek az állami gondoskodás és egységesítés filozófiájára épülő kontinentális egyetemeken nincs igazán hagyománya.

Az európai felsőoktatási reform – kísérlet az új társadalmi szerződés megkötésére

A felsőoktatást, az egyetemeket a 21. század elején meglehetősen ellenszenv veszi körül. A kormányzatok a reformokkal szembeni ellenállást, a mozdíthatatlanságot, a



nagy költségigényt vetik a szemükre. A munkaadók elégedetlenek a hallgatók felkészítésével, nem tartják közvetlenül használhatónak a kutatási eredményeket, a politikusok pedig azt kifogásolják, hogy nem járulnak hozzá kellőképpen a fő gazdasági és társadalmi problémák megoldásához. Egyes elemzők párhuzamot vonnak az egyetem és a médiák szerepe és problémái között, hiszen mindkét nagy társadalmi alrendszer rendkívül nagy közvetlen és közvetett hatást gyakorolhat a társadalomra, alapvető elemük a függetlenség, ezért felelőségük igen nagy (*Eco 2005*).

Az intézményi autonómiát és az akadémiai szabadságot nem kiérdemelni vagy megkövetelni kell, hanem meg kell védeni, újra meg kell indokolni.

Ahhoz, hogy az egyetem megtalálja új helyét a társadalomban, először is tisztázni kellene, hogy mi is a valódi szerepe (*Schlett 2004*). A legáltalánosabb szinten ez úgy fogalmazható meg, hogy az egyetem feladata annak szolgálata, előmozdítása, hogy a társadalom minden szférájában egyre jobban érvényesüljön az ép, egészséges gondolkodás, a széles értelemben vett racionalitás, és erősödjön a megújulási készség (*Lay 2004*). Egy konkrétabb szinten megfogalmazva, úgy tűnik, hogy a 21. század elején a hagyományos funkciók, az oktatás és kutatás mellé egy harmadikat is fel kell venni, a nagyon általánosan értelmezett innovációt (*Mobilising 2005*).

Az európai felsőoktatási reform alapvető filozófiája erre az új társadalmi szerződésre épül. A kontinens versenyképességének megőrzése, erősítése, a társadalmi kohézió helyreállítása az alapvető cél, amely ambiciózus terv messze túlmutat a képzési szerkezet átalakításán.

Az 1999-ben kibocsátott Bolognai Nyilatkozat a Magna Charta Universitatum-ra hivatkozva fogalmazza meg a példátlanul nagyszabású európai reform fő tételeit, mintegy arra utal, hogy a reform a Magna Charta elveinek megvalósítását szolgálja. Az előbbi dokumentumot oktatási miniszterek, az utóbbit egyetemi rektorok írták alá. A két grémium más-más aktorokat képvisel (a nemzeti kormányzatokat, illetve az európai akadémiai közösséget). Ez a kettősség végigvonul az ún. bolognai folyamat egészen, a kétféle értékrendszer vitája, időnként ütközése a reform alapvető jellemzője. Különös, hogy a finanszírozás kérdése, az átalakulás gazdasági vonzatai, az üzleti világhoz való kapcsolódás ügye eredetileg úgyszólván egyáltalán nem szerepelt a dokumentumokban, a diskurzusokban. A reform előrehaladtával, a gyakorlati megvalósítás során kapnak egyre nagyobb hangsúlyt ezek a kérdések.

A reform legnagyobb jelentőségű és a leglátványosabb változást elindító eleme a képzési rendszerek összehangolása, a duális modellről a lineáris (több ciklusú) modellre való áttérés. A nagy létszámexpanzió során a korábban egyedülként létező egyetem mellett minden fejlett országban létrejöttek a nem-egyetemi szektor intézményei, amelyek rövidebb idejű képzést, általában a munkaerőpiacon jól hasznosítható ismereteket adnak. Az angolszász országokban a lineáris modell vált általánossá, amelyben a képzés egyes szintjei egymásra épülnek, majd ez a modell terjedt el a világ legnagyobb részén. A kontinentális Európában a duális modell a jellemző: az egyetemekkel párhuzamosan működnek a főiskolák, országonként meglehetősen eltérő rendszerben. A nemzetközi tapasztalatok szerint a lineáris modellnek több

előnye van a duális modellel szemben, amennyiben rugalmasabb, a hallgatói mobilitás szempontjából kedvezőbb, alkalmasabb és hatékonyabb a hallgatói tömegek befogadására, kezelésére, végül feltehetően olcsóbb is.

Ebben a tekintetben minden – a reformhoz csatlakozó – országban lényeges előrelépések történtek. A megvalósítás módja és üteme sok eltérést mutat. Ha csak az eredetileg aláíró 29 országot vizsgáljuk (miközben már 45 tagja van az Európai Felsőoktatási Térséget megalkotni vágyók együttesének), négy nagyobb modell köré csoportosítható a helyzet.

Legkevesebb zökkenővel a skandináv országokban járt az áttérés, ahol már hosszabb ideje az angolszász modell több elemét tartalmazta a képzési szerkezet. Elöl jár a bevezetés ütemében több új EU-tagország (főleg a balti országok, de mások is), amelyeknél az EU csatlakozásra való felkészülés részeként fő elemeiben – legalábbis formai szempontból – viszonylag korán és gyorsan megtörtént az átalakulás. A mediterrán térségben, ahol az egyetemi szektor domináns szerepet játszik, és a nagy létszámexpánzió főleg az egyetemek keretében valósult meg, nagy ellenállásba ütközött a képzés két szintre bontása. Jórészt úgy valósították meg, hogy az egyetemi kurrikulumot szinte mechanikusan két szakaszra bontották. Azokban az országokban, ahol a főiskolai szektor igen erőssé vált, a nagy létszámexpánzió nem az egyetemi, hanem a főiskolai szektorban valósult meg, részben könnyebben, értőbben fogadták a felsőoktatási reformot, részben pedig bonyolultabb helyzet teremtődött. Kimondható, hogy a főiskolai szektor vált az átalakítás győztesévé, hiszen lényegében az egyetemekével azonos státust kapott, jogot nyert mesterképzési programok, esetleg doktori programok indítására is. (Hollandiában, ennek a modellnek tipikus hazájában, a két szektor vitáját úgy oldották meg, hogy explicit formában is megjelenítették a munkamegosztást: az egyetemek akadémiai típusú programokat indítanak, a főiskolák pedig professzionális programokat, és ezt a tényt a diploma elnevezésében is megjelenítik. Professzionális mesterképzési szakok is indulnak, mi több, professzionális doktori programokat terveznek.)

Az egyetem és felsőoktatás fogalmak nem világos használata ezen a ponton válik kritikus kérdéssé. A felsőoktatás fogalma a nagy növekedés során kezdett polgárjogot nyerni, amikor az egyetemi mellett már létezett nem-egyetemi (Magyarországon főiskolai) szektor is, és a két szektor együttesét jelentette a fogalom. (A rend kedvéért megemlítendő még a harmadfokú képzés, amely az egyetemek és a főiskolák mellett magába foglalja a felsőfokú szakképzést is.) A bolognai reform már alapvető céljának megjelölésében – Európai Felsőoktatási Térség létrehozása – is ezt a fogalmat használja, az Európai Unió szervezeteinek dokumentumaiban ugyancsak a felsőoktatás megjelölés szerepel általában. A Magna Charta Universitatum viszont csakis egyetemekre vonatkozik. Az új képzési rendszer bevezetése után azonban – a fentiek értelmében – lényegében elhalványul az egyetemek és főiskolák közötti határ, sok helyen jogi értelemben is egyetlen szektorúvá alakították át a felsőoktatást, és a felsőoktatási intézmények mind használják az egyetem elnevezést. (Az Európa Tanács 2006 nyarán kelt dokumentumában már egyetemekről szól – *Academic Freedom 2006*.)



Mindez természetesen nem egyszerűen elnevezési kérdés. A nagy múltú egyetemek nehezen fogadják el az új helyzetet. Egyes országokban úgy oldják meg a problémát, hogy bevezetik a kutatóegyetem vagy akadémiai típusú egyetem státust, szemben a professzionális, vagy alkalmazott tudományi egyetemmel. A döntő különbség feltehetően a doktori programok szintjén jelenik meg hosszabb távon is. A kutatóképzés a hagyományos egyetemek joga lesz, hiszen csak ott vannak meg az ilyen típusú képzés akadémiai feltételei. A doktori képzésben menthetők át a már-már halottnak nyilvánított Humboldt-i egyetem legfontosabb vonásai: az oktatás és a kutatás egysége, a professzorok és a doktoranduszok akadémiai szabadsága, a tanár és a diák partneri viszonya, amelyben a diák nem „fogyasztó” vagy kliens, aki szolgáltatást vesz igénybe, hanem ugyanúgy az akadémiai oldalt képviseli, mint a professzorok. (Az más kérdés, hogy az doktori programokra kész egyetemek mennyiben kényszerülnek finanszírozási okokból alapozó képzést is folytatni, és hogyan oldják meg a különböző típusú tevékenységek közötti viszonylagosan harmonikus együttműködést, feladat és bevétel elosztást.) Itt találkozunk az Európai Felsőoktatási Térség és az Európai Kutatási Térség kiépítésének terve. Az ambiciózus és nagyvonalú európai és más kutatási programok nyerteseinek döntően az egyetemek közül kell kikerülniük ahhoz, hogy a tudományos eredmények létrehozása és átadása szerves módon, hosszabb távon eredményesen megtörténjen.

A felsőoktatási intézmények – most már mind egyetemek – köre közben explicit formában differenciálódni kezd, méret, misszió, szakmai irányultság, színvonal és presztízs szempontjából. A mai európai egyetemek közel fele 25 évesnél fiatalabb, már csak ezért is mások az adottságaik, felhalmozott értékeik, egyúttal más az alkalmazkodó készségük és kényszerük. Az egységes állami akkreditációhoz és finanszírozáshoz szokott kontinentális európai kormányzatok és egyetemek nehezen tudják még kezelni ezt a sokféleséget.

Az intézményi autonómia szerves része a bolognai folyamat elveinek. A reform főszereplői az egyes intézmények, az egyedi vonásaikat hangsúlyozó egyetemek. Elvileg szabadon köthetnek megállapodásokat más egyetemekkel, létrehozhatnak határokon átívelő, regionális szövetségeket, amivel elérik, hogy bizonyos értelemben függetleníthetik magukat a nemzeti kormányzatoktól. Az ilyen lépésekben aktív, és kellő reputációval rendelkező egyetemek alkotják majd az európai egyetemek máris formálódó elit klubját (*Glasgow Declaration 2005*).

Nem várt fejlemények az új évezred első éveiben

A legutóbbi években olyan fejleményeket lehet tapasztalni a felsőoktatásban, amelyek részben a korábban már ismert és jelzett tendenciák folytatásának tekinthetők, de meglepően felgyorsult formában, részben pedig egyáltalán nem várt, új elemek. Van olyan elemzés, amely felveti, hogy a Magna Charta Universitatum nem tud támpontot adni ezeknek a kihívásoknak a kezelésére, lehet, hogy felülvizsgálatra szorul. A globalizálódás a gazdasági szféra után az akadémiai világot is elérte. A versenykényszer eddig nem tapasztalt erővel jelentkezik. A munkaerőpiac világ-

szerte széttöredezett, kiszélesedett a nyertesek és a vesztesek közötti különbség, és a reménytelen kiszorulás ellen egyetlen védekezésnek a tanulás látszik. További nyomás nehezedik a felsőoktatási szektorra, hogy mindenkit befogadjon. A kormányzatok szociális megfontolásból növekvő mértékben beavatkoznak a felsőoktatás életébe, a költségvetési finanszírozás nehézségei következtében megengedik a magánszektor sokszor kontrollálatlan megjelenését, térnyerését. Az autonómia – a legáltalánosabb értelemben – csorbul, az oktatás és a kutatás egysége jellemzően nem tud megvalósulni (*Lay 2004*).

A tudóstársadalom, az egyetemek világszerte a következő effektusok csapdájába kerültek – kissé karikatúraszerű megfogalmazásban.

A McDonald's effektus: a felsőoktatás egy megamarket, amely csakis növekedni kíván; a profit a ki- és belépők számából adódik; a gyorsaság a fő igény, nem a mélység; tanulás kívánság szerinti időben; a márkanév, a standard választék és minőség a fontos – a fogyasztónak mindig igaza van.

A Microsoft effektus: on-line oktatás, a tudás egyre gyorsabban elavul – a tér és az idő kihívása.

A Mullah effektus: egyetlen igazság, egyetlen ponthoz kötött világnézet van; világos határok, amelyeket nem lehet átlépni – ez az effektus a független tudós ellenében lép fel.

A „Madonna” effektus: nem az általános érvényű tudás a fontos, hanem az egyén kívánsága, amely akár naponta, a divat szerint változik – a piac relevanciája ez, de nem a hagyományos értelemben vett piacé, hanem azé, amely a sztárkultusz mechanizmusai szerint működik, irracionális és mulékony érzelmek által vezérelve.

A leegyszerűsített racionalitás effektus: csakis a gazdasági növekedést, a jólétet szolgáló tudás számít; a tudást, mint technikát szemléli; itt is vannak falak, de nem olyan nyilvánvalóak, mint a Mullah modellben – a modern emberbe a szocializáció során beépített mozgatórugók nem engedik átlépni azokat (*Inayatullah 2005*).

Hol van már Gay Neave leláncolt Prometheusa, az állami bürokrácia és a piac láncaitól megszabadulni vágyó, autonómiájáért hőiesen küzdő egyetem ... (*Neave 1991*). De az 1990-es évek végének felsőoktatási szupermarket víziója is elhalványult, amelyben még vidám és értelmes fiatalok szabadon válogattak a felsőoktatási intézmények és képzési programok hatalmas és változatos kínálatából.

Mi történt? Mire számíthatunk?

A bonyolult, kimenetelét és következményeit tekintve ma még nem teljesen átlátható jelenség együttesből a legtöbb figyelem a következőkre irányul.

A felsőoktatás végérvényesen betagozódik az oktatási rendszer egészébe, a résztvevők aránya továbbra is növekszik a világ minden térségében. Néhány országban már megközelítette vagy elérte a 75%-ot, amely felett a felsőoktatási továbbtanulás általánosnak mondható (japán szakértők szerint országukban nemsokára megközelíti a 100%-ot a felsőfokú beiskolázás). Az arányok növekedése ezekben az országokban elsősorban a demográfiai apály hatásának tudható be, egyre csökken ugyanis a tipikus életkorú népesség aránya. Az abszolút telítettség felé közeledő országok



és régiók már arra készülnek, hogy fokozatosan más hallgatói merítési bázist is elérjenek. A nem tipikus életkorúak és a külföldi hallgatók tömeges bevonása lehet a megoldás. A hallgatókért folytatott verseny globális dimenzióba kerül, az ágazat és az egyes intézmények gazdasági túlélése, jövője a tét.

A felsőoktatás, az akadémiai teljesítmény globalizálódása elsősorban az ázsiai térség, mint versenytárs megjelenéséről, és az akadémiai erőter abból adódó átrendeződéséről szól. Főleg Kína és India (valamint néhány délkelet-ázsiai ország) került az érdeklődés előterébe. Ezekben a nagy népességű országokban látványos gazdasági fejlődés indult meg, amelynek eredményeiből kiemelten fejlesztik a felsőoktatást és a kutatást. Közben kialakul és gyorsan növekszik a népességen belül egy viszonylag gazdag réteg, amely gyermekei felsőfokú tanulmányait anyagiilag is tudja támogatni. Bár egyre épülnek és bővülnek az egyetemi campusok pl. Kínában, még 10–15 évig nem tudják kielégíteni a sokasodó igényeket. Így a kínai és más ázsiai hallgatók tömegei jelenhetnek meg a nyugati országok egyetemén. Ez részben megoldást jelent a már említett demográfiai problémára, ugyanakkor arra is számítani kell, hogy ezek a hallgatók rendkívül összetett populációt jelentenek, nagyon különböző előképzettséggel és kulturális háttérrel rendelkeznek. A feljövő ázsiai országokban a felsőoktatás (és részben a középfokú oktatás) növekedése főleg magán fenntartású intézményekben valósult, valósul meg, amelyek színvonala igen változatos, az akkreditáció rendszere még nem épült ki, vagy pedig a magán intézmények nem tartoznak a hatáskörébe. Ez kétféle hatással járhat. A nyugati országok egyetemei – praktikus megfontolásokból – arra kényszerülhetnek, hogy engedelményeket tegyenek a felvételi követelmények tekintetében az alap- és a mesterképzési programoknál. Másfelől a tehetséges és szorgalmas ázsiai diákok kiszoríthatják az elit egyetemekről, a doktori programokból a kevésbé ambiciózus nyugati hallgatókat. Eddig még nem ismert erejű versenyhelyzettel kell számolni (*Kan 2006; Kemp*).

A tömegessé válás és a versenyhelyzet együttes hatására válik mindent átható kérdéssé a minőségbiztosítás, minőségirányítás ügye. Az akadémiai világtól egyáltalán nem idegen a folyamatos megmérettetés, hiszen az előléptetés, a tudományos fokozatok megszerzése, az elkészült írásművek lektorálása, a kutatási eredmények opponensekkel szembeni megvédése szerves része a professziónak. Minél nehezebb a vizsga, minél kritikusabb az opponens, minél nehezebb publikálni egy neves folyóiratban, annál értékesebb a munka. Mondhatni, hogy ez az akadémiai világ mazochizmusának megnyilvánulása. A megmérettetés azonban a kollégák, a szakértők előtt történik, tehát a „céhen belül”. Idegenkedéssel fogadják viszont, ha „külső” értékelő lép a színre. Minderre természetesen szükség van, hiszen a tömegessé válás következtében a kormányzatoknak „fogyasztóvédelmi” feladatokat is el kell látniuk. A nagyra nőtt és drága ágazat számára a támogatások elosztásánál is figyelembe kell venni valamilyen értékelést, amely kellően meggyőző és érthető a társadalom, az adófizetők képviselői számára is. A leegyszerűsített, egyben túlbürokratizált eljárások, a nem az adott közeg és tevékenység természetéhez illeszkedő módszerek azonban destruktívak lehetnek (*Kalvemark 2004*).

A minőségirányítás, minőségbiztosítás általában bonyolult, sokdimenziós rendszerben gondolkodik, ugyanakkor a hallgató és általában a társadalom egyszerűbb, egyetlen skálán értelmezett értékelést kíván. Ennek nyomán bontakozott ki, és éppen most van terjedőben az intézményi rangsorok készítése. Az ilyen értékelések nagy publicitást kapnak a médiában, amelyre a nem kedvező módon megjelenítettek szinte hisztérikusan reagálnak. A rangsorokat illetően sok módszertani és az értelmezéssel kapcsolatos érdemi vita folyik. A legfőbb kifogás a szinte szükségszerű leegyszerűsítést érinti, de alapvető probléma az is, hogy a mérőszámok megválasztása mindig értékszempontokat takar, amelyeket nem tesznek nyilvánvalóvá, illetve örök és vitathatatlan szempontként interpretálják. A felsőoktatási intézmények köre rendkívüli módon differenciálódott, különböznek egymástól már vállalt missziójukban is. Végso soron csak az azonos missziót követő intézmények összevetése lehet korrekt. De az elvileg mind tiszteletre méltó missziók között is van – legalábbis látns – presztízskülönbség. Az oktatás és a kutatás szembeállítását itt explicit formában is megjelenik. Nagy a veszélye annak, hogy a maga helyén hasznos rangsorolás kommercializálódik, az erőforrásokért folyó, mindent átható verseny egyik eszközévé válik.

Az 1960-as évek eleje óta több reformot élt meg a felsőoktatás. Ezek a reformok a tömegessé válás feltételeit kívánták megteremteni, illetve a már bekövetkezett negatív hatásokat orvosolni, a rendszer fenntarthatóságát vagy hatékonyságának növelését elérni. Az utóbbi évtizedben azonban a jelentős változtatások már olyan gyakorisággal követik egymást, hogy kérdés, használható-e még a reform és az átmenet fogalma. E kettő ugyanis összetartozik. A reform a változás beindítása, az átmenet pedig a kívánatos jövő felé vezető út, amely a beteljesülés után bizonyos megnyugvással jár, a már idejétmúlt dolgoktól való megszabadulás még ünneplést is érdemel. Ha túl gyorsan követik egymást a reformok, akkor ennek áldozatául esik az átmenet, és az átmenet befejeződése után létrejövő viszonylagos stabilitás. A változás válik állandóvá, megnyugvás nélkül. Ha folyamatos a változás, akkor az adaptációra való készség, az intézményi rugalmasság önmaga válik a reform céljává. Az átmeneti periódus lerövidítése, szinte eltüntetése ugyanolyan kívánatos, mint a reform, mivel az előbbi teszi lehetővé, hogy könnyebben alkalmazkodjunk a folytonosan új helyzetekhez. A társadalom egészét átható bizonytalanság érzetet így átéli a felsőoktatás is (*Neave 2006*).

Az európai egyetem jövője

2005-ben az Európai Bizottság és az általa támogatott Academic Cooperation Association survey jellegű kutatást végzett hat országban (Kína, India, Mexikó, Brazília, Oroszország, Thaiföld), amelynek során Európa, mint felsőoktatási célpont percepcióját vizsgálták a fiatalok körében. Összehasonlításképpen az Egyesült Államokban tanuló diákokat arról kérdezték meg, hogyan vélekednek az amerikai egyetemekről, az amerikai társadalomról.



Európa vonzerejét a diákok abban jelölték meg, hogy ott vannak a legrégebbi egyetemek, a legérdekesebb kulturális emlékek és tradíciók, a legvonzóbb művészeti teljesítmények. Európa elegáns, tiszta, jól szervezett és modern. Az amerikai egyetem viszont előnyösebb az európaival szemben a könyvtárak, laboratóriumok, általában az infrastrukturális ellátottság tekintetében, továbbá jobb az oktatás minősége, a tanulás melletti munkavállalás, valamint a diplomázás utáni munkaerőpiaci kilátások szempontjából (*Muche 2006*).

A nemzetközi hallgatói mobilitás iránya és mintázata sokáig meglehetősen stabil volt. A hallgatói vélemények megkérdezésére azért is került sor, mert az utóbbi években mindez megváltozni látszik. A külföldi hallgatók száma és aránya az Egyesült Államokban valamelyest csökkent, Európában és Ausztráliában pedig növekedett. Azok az ázsiai hallgatók, akik a szeptember 11-e után történtek következtében lemondtak az amerikai továbbtanulásról, néhány nagyobb európai országba és Ausztráliába mentek. Az európai diákok fő célpontja továbbra is az Egyesült Államok (különösen a PhD és poszt-doktori képzésben résztvevők körében), majd az európai országok következnek. Az Egyesült Államokból megindult a hallgatói mobilitás külföldre, a nem angol nyelvű európai országokba és Kínába (előbbieik döntése mögött speciális szakmai célok vannak, vagy pedig az alacsonyabb tandíjak és létfenntartási költségek, utóbbiak esetében kulturális érdeklődés és főleg nyelvtanulás) (*Hoffmann 2005*).

A külföldi hallgatók jelenléte meglehetősen egyszerű, de jó indikátora egy-egy ország vagy térség egyetemei vonzerejének. Ezek szerint mintha változóban volna Európa pozíciója.

Európát, az európai egyetemet a 20. század végére az az érzés hatotta át, hogy a földrész véglegesen marginalizálódott. A második világháborúig az európai egyetem volt az etalon, a fiatalok a világ minden tájáról ide akartak jönni tanulni. A kontinentális Európában az egyetem partnere és szolgáltatója volt a modern államnak, a gyarmatbirodalmak idején az anyaországok egyetemeinek értéke és kisugárzó hatása hatalmasra nőtt. A világháborúk, az újjáépítés, a megosztottság, majd a vasfüggöny leomlása utáni újraegyesítés során az egyetemi világ erős ellenállókészségről tett tanúságot. Mégis elfogadta azt az önértékelést, amely szerint most már muzeális kultúra jellemzi, a régi paloták, várak kontinense, az akadémiai teljesítmény tekintetében behozhatatlanul lemaradt az amerikai mögött. Az egyetemi világ befelé forduló lett, csak a védekezésre koncentrált, nem akart tanulni más térségektől, kizárólag az Egyesült Államokra tekintett, beletörődő aggodalommal.

Az ezredforduló óta az európai egyetem feléledni látszik. A bolognai reform, a kitörési kísérlet, példátlanul radikális változást célzott meg, radikálisabbat, mint amilyen az Egyesült Államokban az 1960-as években indult meg. Ma már higgadtan lehet összehasonlítani a két felsőoktatási modellt, és megállapítható, hogy valójából jóval kisebb a különbség közöttük, mint amilyen a köztudatban eddig élt. Az angol nyelv nyilvánvalóan nagy előnyt jelent az amerikai egyetem számára, a geopolitikai helyzettel együtt, amely hasonló effektusokkal jár, mint annak idején

az európai gyarmattartó nagyhatalmaknál. További előnye, hogy rugalmas, differenciált, gyorsan alkalmazkodó, a piaci viszonyok, mint meghatározó környezet evidencia számára. Kevésbé sebezhető a finanszírozási és adminisztratív problémáktól, kevesebb gátlása van a képzési programok tartalmát illetően. De a figyelem szinte mindig a csúcseyetemekre irányul, miközben Amerikában is vannak nehezen mozduló egyetemek, az átlag színvonal pedig valójában nem magas. Az európai nemzeti felsőoktatási rendszereket tulajdonképpen az amerikai állami felsőoktatással lehet relevánsan összehasonlítani, és akkor kiderül, hogy nincs is lényeges különbség. A teljes amerikai felsőoktatást viszont az Európai Felsőoktatási Térséggel kell összevetni, és akkor hasonló az eredményre jutunk.

Európa előnye Amerikával szemben, hogy itt a nyugati értékek eredetibbek és stabilabbak. Európa mindig befogadó (Amerikában azonnal megszűnt ez az attitűd szeptember 11. után). A többnyelvűség kifejezetten előny, mert a finomságokra, az eltérésekre érzékennyé tesz. Európa egyetemi rendszere sokféle (a nemzetállamok történelmi szerepe következtében), ami első látásra hátrány, hiszen ez megnehezíti az egységes rendszer kialakítását. Az akadémiai kultúra, a szervezeti rendszer, az intézményi tradíciók színessége viszont igen előnyös a vándordiókok számára, ugyanis sokat tanulhatnak egymástól (Bologna pozitív morális effektusa ez lehet). Egy-egy ország szintjén viszont az ún. integrált modell szerint épült ki a felsőoktatás, ami azt jelenti, hogy elvileg azonos standardot követnek az azonos szektorba tartozó felsőoktatási intézmények.

Vajon hol lehet sikeresebben végrehajtani a felsőoktatási reformot: az alapvetően a differenciáltságra épülő amerikai rendszerben, amely közben egyre inkább szegregálódik és uniformizálódik, vagy pedig a több tucat eltérő, de az eredeti nemzetállamok szintjén integrált modellt követő Európában? Feltehetően ez utóbbiban jobbak a feltételek a teljes rendszert érintő megújulásra.

Mindez nem jelenti azt, hogy az európai akadémiai világ belátható időn belül teljesítményében utolérheti az amerikaiakat. Lehetséges viszont, hogy Európa talál egy sajátos szerepet a globalizálódó és gyorsan változó akadémiai világban, és abban egyedülálló missziót tölthet be, sikereket érhet el. Ilyen lehet például a nyugati és a keleti kultúra kölcsönös megismertetése, hidak építése a különböző kultúrák között. Ehhez közös európai egyetem-politikára lenne szükség. Ma, a reform görcsös szakaszában a résztvevő államok és felsőoktatási intézmények elvesznek a részletekben, még nincs erejük és figyelmük a legáltalánosabb és alapvető kérdések megvitatására és eldöntésére (*Scott 2005*).

HRUBOS ILDIKÓ



IRODALOM

- Academic freedom and university autonomy. Parliamentary Assembly. Report of the Council of Europe, Committee on Culture, Science and Education. 2 June 2006.
- Autonomy and Responsibility. The University's Obligations for the XXI. Century (2002) Observatory Magna Charta Universitatum. Bologna, Bononia University Press.
- BAR, S. (2005) A Céh. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- BERG, C. (ed) (1993) Academic Freedom and University Autonomy. CEPES Papers on Higher Education. Bucharest
- BERGAN, S. (2002) Institutional Autonomy between Myth and Responsibility. In: BARBLAN, A. (ed) *Autonomy and Responsibility. The University's Obligations for the XXI. Century*. Observatory Magna Charta Universitatum. Bologna, Bononia University Press.
- CLARK, B.R. (1983) *The Higher Education System*. Berkeley, University of California Press.
- CLARK, B.R. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities*. Organizational Pathways of Transformation. Paris, Pergamon Press.
- ECO, U. (2005) The University's Role in a Media Universe. In: *Universities and the Media. A partnership in institutional autonomy?* Observatory Magna Charta Universitatum. Bologna, Bononia University Press.
- ECO, U. (2005) The Universities' Role in a Media Univers. In: ECO, U. & SCOTT, P. (eds) *Universities and the Media*. Observatory Magna Charta Universitatum. Bologna, Bononia University Press.
- GODDART, J. (2006) *The Role of Higher Education Institutions in Linking Innovation and Territorial Development*. Paper presented at the Autumn Conference of the European University Association „European Universities as Catalysts in Promoting Regional Innovation”, Brno, 19–21. October.
- FELT, U. (2005) *University Autonomy in the European Context: Revisiting the Research – Teaching Nexus in a Post-Humboldtian Environment*. Observatory Magna Charta Universitatum. Bologna, Bononia University Press.
- Glasgow Declaration (2005) Strong Universities for a Strong Europe. European University Association asbl.
- HOFFMANN, R. (2005) *Destination Europe*. Paper presented at the conference organised by the Academic Cooperation Association „The future of the university”, Vienna, 30 November–2 December.
- HRUBOS, I. (1998) A felsőoktatás intézményrendszerének átalakulása a fejlett országokban. *Európa Fórum* No. 1.
- HRUBOS, I. (2000) Új paradigma keresése az ezredfordulón. *Educatio*, IX. évf. No. 1.
- INAYATULLAH, S. (2005) *Alternative Futures of Universities*. Paper presented at the conference „Future of University” organised by the Academic Cooperation Association, Vienna, 30 November–2 December
- KALVEMARK, T. (2004) The love of quality assurance: academic masochism as a way of life. In: WACHTER, B. (ed) *Higher Education in a Changing Environment. Internationalisation of Higher Education Policy in Europe*. ACA Papers. Bonn, Lemmens.
- KANVAN, R. (2006) *More universities, world-class universities: China's ambitious targets*. Paper presented at the Conference „Destination Europe?” organised by the Academic Cooperation Association, Bergen, 18–20. June
- KARÁDY, V. (2005) *A francia egyetem Napóleontól Vichyig*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet. Új Mandátum Könyvkiadó.
- KEMP, N. (2006) *From sending countries to competitors: Asia's rising stars*. Paper presented at the Conference „Destination Europe?”, organised by the Academic Cooperation Association, Bergen, 18–20 June.
- KOGAN, M. & KOGAN, D. (1983) *The Attack on Higher Education*. London, Kogan Page.
- LAY, S. (2004) *The Interpretation of the Magna Charta Universitatum and its Principles*. Observatory Magna Charta Universitatum. Bologna, Bononia University Press.
- Magna Charta Universitatum (1988) Bologna, Bononia University Press.
- Managing University Autonomy. University autonomy and the institutional balancing of teaching and research. (2005) Observatory Magna Charta Universitatum. Bologna, Bononia University Press.
- Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy. Communication from the Commission. Brussels, 20. 4. 2005.
- MUCHE, F. (ed) (2005) *Opening up to the Wider World. The External Dimension of the Bologna Process*. ACA Papers. Bonn, Lemmens.
- NEAVE, G. (ed) (1991) *The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe*. Oxford, Pergamon Press.

- NEAVE, G. & VUGHT, F.A. (eds) (1991) *Prometheus Bound*. Oxford, Pergamon Press.
- NEAVE, G. (1996) On Looking Both Ways at Once: scrutinises of Private life of higher education. In: MAASEN, P.A.M. & VUGHT, F.A. (eds) *Inside Academia. New challenges for the academic profession*. Utrecht, De Tijdstroom.
- NEAVE, G. (2006) Higher Education and Aspects of Transition. Higher Education Policy. *The Quarterly Journal of the International Association of Universities*. Vol 19. No 1.
- SCOTT, P. (2005) Europe in the higher education world map. In: MUCHE, F. *Perception of Europe and its higher education in non-European countries*. Paper presented at the conference „Destination Europe?” organised by the Academic Cooperation Association, Bergen, 18–20. June.
- SCHLETT, I. (2004) A „felvilágosult ész” esete a felsőoktatással. Budapest, Kölcsey Intézet.
- STROMHÖLM, S. (1996) From Humboldt to 1984 – Where are We Now? In: BURGÉN, A. (ed) *Goals and Purposes of Higher Education in the 21st Century*. London and Bristol, Pennsylvania, Jessica Kingsley Publishers.
- TEICHLER, U. (1996) The Conditions of the Academic Profession: an international comparative analysis of the academic profession in Western Europe, Japan and the USA. In: MAASEN, P. & VUGHT, F.A. (eds) *Inside Academia. New challenges for the academic profession*. Utrecht, De Tijdstroom.
- WEERT, E. & VUCHT TIJJSSEN, L. (1999) Academic staff between threat and opportunity: Changing employment and conditions of service. In: JONGBLOED, B. & MAASEN, P. & NEAVE, G. (eds) *From the Eye of the Storm*. Higher Education's Changing Institution. Dordrecht, Boston, London, Kluwer Academic Publishers.
- WINCKLER, G. (2005) *The entrepreneurial university*. University autonomy in Europe. Paper presented at the conference „Future of University” organised by the Academic Cooperation Association, Vienna, 30 November – 2 December.
- WITTROCK, B. (1993) The Modern University: the tree Transformation. In: ROTHBLATT, S. & WITTROCK, B. (eds) *The European and American University since 1800*. Historical and Sociological Essays. Cambridge University Press.
- World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action (1998) World Conference on Higher Education, Paris, UNESCO.



EGY ELLENMODELL : A NAPÓLEONI „FRANCIA EGYETEM” ÉS UTÓÉLETE

INTÉZMÉNYTÖRTÉNETI VÁZLAT

A FRANCIA EGYETEM (*Université de France*) fogalmának a honi használatban nincsen semmiféle megfelelője. A képzet a Napóleon által kreált elitképzési rendszerre utal globálisan és a Forradalom utáni francia iskolázási viszonyokban gyökerezik, melyhez hozzátartozik az államtól korábban önálló testületek, s közöttük a tantestületek felszámolása s funkcionális megfelelőik állami fennhatóság alá helyezése közintézmények formájában. Ilyen volt az elitképzés Napóleon által véglegesen 1808-ban bevezetett s minden korábbihoz képest teljesen új rendszere. A Francia Egyetemnek annál kevesebb köze volt ahhoz az intézményhez, amit mi – éppen a Humboldt-i egyetemfogalom mintájára – ismerünk, hogy megteremtőinek szándéka éppen az volt, hogy minden tekintetben a Francia Forradalom előtti, középkori eredetű és Európában egyebütt éppen megújulás alatt álló önálló egyetemek hálózatának ellentétét alkossák meg legalább három szempontból. Egyrészt az államosítással, másrészt a központosítással, harmadrészt az elitképzés egész intézményi spektrumának bürokratikus integrációjával egyetlen adminisztrációban. Konkrétan ezt az állami adminisztrációt hívták Francia Egyetemnek.

Igaz, az új képző apparátusnak néhány eleme így is a korabeli összeurópai fejlődés vonalába esett, azonban egészen eltérően a többi megvalósult oktatási modelltől. A napóleoni Egyetem az oktató államnak a szovjet rendszerig ismeretlen, eredeti modelljét állította fel.

Korabeli törekvés volt ugyanis sok helyütt Európában a meglévő iskolák állami felügyelet alá vonása, amely a kontinensen (ha Angliában ekkor még nem is) legtöbbször azt eredményezte – nálunk az 1777-es első *Ratio Educationis* óta –, hogy a kormányzás beleszól az iskolák tananyagának meghatározásába, az oktatás megszervezésébe és a tanárok képzésébe. A napóleoni Egyetem az iskolarendszer eleddig legmesszebb menő államosítását valósította meg, amennyiben kimondta, hogy csak az államnak van joga nyilvános oktatási intézményeket fenntartani (állami iskola-monopólium) s ezek mindennemű működési feltételét az 1824-ben e célból létrehozott adminisztráció (a közoktatási minisztérium, s személyesen annak kezdetben „nagymesternek” – *grand maître de l'Université* – majd miniszternek titu-

lált vezetője) szabta meg, beleértve minden egyes oktató kinevezését, nyugdíjazását vagy esetenként visszahívását.

Igaz, az Egyetem monopóliumát már a 19. század során formálisan fokozatosan felszámolták, az elemi oktatásban 1833-ban (a Guizot-féle törvény nyomán), a középiskolákra nézve 1850-ben (Falloux-féle törvény) és a felsőoktatás tekintetében 1876-ban. Mégis, az Egyetem államosítása máig mély nyomokat hagyott a francia oktatási rendszerben. Az állami intézmények által kiállított s az államilag kontrollált érvényesülési piacokon az egész országban azonos érvénnyel használható „nemzeti” diplomák (*diplômes nationaux*) mind társadalmi presztízs, mind piaci érték szempontjából meghaladták a többi iskolai fokozatot. A legelterjedtebb, manapság már a legtöbb fiattól elvárt s a felsőoktatásba kötelező (bár nem mindig elégséges) belépőjegyként fungáló érettségi (*baccalauréat*) – továbbra is az állami bölcsész és természettudományos karok tanárai által felügyelt vizsgán megszerezhető „nemzeti diploma”. Maga az „egyetem” név államilag védett, s az általa képviselt intézményes valóság történelmi módosulásai ellenére a legutóbbi időkig továbbra is csak közintézmény jogosult viselésére. A középiskolák és a főiskolák általánosan elismert rangsorában a nagy állami intézmények mindig is legelől vagy legfelül helyezkedtek el, főképp azért, mert az általuk kibocsátott minősítések piaci értéke rendre meghaladja a többi diplomáét akár a (fő)iskolai pályán, akár a közhivatalokban vagy más területen való elhelyezkedésnél.

Az Egyetem másik nagy újítása, az oktatás „nemzetivé” tétele, szintén európai trendnek felelt meg. Az elitképzés nyelvének átváltása latinról a nemzeti nyelvekre a 18. század óta megfigyelhető fejlődés Európában. A felvilágosodás szellemében alapított Halle-i és Göttingen-i egyetemeken már kezdettől fogva németül oktattak, de a döntő változás e téren is a 19. század első felében történt (nálunk hosszas átmenet után csak 1844-ben, a magyar államnyelvvé avatásakor). A Francia Egyetem nacionalizálása azonban messze tovább ment a nyelvi fordulaton – részben ugyan ellent is mondvá ennek : a középiskolákban a latin továbbra is az egyik legfontosabb tantárgy maradt s a humánbölcsész doktorátus két disszertációjából a kisebbiket sokáig (egészen 1903-ig) latinul kellett bemutatni. A „latin gyökerek” hangsúlyozása a nacionalista kultúrsideológia integráns részét képezte. A nacionalizálás azonban megszabta számos tantárgy, sokszor kizárólagos koncentrációját a nemzeti kultúra termékeire. A jogi karok sokáig elsősorban a napóleoni törvénykönyv és az előzménynek számító római jog oktatására voltak beállítva. A középiskolák felsőbb osztályaiban (*classes de Lettres* – az utolsó három osztály –, *rhétorique* – az utolsó előtti osztály) vagy a legutolsó „filozófiai osztályban” elsősorban a francia irodalom, történelem és bölcsélet köréből merítették a tananyagot, míg például a nálunk oly fontos világirodalmat nem vagy alig tanították, éppúgy, mint az élő idegen nyelveket. Ez utóbbiak művelését sokáig már eleve a többenél alacsonyabb képzettségű és titulusú (*maître de langue*) oktatókra bízta. Bár a helyzet ebből a szempontból később jelentősen javult, az idegen nyelvi kultúra a francia értelmiség szellemi háztartásában – ellentétben azzal, amit Közép- vagy Kelet-Európában tapasztalhatunk



– napjainkig másodlagos, sőt meglehetősen elhanyagolt vagy leértékelt műveltségi elem. Franciaország a mai Európa tudtommal egyetlen országa, ahol egy kultusz-miniszter büszke lehet arra, hogy csak a nemzeti nyelvet ismeri...

Szintén megfigyelhető másutt is Európában az egész oktatási rendszer hierarchikus rekonstrukciója – tulajdonképpeni rendszerré alakítása, történelmi-szociológiai nyelven „szisztematizálása” –, azaz a különböző oktatási szinteknek szigorú egymás alá, mellé vagy fölé rendelése és összekapcsolása. A Francia Egyetem is elemi, közép- és felsőoktatásra tagolta és összekapcsolta az iskolai intézmények hálózatát, de mindezt teljesen eredeti, minden bizonnyal unikális módon valósította meg. A legismertebb európai modellektől való eltérés főképp három területen érhető tetten.

Az első a középiskolai oktatásnak juttatott nagyobb fajlagos súly az Egyetem szervezeti keretében. Ennek leglátványosabb megnyilvánulása az volt, hogy gyakorlatilag a hosszú 19. század végéig a mind a humán-, mind a reálbölcész fakultások tananyaga először kizárólag, később (de csak az 1890-es évektől kezdve) túlnyomóan a középiskolákban oktatott tantárgyakra korlátozódott és a karok kizárólagos hivatalos funkciója a középiskolák tanárainak képzésében és minősítésében merült ki. Lényegében tehát a bölcészkarok a középiskolák kiszolgáló intézményei voltak.

A második fontos eltérés az egyetemi karoktól teljesen függetlenül működő szakfőiskolai hálózat (*grandes écoles*) kiemelt szerepében ragadható meg. Ez alól az egyetlen részleges kivételt a hivatalosan középiskolai tanárképző szerepét játszó *Ecole Normale Supérieure* képezte, amely 1903-ig formálisan a Sorbonne-hoz tartozott. A francia elitoktatás rendszerré alakulása egy – másutt ismeretlen módon – lényegében kettős, formálisan azonban hármas felsőoktatási berendezkedést hozott létre. Ez egyrészt az érettségivel elérhető fakultások (egyetemi karok) hálózatából állt. Másrészt az „előkészítő” középiskolai osztályokon (*classes préparatoires*) és versenyvizsgán (*concours d'entrée*) keresztül elérhető szakfőiskolákon nyugodott. Harmadrészt, de az előbbieket felvevő kapacitásához képest marginális súllyal, működtek különböző erősen szakosított tudósképző kutatóintézmények, melyek legtöbbször vagy nem is bocsátott ki diplomát (ilyen a máig szabadegyetemként működő, nagytekintélyű *College de France*), vagy csak csekély piaci értékű, szimbolikus-tudományos minősítés gyanánt, sokáig leginkább saját személyzetük újratermelése céljából. Az oklevelek és képesítések intellektuális rangja, társadalmi elismertsége és presztízse az általuk lehetséges piaci elhelyezkedés biztonsága szempontjából a szakfőiskolák státusa az összes többiét, nevezetesen a fakultásokét messze meghaladta. (A tudósképzők bizonyítványai csak a legszűkebb szakmai piacokon voltak érvényesek.)

Végül, harmadszor, egyedülállónak kell tekintenünk a fővárosi intézmények súlyát a Francia Egyetem intézményi hierarchiájában. Európában sehol nem volt ilyen, valósággal túlnyomó szerepe az állam politikai központjának az oktatási rendszer felépítésében, mint Franciaországban. Itt nem csak a középiskolai diákság mintegy harmada és a főiskolai fele Párizsban tanult a hosszú 19. század végéig, de azon

túl is, egészen a következő (legutóbbi) századforduló közeledtéig. Csak a legutóbbi évtizedekben sikerült egy tudatos állami decentralizációs politikának valamelyest változtatni a helyzeten. Addig minden fontosabb elitképzési intézmény és az ezeket kiszolgáló szellemi infrastruktúrák (könyvtárak, közgyűjtemények, múzeumok, tudós társaságok, színházak, stb.) a Szajna partján vagy legalábbis (a legutolsó évtizedekben) a fővárosi agglomerációban működött.

Az előbbiekből máris körvonalazódnak a Francia Egyetem leglényegesebb történelmi sajátosságai. Pontosítás végett ki kell azonban emelni néhány további összetevőt.

Mindenekelőtt emlékeztetni kell arra, amire a fakultások emlegetése is utal, hogy a Francia Egyetem csak az államtól függő, állami finanszírozásból fenntartott, szoros állami felügyelet alatt tevékenykedő s egymástól többé-kevésbé elszigetelt, gyakran igen kis méretű intézményekből állt. Az Egyetem szervezete egy hatalmas oktatói bürokráciát képezett, melynek azonban sem összességében, sem helyileg vagy intézményileg semmifajta testületi önállósága nem volt. Egy vidéki humánbölcsész vagy természettudományi kar a 19. század nagyobbik részében öt professzorból állt, nemegyszer minden további személyzet nélkül. Ennek egyik folyománya, hogy a fakultások nem alkothattak „egyetemeket” sem mint a Forradalom előtt Franciaországban vagy egybeült Európában, sem a Humboldt-i (pl. Berlini) egyetem értelmében. A Francia Egyetem majdnem a 19. század végéig (1896-ig) kizárta az „egyetemek” testületi megjelenését, nem beszélve arról, hogy azután is csak korlátozott függetlenséget biztosított számukra. A központi hatóságok az e tekintetben számos (s 1968 után meglehetősen radikális) reform ellenére máig is csak szigorúan az állam által megszabott feltételekkel, mintegy „rövid pórázon” engedik érvényre jutni az egyetemek immár törvényileg többszörösen elismert autonómiáját.

Az Egyetem másik rendszersajátos tartozéka az elitképzés már felemlített egysége volt, amelynek legfőbb objektivációját a közös adminisztráció alá tartozás mellett a klasszikus középiskolák és a humán- és reálbölcsész fakultások intézményes összefonódása képezte. Ennek, a fent említettekén kívül, több mint szimbolikus vetülete volt az érettségi (*baccalauréat*) státusa mint az első „egyetemi” fokozat. Ez ugyan a késő középkori egyetemi hagyományra vezethető vissza, de a napóleoni rendszerben sokáig ennek fejében egyszerű érettségizettek (a *bachot* birtokosai) a középiskolákban különböző felügyelői vagy akár (az alsóbb osztályokban) oktatói tevékenységgel lehettek megbízva. A 19. század közepéig vidéken a helyi középiskolai tanárok minden további minősítés nélkül helyettesíthették a távol lévő vagy szabadságra távozott egyetemi tanárokat (arról nem is beszélve, hogy esetleges minősítésük – a doktorátus – a 19. század közepéig messzemenően egy különösebb kutatói tevékenységet nem feltételező formáság volt – melynek főelemét nem is a rövid disszertáció, hanem annak nyilvános, ceremóniális megvédési rítusa képezte). A középiskolai tanárság társadalmi, sőt egyetemi rangértéke – különösen vidéken, de a nagy előkészítő osztályokban (*prépas*) Párizsban is – jelentősen meghaladhatta a fakultások oktatóiét. A középiskolai tanárokat Franciaországban máig is azonos



cím (*professeur*) s azonos megszólítás (egyszerűen *Monsieur* vagy *Madame*) illeti meg, mint az egyetemi tanárokat. Gyakorlatilag a középiskolai tanárság (a felsőbb gimnáziumi osztályokban oktató) elitjének és az egyetemi tanszemélyzetnek messze a hosszú 19. századon is túl ugyanaz volt a szelekciós bázisa, az elvben középiskolai tanári versenyvizsgák (*agrégations*) helyezettei.

Az országos versenyvizsgák (*concours*) rendszere az Egyetem belső promóciós rendjének nélkülözhetetlen kelléke. Intézményes alapjait a központi szervezés (általában egy vizsga évente a minisztérium által kiküldött zsűri égisze alatt), az előtanulmányokhoz kötött jelentkezés, egyes nagyobb középiskolák „előkészítő osztályai” elvégzett előkiválasztás, az előbbi feltételeknek megfelelő korlátlan számú jelölt részvétele, az erősen racionalizált, többlépcsős vizsgarend (általában többfajta írásbelivel és szóbelivel), a legvégső szóbeli részvizsgákig személytelenül (mindig legalább két több bíráló által) ellenőrzött teljesítmény, a sikeres pályázók előre meghatározott (évente változó) zárt száma s ennek megfelelő közhivatali állások vagy az ezekhez vezető főiskolák anyagilag dotált diákhelyeinek automatikus megszerzése képezte.

A versenyvizsgáknak ugyan helyel-közzel Franciaországon kívül is találni intézményes megfelelőit, de ezek részben a francia modell után valósultak meg (mint Romániában, Spanyol- vagy Olaszországban – ahogy ezt a Pisa-i *Scuola Normale Superiore* példázza –, vagy akár – kivételesen – Magyarországon az 1895-ben alapított Eötvös Kollégium), részben a franciákéihoz nem fogható, kevésbé formalizált módon működtek (mint éppen nálunk az Eötvös Kollégiumba való igencsak informális, „szókrateszi” felvételi vizsga). A versenyvizsgák, igaz, nem napóleoni találmányok. Ezeket már a Forradalom előtti királyi hatalom rendszeresítette a korábban megalapított állami szakfőiskolák tanulóinak kiválasztásában (ilyenek voltak az egyébként máig fennálló út- és hídépítő, bányamérnöki, tengerésztszti, tűzértztszi főiskolák) illetve 1762 után, a Jezsuita rend feloszlatásával gazdátlaná vált és szekularizált párizsi és Párizs-környéki nagyobb középiskolák tanári karának rekrutációjában. A napóleoni Egyetem azonban a tanári és magas közhivatalnoki elit képzésére szolgáló intézményekben, tehát mind a fakultásokban, mind a szakfőiskolákon, a versenyvizsgákat a diákok felvételére vagy minősítésére nézve egyaránt általánosította. A francia szellemi elit ennek folytán különösen az Egyetem megalakulása óta s jórészt máig is – közkeltű ironikus kifejezéssel élve – „versenyvizsgás állatfajtának” (*bêtes á concours*) tekinthető. A versenyvizsgán való helytállás ebben a rendszerben egyaránt nyújt életre szóló, a nyilvános önbemutató minden helyzetében előnyösen használható, társadalmilag sok funkciójú címet, egy magas szakmai minősítést és az állam által garantált, a többi pályatársnál jobban fizetett, nyugdíjas állást. A versenyvizsgán sikeres diák azonnal a közhivatal tagja lesz és még további tanulmányai alatt (például a szakfőiskolákon) gyakorló hivatalnoki fizetés (nem ösztöndíj!) kedvezményezettje lesz.

Ezek a bevezető megjegyzések a látszat ellenére nem elemző szándékúak. A fentiek a francia értelmiség tagjai számára legalább intuitív módon közismert infor-

mációkat tartalmaznak. Legtöbbjük olyan körülményekre utal, amelyeknek már a középiskolák felsőbb osztályainak tanulói is tudatában vannak, hiszen ők az érettségire vonatkozó szakválasztásukat és továbbtanulási stratégiájukat csak a fentiek fontosabb elemeinek számba vételével tudják racionálisan alakítani. A következőkben azonban megkísérlem a Francia Egyetem fejlődésének legfőbb intézmény-történeti mozzanatait sommásan összefoglalni.¹

Mindenekelőtt vissza kell térni a közvetlen előzményekre, a francia forradalom örökségére, melynek legalább négy elemét lehet megkülönböztetni. A Forradalmi Konvent mindenekelőtt messzemenő *tabula rasa*-t csinált a régi rendszer oktatási piacán s csak olyan intézményeket tartott meg, élesztett újjá illetve alkotott, amelyek megfeleltek aufklérista ideológiai elkötelezettségeinek és jövőterveinek.

A nemzetgyűlés felszámolta az európai egyetemi hálózat egyik őshintézményének számító Sorbonne-t a többi régi egyetemmel együtt, valamint a (jórészt papi tanítórendek által vezetett) középiskolai kollégiumokat (1793 szeptember). Ugyanakkor megtartotta a sokáig „ellen-Sorbonne”-ként fungáló „királyi kollégiumot” *College de France* néven és továbbfejlesztette a biológiai diszciplínák művelésének fő színterét, a „Királyi Fűvészkertet”, átkeresztelve azt Nemzeti Természettudományi Múzeumnak (rövid nevén *Muséum*). 1874 szeptemberétől egy sor teljesen új s közfunkciókat ellátó csúcshiskola alapítására kerül sor. Ilyen lesz a kezdetben hadmérnöki s később általános műegyetemként működő intézmény, az *Ecole Polytechnique*, a francia állam magas technikai személyzetének máig legfontosabb képzőhelye. Ezt követte a már említett *Ecole Normale*, kezdetben a középiskolai tanárok, később s mindmáig a bölcsész elit képzésének legfőbb fóruma. Ekkor születik meg a tudományos felfedezések ipari alkalmazását oktató mérnöki szakfiskola a *Conservatoire des Arts et Métiers* is, majd nemsokára (1795) a világszerte egyedülálló (*Langues O*-ként elhíresült) Élő Keleti Nyelvek főiskolája. Bár ezek a forradalmi kezdemények éppen a forradalom önpusztító zavargásai miatt megalakulásuk után tiszavirág életre voltak kárhozotva, nemsokára újraélednek poraikból s a napóleoni Egyetem integráns részei lesznek. Végül létrehozta egy sajátos, szabadbejárású, semmiféle kötöttséggel (beiratkozás, osztályokba sorolás, látogatási kényszer, vizsga) nem járó s enciklopédista szellemben működtetett általános középiskola-típust, az ún. „központi iskolákat” (*écoles centrales*), melyek a városok elitközönségének volt hivatva a felvilágosodás szellemében mindenfajta tudást közvetíteni, többek között a korábbi elitoktatásban nem szereplő alkalmazott tudáselemeket. A központi iskoláknak, a többi forradalmi kreációval szemben, semmifajta nyoma nem marad a francia oktatásrendszerben.

A napóleoni Egyetem legfontosabb előzményét közvetlenül a császárság politikai elődje, a Konzulátus valósította meg egy 1802-es törvénnyel, amely meghatározta (részben visszaállította) az oktatás három szintjét és a „központi iskolák” helyébe a szervezett középszintű képzést biztosító s ismét „kollégiumnak” nevezett közép-

¹ Nemrég magyarul publikált könyvem s ennek függelékében jelzett saját kutatásaim alapján. Lásd *A francia Egyetem Napóleontól Vichyig*, Budapest, Új Mandátum. 2005. 212 o.



iskolákat helyezte. Evvel és a központi állami felügyelet bevezetésével máris megteremtődtek a Császári Egyetem intézményes feltételei. Bonaparte, 1799 óta „első konzul”, már kezdettől fenntartotta magának az oktatók kinevezésének jogát. Az 1806 május 10-i immár császári rendelet formálisan létrehozta az *Université*-t, melyet a császárságot követő 19. századi politikai rezsimek a nekik megfelelő minősítő jelzővel láttak ugyan el, anélkül azonban, hogy legfontosabb szervezeti alapelvein a III. Köztársaság reformkezdeményezései előtt (tehát az 1880-as évekig) lényegi változásokat szenvedett volna el. A törvény végrehajtási rendelete 1808-ban végleg rendezte a napóleoni Egyetem működési szabályait, melyeket a következőkben lehet összefoglalni.

Az állami monopólium azt jelentette, hogy az oktatás joga egyedül az államé. Semmifajta iskola nem hozható létre az Egyetem vezetőjének engedélye nélkül és nem oktathat senki, aki nem tagja az Egyetemnek. Ez utóbbi országos szervezet a kultuszminisztérium égisze alatt. Annyi tankerületből (*académies*) áll, ahány feljebbviteli bíróság működik. Elvben minden tankerületben legalább egy középiskolát és perspektivikusan ugyanannyi humán- és reálbölcész fakultást kell szervezni. A felsőoktatás a kétfajta bölcészkarból s a háromfajta (nem minden tankerületben megszervezendő) szakértelmiségi karból (orvosi, jogi és teológiai) valamint a kormány különleges párizsi szakfőiskoláiból és a szintén kivétel nélkül párizsi tudósképző szakintézményekből állt. Ezek minden tekintetben (oktatók kinevezése, oktatott tárgyak, tanítási mód, tanárok bérezése, tandíj, stb.) a minisztériumtól függenek. Egymással csak funkcionális kapcsolatot tartanak fenn amennyiben, például, a bölcészkarok által kibocsátott s a középiskolát lezáró érettségi (bakkalaurátus) mindenfajta felsőbb tanulmányok előfeltétele. Csak az Egyetemhez tartozó intézmények bocsáthatnak ki diplomát. Az egyetemi fakultások háromfajta diplomát nyújtanak (akárcsak a régi rendszer egyetemei): bakkalaurátust, licenciátust és doktorátust, bár a karok szerint valamelyest eltérő feltételekkel. (Az orvosi fakultások csak doktori és a 19. század végéig alorvosi – felcseri – képesítést adnak. A jogi karon a 19. században létezett egy „képesítési” oklevél – *brevet de capacité* – bizonyos szerényebb jogász funkciók gyakorlására.) Ezek a diplomák az egész nemzeti oktatási piacon állami garancia mellett elvben azonos szakmai jogosultságot biztosítottak. A gyakorlatban azonban a párizsi diplomák minden téren sokkal nagyobb promóciós erővel bírtak mint a többiek. Tudományos teljesítmény vagy kutatás a rendszer önreprodukciójában csak a kevés fővárosi tudósképző intézménynél játszott jelentős szerepet, tehát sem a fakultások, sem a szakfőiskolák sem pedig a középiskolák tanári karának képzésében és kiválasztásában.

Az így megalapozott rendszer az elkövetkező nyolcvan év alatt inkább csak volumenében, az intézmények számában és befogadóképességük méreteiben változott. Az egyetlen látványos módosulást az állami monopólium fokozatos felszámolása jelentette, de ez leginkább az elemi és a középoktatásban érezte hatását s a felsőoktatásban csak megkésve. Még az 1876 után életbeléptetett ambiciózus köztársasági reformok is sok szempontból érintetlenül hagyták a rendszer régi kereteit, bár

ekkoriban már a Francia Egyetem számára is modellértékűvé vált a Humboldt-i egyetem típus, annak világméretű sikere következtében. A minden egyetemi kart érintő századvégi újítások közé tartozott a tanári kar bővítése és többlépcsős rangsorba sorolása, új szakdiplomák kreálása, pénzügyi dotációjuk megnövelése, adminisztratív önállóságuk megteremtése majd megerősítése, végül a karok egységesítése viszonylag önálló, négy karos (orvosi, jogi, humán és reálbölcész) regionális egyetemek formájában mindenütt, ahol addig is több egyetemi kar működött (Strasbourg elvesztése után 15 nagyvárosban). Az így kialakult új felsőoktatási piac voltaképp egészen az Ötödik Köztársaság (1958) első nagy kríziséig, az 1968 májusi diákzavargásokig fennállt, bár szervezetileg a világháborúk közötti korban is számos modernizációs újítás lépett életbe. Az egyszerűség kedvéért kíséreljük meg az Egyetem főbb összetevőinek átalakulását szektoronként nyomon követni a III. Köztársaság végét hozó Vichy-féle rendszerig.

Hosszú távon a középiskolákat érintették legkevésbé a történelmi reformkísérletek. A klasszikus kollégiumok, később líceumok (*lycées*) a mai napig megőrizték alapvető működési körülményeiket. Ezeknek prominens eleme a hat plusz egy osztályos s a mienkhez képest fordítottan számozott osztálybeosztás (az első ott a „hatodik”!), melyet az érettségihez vezető s az érettségi jellege szerint matematikára vagy filozófiára szakosított „végső osztály” (*classe terminale*) koronáz meg. A középiskolák rendszersajátos eleme a szakfőiskolákba való felvételt biztosító versenyvizsgákra felkészítő ún. „előkészítő osztályok” (*classes préparatoires*) jelenléte a legnagyobb városi líceumokban, elsősorban Párizsban. Bár *prépa*-k sokhelyütt voltak s működnek továbbra is, a szakfőiskolákba való tényleges bekerülési esélyt (*admission*) a 19. században közismerten csak néhány kiemelt Latin Negyed-beli s egymástól alig néhány száz méterre fekvő iskola (a *Louis-le-Grand*, a *Henri IV* és a technikai vagy természettudományi szakokra a *Saint Louis*), mellékesen a párizsi „jobbparton” lévő Charlemagne biztosított. A huszadik században ez a mezőny csak annyiban módosult, hogy néhány vidéki nagyvárosi liceum is (Lyonban, Bordeauxban, Strasbourgban vagy Lilleben) felsorakozott a nagy párizsi *prépa*-k mögé, alig változó rangsorban. Elképesztően merev maradt a középiskolás tanszokok szellemi hierarchiája. Ennek csúcán továbbra is a filozófia és a matematika áll (az utolsó évtizedekben egyre inkább az utóbbi). Utánuk jön a francia és a klasszikus „irodalom” (latin) – ez utóbbi egyre kevésbé –, középtűt áll a történelem majd a földrajz, legalul az idegen nyelvek (kivéve a 20. században előtérbe kerülő német) és a nyelvtani alapok, benne sokáig az elemi latin (*grammaire*). A tanári kar rekrutációja a felsőbb osztályokban továbbra is a napóleoni időkre visszanyúló szakosított tanári versenyvizsgák (*agrégations*) útján történik, bár az alsóbb osztályokban vagy a kisebb líceumokban mindig is lehetett alacsonyabb diplomával (a 19. században még bakkalaurátussal is) oktatói kinevezést nyerni.

A bölcészkarok kettős rendszere (külön humán és reálkarok) napóleoni újítás eredménye, melyet a huszadik századközép nagy átszervezési hullámaig Európában egy-két egyetem kivételével (köztük az 1872-ben alapított Kolozsvári magyar egye-



temen) sehol sem követtek. Ezek a karok kezdetben szorosan a líceumokhoz kötődtek a két legfontosabb szempontból. Majdnem kizárólag (a humánbölcészkarok kizárólag) azonos diszciplínákat oktattak s tanáraik felkészültsége is azonos volt, annyira, hogy tanári karaik sokáig egymással kicserélhetők maradtak (helyettesítés vagy alternatív kinevezés formájában) s nem mindig a fakultások előnyére. Ez utóbbiak ugyanis vidéken a köztársasági reformokig súlyos szerep kör-deficitben szenvedtek. Nem volt beiratkozott diákjuk – mivel csak a vizsgákra kellett beiratkozni – s egy vidéki karon évente egy-két licenciátusnál többet nemigen adtak ki, gyakran egyet sem. Így a bölcész hallgatóság gyakran főképp a helyi úri közönsegből, nevezetesen a rangjukhoz méltó elfoglaltságot kereső polgárasszonyokból tevődött össze. A középiskolai érettségik vizsgabiztosi tisztjén és bizonyos számú előadás tartásán kívül (mely utóbbinál helyettesíttethette magát) egy bölcész tanárnak nemigen volt feladata, hiszen vizsgákra nemigen kellett felkészítenie. A bölcész doktorátusok túlnyomó többségét is Párizsban védték meg. Jól felszerelt könyvtárak, tudományos gyűjtemények vagy laboratóriumok híján számottevő kutató tevékenységet vidéken úgy sem lehetett folytatni. A tanári pályák egyetlen célpontja a párizsi kinevezés volt. Ennek folytán a vidéki karoknak és az ottani tanárságnak igen alacsony társadalmi tekintélye volt.

Különleges helyet foglalt el a párizsi bölcészkarok keretében a kezdettől privilegizált tanárképző intézet, melyet a korán elhalt forradalmi kezdemény után Napóleon az Egyetem megszervezésével egyidejűleg újraalapított. Az *Ecole Normale Supérieure*-nek a 19. század közepe óta a párizsi *Panthéon* közeli Ulm utcában volt a székhelye. A bentlakásos intézettől az egyik legszelektívebb versenyvizsgán bejutott diákok külön diplomát nem kaptak, a párizsi bölcészkarokon vizsgáztak és nyertek *agrégé* képesítést, de saját szaktanáraik felügyelete mellett. A *Normale* a francia szellemi sőt politikai elit kitermelésében (neveltjein a *normalien*-eken vagy *ulmien*-eken keresztül) rendkívüli társadalmi szerepre volt hivatva az elkövetkező két évszázadban. A *Normale* diákjai a hosszú 19. században s még azután is (napjainkig) uralkodó pozíciókat foglaltak el a *Sorbonne*-on, a *Collège de France*-ban, a legnagyobb vidéki bölcészkarokon és az egyetemi piac többi humán- és reálbölcészeti csúcshintézményében, amellet, hogy a köztársaságnak több miniszterelnököt és számos minisztert is adtak.

A bölcészkarok száma a 19. században fokozatosan nőtt s a század közepén, a Második Császárság alatt elérte az 1950-es évekig majdnem végleges volumenét, a kétszer 16 fakultást. (Ez a későbbiekben lényegében csak a Strasbourg-i karok 1870-es elvesztésével, illetve 1918 utáni visszanyerésével és a századfordulón az Algeri karok megalapításával módosult.) Mellettük csak egy nevezetesebb alapítással, a levéltáros szakfőiskolával (*Ecole des Chartes*, 1822) bővült a humánbölcész-intézmények palettája a napóleoni Egyetemen. Igaz mellettük két külföldi archeológiai és történelmi kutatóintézetet is alapítottak (*Ecole française d'Athènes*, 1846), amely posztgraduális ösztöndíjas helyeket biztosított (kezdetben leginkább *normalien*-eknek), majd később ennek mását Rómában (*Ecole française de Rome*). A karok ma-

guk vidéken igen kicsiny intézmények maradtak, általában mindössze öt (5!) középiskolás szinten szakosított tanárral (pl. az „idegen nyelvek és civilizációk” vagy a „fizika” sokfajta témáját egy-egy oktató adta elő) minden további személyzet s felszerelés nélkül. E szűkre szabott korlátokból a köztársasági reformok mozdították ki a karokat. Ezzel megindult (bár csak több mint félszáz évvel később zárult le teljesen) a fakultások függetlenedése a középiskoláktól egy sor hol egy csapásra bevezetett, hol hosszasan érlelt újítás következtében. Mivel a karok érdemleges tudományos tevékenységre vagy tudósképzésre sem elkötelezettek, sem felszerelve nem voltak, a Második Császárság végének reformminisztere, Victor Duruy, több ilyen irányú kezdeményezés mellett 1868-ban megalapította a nagy jövőre hivatott tudósképzőt, az *Ecole Pratique des Hautes Etudes*-öt, egyelőre négyfajta – köztük egy humánbölcsész (történelem és filológia) – szakiránnyal. Duruy reformkísérleteit egy évtizeddel később – a poroszok elleni háborúvesztés, a párizsi Kommün és konzervatív köztársasági fázis (*Ordre Moral*, 1871–1876) vargabetűje után – a politikailag megerősödött szabadelvű köztársasági kormány folytatta.

A gyors reformok közé tartozott az 1877-ben megszavazott ösztöndíjrendszer, amely „hivatásos” azaz diplomák (licenciátus, *agrégation*, doktorátus) megszerzésére beállított diákokat rendelt minden fakultáshoz. Ezek kiszolgálásához a rendes professzori karon kívül a gyakorlati foglalkozásokat vezető segédtanári (*maîtres de conférence*), asszisztensi és preparátori állásokat létesítettek, evvel kialakult a karok belső oktatói hierarchiája és a differenciált fizetésekben is megnyilvánuló pályáivé. Megindult a középiskolákban nem vagy kevéssé oktatót tárgyak bevezetése a karokon illetve a hagyományos diszciplinákon belüli szakosodás.

Legkorábban a humánbölcsész karokon a földrajz intézményesült s vele párhuzamosan az élő idegen nyelvek és civilizációk oktatása, amely a századfordulón már minden humánbölcsész-karon folyt. Evvel szétvált a korábban bontatlan angol, német, olasz, spanyol, orosz majd arab *agrégation*-nal ellátott szakirány. Ezt követték a századfordulón (sokkal lassabban és sokáig csak a legnagyobb karokon) az embertudományok – pedagógia, pszichológia, szociológia –, majd egy sor kevésbé keresett szakdiszciplína (mint pl. a szanszkrit, a művészettörténet, az összehasonlító irodalom és nyelvészet, a Francia Forradalom története, stb.) melyek elsősorban Sorbonne oktatási palettáját gazdagították.

A reálbölcsészet átalakulása ezen a téren radikálisabb és gyorsabb volt. Áttörést hozott e téren az alkalmazott tudományok bevezetése külön technológiai tanintézetek formájában. A karok ugyanis az egyetemek hivatalos megalakulása óta önálló jogi személyekként saját, ún. „egyetemi” (azaz nem „nemzeti”) diplomák kibocsátására is fel voltak jogosítva. Az alkalmazott technológiák kifejlesztése és oktatása addig nem létező külső (főképp a helyi nagyipar által juttatott) anyagi forrásokat és nagyszámú, nem kisereszt külföldi (s közöttük zömmel kelet-európai) hallgatóságot biztosított a természettudományi karoknak. Ez a hallgatóság jelentősen megnövekedett avval is, hogy 1893-tól a természettudományi karokra kerültek az elsőéves medikusok bevezető kurzusai fizikából, kémiából és biológiából (az ún. PCN).



De a bölcsészkarok megújulását leginkább tudományos dinamizálásuk hozta meg avval, hogy a kutatási teljesítményeket intézményesen beemelték az egyetemi tanári pálya promóciós kritériumai közé. Igaz, sokáig továbbra sem igen akadt példa arra, hogy karriert lehessen kezdeni a bölcsészkarokon a középiskolai tanárságra jogosító *agrégation* nélkül. A francia szociológia-iskola alapítói (Durkheim, Mauss, Simiand, Hubert, Davy) például mind filozófiai vagy történész *agrégé*-k voltak. De a tanárság formális feltételül szolgáló két publikált könyvből álló „államdoktorátus” a 19. század elején még néhány tucat lapnyi téziszből súlyos köteteket kitevő disszertáció lett, melynek nyilvános megvédése ezek után (napjainkig) a Francia Egyetem nagy, nemritkán országos sajtóvisszhangot kiváltó beavatási szertartásává vált. De magát az *agrégation*-t is kibővítették egy kötelező kisebb disszertáció beadásával (*diplôme d'études supérieures*), melyet az alapvizsga (*licence*) és a tulajdonképpeni versenyvizsga közötti évben kellett eredeti kutatások alapján abszolválni.

A bölcsészkarok reformja a világháborúk között sem állt le. Főképp két mozzanatra kell itt felhívni a figyelmet. Mindenekelőtt már az 1920-as években átalakult az addig csak a törzsdiszciplínákra szakosított (s a napóleoni karokon még egységes) alapdiploma, a liceumok alsóbb osztályaiban tanárságra jogosító licenciátus (*licence d'enseignement*). Ezután fokozatosan a középiskolákban nem oktatott tárgyakból is kialakítottak ilyen alapdiplomát, mely aztán felhatalmazott államdoktorátus készítésére. Ilyen lett később a pszichológiai, az etnológiai vagy a szociológiai *licence* s ez lehetővé tette, hogy doktorátussal az *agrégation* nehéz, bizonytalan sikeresélyű és tudományosan csekély hozamú akadályversenyének megkerülésével is egyetemi pályát lehessen kezdeni. Fontos kiegészítő körülményként átalakították a *licence* tanrendjét avval, hogy ezt a mindenkori alapdiplomát ezután négy – részben kijelölt, részben választható – szakszigorlat (*certificat*) letételéből állították össze. Ennek segítségével teljesen új diszciplínákból is diplomázni lehetett, illetve a kötetlenül választott szigorlatokból komponált „szabad licenciátus”, majd az erre épített doktorátus útján a hagyományos szakmákon kívüli tanulmányokkal is tudományos képzettséget lehetett szerezni. Ez a rendszer aztán közel fél évszázadon át, egészen 1968 utánig érvényben maradt.

A többi kar fejlődése sokkal kevésbé volt tarkítva drámai fordulatokkal, talán mivel pontosan körülhatárolt társadalmi igényeket elégítettek ki, illetve az elitben nagy tekintélyű szabadértelmiségi kategóriákat képeztek. Ez alól persze a teológia kivétel, melyet Napóleon az Egyháznak tett kompromisszum gyanánt hagyott meg néhány egyetemi központban anélkül azonban, hogy a Pápa elismerte volna az állami teológiai karok diplomáinak érvényességét. Maga a papképzés a püspöki „nagy szemináriumokban” folyt. Az így messzemenően funkciótlannak teológiai karok (évente alig tíz–húsz bizonyítvány kibocsátói) csak vegetálhattak egészen 1885-ig amikor a köztársasági pártok dominálta amúgy is antiklerikális indíttatású nemzetgyűlés megvonta anyagi dotációjukat, hogy ezt a tudósképző *Ecole Pratique des Hautes Etudes* újabb részlegének (*5e Section, Sciences Religieuses*), a tudományos igé-

nyű, de felekezetiileg nem elkötelezett valláskutatásnak szentelje. Ez a világszerte egyedülálló intézmény szintén máig fennáll.

Az orvosi karok még a Forradalom alatt sem szenvedtek el olyan megsemmisítő csapást, mint a többiek, melyeket a régi egyetemek aufklerista kritikusai eleve feleslegesnek ítélték. Már 1874-ben megjelentek a korábbi nagy fakultások helyén (Párizsban, Strasbourg-ban és Montpellier-ben) az „egészségügyi iskolának” átkelesztett jogutódok, melyeket majd a napóleoni reform ismét karokká változtat, bár ezek hivatalosan csak 1820-ban lesznek az Egyetem részei. Az átmeneti időszak után az 1803-as törvény visszaállítja a doktori diplomások szakmai monopóliumát, megalkotja a kettős orvosi képzés rendjét – a doktorátussal ellátott orvosokkal, akik jogosultak az egész ország területén működni és a felcserekkel (*officiers de santé*, mint Bovary úr Flaubert regényében), akiknek szakmai jogai csak a megyére terjednek ki –, valamint a karokhoz rendeli a gyógyszerészképzést is. Ez a rendszer kisebb változtatásokkal a köztársasági reformig, 1892-ig fennmarad. Az orvostudományok rendszerét az teszi nehezen összefoglalhatóvá, hogy már 1806-tól megindul a nagyobb vidéki kórházak mellett „egészségügyi középiskolák” szervezése, amelyek némelyike később a karokra „előkészítő iskolává”, mások pedig ún. „teljes jogú orvosi és gyógyszerészi iskolává” alakulnak a karokéitól eltérő, de a karokéit állandóan kihívó képzési kompetenciákkal. Ha ugyanis ezek az iskolák többé-kevésbé szabadon oktathattak s a kórházakba való beágyazottságuk révén nemegyszer jobb klinikai képzést nyújtottak, mint a fakultások, továbbra is csak a karokat illette meg a diplomaosztás joga. Ez aztán az érintett intézmények között állandó vita tárgyát is képezte. Az orvosi tanulmányok rendje a kötelező évfolyamos beosztás folytán teljesen eltért a többi karon szokásostól. E mellett a tanulmányi idő meghosszabbítása és a szigorú tanfegyelem az orvostudományt a legnehezebb tanulmányi ággá avatta, ami a 19. században hozzájárult az orvosok számának stagnálásához és a felcserek számának gyors fogyásához. Az orvosi fakultások tanárainak kiválasztását már igen korán kétlépcsős rendszerrel biztosították. Itt vezették be először a felsőoktatásban (1823) a professzori versenyvizsgák (*agrégation des facultés*) rendszerét, amely közvetlenül segédtanárok-egyetemi docensek (*agrégés*) rekrutációját biztosította, hogy ezekből később kikerüljenek a címzetes professzorok. Az orvoslás olyan gyakorlati szakma, amelynek tudáskészlete a 18. század végétől egyre gyorsabban módosult a beérkező kutatási eredmények következtében. Érthető, hogy ez korán éreztette hatását a képző tanári kartól elvárt teljesítmények terén, annál inkább, hogy az orvosi és a biológiai segédtudományokban egy sor Egyetemen kívüli intézmény keretében is folyt kutatás (így régtől a *Collège de France*-ban, 1820-tól az akkor alapított Orvosi Akadémián, 1859-től a Párizsi Antropológiai Társaságban, nem beszélve a nagy kórházakról). Ennek következtében az orvosi karok személyzetét – bár maga az *agrégation* továbbra is inkább retorikus mint kutatói teljesítményt mért – egyre inkább a tudományos publikációik, kongresszusi szerepléseik és szakkönyveik értékelése révén szelektálták. Így az orvosi karokon vidéken is – köztük a Montpellier-i fakultás, melynek szakmai hírneve (egyedülállóan az összes fővároson kívüli egye-



temi intézmény között) vetekedett a párizsiéval – a többbit jócskán megelőzve már a 19. század derekán körvonalazódtak a későbbi kutatóegyetemek magjai.

Az orvosi karok köztársasági reformját a Pasteur-féle mikrobiológia (vidéken induló) és a fiziológia Claude Bernard nevével fémjelzett tudományos forradalma is indukálta. A reform fő célja az orvosképzés és a tudósképzés kívánalmainak egyeztetése. Ennek értelmében (1892 novemberi törvénnyel) megszűnt a már úgyszólván halódó felcserképzés. 1878-ban év végi vizsgázást vezettek be minden iskolaévben s az elsőévesek számára előkészítő kurzusokat írtak elő fizikából, kémiából és biológiából. Tekintve, hogy a karok ezek oktatására nem voltak felkészülve, előkészítő évenként e bevezető kurzusokkal 1893-tól a reálbölcsész karokat bízták meg. 1909-ben az addig négyéves tanulmányi időt öt évre módosították. Ez is megemelte, értelemszerűen, az orvosi tanulmányok terheit, amit a szakma állítólagos túlsúlyfoltja ellen küzdő orvosi egyesületek piacvédő politikája támogatott. Mindez a lemorzsolódások növekedéséhez és az orvosi ellátás országos stagnálásához vezetett a súlyos demográfiai hanyatlásban lévő országban, mely utóbbit a háborús veszteségek később drámaian megerősítettek. Ugyanakkor a századforduló óta egyre nőtt a külföldről (főleg Oroszországból és a Balkánról) érkező diákság tanulmányi kereslete, melyet a karok jól felfogott érdekből sokáig liberálisan fogadtak. A világháborúk között ez a helyzet megváltozott és a szakmai egyesületek és a helyi diákság közös nyomására 1933-tól az orvoslás jogát először a francia diplomához kötötték, majd 1934-től a francia állampolgársághoz s még a frissen honosítottakat is kizárták ebből az állampolgárságuk megszerzése utáni öt évben.

De az orvoskarok reformjának legfőbb hozadéka az ott folyó vagy a karok személyzete által végzett kutatási munka fellendülése volt. 1886-ban megalakult a párizsi Pasteur Intézet, melyet világszerte követtek a francia kezdeményezésre felgyorsuló mikrobiológiai forradalom más intézményei. Többek között ennek hatására 1901-ben a kormány külön kutatási alapot (*Caisse de la Recherche Scientifique*) hozott létre, elsősorban orvos-biológiai kutatások támogatására, nevezetesen egyetemi laboratóriumok létesítése formájában. A karok személyzete különböző preparátori, asszisztensi, adjunktusi s más segédkutatói pozíciók várományosaival bővült, akik a sokasodó klinikai vagy kari szaklaboratóriumokban tevékenykedtek. Gyorsan tágultak a szakorvosi képzés egyetemi lehetőségei is külön szakosodott tanszékek alapítása révén. Az 1896 óta hivatalosan önállósodott egyetemeken keretében egyre több orvosi kar kezdett saját szakdiplomákat kibocsátani. A Párizsi Fakultás például 1933/34-ben mintegy ötszáz „nemzeti” diploma („államdoktorátus”) mellett ennél összesen jóval több szakorvosi (147), „egyetemi doktori” (167 – ezt csak külföldön lehetett használni) és más paramedikális (214) bizonyítványt állított ki. A karok presztízséhez nem kevéssé járult hozzá az a tény, hogy az orvostanárak többszörös (oktatói, klinikai és magánorvosi) funkcióik következtében az értelmiségi elit legmagasabb jövedelemmel bíró részlegeit képviselték, még a többi egyetemi tanárral összehasonlítva is. Franciául a „fakultás” (*la Faculté*) mint egyetemi vonatkozású gyűjtőfogalom, minősítő jelző nélkül önmagában is az orvosi karra utal...

A jog volt a második tudományág, melyet forradalom után újjászerveztek, anélkül is inkább, hogy a felvilágosodás ideológusai régóta tervbe vették, hogy a (nem megalapozatlan) korrupciós vádakkal kipellengérezett régi jogi fakultások helyébe újfajta „államtudományi” oktatást vezetnek be. Ennek megfelelően már az idevágó 1795-ös törvény elvben kimondta egy „politikatudományi iskola” alapítását és még a középoktatási funkciójú „központi iskolákhoz” is „törvényismeretet” oktató tanárokat rendeltek. Ezek a lépések azonban csak töredékesen valósultak meg s továbbiak ilyen irányban a Császárság előestéjéig (1804 március) alig történtek. Ekkor, már a „Napóleoni Törvénykönyv” (a *Code Napoléon*-ként elhíresült *Code Civil des Français*) megalkotása után, sürgőssé válik a jogi oktatás állami megrendszabályozása, amely a forradalmi tervekhez képest nagyfokú „visszarendeződéssel” lett egyenértékű. Ennek megfelelően a jövő császár rendeletileg alapít tizenkét „jogi iskolát” s egyben meghatározza az általuk kibocsátandó diplomák érvényességi körét. Az Egyetem megalakulása ezt a rendszert csak formálisan módosítja, amennyiben visszaállítja a fakultás címet s vele, többek között, a régi jogi bakkalaurátust, mint az első jogi diplomát (amely már szak-titulus s feltételezi a humánbölcsész érettségi – *baccalauréat littéraire* – megszerzését). Az egy év alatt abszolválható bakkalaurátus után két év alatt jogi „képesítést” (*brevet de capacité*), három év alatt licenciátust és négy év alatt doktorátust lehetett szerezni. A forradalmi reformtervekből azonban az új tanrendben semmi nem maradt. A jogi karok ezek után pusztán a jogi gyakorlatban alkalmazható, gyakorlati tudást nyújtanak, minden a társadalom egészét érintő ideológiai behatás kizárásával. Itt is, akárcsak az orvosi karokon, bevezetik a kari *agrégation*-t a segédtanári kar kiválasztására, de csak 1852-ben. Azóta viszont a professzori rekrutációnak ez a módozata napjainkig érvényben marad.

A 19. század folyamán sokáig csak a jogi karok száma bővül s az oktatás tartalma alig. Pedig a liberális rezsim alatt nem volt hiány a régi forradalmi kezdeményezések újjáélesztésére tett kísérletekben, annál kevésbé, hogy a jogász diákság a főiskolai hallgatóság messze legnépesebb tábora volt. 1834-ben francia alkotmányjogi tanszéket alapít a miniszter Guizot. A Második Köztársaság (1848–1852) átmenetileg megvalósítja a forradalmi tervet, egy Államigazgatási Főiskola (*Ecole Nationale d'Administration*) létrehozására, mely véglegesen csak 1945 után valósul meg ugyanilyen néven (a mai *ENA*). A Második Császárság fellazulási fázisában (1859–1864) érik el az első közgazdasági kurzus engedélyezését a párizsi karon. A poroszok elleni háborúvesztés másnapján (1872) magánkezdeményezésre (zsidó és protestáns nagypolgárok anyagi támogatásával) alakul meg a nagy jövőjű Politikatudományi Főiskola (*Ecole Libre des Sciences Politiques*, a ma is híres párizsi „*Sciences Po*”). A főiskolaalapítás állami monopóliumának teljes eltörlése után 1880-ban egy másik inkább a magángazdaság vezetőinek képzését szolgáló Kereskedelmi Főiskola alakul (*Ecole des Hautes Etudes Commerciales, HEC*). Mindkettő közvetlen kihívást jelent a jogi karoknak, melyekre ezek csak a köztársasági reformok keretében találnak részleges választ.



Az előbbiekből érthető, hogy a jogi karok reformjának első s talán máig legfontosabb eleme a politikai gazdaságtan intézményesítése. Ezt lényegében egy 1877-es rendelet vezette be, amely a jogi képzés második évében kötelezővé tette a politikai gazdaságtan kurzusát. Ehhez sebtében jogász tanárokat kellett átképezni, majd megalapítani a gazdaságtani *agrégation*-t a szakosított tanárok kiválasztására. Mindez nemsokára az alapvizsga (*licence*) tantárgyi szerkezetének módosítását, majd a doktorátus (1895) szakosítását is magával vonta. A világháborúk közti korban már a doktorátusok kétötödét politikai gazdaságtanból tették le. Más tantárgyi kezdeményezések is jelentősen kiszélesítették a jogi karok oktatási tematikáját, bár további radikális kezdeményezéseknek (pl. 1899-ben a „kereskedelmi doktorátus” kreálásának) a karok sikerrel ellenálltak. A kormány által 1899-ben megalapított „Gyarmati tanulmányok főiskolájára” (*Ecole coloniale*) válaszul viszont több kar is indított ebben a szakkörben kurzusokat. Az újabb, kisszámú s legtöbbször az alapidiplomákba nem integrált kurzusoknak azonban nem volt nagy sikerük. Az erősen elméleti beállítottságúnak maradó politikai gazdaságtan oktatásán kívül a jogi karok tartották meg leginkább az összes fakultás között a tizenkilencedik században kialakult arculatukat az Ötödik Köztársaságban történő átrendeződésig.

Végül röviden szót kell ejteni a napóleoni Egyetem berkeiben fejlődő szakfőiskolákról. Ezeknek működési feltételei gyorsan követték a technikai fejlődés menetét. Számuk a 18. századi alapításoktól a napóleoni újrászervezés után rendre nőtt s ez a növekedés a 20. században is folytatódott. A fent említett szakfőiskolák – az *HEC* és a *Sciences Po*. – mára már külön-külön egy egész országos szakiskolai hálózat csúcspontját képviselik és teljesen a hagyományos *grandes écoles*-ok mintájára vannak megszervezve előkészítő osztályokkal, felvételi versenyvizsgákkal, a diplomások minősítési sorrendjével, stb. Az utóbbi kétszáz évben ugyanis meglepő módon nem vagy alig változott az egész szakfőiskolai hálózat belső hierarchiája, melyet a bekerülési versenyvizsgák objektív nehézségei jól tükröznek. Az egész rendszer csúcspontjára továbbra is az *Ecole Normale*-t, a *Polytechnique*-et és a legrangosabb alkalmazott technológiai iskolákat (*écoles d'application*): a bányamérnököt (*Mines*) és a kultúrmérnököt (*Ponts-et-Chaussées*) találni. A szakfőiskolák informálisan de hatásosan visszaállították a társadalmi elitben a Forradalom alatt eltörölt szakmai érdekvédelemre beállított testületeket. A főiskolák „kiválasztottjainak” testületi szelleme, szolidaritás-hálója, korporatista önvédelmi mechanizmusai kiérdemelték, hogy legjobb elemzőjük „államnemességként” aposztrofálja szerepüket a modern francia társadalomban.²

Összefoglalásunk végén meg kellene vonni a napóleoni egyetemi rendszer mérlegét. Ennek a feladatnak a nehézségeit talán legjobban azok a – sok szempontból megoldhatatlan – kérdések illusztrálják, melyekkel a kutató azonnal találkozik, mihelyt a rendszer időbeli végét, felszámolásának vagy lényegi átalakulásának dátumát szeretné meghatározni.

² *La noblesse d'Etat, Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Les Editions de Minuit. 1989.

Vajon a III. Köztársaság felbomlása 1940-ben a rendszer végét is jelentette volna, mint ahogy ezt komoly elemzők állítják? A tények nyilvánvalóan részben megerősítik, részben megcáfolják ezt a látszatot. A megszállás, a Vichy-i állam kényes közjogi helyzete, az ellenállás majd a felszabadulás és a francia társadalom gyakran drámai háború utáni viszontagságai semmiféle egyetemi reformnak nem kedveztek. Ugyanakkor a napóleoni rendszer egyik alapja, a minden (fizetőképes) érettségiző előtt szabad továbbtanulás lehetősége a náci típusú zsidórendelettel (1940 októberi *Statut des juifs*) megszűnt. Biztonsággal lehet viszont állítani, hogy a köztársasági rezsim helyreállításával az előző századvégen átszervezett Egyetem az 1950-es évek első feléig semmifajta fontosabb átalakuláson nem ment keresztül, néhány kisebb újítástól eltekintve.

Ez utóbbiak között kiemelkedik egy régóta esedékes s már 1848-ban kezdeményezett intézmény, a közigazgatás főhivatalnokainak képzését ellátó központi államtudományi szakfőiskola (*Ecole Nationale d'Administration*) megalapítása (1945–46). Ez azonban pontosan beleillett a duális egyetemi alapstruktúra (fakultások és szelektív szakfőiskolák – *grandes écoles*) napóleoni koncepciójába. Hasonlóan lehet értelmezni az 1950-ben CAPES rövidítéssel kreált „kis *agrégation*”-t a középiskolák alsóbb osztályaiban való tanításra képesítő tanári versenyvizsga formájában, amely jellegében belesimult az Egyetem hagyományos versenyvizsgáinak rendjébe. Ugyanez mondható a bölcsész fakultásokon 1948-ban létesített „előkészítő évről” (*année propédeutique*). Ehhez hasonló, tudjuk, már 1893 óta létezett a természettudományi karokon a medikusokra nézve, s így ez is egy korábbi intézményes berendezkedés kiterjesztésének tekinthető, melynek elvégzését kötelezően általánosították a bölcsészeti alapvizsgákra készülők számára. Evvel valójában burkolt szelekció kezdődött a tanári alapvizsga jelöltjei között, melyet – visszatekintve – megelőző intézkedésnek lehet tekinteni az érettségivel azelőtt szabadon elérhető két fakultás diákságának tömegessé válása ellen.

Sokkal eredetibb újítás volt az 1939-ben megalapított s az egyetemeken kívül de jórészt egyetemi diplomásokkal működő kutatóintézet-rendszer, a Nemzeti Kutatóközpont (a CNRS jelzet alatt ismert *Centre National de la Recherche Scientifique*) fokozatos kiépítése országos kutatóintézeti hálózattá, amely egy sor szakosított intézmény alapításával és életpályás kutatók alkalmazásával az 1960-as években vett lendületet. A nagy jövőjű CNRS a Francia Egyetem keretében rendhagyó de – láttuk – szintén nem előzmények nélküli újítást képezett, hiszen a francia közhatalom már a 18. századtól kezdődően kialakított különböző, főként a természettudományok egyes ágaiban aktív kutatóintézeteket. Ezeknek volt prototípusa a *Muséum d'histoire naturelle*, majd később a többi vegyes oktató-kutató (tudósképző) intézmény is (mint 1868-tól az *Ecole Pratique des Hautes Etudes*, mely 1895-től már öt szakosított tagozattal működött, vagy az egyidőben alapított művészettörténeti képzőintézet az *Ecole du Louvre*). A CNRS az egyetemi pályákkal párhuzamos karrier lehetőségét nyújtotta hivatásos kutatóknak s eredetisége abban állt, hogy alkalmazottait megkímélte az oktatási kötelezettségektől. Felfejlesztése je-



lentősen kiszélesítette az egyetemi diplomások piacát és intézményesítette a hivatásos kutató Nyugat-Európában egyebüttl alig létező státusát.

Mégis, a nagyobb kihívások kevésbé az intézmények mint az iskola demográfiaoldaláról érték az utolsó fél évszázadban a 19. századból örökölt Egyetemet. Az 1934 óta tandíjmentes állami középiskolák a háború után egyre nagyobb tömegű érettségizőt irányítottak a felsőoktatás felé. Így a hallgatói létszám az 1950-es évek második felében, a korábbi fokozatos növekedés után robbanásszerű emelkedésnek indult és egy évtized alatt, az 1968-as krízishelyzetben kicsúcsosodva, látványosan szétfeszítette a napóleoni Egyetem intézményes kereteit. A IV. Köztársaság liberális vagy szociáldemokrata törvényhozói számára az egyetemi népesség szaporodása – már az 1947-es később sokat emlegetett Langevin és Wallon-féle tervvel és különösen az 1960-as évekbeli igen élénk nyilvános vitákban –, felvetette az iskolai kínálat „demokratizálódásának”, azaz az iskolázás társadalmi egyenlőtlenségeinek kérdését. Az esélyegyenlőség politikai jelszava – melyet a jórészt elitcsoportokból rekrutálódott diákszervezetek vezetői is siettek (nem kis önáltatás mellett) magukévá tenni, s ami az egyetemi tandíjak tényleges eltörléséhez is vezetett –, azonban ellentmondott az oktatás racionális megszervezésére, a felsőoktatás fejlődésének anyagi biztosítására és a vizsgarendszer fenntartására irányuló szelekciós elvnek. Az 1960-as évek egyetemi diáksága még zömmel (nem beszélve a szakfőiskolákéről – amely túlnyomóan) a polgári rétegek „örököseiből” tevődött össze, ahogy Bourdieu és Passeron klasszikussá vált esszéje ezt kimutatta (*Les héritiers*, 1964). A „tömegesedés” ugyan ténylegesen új, „alulról” induló tanuló közönséget is hozott az Egyetemre, de ezek rendre megrekedtek a felsőoktatási hierarchia alacsonyabb képzést nyújtó, az értelmiségi piacon gyenge pozíciókra feljogosító grádicsain, míg a „nemesebb” diszciplínák (orvostudomány, klasszikus humánbölcsészet, szépművészet) vagy a szelektív szakfőiskolák (mérnöki, *Ecole Normale*, manager-képzők) továbbra is a felsőbb rétegekhez tartozók privilégiumai maradtak. A tömegesedéssel járó „demokratizálás” hosszabb távú mérlege szerint a francia társadalom különböző rétegei 1960 és 1976 között átlagosan mintegy 10–11%-kal javították meg a felsőoktatásba való bejutásuk esélyeit, de a kulturálisan és gazdaságilag privilegiált szabadfoglalkozású értelmiség és a felső hivatalnokréteg leszármazottjai nem kevesebb mint 55%-kal. Ezeknek és nem az alsó osztályok gyermekeinek nyomása kényszerítette ki az 1968-as zavargásokat követő egyetemi reformkísérletet, a november 12-i Faure-féle „irányadó törvényt” (*loi d'orientation*).

A létszámok emelkedése valamint az értelmiségi piacok fejlődése és átalakulása, melyet eredetileg a háború utáni gazdasági fejlődés három „dicső évtizede” alapozott meg és a Nyugat-Európában is egyedülállóan tetemes és hathatós állami szerepvállalás is lendületben tartott – az egyre jobban dotált CNRS mellett ekkor fejlődött szellemi mega-intézményekké a statisztikai hivatal (*INSEE – Institut National de Statistiques et d'Etudes Economiques*), a demográfiai kutatóintézet (*INED – Institut National d'Etudes Démographiques*), a vidék- és mezőgazdaságfejlesztési kutatóintézet (*INRA – Institut National de Recherches Agronomiques*) és

mások –, már az 1950-es évektől kezdve legalább két irányban kényszerítette ki az Egyetem korábbi berendezkedésének először lassú és óvatos, 1968 után rohamos modernizálását.

A reformok első sorozata a szakosítás irányába hatott. Ez minden hagyományos tudományterületen illetve egyetemi karon korán érvényesült.

Az orvospképzés valósággal megújult az oktatás klinikához kapcsolásával 1958-ban az egyetemi klinikai hálózat (*CHU – Centres hospitaliers universitaires*) megteremtésével. A jogi karon, közel évszázados késéssel, 1959-ben végre külön közgazdaságtani alapvizsgát (*licence d'économie politique*) kreáltak, s ezzel a karok eddig szegény rokonként tartott gazdasági képzése teljes tanszakot és oktatási ciklust nyert (a *licence*-tól az egyetemi tanári *agrégation*-ig és a doktorátusig). Evvel igazolást nyert a hagyományos jogi fakultások átminősítése „jogi és közgazdasági” karokká (*Facultés de droit et des sciences économiques*). A humánbölcész karon ugyanekkor döntő lépések történtek arra, hogy ezek ténylegesen „bölcész és társadalomtudományi” karokká (*Facultés des lettres et des sciences sociales*) alakuljanak. Külön alapvizsgát (*licence*-t) kap az eddig csak póttárgyként oktatott vagy egy „szabad licenciátusba” beilleszhető pszichológia (1949), szociológia (1958) és etnológia (1964). Az eddig teljesen elhanyagolt demográfiából 1962-től Párizsban posztgraduális képzéssel szakértői diplomát (*diplôme d'expert-démographe*) lehet szerezni. A földrajzi képzés a külön *agrégation* révén (1945) elszakad a történelem oktatásától. Az immár régi tudósképző főiskola, az *Ecole Pratique des Hautes Etudes* a már 1895-ben kialakított (s Európában egyedülálló) „vallástudományi” tagozat (*5. Section - Sciences religieuses*) után 1945-ben kiegészül az *Annales* történelem-műhelyből kinőtt társadalomtudományi tagozattal (*6. Section – Sciences sociales*), mely a később önállósított társadalomtudós-képző egyetem elődje lesz (*Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales*). Hasonló, talán még radikálisabb intézményes szakosodási folyamat indult a természettudományi karokon. Evvel alapvetően meglazult, ha nem is számolódott fel egy csapásra, a tudományos karok és a középiskolai oktatás tematikus (azonos tanszakokhoz kötött) egysége, mely – mint tudjuk – a napóleoni Egyetem merev rendszerének egyik pillére volt.

A reformok másik, párhuzamos sorozata az iskolai intézmények, egyetemi diplomák és kari pozíciók skálájának kiszélesítésén nyugodott, amely a korábban formálisan majdnem minden karra nézve (az orvosit kivéve) egységes és feszes egyetemi szervezetnek bizonyos, a „tömegesedéssel” elengedhetlenné vált rugalmasságot biztosított.

Az intézmények terén fontos újításnak tekinthető az egyetemi dotációk bizonyos, eddig alig gyakorolt decentralizációja, amennyiben a fejlesztések a vidéki karokat jobban erősítették, mint korábban. Bár a „tömegesedés” Párizsban volt a leglátványosabb – hiszen lényegében egyetlen központi nagyvárosi kerületben érvényesült – a fővárosi intézmények részesedése a diáklétszám növekedéséből az 1960-as évek végéig egyre csökkent: 1968–1970-ben az összes főiskolás 30%-a alá. 1950-ben a még ugyanannyi (16) egyetem működött az országban mint a 19. szá-



zadban. 1968–70-re számuk legalább 35-re nőtt (ha a kisebb egyetem-kezdeményeket is beszámítjuk). Még fontosabb újítás volt – a főiskolai térkép decentralizációjának keretében – a kisértelmiségi, felsőbb technikai szakmákra képesítő, az ipari társadalom dinamikus munkaerőpiacára beállított szakfőiskolai intézetek (*I.U.T – Institut de Technologie Universitaire*) megalakítása az állam, a régiók vagy a helyi önkormányzatok égisze alatt (1966). A létszámok emelkedése a korábban szűkös elit-értelmiségi csoportoknak tervezett diplomák rendszerét felmorzsolta.

Az egyetemi diplomák terén valóságos évszázados merevség alól való fellazulást hozott 1954 és 1958 között az angolszász PhD fokozat mintájára szervezett, közvetlenül posztgraduális doktorátus (*doctorat de troisième cycle*) bevezetése, mely sokak számára helyettesítette, másoknál megelőzte a hagyományos s a humánbölcsészeknél gyakran több évtizedes (!) munkával járó államdoktorátus abszolválását. Ez a három-négy év alatt megszerezhető, de eredeti kutatásra alapozott diploma az ambiciózusabb diákok számára karrierjük kezdetén, 30 éves koruk táján, elérhető pályaperspektívát nyitottak meg a kutatásban vagy az egyetemi számláltra alsóbb grádicsain való pozíciók megszerzéséhez. Ehhez jól társult a kari állások szűk hierarchiájának kiszélesítése. Az 1950-es évektől kezdve megindult az asszisztensi és magasabb asszisztensi (*maître-assistant*) pozíciók tömeges szervezése, amelyre az új doktorátus legtöbbször elégséges előfeltételül szolgált, bár az 1960-as évek gyors expanziójában még mindenféle formális magasabb képzettség nélkül is lehetett ilyen állásokba ideiglenes kinevezést nyerni.

A fellazulás, mint említettük, a párhuzamos egyetemi és tisztán kutatóintézeti személyzet számának gyors növekedésében is megnyilvánult, hosszú távon meghatározva az állam által finanszírozott és kontrollált francia értelmiségi piacok duális jellegét. Franciaország a mai Nyugat valószínűleg egyetlen szellemi nagyhatalma, ahol fiatal kutatók sokasága életfogytiglanra szóló tisztán tudományos jellegű állásokhoz juthat. (A *CNRS*, *INRA*, *INSEE*, *INED* és más hasonló központi kutató intézetek kutatói személyzete manapság több tízezres nagyságrendű.)

Evvel sommásan jellemeztük a Francia Egyetem utóéletét s egyben érzékeltettük, pontosabb meghatározás lehetőségei híján, hogy a napóleoni struktúra felbomlását csak az 1960-as évekre lehet tenni. Az ilyenfajta kronológia értelmezésénél azonban nem lehet figyelmen kívül hagyni azt a tényt, hogy az eredeti intézményszerkezetből örökölt alapvető működési körülmények közül sok (a központilag szervezett versenyvizsgák, a szakfőiskolák és egyetemek kettős rendszere, az állami finanszírozás és az evvel járó állami ellenőrzés, a tanulmányi alapfeltételek törvényhozással történő meghatározása, stb.) a formális egyetemi autonómia 1968 utáni megvalósítása után is fennmaradtak.

A napóleoni Egyetem szelleme és gyakorlata sok szempontból holtában is meszemenően tovább él a francia felsőoktatásban.

KARÁDY VIKTOR

A HUMBOLDTI ÉS POSZT-HUMBOLDTI EGYETEM DIPLOMÁSAI A MAGYAR TÁRSADALOMBAN

JÓL ISMERT, HOGY A HUMBOLDT-I EGYETEM és a poszt-humboldti egyetem egyik alapvető különbözősége az egyetemre járó illetve diplomászerző népeség összetételében van.¹ Ebből következően a régi és új egyetemek társadalmi szerepe is radikálisan különböző

– egyrészt abból a szempontból, hogy mely csoportokból rekrutálja a leendő egyetemistákat illetve diplomásokat az egyetem, másrészt, hogy az egyetemi végzettség mely csoportokat jellemez, mennyire „specifikálja” maga az egyetemi végzettség az egyes csoportokat, mennyire határozza meg az egyén helyét a társadalomban. Ennek a specifikáló tulajdonságnak a csökkenése a *modern társadalom-leírásban* betöltött szerep radikális átalakulásához is vezet: míg a közelmúltat leíró társadalom-modellekben az „egyetemi végzettségűek rétege” a társadalmi egyenlőtlenségi rendszer egyik kiválóan megragadható végpontja volt, addig a poszt-humboldti egyetem időszakában az egyetemi végzettség önmagában egyre kevésbé teszi uralgó helyzetűvé az egyént, s előtérbe kerülnek a Watts-Strogatz-féle hálózatos magyarázatok, vagy – Bourdieu-i paradigmában fogalmazva – a kapcsolati tőkével való ellátottság, mint elitképző tényező (*Czakó & Sik 1995; Tardos 1995*).

A rekrutáció változása több kérdéssel is erős kölcsönhatásrendszerben áll.

1. Azzal, hogy mennyire tekintheti az egyetem a professzorok világával, a tudomány világával azonos *kultúrájának* (kifejezetten kulturális antropológiai értelemben) a diáknépességet. (*Kozma 2004*)

2. Azzal, hogy mennyiben számíthat arra, hogy a diáknépesség „öncélúan”, azaz nem munkaerő-piaci megfontolásokból, hanem *szimbolikus tőke akkumulációs* célokból, vagy (másik paradigmában fogalmazva) tisztán *kulturális fogyasztásként* jár egyetemre (*Semjén 1997; Bourdieu 1978*).

3. Azzal, hogy az egyetem társadalmi funkciói között mennyire van jelen a *társadalmi mobilitás*, mégpedig többféle értelemben:

- a.) jelentheti ez az egész társadalom felfelé mozdulását, s ezzel a hagyományos fizikai munkapozíciók megszűnését, ill. átadását a gépesítésnek vagy a „társadalmon kívüli” vendégmunkásoknak, ill. a szolgáltatás- és termék-importnak; de
- b.) jelentheti ez az egyes csoportok felfelé mozdulását is.

¹ A tanulmány elkészülését az OTKA támogatása tette lehetővé.



4. Azzal, hogy mit jelent az egyetem, mint egyike a *továbbtanulási alternatíváknak*. Európában és Magyarországon az egyetem az egyes nemzedékek szempontjából eltérő mértékben jelentette a továbbtanulás adekvát útját, azaz az egyes korokban különböző – tendenciaszerűen egyre növekvő – mértékben állt rendelkezésre a főiskolai szféra.

5. Azzal, hogy a hagyományosan főiskolai, akadémiai, technikumi (sőt akár középiskolai) szintű képzettségek mennyire válnak – mérsékelt tananyag-növekedéssel – egyetemi diplomává, *mennyire válnak a főiskolák egyetemekké*, s mennyiben járul ez hozzá magának az egyetemi végzettségnek az átértékelődéséhez.

6. Azzal is, hogy a formálisan továbbtanulásra jogosított népességhez képest *mennyire jellemző* az egyetemen való továbbtanulás – s ennek alkérdéseként, hogy ténylegesen „egyetemi irányultságú” intézmények diáknépességének mekkora részét fogadja be az egyetem.

A fenti „bemeneti körülmények” (melyeket maguknak az *egyetemistáknak* a társadalmi jellemzőivel lehet mérni) mellett az egyetem eltérő társadalmi funkcióját jellemzik azok a körülmények is, melyek az *egyetemet végzett* népesség egyes korcsoportjainak különféle társadalmi szektorok közötti megoszlását, s egyéb társadalmi jellemzőit mutatják. Ugyanis: teljesen nyilvánvaló, hogy nemcsak az „egyetemi diplomás” kategóriát – s azzal kapcsolatos társadalmi képzeteket – alakítja át mondjuk „a paraszti családból származók” megjelenése, hanem a „paraszti családból származók” kategóriát – s azzal kapcsolatos társadalmi képzeteket – is átalakítja az egyetemet végzettek megjelenése ebben a csoportban. Nemcsak az „egyetemi diplomás” kategóriát alakítja át, hogy megnövekszik benne a nők aránya, hanem a „nők” társadalmi szerepét is, hogy növekszik körükben a diplomások aránya stb.

Az első összefüggéscsomag kutatásában bőséges szakirodalom áll az olvasó rendelkezésére: támaszkodhat Andorka Rudolf alapvető tanulmányára, mely az egyetemista népességek társadalmi háttérét – elsősorban a szülői foglalkozás olyan átalakításával, mely az 1948 előtti és utáni kategóriákat összehasonlíthatóvá tette – évtizedeken át jellemezte; Karády Viktor elmúlt két évtizedben végzett vizsgálataira, melyek főképpen az 1945 előtti hallgatói népességek felekezeti és etnikai összetételére irányultak; s természetesen a mindenkori kortárs vizsgálatokra, felmérésekre, melyek az egyetemi hallgatóság összetételének kutatására irányultak. (Andorka 1979; Karády 2000; Ladányi 1990)

A második – hagyományosan inkább elhanyagolt – összefüggéscsomag arra kérdez rá, hogy egyes időpontokban az egyetemi diplomások hogyan oszlanak meg a magyar társadalomban.

Az egyetemi diplomás népesség ágazat, foglalkozás és vezetői beosztás stb. szerinti összetétele önmagában is érdekes adat: ez mutatja meg, hogy a társadalmi rétegződés *egyéb* komponensei által létrehozott hierarchia mennyiben vág egybe, ill. tér el az iskolai rétegződés által létrehozott hierarchiától.

Milyen munkakörre készít elő az egyetem?

Történetileg a Humboldt-i egyetemen diplomázottak² elsöprő többségét a gazdaság termelő szektoraitól távol találjuk. 1930-ban alig hat százalékuk dolgozott az ország népességének zömét foglalkoztató agrárágazatban, s mintegy tizenhat százalék az iparforgalmi szférában. A felsőfokú diplomával rendelkezőknek 63%-a a közszolgálatok és szabadfoglalkozások ágazatban tevékenykedett, amit gondolatban kiegészíthetünk a négy százaléknyi véderőben foglalkoztatottal és a zömében közszférából (esetleg a MÁV-tól, BESZKÁRT-tól) nyugdíjba mentek tíz százalékos tömegével. (Bár éppen szempontunkból a véderő csak mérsékelten számít, hiszen a Ludovika sosem volt klasszikus, azaz nem szakképző egyetem.)

A „klasszikus diplomás” tehát olyan ember, *akit a termelőmunka világn kívül találunk meg leginkább*. Természetesen a legfontosabb ágazatok akkor is a közigazgatás és igazságszolgáltatás, az oktatás és az egészségügy voltak, összességében azonban a diplomások sokkal nagyobb részét foglalkoztatták, mint manapság, amikor az aktív diplomások alig fele talál megélhetést ebben a világban. (S a már inaktívok alig fele ment innen nyugalomba.) Nyugodtan kijelenthetjük, hogy az, hogy a Humboldt-i egyetem nagyobb távolságot tartott a reálszférától és a termelőágazatoktól, mint napjaink egyeteme, pontosan tükrözi azt a tényt, hogy a Humboldt-i egyetem végzettjeinek alig kellett munkavállalóként a gazdaságban elhelyezkedniük. *Lehetséges tehát úgy fogalmaznunk, hogy a Humboldt-i egyetem nem „ignorálta” a munkaerőpiacot, ellenkezőleg, arra a sajátos munkaerőpiacra készített fel, ahol az érvényesülés legfontosabb feltétele az egyetemen elsajátított szimbolikus tudástartalnak, habitusok, viselkedésmódok összessége volt*. Ebben az értelemben a bölcsészek „szabad képzése” – a tanári pálya egyenletes tárgyi tudást, illetve metodikai szkilliket elváró igényeivel szemben – nem más, mint annak „szimulációja”, hogy a középiskola – virtuálisan és önképét tekintve – az ars fakultások örököse, a tanár tanszéket foglal el benne, kiválóságát valamilyen speciális témában felmutatott kutatási teljesítménnyel bizonyítja – s ehhez *azt a habitust* kell igazolnia, ami a szabad-bölcsész képzéssel létrejön, és *nem a szaktanári tudást*. A jogászképzés abba a jellegzetesen *nem* weberianus bürokráciába vezet be, melynek külsődleges szakmai szokásai sok száz évesek, vitamódjai még az Iszokratész-korabeli Athénben alakul-

2 Bármilyen kiváló a régi magyar statisztika, annak adatait nem tudjuk maradéktalanul összehasonlítani egy mai felmérés adataival. A 19. századtól kezdve részletes adataink vannak pl. a mérnökökről, orvosokról, középiskolai tanárokról, bírárokról – de a diplomások derékhadát foglalkoztató közigazgatás statisztikájában nem lehet elválasztani a felsőfokú végzettségű és az anélküli tisztviselőket. 1920-tól kezdve vannak adataink a felsőfokú végzettségűekről – de az 1920-as népszámlálás a Trianomnak kapcsolatos óriási köztisztviselői területi mobilitás miatt csak óvatosan használható. Az 1930-as népszámlálásnak – szempontunkból – már valóban csak egy hibája van, az hogy nem választja el a főiskolai és egyetemi végzettséget. De ez 1930-ban még nem olyan nagy baj, mert a felsőfokú diplomával rendelkezők elsöprő többsége akkor még egyetemi és nem főiskolai diplomával rendelkezik – ezért napjaink *egyetemi* diplomásokra vonatkozó adatait tulajdonképpen összevethetjük az 1930-as *felsőfokú* végzettséggel rendelkezők adataival. A későbbiekben – a népszámlálásokat vizsgálva évtizedről-évtizedre – rosszabb a helyzet szempontunkból, hiszen növekszik a nem egyetemet, hanem főiskolát végzettek aránya, s e két csoportot a későbbi népszámlálások sem választják keté. Ezért is választottuk inkább azt a megoldást, hogy a későbbi helyzet jellemzésére nem a népszámlálásokat, hanem az – következő lábjegyzetben leírt – „50000-es” minta korcsoportos almintáit használtuk.



tak ki, társadalmi viselkedési kódjai pedig a helyi földesúri hatalom (igazgatási, sőt bírói hatalom) későfeudális ill. polgári kori konverzióján alapultak. (Külön kutatásokat ez ügyben nem folytattunk, de valószínűsítjük, hogy az egyetem utáni ügyvédi, ill. bírói szakvizsgák stb. már sokkal konkrétabbak, s ekképpen a Humboldt-ideának sokkal kevésbé megfelelőek voltak.) A szabadfoglalkozások nagy része, pl. a magánorvosi és a polgári ügyeket vivő ügyvédi pálya, sem „szabad” abban az értelemben, ahogyan pl. a gyáralapítás – e szakmák tulajdonképpen zárt korporációként működnek, melynek belső szabályait el kell sajátítani, sőt a fizetőképes keresletet jelentő felső és középrétegeknek is van egy képük arról, hogy „milyen egy orvos”, „milyen egy ügyvéd” – s ezektől a zömében viselkedésmódban megnyilvánuló „stiláris jegyektől” sokkal inkább függ a „piaci” siker, mint a tényleges szakmai munkától.

Másfelől az egyes ágazatok jellemzésére az „egyetemi diplomások alkalmazása tipikus” jelző a közszolgálati és szabadfoglalkozási ágon kívül egyáltalán nem használható. 1930-ban ugyanis a közszolgálati és szabadfoglalkozású népességben 25,8% végzett felsőfokú intézményt, az agráriumban ezzel szemben mindössze 0,25%, az iparforgalmi népességben 1,0%, a véderőnél pedig 7,5%. Mindez (s persze a közszférára hasonlító nyugdíjasoké) hozza ki a 2%-os országos átlagot. Az iparforgalmi népességben belül legjellemzőbben „diplomás” ágazat a hitel, a maga 8,2%-os értékével, ami azt jelenti, hogy a közszférát ezzel meg sem közelíti – pedig itt kizárólag fehérgalléros állásokról van szó. A gazdaság számos olyan pozíciójában, ahol később a közgazdaságtudományi végzettség tipikussá vált, ekkoriban még nem jellemzően találunk felsőfokú végzettségűeket. A gazdasági élet vezető pozícióiban, ahogy azt Lengyel György elitkutatásai bebizonyították, hagyományosan felsőkereskedelmi iskolai végzettségű emberek ülnek. (Lengyel 1993)

Napjainkra – egy 50 000-es³ elemszámú reprezentatív adatbázis szerint – a diplomások kevesebb mint felének⁴ munkáltatója a közszféra. Ez azt jelenti, hogy a diplomások – s ezen belül az egyetemi diplomások – óriási hányadban találnak megélhetést a reálszférában, a termelésben, melyhez a gyakorlathoz jobban kötődő tudásra van szükség. (Ha nem is gondoljuk azt, hogy a munkáltatók „piaci alapon hoznak személyzeti döntéseket”, akkor is tudjuk: mindenképpen *másféle* szimbolikus tudásra, másféle habitusra van szükség egy vállalati jogász, mint egy bírósági álláshoz...) A legutóbbi idők tömegesedési folyamatai – minthogy a közszféra, mint diplomásmunkáltató nem növekszik tovább – elmélyíti ezt a folyamatot.

3 „50000-es”-nek nevezzük azt az általunk – OTKA kutatás keretében – létrehozott adatbázist, melyet 36, egyenként kb. 1500-as elemszámú 1997, 1998, 1999, 2000-ben végzett TÁRKI omnibusz közvélemény-kutatás adatbázisából sikerült aggregálni, közel 50000-es esetszámmra. A TÁRKI szíves beleegyezésével – valálásszociológiai célból – megalkotott 50000-es aggregátumot, – egyrészt mivel kategóriáit szabadon csoportosíthatjuk, s végezhetünk számításokat, másrészt mivel a népszámlálásnál megbízhatóbban, az azzal kapcsolatos fenntartások nélkül hordozzák pl. a felekezeti összetétel adatait – a 2001-es népszámlálásnál használhatóbbnak ítéltük.

4 A tanulmányhoz terjedelemteljes hatalmas táblázatos anyag a <http://www.nagypetertibor.uni.hu> webhelyen, vagy annak megszűnése esetén erre a weblapnévre, mint szóra rákeresve, ill. e tanulmány címére rákeresve a világhálón másutt megtalálható.

Igen jelentős eltolódás, hogy a Humboldt-i egyetemen végzett diplomás az esetek elsősorú többségében vezető volt – ma pedig nem az. A századforduló és 1955 között született diplomások minden egyes nemzedékére⁵ igaz, hogy ötven százalék alatt marad az úgynevezett „beosztott diplomások” aránya, míg a későbbi nemzedékekben ez 50% fölé emelkedik. Értelemszerűen eltér a vezetők, s ezen belül a felső vezetők aránya is az egyes nemzedékekben: s az 1945 előtt született nemzedékekben a felső vezetők aránya az egyetemi diplomások 20%-a fölött van, a későbbi nemzedékeknél ez alatt, sőt a fiatalabbaknál 10% alatt. Ennek fontos oka – amellet természetesen, hogy a fiatal diplomások még nem vezetők – az, hogy a diplomásokat foglalkoztató szervezetek mérete megnőtt. Az 1945 előtti nyolcosztályos gimnáziumokban pl. kivételszámba ment a kettőnél több párhuzamos osztály – ráadásul a felsőbb évfolyamokon ezekben az iskolákban is általában csak egy osztály volt. Ez azt jelentette, hogy kisebbek voltak a tantestületek, így lényegesen kevesebb tanárra jutott egy iskolaigazgató, mint az utóbbi évtizedekben. Hasonlóképpen elmondhatjuk, hogy – bár a magyar gyáripart történetileg a nagyipar rendkívüli túlsúlya jellemzi – a két háború között állami iparpolitika által is támogatottan megnövekedett a középállalatok aránya, a középállalatokban pedig – összehasonlítva az ipar államosítása és koncentrációja utáni szocialista óriásállalatokkal – a mérnökök és közgazdászok közül sokkal többen kerültek vezető pozícióba. 1949 után viszont jellemzően olyan beosztásokat is elitegyetemeken diplomázottak láttak el, melyre a magántulajdon által dominált időkben elég volt felsőkereskedelmi iskolai végzettség is. *A Humboldt-i egyetem tehát vezető szerepre és a vezető szerep szimbolikus – uralmi hatalmi – kódjaira készített elő, a szocialista kori és későbbi egyetem egyre inkább a tervezdaság által determinált termelési folyamatba illeszkedő fogaskerékként látta (s azzá képezte) a diplomást.* Ugyanezt támasztja alá az az adat is, hogy az alkalmazott nélküli diplomások aránya az 1920 körül születettek között alig 5%, mely folyamatosan emelkedik ugyan, de évtizedenként csak egy-két százalékkal, hogy az 1940 körül született életkorcsoport és a tíz évvel fiatalabbak között hirtelen megduplázódjon, majd a következő nemzedékben ismét 7%-kal nőjön, elérve a 20%-ot. Az egyetem legutóbbi években bekövetkezett igazi tömegesedése pedig logikailag is kizárja, hogy a diplomások nagyarányban vezető pozícióba kerüljenek, mint alkalmazottak...

Mennyiben determinál urbanizáltabb létre az egyetem?

A klasszikus egyetemet végzett ember igen magas arányban városlakó volt. A sokféle és sokszínű városi kultúrához való hozzáférés természetes része volt az egyetemi diplomás mivoltnak: ezért az egyetem is nyilvánvalóan inkább készített elő

5 A számításokat úgy végeztük, hogy tízéves születési korcsoportokat alakítottunk ki az 1905, 1915, 1925 stb. körül született mintatagokból, s így hoztunk létre az adott csoportot jellemző keresztábrákat, ezt követően pedig ezt az eljárást megismételtük az 1910, 1920, 1930 stb. körül született csoportokkal... A két táblázatsomag összevetésével mintegy egyesíthető az évenkénti vizsgálat előnye a (linearitás, a finom különbségekre való érzékenység) az évtizedenkénti vizsgálat előnyeivel (a nagyobb elemszám, mely minden egyes évtizedre több ezres almintákat ajánl).



erre. 1930-ban ötvenezer felsőfokot végzett személy élt a törvényhatósági jogú városokban (ebből 38 ezren Budapesten) s mindössze 35 ezren vidéken, ami korabeli lakosságarányokkal számolva azt jelenti, hogy hatszor akkora valószínűséggel lakik a diplomás ember városban, mint vidéken...⁶

A mai életkori görbét vizsgálva a két háború között született diplomás nemzedéknek ma mintegy háromnegyede százezresnél nagyobb lélekszámú városban lakik, a következő nemzedékekben már csak némileg több mint fele. S ez közel sem egyszerűen a vidéki centrumtelepülések szerepének megerősödését jelenti, legalább annyira a kicsikét is. A 10 000 lakosnál kisebb településeken az idősebb diplomások 8–9%-a, míg a szocialista korszakban születetteknek 14–18%-a lakik.

A városi élet természetes része a színházak, tudományos és kulturális rendezvények rendkívüli gazdagságával való szembesülés: a diplomással szembeni társadalmi szerepelvárás az ezeken való részvétel. Az ezekre való igény, az ezek között való tájékozódás olyan habituális jegy, melyet az egyetemnek ki kell alakítania, ha diplomását sikeresnek akarja látni, hiszen a leendő egyetemi diplomás elhelyezkedését a társadalomban, sőt akár munkahelyi karrierjét sokkal inkább meghatározhatja – triviálisan szólva –, hogy egy koncertteremben véletlenül találkozik a főnökével, vagy a városi munkaerőpiac többi értelmiségi intézményének mértékadó képviselőivel. Ráadásul a kulturális események nagyobb száma, illetve a helyszínek nagyobb száma miatt nemcsak „a művészet iránti vágy”, hanem a réteg-specifikus kultúra-fogyasztás, sőt a csoport-specifikusan „elvárható” ízlés is az egyetemen elsajátítandó ismeret volt. A falusi kulturális térben – minthogy nagyjából minden közéleti térben a helyi vezető elit ugyanazon tagjaival lehet és kell találkozni – ennek az ismeretnek a jelentősége csökken. *Amikor a poszt-humboldti egyetem magas kultúra átadó tulajdonsága kisebbnek bizonyul, valójában ennek a ténynek felel meg.*

Hogyan függ össze a poszt-humboldti arculat a nemi szerepekkel?

1930-ban még a diplomások kevesebb, mint tizede tartozik a gyengébb nemhez – a diplomás mivolthoz tehát történetileg férfi nemi szerepek kapcsolódnak.

A mai népességet vizsgálva az első világháború táján született egyetemi diplomásoknak még majd 90%-a, a két háború között születetteknek háromnegyede, az utolsó évtizedekben születetteknek már csak fele férfi. A hagyományos társadalmi szerep – mégpedig diplomás mivolttól függetlenül, nemesi és munkáscsaládokban egyaránt – a férfi szerepkörévé tette a széles körű, közvetlen „dolgán” túlterjedő tájékozottságot, de a család pontos pozicionálását is a helyi társadalomban. Ez a sajátos férfiszerep a társadalmi érvényesülés feltétele. A modern Magyarország – s benne a nők formális egyenjogúságának megléte – időszakában is évtizedeken át

⁶ Természetesen a törvényhatósági jog csak néhány nagyvárost jelent: Pécs, Székesfehérvár, Győr, Sopron, Baja, Hódmezővásárhely, Szeged, Debrecen, Kecskemét, Miskolc – s persze az 1950 előtti, az elővárosokat nem tartalmazó Budapest. Ha a további 45 megyei város diplomáit hozzászámolnánk – vagy akár csak a 16 darab 30000-es lélekszámúnál nagyobb települését, melyek között ott van az imént név szerint felsorolt városok többségénél nagyobb (68 ezres) Pestszenterzsébet, (67 ezres) Újpest, (64 ezres) Kispeszt – az egyetemi diplomás népességet még urbanizáltabbnak találánk. (*MSÉ 1932:9.*)

dominált a férfi és női „társaságok” elkülönülése. Ennek a szerepnek megfelelően voltak elvárható tájékozottságok, s voltak bocsánatos, sőt elvárható tájékozottsághiányok, pl. a férfiak politizálnak, a nők nem stb. A női nemi szerepnek megfelelő – pl. gyerekneveléssel, divattal kapcsolatos – témák jelenléte a társasági életben nagyobb közelséget teremt a különböző iskolázottsági csoportokhoz tartozó nők, mint a különböző iskolázottsági csoportokhoz tartozó férfiak között.

A hagyományos gondolkodású iskolázatlanabb társadalmi csoportokban, ha konkrét szakértelmiségi kérdésekben el is fogadják a női értelmiségi szolgáltatásait (pl. tanárnőként, gyermekorvosnőként), a „világ nagy kérdéseit” illetően férfi értelmiségiektől kérnek tanácsot. (A társadalmi nyilvánosság gyengeségének évtizedeiben ez az értelmiségi – férfi-értelmiségi – szerepkör fokozottan érvényesült.)

Ennek is betudhatjuk, hogy a Humboldt-i egyetem az *általános értelmiségképző* – tehát pl. a közéleti témákról egymás közt vitatkozni, beszélgetni, a nem diplomás környezetnek pedig „tanácsot adni” képes – funkciónak inkább megfelelt, mint a poszt-humboldti, mely sokkal kevésbé tekinti ezt feladatának, sőt akár még kerüli is ezt a szerepkört.

Az összes eddigi kategória, mellyel a diplomások társadalmi térben elfoglalt helyét próbáltuk leírni éppen azért volt érdekes, mert a kategória maga valamilyen „eleve adott” összefüggésben volt a diplomás léttel, s ennek az „eleve adott” összefüggésnek az erősebb vagy gyengébb volta jelentette a leírás tárgyát, hiszen eleve adott összefüggés, hogy a modern társadalom valamennyire mindenképpen meritokratikus, ezért az ágazati-foglalkozási-beosztásbeli hely némiképp mindenképpen redundáns a diplomás mivolttal, vagy hogy a diplomás munkahelyek sokkal inkább koncentrálódnak városokban, melyek – funkcionista szóval élve – „a környező falvak központjaként is szolgálnak”, mint a falvakban, ergo a diplomások valamennyire mindenképpen urbanizáltabbak stb. A nemi arányok is *eleve adott* összefüggések, hiszen bizonyos foglalkozások eleve férfifoglalkozások, sőt – épp a Humboldt-i egyetem korszakának jórésztében – formálisan is akadályozták a nők egyetemvégzését.

Ha olyan társadalmi kategóriát akarnánk keresni, mely „nem redundáns” a diplomás mivolttal, de mégis társadalmi csoport-hovatartozást kifejező kategória, akkor a születési helyet, az apa foglalkozását, a középiskolázás helyszínét, a felekezeti és a nemzetiséget sorolhatnánk ide. Azonban az „ötvenezres” adatbázisban nincsenek adatok minderről, ezért az egyedül adott „felekezeti változót” vesszük alaposabban szemügyre.

Hogyan alakítja az egyes felekezeti csoportok arculatát az egyetem?

Elsőként azt vizsgáljuk, hogy az egyes felekezeti csoportokhoz tartozók mennyivel nagyobb, illetve kisebb arányban fordulnak elő az egyetemet végzett népességben,



azaz mekkora *felül ill. alulreprezentáció* jellemzi az egyes felekezeteket.⁷ 1930-ban a diplomás népeiséget tekintve 2,6-szoros felülreprezentáció jellemzi az izraelitákat⁸ (a numerus clausus által nem érintett nemzedékben ez háromszoros volt), 1,3-szoros az evangélikusokat.⁹ Egymással pontosan egyenlő mértékű, 0,81-szeres alulreprezentáció jellemzi a római katolikus és református népeiséget, s az alsó sávban (bár „kevésbé alul”, mint a dualizmus korában, amikor nagytömegű délvidéki szerb és erdélyi román élt az országban) 0,75-szörös a görögkeletit és 0,56-szoros a görögkatolikust. (*Népszámlás 1930:68.*)

Az ezredfordulón – az immár nem államigazgatási kategóriaként, hanem nyilatkozaton alapuló felekezeti csoportok között – a legnagyobb, 3,2-szeres felülreprezentáció jellemzi az izraelitákat. Ez a szám akár azt is jelenthetné, hogy ugyanazok a szellemi erőviszonyok jellemzők *ma*, mint amit az 1920 előtti, sőt – a numerus clausus ellenére – a két világháború közötti társadalomnál is tapasztalhatunk (*Nagy 2000*), s melyről Karády Viktornál bőséges érveléseket olvashatunk (*Karády 1997*). A valóságban azonban ebben a mintában egy igen kis, a népeiség alig több mint egy ezrelékére kiterjedő válaszadói csoport nevezte magát izraelitának. A magyar zsidóság néhány tízezres létszámú, ami a felnőtt népeiségnek néhány ezrelékét jelenti, vagyis ennél a népeiségnél lényegesen nagyobb. Ebben a mintában az izraelita felekezetűek 15%-a végzett egyetemet, Kovács András zsidókra (az izraelita felekezetűeknél némiképp bővebben értelmezett népeiségre) irányuló felmérése 37%-ot talált egyetemvégzettnek. Az aktív népeiség 46, az inaktívak 22%-os adata tette ki ezt az értéket. (*Kovács 2002*) (Ez esetben akár 7,7-szeres, ill. a budapesti népeiséghez¹⁰ képest 3,4-szeres felülreprezentációról is beszélhetünk.) (A felekezeti háttérüket teljesen elveszített, egyetlen izraelita nagyszülővel rendelkező társadalmi csoportból a diplomások inkább kerülnek a zsidó tudatosodás reneszánszának hatása alá. Ez felfelé torzítja a diplomások arányát, hiszen e csoport iskolázatlan tagjai egyszerűen kisebb valószínűséggel kerülnek a kutató látóterébe.)¹¹

A Kovács-féle célkutatásban a zsidónak tartott népeiség a lakosság egy százaléka, az 50 000-esben ennek töredéke. Az izraelita felekezetet megnevezők, miközben az

7 Ha a népeiségben 10% az egyetemet végzettek aránya, egy meghatározott felekezetben viszont 20%, akkor kétszeres, ha 15%, akkor másfélszeres felülreprezentációról beszélünk, ha viszont 5%, akkor kétszeres alulreprezentációról. Ez a szám sokkal inkább kifejezi a diplomás mivolt és felekezethez tartozás összefüggését, mint hogy a diplomások összetételében egyik vagy másik felekezet hány százalékot tesz ki.

8 Sokan kifejezetten diszpreferálják a „zsidó”, mások az „izraelita” szó használatát. E tanulmányban izraelitának nevezük a felekezethez tartozókat, zsidónak pedig mindenkit, akit különféle értelmezésben az egyes kutatások ide sorolnak. Az izraelita felekezetűeknél a kitértek (akiket a társadalomtörténeti nyelv hozzá szokott számolni a szélesebb értelemben vett zsidósághoz) – számos jelzés szerint – magasabb arányban diplomások. Összességében tehát a „zsidó” aggregátum magasabb arányban diplomás mint az „izraelita”. Az izraelita népeiségben belül a neológ közösséghez tartozókat – az ortodoxokkal összehasonlítva – a világi iskolázottság magasabb szintje jellemzi.

9 Az evangélikusok iskolázottsági felülreprezentációját történetileg a szászvárosok népeisége okozza, 1930-ban már az evangélikus magyar városi népeiség.

10 A holokauszt egyenlőtlen pusztítása miatt szociológiai értelemben értelmezhető tömegként csak budapesti zsidóságról beszélhetünk – ezért a magyar zsidóság társadalmi jellemzőinek szociológiai kontrollcsoportjaként általában a budapesti népeiséget, s nem az országos népeiséget szokták venni.

11 Ezt a meglátást – ahogy a szöveg első kritikai olvasását is – Biró Zsuzsanna Hannának köszönöm.

egész népességhez képest háromszorosan „diplomásabbnak tűnnek”, csak fele olyan nagymértékben diplomások, mint a szélesebb értelemben vett zsidó népesség.

A két háború között megfigyelt összefüggés, hogy a zsidó népesség körében a szekularizáltabb s asszimilációra hajlamosabbak hordozzák a felülreprezentáció jórészét, tehát ma is igaz. Az adatbázisunkból nyerhető másik szám, a „bejegyzés” nagyságrendje hasonlóképpen arra utal, hogy zsidók esetében némiképpen másról van szó, mint a többi felekezeti csoportnál, hiszen a többieknél a bejegyzéskori és kérdezőskori felekezeti hovatartozás között jelentős eltérés van, azaz: amíg a felekezethez nem tartozók születéskori felekezete egyenletesen növeli a felekezethez tartozók arányát, addig az izraeliták esetében hasonlóképpen egyetlen ezrelékről van szó. (Az igen kis szám miatt nem érdemes vizsgálni önmagában a diplomás felülreprezentációt az izraelita felekezetbe jegyzettek körében, de a felsőfokú – egyetemi és főiskolai – végzettségük felülreprezentációja valamennyi felekezetnél magasabb: 2,7 szerez. Ez a 33 %-os főiskolai-egyetemi diplomásarány is jelentősen elmarad a Kovács András által mért – főiskolai és egyetemi diplomásokra vonatkozó – 56 %-os aránytól...)

Második jelzésünk szerint az egyetemet végzettek között kétszeresen felülreprezentáltak a görögkeletiek. Ez a szám a történeti alapadatoknak némiképp ellentmond: a 19–20. század fordulóján a görögkeletiek és görögkatolikusok jelentik az iskolázottsági mélypontot, őket követi derékhadként a katolikus és református népesség, hogy az evangélikusok, unitáriusok, izraeliták jelentsék a legiskolázottabb csoportot. A magyarázatot több körülmény együttállásában találhatjuk meg: 1. Trianonnal elcsatolódott a legiskolázatlanabb román és szerb népesség jó része. Azok maradtak, akik valamilyen oknál fogva már korábban Budapestre, vagy a Trianon utáni magyar területekre költöztek, s megtalálták a számításukat, vagy legalábbis annyira integrálódtak, hogy Nagy-Románia, vagy a Szerb-Horvát-Szlovén Királyság vonzása, ill. az 1920 utáni magyar nacionalizmus taszítása ellenére is itt maradtak. Soraikban valószínűleg a komolyabb vállalatok vezető-elitje s az alapvetően *nem* etnikai piacon mozgó értelmiségi csoportok felülreprezentáltak voltak. Ma köztünk élő gyermekeik, unokáik, sőt dédunokáik nagy valószínűséggel kerülnek a diplomás elitcsoportokba.

2. A görögkeleti mivolt minden más felekezeti markernél jobban kötődik a köztudatban – s nyilván az érintettek tudatában is – a román ill. szerb mivolthoz. A magyarországi román és szerb népesség elég nagy asszimilációs nyomásnak volt – és bizonyos értelemben van – kitéve. Az etnikumok közötti előítéleteket mérő valamennyi kutatás a magyar közvélemény meglehetősen masszív román és szerbellenes attitűdjét mutatta ki, melyet éppúgy magyarázhatunk történelmi okokkal, mint a rendszerváltás előtti és utáni romániai és szerbiai etnopolitikai fejleményekkel. Ennek alapján logikusan feltételezhető, hogy a görögkeletinek született személyek – összehasonlítva az azonos mértékben iskolázott csoportok átlagával – nagyobb arányban hajlamosak erről a „markerről” lemondani, azaz a görögkeletinek született népesség „felekezetfelejtése” relatíve nagyobb az átlagnál. Ugyanakkor, mint



minden kisebbségi csoportnál, megindul az értelmiségiek körében az etnikai tudatosodás reneszánsza. A felekezeti felejtés a görögkeletiek tömegénél, és etnikai tudatosodás a görögkeleti értelmiségieknél *együttesen* valószínűsítik az egyetemet végzetek magas arányát a magukat görögkeletinek mondók körében. 3. Igen kis népességekről van szó, tehát még egy kisméretű immigráns csoport mintába kerülése is számíthat. Ilyen immigráns csoport a szocialista korszakban ide érkezett görögök. Noha egy történetileg szélsőbaloldali gyökerű népességről van szó (emigrációjuknak épp baloldali mivoltuk volt az oka), a görögkeleti mivolt a görög nemzeti öndefinícióban – minthogy a törökellenes szabadságküzdelmek kezdetétől az első balkán háborúig egybeesett a nemzeti függetlenségi küzdelmek főirányával, sőt a görögkeleti egyház ma is államegyház, a görög törvények ma is büntetik a prozelitizmust¹² – igen fontos szerepet játszik. Ennek az immigráns, s meglehetősen iskolázott népességnek is szerepe lehet abban, hogy a vizsgált népesség több mint másfél százalékát jelentő görögkeletiek sorában közel 10% a diplomások aránya.

A harmadik fontos jelzésünk, hogy az egyházhoz nem tartozók körében az egyetemi diplomások mintegy másfélszeresen felülreprezentáltak. Azaz lényegesen nagyobb esélyük volt az elmúlt évtizedek során a szekularizált háttérű embereknek arra, hogy egyetemi diplomát szerezzenek, illetve fordítva, az egyetemi diplomát szerzett emberek sokkal nagyobb eséllyel kerültek a 90-es évek végére olyan tudatállapotba, hogy azt mondhassák: nem tartozunk felekezethez. Itt már nem töredék-népességekről van szó, hanem a vizsgált egyetemi populáció mintegy negyedéről.

Ebbe a csoportba tartoznak azok, akik azért felekezeten kívüliek, mert nem jegyezték be őket sehova. Ennek a valószínűsége évtizedekkel ezelőtt lényegesen magasabb volt értelmiségi családokban, mint más családokban, s az értelmiségi családok gyerekei nagyobb valószínűséggel lettek egyetemi diplomások, mint a más családokból érkezettek.¹³ (A saját bevallásuk szerint nem bejegyzettek sorában a diplomások másfélszeresen felülreprezentáltak.) Vannak azután, akiket bejegyezték ugyan, de semmiféle vallásos nevelést nem kaptak, iskolai vagy iskolán kívüli hittanra nem jártak.¹⁴ Vannak azok, akik életük során váltak nem hívővé¹⁵ szoros összefüggésben bizonyos értelmiségi szerepelvárásokkal, melyek a Kádár-korszakban a közigazgatásban ill. oktatásügyben ha nem is durván, de érvényesültek.

A kommunizmustól független, (mert világszerte érvényesülő) szekularizáló hatásként vehetjük számba a fogyasztói társadalom érvényesülését, mely az átlagnál jobban kereső, a nyugati életmódmintákba nagyobb valószínűséggel betekintést szerző értelmiségieket nyilván jobban érintette, mint a kevésbé képzeteket, vala-

12 Pontosabban a görögkeleti államegyházból való kilépésre történő felbujtást.

13 Ez az 1992-ben elvégzett háromezres elemszámú TÁRKI mobilitás-vizsgálatból állapítható meg. (Róbert Péter & Ságbi Matild)

14 Ugyanott szerepelt erre vonatkozó kérdés is.

15 Az 1992-es háztartáspanel szerint pl. 1 mindig is hívő, 41,4%, 2 régen nem, ma hívő 4,4%, 3 régen hívő, ma nem 16,8%, 4 sohasem volt hívő 37,4%. Az egyetemi diplomás mivolt legjellegzetesebben a harmadik csoportot specifikálja, ahol 1,4-szeres az egyetemi diplomások felülreprezentációja. Azaz: az életúton belüli vallásvesztés 1,4-szer inkább jellemzi az egyetemi diplomásokat, mint az átlagot.

mint a tudományos technikai forradalom hatását, melynek – éppen sajátos alternatív vallás mivoltánál fogva – éppen a műszaki és természettudományos képzettségű értelmiségiek váltak „papjaivá”, fő propagátoraivá. A társadalomtudományi értelmiségiek pedig – megint csak világszerte érvényesülő okokból, pl. a deista, ateista, materialista filozófia, ill. valláspótlékként viselkedő művészeti alkotások alaposabb ismerete stb. révén – szekularizálódtak némiképp gyorsabban.

Nyilvánvalóan ezt a csoportot erősítik azok, akik ugyan tudják, hogy valamely felekezetbe bejegyezték őket, sőt talán még vallásos nevelést is kaptak, de – értelmiségiként – jellegzetesen individuális viszonyt kívánnak megfogalmazni az egyházakkal kapcsolatban, akár azért mert világnézeti állapotuknak nem elégséges mértékben felel meg az egyházak tanítási rendszere,¹⁶ akár azért mert a történelmi egyházak konkrét rendszerváltás előtti vagy éppen utáni¹⁷ tevékenységét érezték ellenszenvesnek, ergo inkább nem neveztek meg felekezetet.

Gyakorlatilag a fenti okok bármelyike nagyobb valószínűséggel léphet fel az egyetemi diplomás értelmiségiekkel, mint más csoportokkal kapcsolatban.

A negyedik fontos jelzésünk, hogy még az egyéb valláshoz tartozók is némiképpen (1,1-szeresen) felülreprezentáltak az egyetemi diplomás népességben. Az egyéb valláshoz tartozók felülreprezentációja a régi népszámlásokból is kitűnt (1930-ban felülreprezentációjuk mértéke pontosan megegyezett az izraelitákéval), akár egyszerűen annak folytatása is lehetne ez a felülreprezentáció. Míg azonban történetileg az unitáriusok rendkívül erős képzettségi mutatói dominálták e számokat,¹⁸ ma a népesség 1,2%-át kitevő „egyéb” felekezetű népesség nagyobbik részét a neoprotesztáns kisegyházak hívói¹⁹ jelentik. A neoprotesztáns kisegyházakba közismerten jóval kevesebben születnek bele, mint amennyien ezt felnőtteként választják, s ha az individuális döntést tipikusan értelmiségi vallásossági formának gondoljuk, még nagyobb arányú felülreprezentációt is feltételezhetnénk. Az 1,2%-nyi népességben tehát valószínűleg *összekeveredik* a hagyományos kisegyházi népesség – zömében falusi emberek – s ez az értelmiségi csoport. Ezt a feltevésünket erősíti, hogy az egyéb vallásba bejegyzett népesség jóval kisebb (mintegy három ezrelékes nagyságrendű) felsőiskolázottságát tekintve 0,9-szeres alulreprezentációval rendelkezik.

Ötödik fontos jelzésünk, hogy az evangélikusok mindössze 1,1-szeres mértékben felülreprezentáltak. Ez az adat kifejezetten ellentmond azoknak a méréseknek,

16 Az omnibusz panel és minden a világnézeti állapotot tudakoló kérdőív „vallásos-e ön?” kérdésére a felekezethez tartozók legnagyobb tömege a „magam módján vallásos vagyok” alternatívát és nem az „egyház tanításait követem” alternatívát választotta.

17 Az „Intézményekben való bizalmat” tudakoló kérdéseknél a 90-es évek elején az egyházak magas bizalmi pontszámot kaptak, ami azután csökkent. Ugyanakkor jelentek meg a nyilvánosságban – a már korábban is létező, egyházuk vezetését a szocialista rendszer kollaboránsának tartó – független katolikus, protestáns értelmiségi csoportok

18 Noha az unitáriusok a publikus népszámlálásban már csak aggregáltan szerepelnek, a másolatban birtonkunkban lévő (igaz, 1920-as) kéziratok települési tábla-anyagok igazolják ezt. Befejezéséhez közeledik továbbá Karády Viktorral közös felvételünk az 1948 előtti egyetemi diplomakönyvekről, ezek alapján az unitáriusok felülreprezentációja tízszeres is lehet.

19 Szigeti Jenő vezetésével az Oktatáskutató Intézet kutatócsoportja (*Kozma Tamás, Tomka Miklós & Nagy Péter Tibor*) százezres nagyságrendűre becsülte a neoprotesztáns kisegyházak létszámát.



melyeket a két háború közötti egyetemi hallgatókról vagy diplomásnépeiségekről ismerünk, ahol az evangélikus népesség lényegesen inkább felülreprezentált. Csak azt feltételezhetjük, hogy ez a két háború közötti iskolázott evangélikus népesség a szekularizáció előrehaladottabb fázisában volt már akkor is – amit az evangélikus-református, evangélikus-katolikus, evangélikus-zsidó vegyesházasságok átlagnál lényegesen magasabb aránya is bizonyít – tehát az evangélikus elit gyermekei unokái már jórésben a felekezeten kívüliek csoportját gazdagítják. A másik lehetséges feltevés, hogy az evangélikus felülreprezentáció mögött – még a száz városok elcsatolása után is – jelentős arányban német háttérű – pl. Budapestre települt szász vagy soproni – lakosok álltak. E német kötődésű lakosok pedig az átlagnál nagyobb arányban távoztak önként, vagy a szövetségesek kitelepítési döntésének megfelelően 1945-ben, sőt – potenciális német és osztrák (tehát nyugati) családi-baráti kapcsolataik nagyobb valószínűsége, ill. vélhetően jobb nyelvtudásuk miatt – talán 1948-ban és 1956-ban is. A harmadik lehetséges ok egyszerűen statisztikai természetű: ha az evangélikus népesség szekularizáltabb volt, mint az átlag, akkor a egyes házasságoknál a házaspár családja inkább elvárhatta, hogy az evangélikus fél reverzálist adjon, azaz az evangélikus diplomás szülőknek azonos gyerekszám mellett is kevesebb evangélikus gyereke születik, mint a nem evangélikus diplomásoknak, ill. nem diplomás evangélikusoknak. Mindkét tényező csökkenti az aggregátum iskolázottsági újratermelődésének esélyét. E feltevéseinket megerősíteni látszik, hogy az evangélikusnak bejegyzettek körében – ellentétben tehát a ma magukat evangélikusnak mondókkal – még több mint kétszeres az egyetemi diplomások felülreprezentációja. Sőt annál az alnépességnél, ahol a megkérdezett emberek maguk megkülönböztethették, hogy ők tartoznak valamely felekezethez, vagy bejegyezték őket,²⁰ meg is fordul az arány: az enyhe felülreprezentáció enyhe alulreprezentációvá változik. Azaz az evangélikus háttérű értelmiségeiknél annak lehetősége, hogy el lehet választani a felekezethez tartozást és az egykori bejegyzettséget még növeli is annak valószínűségét, hogy azt mondja, engem evangélikusnak jegyeztek be a *szüleim*, de *ma* felekezeten kívüli vagyok...

Hatodik jelzésünk, hogy a népesség felét kitevő római katolikuság 0,83-as szorzóval, a lakosság hatodát kitevő református népesség pedig 0,76-os szorzóval alulreprezentált az egyetemi diplomások körében. Ez persze egyszerű matematikai következménye is annak a ténynek, hogy fentebb pl. egy a lakosság negyedét kitevő felülreprezentált csoportot találtunk – csak érzékeltetésül: a nem vallásos csoport önmagában nagyobb, mint a történeti térben *az összes* felülreprezentált csoport, tehát a zsidók, unitáriusok, evangélikusok voltak *együttvéve*. Mégis ennek kapcsán legalább két tényezőre kell felhívunk a figyelmet: 1. az 1948 előtti Magyarországgal szemben, amikor katolikusok és reformátusok a teljes lakosságot dominálták, s emiatt e két népesség alulreprezentációjáról kifejezetten a zsidó és evangélikus felülreprezentáció miatt lehetett beszélni, most, hogy megnövekedett a szekuláris

20 Az omnibusz felvételek azon részénél, ahol mind a két kérdés – hova jegyezték be, ill. milyen felekezeti – is szerepelt.

csoport aránya, tulajdonképpen e két népesség alulreprezentációja *hordozza azt az összefüggést, hogy a felekezethez tartozó emberek alulreprezentáltak az egyetemi diplomás népességben*. 2. A reformátusok már korábban is kissé elmaradtak a katolikusoktól a diplomaszerezés tekintetében. Ez a különbség azonban növekedett. Ennek két magyarázata is lehetséges. Az egyik, hogy az 1945 után expandálódó egyetemi képzettségek közül a mérnöki olyan orientációval és habitussal kapcsolódik össze, mely jellegzetesen jobban jellemzi Budapest és a Nyugat-Magyarországi ipari városok értelmiségét és szakmunkás-elitjét, mint a Tiszántúlt, ill. a történelmi (de nem ipari) református városokét, ergo nagyobb valószínűséggel kerülnek ezen az úton az egyetemet végzettek közé. A másik magyarázat statisztikai természetű: az ország délkeleti sarkában közismerten erőteljesebb a szekularizáció, mint Nyugaton, ergo a református gyökerű városi elit nagyobb arányban sorolja magát a felekezeten kívüli csoportba – s mivel ez az elit adja a református térség diplomásainak jelentős részét, a „reformátusnak maradók” kisebb eséllyel képeznek egyetemi diplomás elit-csoportokat. Ha a katolikusnak ill. reformátusnak *bejegyzett* népességet vizsgáljuk hasonló különbséget, 0,93 ill. 0,76-szoros alulreprezentációt találunk.

Hetedik jelzésünk, hogy a görögkatolikusok 0,54-es szorzóval alulreprezentáltak. A görögkatolikus népesség nagyjából *ott van, ahol a történelmi determinációk mentén „lennie kell”*. Tekintettel arra, hogy Hajdúdorog térségében mindig is élt egy falusias jellegű görögkatolikus népesség, azok a speciális körülmények, melyekre a görögkeletiek vonatkozásában utaltunk, az ő iskolázottságukat nem mozdította felfelé. Ezt a feltevést alátámasztja, hogy a bejegyzéskori népességben még csak enyhe – 0,96-szoros – alulreprezentációval számolhatunk.

Ha e számokat generációs bontásban is megvizsgáljuk, kitűnik, hogy a diplomások az egyházhoz nem tartozók körében – ha a húszas években és a harmincas évek elején született nemzedéket vizsgáljuk – több mint kétszeres fölényben vannak. Azután ez a fölény csökkenni kezd, a kötelező hittanra már nem látogató nemzedékben másfélszeres alá, a hetvenes években születetteknél 1,1-szeresre. Az egyes felekezeteknél az ötéves-tízéves csoportbontás nem igazán ad értelmezhető adatokat. A nagyobb trendek – a húszéves csoportbontás szerint – az 1925 körül²¹ született nemzedékben az evangélikus diplomások még másfélszeres felülreprezentációt mutatnak, ami az 1945 körül született nemzedéknél már eltűnik, majd az 1965 körül születettnél 0,74-szeres alulreprezentációnak adja át helyét. Ezzel szemben a római katolikusok a régi nemzedékben még 0,74-es alulreprezentációja 0,84-re javult, s a fiatalabb nemzedékben is itt tartja magát. A reformátusok mindegyik nemzedékben a 0,74-szeres alulreprezentációval szerepelnek. Mindez – együtt az azal az információval, hogy a bejegyzéses értelemben vett felekezeti tagság vizsgálata alapján az evangélikusok régi nemzedékbeli másfélszeres fölénye a közép-nemzedékben még növekszik is, hogy azután a kétszeres értéken stagnáljon – azt jelzi, hogy míg az evangélikus népesség inkább kerül át a szekularizált csoportba, addig a katolikus népesség relatíve javítja helyzetét, melyet mindenekelőtt Budapest erős

21 Tehát 1916 és 1935 között.



katolikus többsége ill. a keleti országrészénél fejlettebb Pannon térség katolikus jellege látszik magyarázni.

Hogyan alakítja át az első és második generációsság szempontjából az értelmiség arculatát az egyetem?

Az egyetem tömegesedését megélők – különösen oktatóként – hajlamosak úgy gondolni, hogy a Humboldt-i egyetem által képzett értelmiségieket – ellentétben a ma végzőkkel – az értelmiségi többedik generációsság inkább jellemezte, s ennek – vagyis a hozott kulturális tőke különbözőségének – tudhatóak be a kétféle egyetemi népesség közötti különbözőségek. Az adatok ezt nem egészen támasztják alá. A Humboldt-i egyetem klasszikus korszakában – az első világháború előtt – a hallgatói népesség változásának legpregnansabb jegye az izraelita vallású hallgatók aránybővülése – mégpedig a Trefort-kori egyötödös aránytól, a világháborús évek egyharmados vagy annál is magasabb arányáig. Ez – nem felekezeti, hanem foglalkozási rétegződésben fogalmazva – azt jelenti, hogy a szülők körében a kiskereskedők, illetve legfeljebb felsőkereskedelmi érettségivel rendelkező kereskedelmi, pénzügyi, ipari tisztviselők aránya nőtt meg. Ezt a tendenciát a numerus clausus kétségtelenül visszavetette, így a két háború közötti korszakban a keresztény középosztályból kikerülő szülők aránya bizonyosan magasabb volt, mint korábban.

A „háromezres” TÁRKI mobilitási adatbázisból vett jelzések szerint a húszas és harmincas években született diplomások apáinak kevesebb, mint 10%-a volt egyetemi diplomás, a negyvenes években születetteknel ez közel 30%-ra ugrik, az ötvenes éveknél szinten marad, hogy azután a hatvanas években születettek esetében 60% fölé nőjön.

A trend a tömegesedés következtében megfordulhat a most egyetemi diplomát szerzők apáinak mindössze negyede egyetemi diplomás.²²

Természetesen a diplomás apák arányának radikális növekedése – amely tehát a tömegesedés előtti időszakot jellemzi – azzal is összefügg, hogy az apák nemzedékében általában is radikálisan megnőtt az egyetemi diplomások aránya. Ezért inkább a felülreprezentáció fejezi ki az elitkiválasztódás mechanizmusának változását, azaz két valószínűségnek a hányadosa: a számlálóba kerül, hogy mekkora az adott nemzedékben annak a valószínűsége, hogy *bármikinek* az apja egyetemi diplomás legyen, a nevezőbe annak a valószínűsége, hogy az *egyetemi diplomások* apja egyetemi diplomás legyen. E szerint az 1930-as években születetteknel 5,3-szoros, az 1940-es években születetteknel 5,9-szeres, az 1950-es években születetteknel 6,6-szoros, s a 60-as években születetteknel pedig 8-szoros valószínűséggel lesz az egyetemi diplomás férfi gyereke is egyetemi diplomás. Ehhez képest a legújabb ge-

²² Valójában csak a 2002-es beiratkozók körében végzett felmérés áll rendelkezésre. (Oktatáskutató Intézet vizsgálata az elsős egyetemistákról, kutatásvezető Lukács Péter.) A lemorzsolódás nyilván szisztematikus, s a végül diplomát szerzők körében többen származnak egyetemi diplomás apától, mint a beiratkozók közül – de a trend ettől semmiképpen nem fordulhat meg.

nerációban már „csak” háromszor akkora²³ valószínűséggel lesz az egyetemi diplomások gyereke egyetemi diplomás, mint az átlag.

A felsőoktatás rendszerváltás előtti elitizálódása, exkluzivitása tehát nem olyan mértékű, mint ahogy a százalékokból gondolhattuk, de attól még a tény, hogy az egyetemi diplomás értelmiség – egészen a legutóbbi időkig – immár *többségében* második generációs értelmiséggé vált. A rendszerváltás utáni tömegesedés hatására az egyetemi diplomás értelmiség újabb nemzedéke immár kisebbségét tekintve lesz második generációs.

Alapvetően ezt perceptáljuk, amikor úgy érezzük: az egyetem ugyan már a szocialista korszakban nyilvánvalóan poszt-humboldti korszakába lépett, de „közön-sége” mégis közelebb állt az értelmiségi értékvilághoz, mint napjainkban...

Összességében – az 1930-as népszámlálás, az 1992-es TÁRKI mobilitáspanel, a TÁRKI Háztartáspanel, a 90-es évek végi TÁRKI Omnibuszokból aggregált ötvenezres adatbázis, s a 2002-es elsős egyetemistákra kiterjedő Oktatáskutató adatbázis empirikus adatait felhasználva – azt szerettük volna bizonyítani, hogy a Humboldt-i egyetem és a poszt-humboldti egyetem között megfogalmazható érték és preferenciakülönbségek nem egyszerűen *az értékek világában* jöttek létre, s nem is egyszerűen a hallgatói népesség összetételének megváltozásával függenek össze, hanem a Humboldt-i és a poszt-humboldti egyetem által „termelt” diplomások *társadalmi helyzetének* nyilvánvaló különbségével is. A Humboldt-i egyetem vezető munkakörökre a poszt-humboldti beosztott munkakörökre, a Humboldt-i egyetem intenzív kulturális fogyasztással összekapcsolt városi létre a poszt-humboldt-i térben való szétszóródásra, a Humboldt-i férfi nemi szerepekre, a poszt-humboldt-i mindkét nemi szerepre, a Humboldt-i konfesszionális jelzőkkel jól leírható csoportszerveződésekre, a poszt-humboldt-i sokkal erősebb szekularizált társadalomra készít ill. készített elő. A Humboldt-i egyetem nem azért került válságba mert megváltozott az egyetemről vallott társadalmi felfogás, de nem is csak azért, mert megváltozott az egyetemre belépő népesség, hanem mert az egyetemi diplomások társadalmi helyzete változott meg – s az egyetem – minthogy maga is része a diplomások társadalmának tükrözi ezt a változást.

NAGY PÉTER TIBOR

23 A becslés érdekében előbb a 2002-es oktatáskutató intézeti vizsgálat egyetemi végzettségű apáinak százalékos arányát osztottuk a generációról az „50000-es”-ből gondolható egyetemi végzettségi arányokkal. Ebből mintegy négyszeres valószínűséget prognosztizálhattunk. Andor és Liskó szerint az 1997-ben nyolcadikosok apáinak mintegy tizede diplomás (http://mek.oszk.hu/03600/03672/F10-es_tablazat) – ez esetben két és félszeres a valószínűség.



IRODALOM

- ANDORKA RUDOLF (1979) Az egyetemi és főiskolai hallgatók társadalmi összetétele 1898–1942. *Statisztikai Szemle* No. 9.
- BOURDIEU (1978) *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelése*. Gondolat.
- CZAKÓ ÁGNES & SIK ENDRE (1995) A hálózati tőke szerepe Magyarországon a rendszerváltás előtt és után. 2000, No. 7. 3–12 old.
- HRUBOSILDIKÓ (2006) *A felsőoktatás intézményrendszerének átalakulása válogatott tanulmányok*. Budapest, Aula.
- KARÁDY VIKTOR (2000) Felekezeti szegregáció a magyar gimnáziumi piacon (1867–1944) In: *Oktatáspolitikai és vallásszabadság állam-egyház-iskola-társadalom a 20. században*. Nagy Péter Tibor (ed) Budapest, Új Mandátum.
- KARÁDY VIKTOR (1997) *Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek Magyarországon, 1867–1945 történeti-szociológiai tanulmányok*. Budapest, Replika Kör, Replika könyvek.
- KOVÁCS ANDRÁS (2002) Zsidók a mai Magyarországon. (ed) Budapest, Múlt és Jövő Könyvkiadó.
- KOZMA TAMÁS (2004) *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest, Új Mandátum.
- LADÁNYI ANDOR (1999) *A magyar felsőoktatás a 20. században*. Budapest, Akadémiai.
- LADÁNYI JÁNOS (1990) *Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban*. Budapest, Társadalom és oktatás.
- LENGYEL GYÖRGY (1993) A multipozícionális gazdasági elit a két világháború között. Fejezetek egy történet-szociológiai kutatásból. Budapest, ELTE. Dabas.
- LUKÁCS PÉTER (2001) Tömeges felsőoktatás – globális versenyben, I–II. *Magyar Felsőoktatás*, 2001. 10., és 2002. 1–2.
- LUKÁCS PÉTER (2002) *Felsőoktatás új pályán*. Oktatáskutató Intézet. = <http://www.hier.iif.hu/kutatas/eredm/lukacs/felsmeg.html>
- MSÉ, 1932, Magyar Statisztikai Évkönyv
- NAGY PÉTER TIBOR (2000) *Járszalag és aréna: Egyház és állam az oktatáspolitikai erőterében a 19. és 20. századi Magyarországon*. Budapest, Új Mandátum. 320 o.
- Népszámlálás: Az 1930. évi népszámlálás VI. rész. Budapest, 1941.
- SEMJÉN ANDRÁS (1997) Állami szerepvállalás és finanszírozás a közoktatásban: merre tovább? *Új Pedagógiai Szemle*, No. 2.
- SIK ENDRE (2001) Aczélhálóban – Adalék a kapcsolati tőke működésének megismeréséhez *Szociológiai Szemle*, No. 3. 64–77. o.
- SZELÉNYI IVÁN & SZELÉNYI SZONJA (1996) Elit-cirkuláció vagy elit reprodukció. In: ANDORKA RUDOLF & KOLOSI TAMÁS & VUKOVICH GYÖRGY (eds) *Társadalmi Riport*. Budapest, TÁRKI.
- TARDOS RÓBERT (1995) Kapcsolathálózati megközelítés: új paradigma? *Szociológiai Szemle*, No. 4.
- VARGA BARBARA (2002) A szociológia millenniumi „partitúrája”. Néhány gondolat Manuel Castells társadalomszerveződési modelljéről. *Szociológiai Szemle*, No. 1. 134–148. o.

A JOGI OKTATÁS TÖRTÉNETI ÉS AKTUÁLIS RENDSZEREINEK ÖSSZEHOSONLÍTÓ ELEMZÉSE

AZ EGYETEMI JOGÁSZKÉPZÉS KEZDETEI ÉS TÖRTÉNETÉNEK FORDULÓPONTJAI

KEZDET BEN VOLTAK A VÁROSOK (...) itt futnak össze az utak, nemcsak az árucserre, de az eszmecsere központjai is itt jönnek létre.¹ A középkori egyetem a városiasodás egyértelmű terméke volt, ahol az értelmiség – noha mesterségük a gondolkodás, a „*septem artes liberales*” mégis közel állt a kézművesség formáihoz (*artes mechanicae*) – céhek mintájára korporatív testületeket hozott létre, melyek diákok, és tanárok közösségévé formálódtak (*universitas*). A korabeli értelmiséget (klerikusok, kik inkább a privilégiumok megtartása érdekében, semmint vallási meggyőződésből kötődtek a klérushoz) más rétegektől elsősorban a latin írás-olvasás ismerete különböztette meg, és a birtokukban lévő irodalmi tudás magába foglalta a könyvírást (*litteratura*), a hétköznapi-használati írást (*nota*), továbbá az írott, jogi relevanciával bíró formulák szerkesztésének ismeretét.² Az általuk kialakított egyes szervezetek fokozatosan erősödtek, egyre több diákot vonzottak, befolyásuk elsősorban a székhelyül szolgáló városokban növekedett, a 12–13. századra már az uralkodói és pápai autoritással is összekapcsolódott;³ kialakultak a tanárok és diákok szabályalkotási autonómiával, tisztviselők megválasztásának jogával, az „*artes*” mellett legalább egy másik (jog, teológia, orvoslás) fakultással rendelkező intézmények.⁴

Az egyetemek még alapításuk kezdetén szorosan összefonódtak a kolostorokkal, a hittudománnyal és az ahhoz kapcsolódó filozófiával, különösen a dialektikával, mely hatással volt még a praktikus orvoslásra is.⁵ A hét szabad művészet közül a

1 Jacques Le Goff (1979) *Az értelmiség a középkorban*. (Klaniczai Gábor ford.) Budapest, Magvető. 11. o.

2 Vö.: Bónis György (1972) *A jogtudó értelmiség a középkori Nyugat- és Közép-Európában*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

3 Ferencz Sándor (2001) A középkori egyetem. Egyetem – Universitas – Studium Generale. In: Tóth Tamás (ed) *A modern európai egyetemek funkcióváltozásai*. Felsőoktatás-történeti tanulmányok. Budapest, Professzorok Háza. 33–46. o.

4 Ferencz Sándor i.m. 38. o. Bolognában a 12. században oktatta Hugo kanonok *Rationes dictandi prosaice c. művét*, a diktálás elméleti és formulákat tartalmazó tananyagát; később az iratszerkesztés vált az *artes* alapjává.

5 Uo.



„*grammatica*” (írás, olvasás) tanítása szükségképpen elsődleges volt, és az alapozó tanulmányok közé soroltatott, hiszen csupán ennek ismeretében lehetett elsajátítani a magasabb szintű jogi tudást, s az *artes* alaptanulmányok oly fontossá váltak a korabeli tudományos viszonyok között, hogy később még a glosszátorok munkái, sőt az oktatási metodikák is magukon viselik nyomait.

Párhuzamosan az arisztotelészi filozófia is az alaptanulmányok közé került, mivel nem sorolhatták egy „pogány” filozófus műveit a „magasabb rendű” keresztény teológia kategóriájába. Arisztotelész munkái a legmagasabb szintű elméleti tudás szintézisei voltak,⁶ s teljes filozófiai rendszerének megismerése ellenállhatatlanul vonzotta a „tudásvágytól hajtott diákságot”; miután oktatása elől minden akadály elhárult, az *artes* szak valójában filozófia fakultássá vált: már a 13. század végétől a „*filozófia vagy artes*”⁷ kifejezést használták az alaptanulmányok művelésére hivatott szak elnevezésekor. A kialakult struktúra ellenérzéseket szült a „magasabb” fakultások oktatói körében,⁸ azonban a többszöri elítélő határozatok kihirdetésén túl tehetetlenek voltak; különösen zavaró tényezőnek tartották, hogy a filozófiai fakultás bármely tan igazságát vizsgálat alá vonhatja, és a magasabb szakok kénytelenek tétlenül nézni a nyilvános ellenvetéseket, a tanok iránt támasztott kételyeket.⁹ A filozófia, mint tudomány előretörésével összefüggésben az intellektuális elit előtérbe kerülése is megtörtént, így a tudás és képviselői társadalmi pozíciójának erőssége az államhatalom egyik fontos pillérévé emelte a „*studium litterarumot*” (a bölcsesség és tudomány forrását).¹⁰ A kor szellemi elitjeiének körében egyértelművé vált az álláspont, hogy a tudományos haladás és oktatás nem „az állam rendelte hivatalos jogtudósok”, hanem a jog tudorainak, azaz a filozófusoknak rendeltetett;¹¹ más szavakkal az értelmiség, és tudás előtérbe kerülésében a filozófia és elméleti jelleg primátusa mutatkozott meg.

Európában a hivatásos jogász alakja a 11. század végén kezd megjelenni, és ettől kezdve a különböző, elsősorban államközi konfliktusok rendezésében, az érvek-ellenérvek elméleti kidolgozásában egyre fontosabb szerepet töltenek be. A Római Birodalom bukása után az egyház kevés figyelmet fordított a jogra és a jogászképzésre, ez pedig kedvezett a városias létformát leginkább megtartó Észak-Itáliai te-

6 Ld.: Rédl Károly: A fakultások vitájának előtörténetéhez. In: Tóth Tamás (ed) i.m. 58. o.

7 Uo. 58. o.

8 Az *artes* és a „magasabb” fakultások közti – különösen a rektorválasztások idején felélénkülő – ellentétekre ld.: Gabriel Astriik: The Paris Studium. Robert of Sorbonne and his Legacy. Interuniversity Exchange between the German, Cracow and Louvain Universities and that of Paris in the Late Medieval and Humanistic Period. Selected Studies. A Parisian Heritage: Opposition between the Faculty of Arts and the Theologians. University of Notre Dame. Notre Dame, Indiana. Verlag Joseph Knecht. Frankfurt am Main. 1992. 252–253. o.

9 Immanuel Kant: Történetfilozófiai írások. A fakultások vitája három szakaszban (1794–98). (Mesterházy Miklós ford.) Ictus. 1995–97. 360. o.; 335–507. o.

10 Lásd például IX. Gergely pápa IX. Lajos francia királyhoz írt levelét (1229. november 26.), melyben a bölcsesség forrását a hatalom és a katonai potenciál mellett említi; vagy *Tolomeo de Lucca* politikaelméleti művét, ahol az uralkodásnak három pillérét különbözteti meg: *divinus cultus* (istentisztelet), *sapientia scholastica* (tudós bölcsesség), *secularis potentia* (világi hatalom). Rédl Károly i.m. 60. o.

11 Immanuel Kant i.m. 427. o.

rületeken kifejlődött jogi fakultások autonóm törekvéseinek; a régióban uralkodó municipiális világi jelleg a praktikus tudást, a grammatikai és retorikai jártasságot kívánta meg.¹² Az investitúraharc indukálta investitúrajog vitája során elsődleges kérdéssé vált a „legitimáció” és „primátus” fogalma, és ennek során a jogászok elméleti munkájára komolyabb igény merült fel, mely elvezetett a jogi oktatás uralkodói, illetve pápai támogatásához; a pápai doktrínáival szemben ugyanis a római jogon alapuló elvek jó elméleti fegyvernek számítottak. A professzionális jogászokra egyre nagyobb szükség lett, ezért mind a mediterrán vidéken, mind az Alpokon túl jogi iskolák jöttek létre: *Bologna* egyeteme, ahol az *ars dictandi* hozzájárult a jogi ismeretek terjesztéséhez, illetve *Montpellier* egyeteme, mely *Barbarossa Frigyes* bürokratikus hivatali apparátusának személyzetét, és elméleti-ideológiai munkák kidolgozására alkalmas tudósokat képzett.¹³

Ezek az egyetemek „felülről” kiépített intézmények voltak, abban az értelemben, hogy uralkodói akarat folytán, az állam messzemenő támogatásával alakultak. A „szokás” alapján kialakult intézmények mellé felsorakoztak a fejedelmek, uralkodók, s ettől kezdve már nem a tudás átadása lett elsődleges feladatuk, hanem támogatóik politikai céljainak kiszolgálása; párhuzamosan a hatalom által nem támogatott egyetemek a 13. század folyamán hanyatlásnak indultak. Az uralkodói politikai célok között kiemelkedő volt a császárság, pápaság rivalizálása, a tartományurak önállósulási törekvései, a városok polgárságának a feudális renddel szembeni igényei és a lovagság hatalmi harcai, melyek az egyetemek közti, illetve intézményeken belüli jogtudományi egyeduralmi versenyben is megmutatkoztak. II. Frigyes 1224-ben, Nápolyban nyilvánította ki egyetemalapítási szándékát, és a század végére az első Anjou uralkodó államapparátusa már az itt képzett jogászokkal töltődött fel, mi több az államszervezet vezető pozícióinak birtokosai is innen kerültek ki.¹⁴ A *Toulouse*-i egyetem pedig a pápa kívánságára alakult „az eretnokség elleni szellemi fegyverként”, vagy a 13. század folyamán az 1303-ban alakult *avignoni* egyetemet szintén a pápai politika állította a maga szolgálatába;¹⁵ majd a századfordulóra tömegesen jöttek létre az új jogászképző intézmények (Róma, *Perugia*, Lisszabon, *Alcala*, a *reconquista* nyomán *Coimbra*, *Salamanca*, *Valladolid*, etc.). S immáron a szaktudás annál is fontosabb volt a praxisban, mivel az egyetemek az abszolút monarchia támasztékaként működtek, és ehhez már nem volt elégséges az átlagot meghaladó ismeret: a szaktudás, a jogi gondolkodás nélkülözhetetlené vált. Ugyanakkor a különféle szakok ismeretanyaga, mint erre *Kant* is rámutatott, akkoriban talán éppúgy volt művészetnek, mint kifejezett szaktudásnak tekinthető, s az utóbbi irányába történő eltolódás fokozatos fejlődés eredményének; először a humanizmus és a reneszánsz korának hatására a jog, a korábbi *ars* meg-

12 Ld.: Ferencz Sándor i.m. 42. o.

13 Vö.: Králik Lajos (1903) *A magyar ügyvédség története I–II.* Budapest. 71–77. o.

14 Bónis György i.m. 84–90. o.

15 Uo. 64–65. o. *Orleans* egyeteme szolgáltatta a francia udvar jogászutánpótlását, és két későbbi pápa is ezen az egyetemen végzett. 99. o.



határozással szemben, mint *scientia* fogalmazódott meg.¹⁶ Ez a *scientia* pedig leginkább a filozófiában testesült meg, ami egyre erőteljesebben befolyásolta az egyetemi és különösen a jogi stúdiumot, s a 15., 16. századra nemcsak a jogi műveltség alapjául szolgált, hanem a jogi praxis meghatározó elemévé, alkalmazható segédtudományává vált. A Spanyolországot erőssé tevő „ragyogás” építő jelleggel hatott a tudományok fejlődésére, így *Salamanca* is Európa egyik legjelentősebb jogi fakultásával rendelkezett; az itt oktató tudósok – kik a spanyol nemzetközi jogi iskola tagjai voltak – dolgozták ki az Új Világ felfedezésével járó társadalmi problémáknak vallási, erkölcsi, filozófiai, jogi kérdéseit.¹⁷ A jogi vitákban a római jogi hagyományokon kívül a filozófiai érvek domináltak és kimunkálták a különböző népek integratív jogelméleteit (a nemzetközi viszonyokat meghatározó *ius gentiumot*, a természetjogi doktrínákat, a népek közötti kapcsolat és forgalom alapjait: *ius communicationis*, *ius negotiandi*). Egyre nagyobb szükség lett a jogelméleti vitákban a filozófiai jártasságra, ezért annak oktatása fokozatosan jelentősebbé vált, illetve a jogi fakultásokon is az elméleti érvek hangsúlyosabbá váltak; a középkori teológiai nézetek áttörése tehát „a *studium* és a *ius gentium* síkján ment végbe”,¹⁸ más kifejezéssel élve: a jogi fakultások autonómiája annyira megerősödött, hogy a teológia és az uralkodói hatalom ellenlásbasává is válhatott.¹⁹

Természetesen a 14–15. század folyamán is folytatódott az egyetemalapítás: a bécsi jogi fakultás mindkét egyetemes jogrendszer (*facultas iuris canonici et civilis*) oktatására volt hivatott, majd *Heidelberg*, *Köln*, *Erfurt*, *Lipcse*, *Würzburg*, *Rostock*, később *Trier*, *Freiburg*, *Ingolstadt*, *Tübinga*, *Greifswald*, *Mainz* következett, illetve némi késéssel Prága és Krakkó. Mindegyik a tartományurak privilégiumait élvezte, egyúttal azok a császár politikai céljait voltak hivatva támogatni, az uralkodó hatalmának elvi, ideológiai alátámasztására, illetve a városok virágzására szolgáltak.²⁰

Az angol szigeten az egyetemeknek a jogásztársadalom szempontjából kisebb jelentőségük volt. A 14. században alakult *Inns of Court* esszenciálisan tartalmazza a középkori rendszer tudásátadási jellegzetességeit: a művészetek körébe tartozó

16 „Az orvos művész, aki – minthogy művészetét közvetlenül a természetből meríti, s ennek okán a természet valamely tudományából kell levezetnie...” Immanuel Kant i.m. 356. o. A reneszánsz korabeli változásokra ld.: Szabó Miklós (1999) *A jogdogmatika előkérdéseiről*. Miskolc, Bíbor Kiadó. 60–61. o.

17 A korabeli jogfilozófia sokszor fellépett a különböző állami és egyházi intézmények és azok szolgálatában állók gyakorlata ellenében: *Francisco de Vitoria*, *Fray Bartolomé de Las Casas* filozófiai és nemzetközi jogi tézisei; s némi eredményeket is elértek; például az Indiai Tanács felállítása, és annak a spanyol hódítókra vonatkozó szabályai. Ugyanakkor az Új Világ meghódítói is hasonló filozófiai és jogelméleti érveket használtak álláspontjuk megvédésére: *Juan Ginés de Sepúlveda* V. Károly udvari papja Arisztotelészre hivatkozva állította, hogy a bennszülöttek (*servi a natura*) természettől fogva rabszolgák. Marjorie Grice-Hutchinson (1952) *The School of Salamanca. Readings in Spanish Monetary Theory. 1544–1605*. Oxford. Clarendon Press. Dr. Gajzágó László (1942) *A nemzetközi jog eredete, annak római és keresztény összefüggései, különösen a spanyol nemzetközi jogi iskola*. Budapest, Stephaneum.

18 Redl Károly i.m. 64. o. A spanyol nemzetközi jogi iskola történeti relevanciájáról ld.: Dr. Gajzágó László (1942) *A háború és béke jogai*. Budapest, Stephaneum. 39–46. o.

19 Szociológiai, politikai szociológiai és elitkutatási szempontból megmutatkozott, hogy a pápaság, az egyház, és a nemesség, világi hatalom közti kompromisszum mellé új elemként jelentkezik az értelmiség is. Ld.: Bónis György i.m.; Jaques Le Goff i.m.

20 Uo. 68–69. o., továbbá 110–117. o.; 123. o.

ismeretek tanítását. A jogáskollégiumokban elsődlegesen zenét, táncot (művészeket), társalgást, illemszabályokat (hétköznapi ismereteket) oktattak, a szakmai ismeretek szinte teljesen háttérbe szorultak; a kimutatások szerint elsősorban a nemesi származásúak interakciós képességeik javítására szolgáló képzési struktúrával rendelkező szervezetek voltak, hallgatói a szakismeretet sokkal később a gyakorlatban sajátították el. Kialakulásában egyetlen lényeges különbséget találhatunk a kontinentális oktatási intézményekhez képest: a jogáskollégiumok a kezdetektől autonóm szervezetek voltak, és a képzés a kezdő hallgatótól a felsőbbíróság tagjáig az autonóm testület kezében maradt; ezért mondja *Maitland*, hogy az angol szokásjog fennmaradása a nemzeti jogi iskoláknak köszönhető.²¹ A mai napig is marginális Angliában a felsőfokú jogi oktatás; az ipari korszakban ugyan megnövekedett a szakemberigény, azonban a céhszerűen zárt jogászprofesszió társadalmi privilégiumát féltve nem vált nyitottá, és zárt jellegét könnyen megőrizhette, hiszen nem a felsőfokú oktatás jelentette a formális elismerést, így az nem is lehetett hatással a végzetek professzionális társadalmi szerepére.

A jogásképzés fejlődésében újabb mérföldkőről évszázadokkal később lehet beszélni. A 18. század vége nevezhető annak az időszaknak, mely Európában egy gyökeresen új felsőoktatási rendszer kiépülését jelentette, párhuzamosan egy új oktatási szisztéma felépítésével; a válság hatására összefoglalva leginkább egyfajta, – a későbbiekben részletesebben körülírt – egyetem-alapításként értékelhető folyamat játszódott le. A kérdéses „depresszió” alapvető oka egyértelműen a középkori társadalmi struktúrához tökéletesen idomult „egyetemi rendszer” skolasztikus jellegében keresendő, ami már a polgári társadalmi viszonyok között anakronisztikusnak mutatkozott, következképpen hanyatlásnak indult;²² s ezek az intézmények a korábban hosszú ideig fennálló metafizikai rendszerek felbomlásának köszönhetően elvesztették integratív erejüket.²³ Az erre adott válaszok közül kettő ismertetése nélkülözhetetlen: a francia, és a porosz-német megoldás.

Franciaországban a reformok elsősorban Napóleon nevéhez fűződnek és a törekvések magját a centralizáció, etatizáció, illetve szekularizáció hármásával fémjelzhetnénk. A feudális rendszer relikviái, a korporatív egyetemi testületek összefonódtak az intézményi autonómia fogalmával, ezért a korábbi egyetemek bezáratásával olyan új oktatási szervezettípust kívántak létrehozni, ami központi irányítás alatt áll, ennek megfelelően jelentős vívmányként a meglévő egyetemekből hoztak létre „Nagy Iskolákat” (*Grand Ecoles*), melyek alkalmasak voltak a megújult társadalom szakemberigényének kielégítésére. A létrejött iskolatípusok semmiféle autonómiával nem rendelkeztek,²⁴ falaik között szinte „katonás fegyelem” uralkodott, mi több, az egész francia oktatási rendszert magába foglalta, mivel a líceumokat és az

21 Bónis György i.m. 151–152. o.

22 Tóth Tamás (1973) *Útkeresés és útvesztés. Diákmozgalmak a mai kapitalista társadalomban*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó. 10–12. o.

23 Tóth Tamás: A napóleoni egyetemről a humboldti egyetemig. In: Tóth Tamás (ed) i.m. 95–148. o.

24 Alan Renault (1995) *Les revolutions de l'Université*. Colmann-Lévy. Paris.



alapfokú oktatást is az egyetemi fakultások keretében értelmezték; más szavakkal az oktatási szisztémát szigorú rendszerszerűség és a kormányzó hatalomnak való alávetettség jellemezte. A megalakított iskolák elsődleges feladata távolról sem a tudományok művelése volt – sokáig nem is folyt tudományos kutatás ezekben az intézményekben –, hanem minél több praktikus ismeret biztosítása és ennek egységes elismertetése az egész birodalom területén.²⁵ A francia példa eredményeként létrejött *Grand Ecole*-ok, – s közülük a jogi oktatás szempontjából fontos *Ecole Nationale de l'Administration* – az abszolút császári hatalomnak engedelmes igazgatási szakemberek képzésére hivatott intézmények voltak. Szociológiai diskurzus keretében *Fritz Ringer* munkái nyomán elmondható, hogy a polgári értelmiség és vállalkozói rétegek felemelkedésében a felsőoktatás szerepét tekintve mind Franciaországban, mind Németországban nem az ipari, kereskedelmi rétegek, hanem a hivatalnoki réteg vált elsődlegessé; más kifejezéssel élve kifejezetten igazgatási szaktudás átadására, lojális, ortodox hivatalnoki réteg képzésének elősegítésére hozták létre az egységes francia és német jogi felsőoktatást.²⁶ Az általános ismerteket a francia líceumok sokasága adta át, a felsőoktatás a szakismeretekre koncentrálhatott, így a korábbi elméleti-filozófiai jelleget a szaktudás, a jogi-igazgatási tudás váltotta fel, vagy egészítette ki. A francia szervezetek fő tevékenysége a szelekció és a számonkérés volt, így még maga az oktatás is háttérbe szorult; a professzorok saját reputációs bázisukat biztosították a diplomák kiadása révén, illetve ők alkották az érettségi bizottságokat.²⁷

Németországban némi késéssel heves tudományos, publicisztikai diskurzus előzte meg a hasonló problémákra történő állami, központi reakciót, ami radikális felsőoktatási reformokhoz, és egyetemalapítási hullámhoz (példaként említhető a Berlieni Egyetem megalapítása) vezetett; poroszországi kezdeményezéssel, de rövid idő alatt egész Németországra kiterjedő és európai jelentőségűnek mondható modernizációs folyamatot eredményezett. A kezdeményezést legtisztább formában aufklérista szándékoktól vezérelve *Wilhelm von Humboldt*t képviselte, de valójában a reformok véghezviteléhez egy szoros kulturális, ideológiai, sőt politikai szövetségre volt szükség, mely a porosz bürokratikus szervezetek, a liberális reformerek és az idealista filozófia, *Friedrich Meinecke* szerint az „intellektuális mandarinok” és irányítói között kötöttet.²⁸ A változásokat sietették a politikai, katonai események: a francia hadseregtől elszenvedett porosz katonai vereség, illetve ennek folyományaként neves egyetemeknek otthont adó városok elvesztése; így a vereségek

25 „Az államnak olyan orvosokra és gyógyszerészekre volt szüksége, akik nem pusztítottak el túl sok embert, olyan mérnökökre, akik nem vétettek túl sok számítási hibát, s főként olyan jogászokra, akik valóban tudták alkalmazni a polgári törvénykönyvet, a *Code Civil*-t.” Tóth Tamás i.m. 102. o.

26 Fritz Ringer (1992) *The Fields of Knowledge*. Cambridge University Press, Cambridge, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme. Paris.

27 Antoine Prost (1968) *Histoire de l'enseignement en France 1800–1967*. Librairie Armand Colin. Paris. 226–228. o., Tóth Tamás. i.m. 13–14. o.

28 Fritz Ringer (1969) *The decline of the German mandarins. The German academic community 1890–1933*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts. 117–118. o.; Tóth Tamás i.m. 104. o.; Alan Renaut i.m. 107–118. o.; Tóth Tamás i.m. 104–105. o.

hatására kialakult társadalmi hangulatban részben érvényesülhetett *Fichte* felsőoktatásról vallott felfogása, miszerint a német nemzet felemelkedésének záloga az oktatás megváltoztatása.²⁹ Az oktatási reformvonal párhuzamos volt a felvilágosult abszolútizmus politikai, gazdasági szisztémájával, a különböző társadalmi szférákba erősen beavatkozó „dirigizmus”, mely kulturális téren éppúgy érvényesült, mint a merkantilista politika a gazdaságban, meghatározta a felsőfokú képzés jellegét is; az egyetemi hallgatókra, különösen a joghallgatókra nem, mint szellemi szabadfoglalkozásúakra hanem, mint jövődó állami hivatalnokokra tekintettek.³⁰ Továbbá a porosz-német egyetemek alapítói igyekeztek az oktatók és hallgatók számára a piaci racionalitástól független kulturális-szellemi légkört létrehozni, s – ellentétben a későbbi amerikai egyetemekkel – a pillanatnyi kereslet-kínálat hullámszáraitól autonóm közeget kialakítani.

A német megoldás a franciával ellentétben már korántsem zárta ki ennyire az elméleti oktatást, a filozófia jelentősége folytán, annak jogászképzésre gyakorolt hatása meglehetősen markáns maradt; az abszolutista dirigizmus, igazgatási centralizmus a német jogászképzést is elsősorban az igazgatás, és adminisztratív mechanizmusok ellátására képes szakemberek oktatására kondicionálta, végül az intellektuális befolyás folytán ilyen típusú szaktudás érvényesült az osztrák és később magyar egyetemeken is.³¹ Így például az Osztrák Birodalomban a jogi oktatás céljaként „rátermett állami szolgálatban álló hivatalnokok képzése, mint minden polgári társadalom legégetőbb szükséglete” jelent meg, s ez az oktatáspolitikai rányomta bélyegét a birodalom egyetemeire és jogászképzést folytató líceumaira oly mértékű központosítással párosulva, hogy a legapróbb részletekig az államapparátus által „felülről” előírt tankönyvek képezhették a stúdium tananyagát.³²

A 19. század folyamán és a 20. század első felében további bürokratizálódási folyamatok indultak el, s a jogászképzés ehhez való azonosulása a már az egyetemalapítás örökségeként meglévő fundamentumon folytatódott. Az állami és jogi bürokráciával megteremtették az objektív jogrendet elválasztva az individuális jogoktól, melyet a jogállam garantált, és *Max Weber* szerint „az európai oktatási intézményektől, különösen a felsőoktatástól megkövetelték az olyan oktatást, mely a modern bürokráciához nélkülözhetetlen speciális szakismereteket produkált”.³³

Az első világháború után már nem az európai egyetemek adták intézményelméleti modelljeiket a felsőoktatás számára; a tudományos élet és kultúra súlypontja

29 Johann Gottlieb Fichte (1938) *Reden an die deutsche Nation*. Alfred Kröner Verlag. Stuttgart. Leipzig. 22–23. o., illetve általánosságban 18–35. o.

30 Fichte nevelésfilozófiai felfogása szerint az oktatás érvényesítené az állam iránti lojalitást és a konformitást, mely álláspont éppen ellentétes volt Humboldt nézeteivel, miszerint a humanista képzettségű individuum és a közérdeket megfelelően képviselő állam (*Kulturstaat*) között szükségképpen harmonia áll fenn. Tóth Tamás i.m.; Johann Gottlieb Fichte i.m.

31 Ld.: Nagy Zsolt (2003) A magyar jogi oktatás történeti vázlata. *Jogelméleti Szemle*, No. 2.

32 Wilhelm Brauner (1992) *Leseverein und Rechtskultur. Der Juridisch-politische Leseverein zu Wien 1840 bis 1990*. Mazsche Verlags- und Universitätsbuchhandlung. Wien. 54. o. Meglepő módon még az ügyvédek státusát is a polgárok és a hivatalok közé ékelődött államigazgatási ágként definiálták. 52.–60. o.

33 Fritz Ringer i.m. 178. o.



áttevődött az Egyesült Államokba.³⁴ Az amerikai oktatás egészen más „társadalmi talajon” jött létre, más kulturális környezetben fejlődött, s így a formai, intézményi hasonlóságok ellenére más tudásformák és ismeretviszonyok átadására determinálódott. Az Egyesült Államokat a gyarmati uralom alól való függetlenedés után a gazdaság feltartóztatathatatlanság expanziója, és a nyitott társadalmi viszonyok jellemezték, és ezeknek a folyamatoknak nem kellett szembekerülniük a történelmileg meghatározott társadalmi akadályokkal, mint például a jogi szinten deklarálva „megkülönböztetett” feudális társadalmi rétegek, így a liberális értékrendek, a gazdasági célracionalitást szem előtt tartó attitűdök erőteljesebben megjelentek, melyeket tovább erősített az ország multikulturális jellege.³⁵ Az Amerikában létrejött intézmények – legyen szó akár politikai, állami, vagy gazdasági, oktatási szervezetekről – az európai struktúra ellenpontjaként jöttek létre: a politikai és alkotmányos berendezkedés kialakításakor az angol royalizmus-ellenes, (anglofób) szempontok kerültek előtérbe, és elsődleges mozgatórugóként működtek; ezzel párhuzamosan az amerikai kultúra szembehelyezkedett a feudális maradványként egyes rétegeket privilegizáló európai társadalmi intézményekkel. Az industrializáció eredményeképpen megnövekedett szakemberigény kielégítésére – a felsőoktatásban különösen – szakismeret oktatása folyik, kizárólag a szakmai tudás primátusa érvényesült, továbbá az előbbiekből adódóan nem meglepő tehát, hogy a felsőoktatási szférában is a piacracionalitás határozza meg a működési feltételeket.³⁶ A jogi oktatás szempontjából a sémától némileg eltérő utakat találunk a polgárháború előtt, s csak később olvadtak egybe a különböző modellek. A 18. század végi, a *Blackstone*-i angol hagyományokat követő, *Reeve*-féle, *Litchfield*-i jogászképzés kezdeti próbálkozásai után két oktatási stratégia emelkedett fel. Az Egyesült Államok „déli”, *Jefferson*-i oktatásfilozófiája, amit később *George Wythe* folytatott, kifejezetten a demokratikus államberendezkedést biztosító, az új amerikai szövetségi államhoz hű, annak vezetésére hivatott szakemberek képzését biztosította olyan kulturális közeget alkotva, mely a filozófia, a politika és a retorika tudományain alapult; a képzés célját, vagyis a demokrácia fenntartását Jefferson szavaival leírva: „amíg létezik szabad sajtó, és az emberek tudnak olvasni, az állam biztonságban van”.³⁷ A Virginia Egyetemről kiinduló és a déli államokban elterjedt oktatási szisztéma által teremtett intellektuális közeg inkább volt alkalmas politikai, illetve törvényhozói célok megvalósítására, inkább államférfiakat képeztek, mint a piaci viszonyokat kiszolgálóknak képes jogászokat: a tárgyak és tanszékek, mint az „erkölcsfilozófia és természetjog”, a „politikai gazdaságtan és kormányzás”, „etika és erkölcstudomány”, vagy „jog és politika” közelebb álltak az általános felsőfokú

34 Tóth Tamás i.m.

35 Ferge Zsuzsa (1984) *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Budapest, Akadémiai Kiadó. 51. o.

36 Pokol Béla (1992) *A professzionális intézményrendszerek elmélete*. Budapest, Felsőoktatási Koordinációs Iroda.

37 Adrienne Koch (1943) *The Philosophy of Thomas Jefferson*. Columbia University Press. New York. 167. o.

tudás ismertetéséhez, mint a szaktudás oktatásához.³⁸ Az „északi” stratégia sokkal közelebb állt a jog és gazdaság mindennapi gyakorlatához; a Harvard Egyetemen folyó oktatást a gazdasági pragmatizmus formálta, így a praktikus szaktudás preferációja érvényesült, a hallgatókat a jogi praktikákra előadások formájában készítették fel; nemcsak a *common law*, hanem a bírói döntések ismertetése *Blackstone*-i tradíciókat követve történtek.³⁹

1829-ben *Joseph Story* nevéhez fűződik a kétféle oktatási stratégia egyesítése ezzel létrehozva „az amerikai jogi oktatás történetében az 1779-es Jefferson-i reform óta megvalósult legjelentősebb eseményt, viszonylag rövid idő alatt sikeresen szintetizálva a *Wythe*-féle közjogi oktatást a *Reeve*-, *Van Snack*-féle magánjogi oktatással.”⁴⁰ Erre a stratégiára épült rá a *Christopher Columbus Langdell* nevével fémjelvezhető oktatási módszer, mely esetjogi szemléletével még közelebb vitte a jogi oktatást a mindennapi praktikához, és ezt a szisztémát tovább erősítette a jogi realista mozgalom az elsőfokú döntéseknek képzésben történő preferálásával.

Néhány példa a jogi oktatási rendszerekre

Mindezen társadalmi, intézményes és jogi előzmények következtében a fenti jogi oktatási rendszerek napjainkra egy meglehetősen, ám sok tekintetben csupán látszólagos eltéréseket mutató jogászképzési „típusokká” formálódtak. Az eltérések valós mélységeit pedig az ún. jogi kulturális amalgámmal rendelkező országokban kialakult oktatások tárhatják fel igazán, így az ismertetett aktuális képzési rendszerek végén szükséges kitérni a kanadai *McGill* egyetem *common law* és kontinentális jogát egyaránt átfogó, igen sikeres képzési szisztémára is.

Mind a francia, mind a német jogászképzés struktúrájának van egy szembetűnő, mi több, más európai képzési rendszerektől élesen megkülönböztető sajátága: a diszciplináris, jogi elsőfokú és a praktikus, a gyakorlatban való részvétellel megvalósuló *tudásátadás szervezett, formális keretek közötti, egységes volta*. A német és a francia rendszer fő különbsége abban áll, hogy míg Német Szövetségi Köztársaságban a „második államvizsga” letétele után a „*volljurist*” elméletileg bármely jogi pályán elhelyezkedhet, addig Franciaországban jogi pályánként elkülönülő, minden átjárási lehetőséget kizáró „oktatási ágakat” találunk.

A francia képzési rendszer elsősorban nem jogász hivatás betöltésére készíti fel hallgatóit, és csupán egy részének kínál a klasszikus jogász szakma ellátásához megfelelő további specializálódási lehetőséget. A három részre bontott stúdium mindegyike vizsgákkal végződik: az alapképzés egy általános elsőfokú diplomára jogosít (*Diplôme d’Enseignement Universitaire Généralisé, DEUG*); a főstúdium során először egy általános jogi diploma (*Licence en Droit*), később pedig egy speciális jogi

38 Ld.: Thomas L. Shaffer & Robert S. Redmount (1977) *Lawyers, Law Students and People*. Shephard’s Inc. Of Colorado Springs. 17. o.

39 Uo. 16. o.

40 Nagy Zsolt (2003) Az amerikai jogi oktatás történetének vázlatja. *Acta Juridica et Politica*. Publicationes Doctorandorum Juridicorum. Tomus II. Fasciculus 7. Szeged. 163. o.



szakképesítésről kiállított (*Maitrise*) bizonyítványra válnak jogosulttá; végül pedig a hallgatók jogismeretének elmélyítésére, szakmai kvalifikációjának emelésére van lehetőség. Az általános képzésben a második stúdium elsősorban polgári, büntető és közjogon alapul, s a negyedik évben nyílik meg a lehetőség valamely tárgyat speciális képzés keretében hallgatni, az utolsó, harmadik felsőfokú oktatási periódusban választás szerint a praxisra orientált *Diplome d'Enseignement Supérieur Spécialisé*, vagy a diszciplinárisabb jellegű *Diplome d'Enseignement Approfondi* képzés keretében bővíthető a jogi tudás. Bármelyik diploma után versenyvizsga (*Concour*) letételével nyílik lehetőség elhelyezkedésre vagy továbbképzésre.⁴¹

A tradicionális jogász pályákra történő képzésnek pályánként elkülönült útjai vannak, melyek között kizárt bármiféle mobilitás: az ügyvédi hivatásra (*Avocat à la Cour*) való felkészítés, a bírói, illetve ügyészképzés (*Magistrat*), végül a közjegyzői (*Notaire*) oktatás, s mindegyik hivatásra felkészítő oktatási intézményhez a versenyvizsgán keresztül „vezet út”. Az ügyvédi professzió választása esetében egy ún. *Prestataire* képzésben való részvétel szükséges, mely elméleti jellegű kurzusokból és ügyvédi, majd bírói, esetleg közigazgatási gyakorlatból áll. S a mindezek utáni képesítési vizsga letétele jogosítja a „várományost” (*Avocat stagiaire*) a két éves ügyvéd melletti gyakorlatra, melyről kiállított elismerés után nyílik lehetőség az „alkalmazott ügyvédi” státusra. A bírói, ügyészi oktatás többé-kevésbé egységes, s még a képzési intézmény is azonos; a leendő bírák és ügyészek felvételi versenyvizsgát tesznek a Bordeaux-i „bíróképző főiskolára” (*Ecole Nationale de la Magistrature, E.N.M.*). A felvételt nyertek (*Auditeur de justice*), évenkénti kötelező államvizsgákkal, a kurzus végén pedig ún. klasszifikáló vizsgával válnak a pálya gyakorlására jogosulttá. A közjegyzőképzésben a Licence megszerzése után, felvételi versenyvizsga útján és a stúdiumot lezáró sikeres vizsga után jelentkezhetnek a hallgatók két éves közjegyző melletti gyakorlatra, azonban a praktikus képzési státusok rendkívül limitáltak, ám a kevés kivétel a közjegyzővizsga letételével szerezheti meg diplomáját (*Diplome Supérieure de Notariat*).⁴²

A német jogászképzés rendkívüli diverzitást mutat, nemcsak az erős belső, és külső autonómiával rendelkező egyetemek önállósága folytán, hanem az egyes államok önálló oktatáspolitikájának, végső soron az ország szövetségi státusának eredményeképpen, ezért elég nehéz, csaknem lehetetlen „a német jogi oktatásról” beszélni. A német felsőfokú jogi oktatást elsősorban az egyes államok több-kevesebb hasonlóságot mutató jogászképzési törvényei, rendeletei (*Juristenausbildungsgesetz, Juristenausbildungsordnung*), másodsorban a jogszabályokból származtatott, de autonóm egyetemi tantervek (*Studienplan*) határozzák meg. A német jogászképzés kifejezetten szakképzés, tehát többé-kevésbé nélkülözi a társadalomtudományi ismereteket; ezzel ellentétben a szakmai, jogi ismeretek részesülnek előnyben, mi-

41 Heiner Baab: Juristenausbildung in Frankreich. Deutsch-Französische Juristenvereinigung. Mainz. www.djv.org/sammlung/ausbild.html

42 Uo.

vel a német jogi oktatás célja „a tudományos szakmai ismeretek átadása”,⁴³ illetve ezen „ismeretek praktikus vonatkozásának biztosítása”.⁴⁴ Ennek megfelelően a jogi felsőoktatás – különösen a kötelező tárgyak (*Pflichtfächer*) aspektusából tekintve – a professzionális praxist szolgálja, s az egyéb, joghoz kapcsolódó, vagy azzal határos diszciplínák a kötelezően választható (*gebundene Wahlfächer*), és szabadon választható (*freie Wahlfächer*) tárgyak között jelennek meg. A modulok nem kötelező tárgyai között a legkiterjedtebb tömböt a közigazgatás, illetve az európai integrációval kapcsolatos joganyag képezi, ám jelentősnek mondhatóak a (polgári és büntető) igazságszolgáltatás, a gazdasággal kapcsolatos joganyag és a szociális jogi tárgyak opciós lehetőségei is, továbbá a tételes jog egy-egy aspektusának mélyebb elsajátítására adnak lehetőséget, másrészt praktikus előkészítést adnak (mediációs eljárás, etc.), harmadrészt az interdiszciplináris határterületeken meglévő ismereteket szélesítik (pszichológia, retorika, etc.).⁴⁵

A joghallgatók a felsőfokú képzést követően a praktikumban folytathatják tanulmányaikat, egyenlő tanulmányi időt töltve a tradicionális jogi pályákat megtestesítő intézményekben: a bíróságokon, ügyészségeken, ügyvédi irodákban és a közigazgatásban, s végül a második államvizsga letételével válnak a hagyományos pályák státuszainak betöltésére jogosítottá (*Volljurist*). A második államvizsga tananyaga az elsőt meghaladóan „helyezi a hangsúlyt” a praxisra, mely a különféle jogi professziókra vonatkozó helyzetekre adaptált vizsgaszituációt alkalmazza és a hozzá kapcsolódó jogi tudást kéri számon.⁴⁶

A *common law* országokban két tipikus, talán nem túlzással mintaadó jogász-képzési rendszerrel találkozhatunk: az angol és az USA oktatásával. Közös vonásuk természetesen az angolszász jog, precedensjog, mint tudásbázis, illetve, hogy mindkét esetben a képzési intézmények hosszú időn át teljes mértékben, s napjainkban is *szinte kizárólagosan a praxis szervezeteinek kezében van*. Azonban egy nagyon fontos eltérés is felkeltheti a figyelmet: míg *Angliában* – noha csupán néhány évtizede – élesen, intézményesített formában *elválik a felsőoktatási és a praktikus tudásátadás*, addig *az USA-ban kizárólag a praxis által ellenőrzött felsőoktatási intézmények a jogi oktatás letéteményesei*.

Az angol ügyvédség köztudomásúan két részre osztott: *barristerekre* és *solicitorokra*; azonban az angol jogásztársadalomban nemcsak formálisan, hanem szociálisan, és gazdasági szempontok szerint is „azok kik a *City*-t és azok között kik az állampolgárokat szolgálják”⁴⁷ rendkívüli megosztottság mutatható ki, s ez kiha-

43 Mitteilungsblatt der Leopold-Franzens-Universität. Innsbruck. 1§. www.uibk.ac.at/ci101/mitteilungsblatt/2000/2001.

44 Ld.: Präambel. Uo.

45 Ld.: Mitteilungsblatt der Leopold-Franzens-Universität. Innsbruck. 4–6. §§. Studien- und Prüfungsordnung für den Studiengang Rechtswissenschaft der Fakultät für Rechtswissenschaft der Universität Bielefeld vom 15. September 2003.

46 Vö.: Berliner Juristenausbildungsordnung (JAO). www.berlin.de/bin/print.php/SenJust/Ausbildung/JPA/jao2003.html.

47 Roger Burridge (2001) Landmarks, Signpost, and Directions in Legal Education in the United Kingdom. 51. *Journal of Legal Education*. 315.



tással van az értelmiségi képzést folytató egyetemekre is. Pontosan az effajta megosztottság enyhítésére az oktatási minisztérium és a Lord Kancellári Hivatal erőteljes reformok bevezetése mellett döntött, s a változtatások – újrastrukturálva és újra szabályozva az oktatást – átalakították a jogászképzést is. A folyamatban lévő, az elitképzés dekonstrukcióját célzó felsőoktatási reform hatására kialakult tömegoktatás dequalifikációval járt. Jelenleg a színvonalcsökkentést megakadályozandó, különböző bizottságokat állítottak fel, ezáltal ellenőrzik az oktatói munkát, egyúttal meghatározzák a „tudás kulcselemeit”, melyek ismertetése elengedhetetlen a felsőoktatásban; a jogászképzésben éppúgy, mint más tudományágakban, külön szervezet hivatott az előírások érvényesítésére.⁴⁸

Napjainkban a jogi oktatás az alapképzésre (*undergraduate*) épül, a felsőoktatási intézményekbe való belépés az itt szerzett eredmények függvényében történhet. Az angol *Law Society* és a *General Council of the Bar* 1999-ben közösen kiadott sillabusza (*Joint Statement*) szerint az alapfokú képzésnek tartalmaznia kell a tételes jogi tárgyakat (büntető, civil, közigazgatás, európai jog, etc.).⁴⁹ Ezt követi a professzionális képzés, mely egyrészt *solicitor* (*Legal Practice Course LPC*), másrészt *barrister* (*Bar Vocational Course BVC*) oktatási szakosodást tesz lehetővé; mindkét program a praktikum elsajátítására koncentrál. A nagyobb gazdasági társaságok a leendő *solicitor*okkal szerződést kötnek, és a „jelöltek” a szakképzés után általában további szakmai gyakorlatot folytatnak a szerződő partner által biztosított munkaviszony keretei között. A leendő *barrister*ek oktatási programja csupán a bírósági eljárások megtekintésében, továbbá a számonkérés formájában különbözik: a stúdium elvégzése után a jogászkollégium meghívásához (*Call to the Bar*) kamarai felvételi vizsga letétele szükséges; az *Inns of Court* további tutori (*pupillage*) rendszerben folytatott egy éves tanulmányokat ír elő, melynek keretei között a hallgató eljárhat a bíróságok előtt, azonban tevékenységét egy „tapasztaltabb” ügyvéd ellenőrzi.

Közhelyszerű, hogy az Egyesült Államok joga az angol *common law* rendszerből eredeztethető, és ahhoz – bizonyos eltérő precedensek, illetve kodifikált eljárásjogi kódexek meglétét nem számítva – többé-kevésbé hasonlatos; ez a hasonlatosság azonban a jogászképzésre már korántsem érvényes, sőt a jogrendszer ismeretében meglepő eltéréseket találhatunk.⁵⁰ A jogi oktatás – az angol oktatással ellentétben – a felsőoktatási rendszer keretei között realizálódott, s azzal minden tekintetben összefonódott: a többlépcsős, modularizált felsőfokú képzési rendszer graduális opciók lehetőségeinek elemeként, kifejezett jogi szaktudás átadására professzionalizálódott struktúra, és az általánosabb jellegű – a társadalmi, gazdasági intézmények-

48 Ld.: Richard C. Abel (1988) *The Legal Profession in England and Wales*. Basil Blackwell Publishers. Oxford.

Ráadásul míg a '70-es években 1500 hallgató tanult a jogi karokon, manapság ez a szám 10 000 körüli évente; a létszámemelkedés pedig tovább növeli az említett professzió belüli feszültséget. Vö.: Roger Burridge i.m. 316–317. o.

49 A *Joint Statement* teljes szövegét ld.: www.barcouncil.org.uk.

50 Bővebben ld.: Badó Attila (1997) Bevezetés az USA jogrendszerébe. *Acta Juridica et Politica*. Tomus LII. Fasciculus 1. Szeged. 3–9. o.

re vonatkozó, illetve általában a humán tudományok körébe tartozó – ismereteket tartalmazó tudás megszerzése az alapképzésben (*undergraduate*) valósul meg.⁵¹

Noha a jogi karokon oktatott tananyag viszonylag egységesnek mondható, maguk a karok között – főleg a praxisban való tevékenység, rekrutáció szempontjából – komoly differenciák találhatók: a fakultások presztízsét az oktatási tevékenység kvalifikációjától függetlenül a végzett jogászokat alkalmazó nagyobb ügyvédi irodák, és a pénzügyi szféra intézményei, piaci alapokon határozzák meg. Ez a rangsor pedig megmutatkozik az egyes intézmények oktatóinak rekrutációjánál is.⁵² Az elit jogi karok között találunk állami intézményeket, mint a talán legnagyobb presztízsrel rendelkező *California at Berkeley*, *at Los Angeles*, privát karokat, mint a közismert *Harvard*, *Yale*, *Columbia*, *Duke*, és egyházi iskolákat, mint a *Notre Dame*; a rangsor második szintjén magán és állami egyetemek részeként találhatóak a nemzeti jogi karok (*national law school*), s a rangsor legalsó fokán egyetlen nagyobb egyetemhez sem tartozó ún. helyi jogi karok (*local law school*) állnak, melyek az adott régió hallgatóit lokális praxis folytatására képzik.⁵³ A jogi karok működéséhez – meghatározott feltételek megléte esetén – az Amerikai Ügyvédi Kamara Jogi Oktatási Tanácsának (*Council of the Section of Legal Education and Admissions to the Bar of ABA*) akkreditálása szükséges.

A Kamara (*American Bar Association, ABA*) és az Amerikai jogi Karok Szövetsége (*Association of American Law Schools, AALS*) által standardizált tantárgyi struktúra szerint az első éves oktatott tananyag tartalmát képezi a polgári eljárásjog, illetve a jogelméleti alapokon nyugvó, a *common law* alapvető eljárási rendelkezéseit ismertető jogi eljárás tárgy; a szerződések joga, tulajdonjog, illetve kártérítési jog; a büntetőjog; az alkotmányjog; a közigazgatási jog; perbeszéd tartásának és iratok összeállításának, szerkesztésének gyakorlását elősegítő jogi iratszerkesztés. A második, illetve harmadik évben a hallgatóknak lehetőségük van különböző speciálisabb jogi tantárgyak felvételére: például munkaviszonyokra vonatkozóan a munkajog; emellett lehetőség van a jog és a társadalmi folyamatok közötti összefüggések, illetve különböző a joggal összefüggő speciális területek (egészségügyi jog, etc.) megismerésére.⁵⁴ A felsőfokú jogászképzésben szerzett diploma után a kamarai tagságrt felvételi teszten meghatározott eredmény elérése szükséges.⁵⁵

51 Az alapképzés és a felvételi teszt együttes értékelése a graduális intézményekbe történő felvétel záloga. Ld.: Howard Abadinsky (1990) *Law and Justice. An Introduction to the American Legal System*. Nelson-Hall. Chicago. 94. o.

52 Az „elit” jogi karok oktatói általában ugyanabban vagy másik hasonló intézményben végeztek. Vö.: Richard E. Redding (2003) „Where did You Go to Law School?” Gatekeeping for the Professoriate and Its Implications for Legal Education. 53. *Journal of Legal Education*. 594. 2003. 614. o.

53 Találhatóak nem akkreditált intézmények, melyekben végzett hallgatók, amennyiben a kamarai vizsgát leteszik, némely államban folytathatnak praxist. Howard Abadinsky i.m. 94. o.

54 First Year Courses at the University of Michigan Law School; Advanced Curriculum, University of California at Los Angeles. Uo. 88–91. o.

55 Uo. 103. o. Az USA jogi praxisa – elsősorban a több államban tevékenykedő irodák és gazdasági társaságok szemszögéből – államok közti jogi tevékenységet jelent, addig a kamarai felvételi vizsga még mindig állam-specifikus maradt. Uo. 104. o.



Ezen ismertetett – noha nem kizárólagos mintaadó – típusok mellett létezik egy talán igazán különleges, s az előbbieket kombináló képzési rendszer, mely Kanadában található. A montreali *McGill* egyetemen szinte minden tárgyat összehasonlító jogként ismertetnek, és együtt oktatják a kontinentális és az angolszász jogot.

A kialakult oktatási struktúra és metodika a sajátos történelmi körülményekben gyökerezik: elsőként a kanadai történeti-jogi tradíciók, illetve jogi kultúra determinációja; másrészt az egyetem amerikai relációban „ősinek” mondható, ezért programja sok évtizedes fejlődés eredményeként realizálódott; végül az utóbbi két évtized társadalmi folyamatai (oktatói struktúra, hallgatói, demográfiai, mobilitási tényezők, Kanada-Quebec politikai viszony) erősítették meg a kialakult szisztémát. A kanadai jogrendszer kettős jellege *common law* (*privat law*), civil jog dualitása közismert; a két szisztéma – különösen Quebec államot érintően – együtt él és élt a késő 19. század óta, mely speciális jogi szisztéma teljes mértékben elfogadott volt a lokális jogásztársadalomban (ügyvédek, bírák, oktatók), bár korábban legtöbbjük számára a szocializációjától eltérő másik jogrendszer nem bírt relevanciával; ettől függetlenül vitán felül állt a két eltérő rendszer egzisztenciája. Az 1970-es években, párhuzamosan a jogásztársadalom mobilitásának erősödésével, a „jogi kétnyelvűség” progressziója felgyorsult; mindkettő okozója elsősorban a gazdaság jellegének megváltozása. 1994-re a quebeci civiljogi kódexet újrakodifikálták és föderális szintre emelték,⁵⁶ vagyis a kanadai pozitív jog hivatalosan recipiálta a kettős jogrendszert (*métissage*). Az intézményi háttér hasonlóan determinálta a *McGill* oktatási programot: az egyetemet 1848-ban alapították, ezért presztízset tekintve előnyös helyzetben volt a később létrejött jogi felsőoktatási szervezetekkel szemben. Az intézményi reputációt értékelve a joghallgatók a fakultáson nagy tömegben diplomáztak, s többségük a montreali kereskedelmi központban kama-toztatta tudását, ezért szükségük volt angol nyelvű, *common law* ismeretekre; az új egyetemi vezetők a század első felében felismerték a kialakult szituációt és meg-reformálták a kar kurrikulumát.⁵⁷ A *Kanadai Nemzeti Program* lehetőséget adott bármely államban (provinciában) végzett jogásznak bárhol praktizálni, s a quebeci elszakadási törekvések erősítették az államon kívüli praxisban való részvételt, ezért a *McGill* rákényszerült, hogy programjának angolszász jellegét erősítve jobb lehetőséget biztosítson leendő alumniuknak. A kettős rendszert szem előtt tartó tudásátadás hatására különböző nemzetközi, globális gazdasági és jogi ügyekben, az intézményben végzett hallgatók kiemelkedő teljesítményt nyújtottak; az addig kiépült struktúra jótékony hatását látva az egyetem vezetése – a jogásztársadalmon belül nemcsak Észak-Amerikában, hanem nemzetközi szinten mobilitási le-

56 Ld.: Yves-Marie Morissette: McGill's Integrated Civil and Common Law Program. 52. *Journal of Legal Education*. 12. 2002. 12–14. o. 2002.; The Harmonization of Federal Legislation with Quebec Civil Law and Canadian Bijuralism. Department of Justice. Ottawa. 1997.

57 Ld.: Roderick A. Macdonald (1990) The National Law Programme at McGill: Origins, Establishment, Prospects. 13. *Dalhousie Law Journal*. 211. 1990.

hetőséget biztosítva – immár szisztematikusan tovább erősítette a jogrendszerek együttes oktatását.⁵⁸

A '90-es években végül a korábban elkülönítő és összehasonlító jellegű rendkívüli komplexitást mutató különféle kurzusokat egységesítették, s 1999-től az egyetemen kizárólag összehasonlító kettős jogrendszerű oktatás folyik. Napjainkban az oktatás transzszisztémás és integrált, a korábbihoz képest mind tartalmában, mind struktúrájában megváltozott. A tartalom tekintetében már nem párhuzamos, és megosztott jellegű oktatás folyik, hanem ahol lehetséges, az egyes stúdiókban a különféle jogrendszerek amalgámja található; strukturálisan pedig már nem lehetséges csak az angolszász, vagy csak a civil jogi tanulmányokat abszolválni, hanem kizárólag az egységes programban való részvétel vált lehetővé. (Az egységesített tananyagok csak a magánjog területén érvényesülnek, de a tárgyak elkülönítése kizárólag a gyökeresen eltérő jogi megoldások esetén maradt meg, mint például a civil jogi tulajdon/*common law* tulajdonjog).

Összegzés

Az oktatott jogtudás, mely a korai formulák alkotásának „művészete” volt, azonban a jogi fakultások ismeretanyaga a római joggal ötvözve, annak hatására a mai értelemben vett professzionális jogi ismeretté alakult, mely tudomány az uralkodói „támogatás áraként” némileg átalakult, és az abszolút monarchia igazgatásában való részvételhez adaptálódott. A 18. századi francia és német válságkezelési stratégiák pedig csak tovább növelték az abszolút hatalom számára nélkülözhetetlen államigazgatási szaktudás ismertetésének elsődlegességét. Angliában ennek ellenkezőjeként a jogásztársadalmi szocializáció, és a praxishoz szükséges tudás átadása nem állami feladatként realizálódott, nem az egyetemek, esetleg más, az állam által működtetett, létrehozott oktatási intézmények végezték, hanem az teljes egészében az „*ügyvédi kamara*” kezében maradt,⁵⁹ minek következtében az ügyvédség tradicionális feladatainak szem előtt tartásával, a praxisra való felkészítést folytatták, és folytatják a mai napig is. S ami az oktatási módszertant illeti, a legnagyobb paradoxon talán pont az előbbiekből következik: Európában a professzionális jogi oktatás az írott formulák másolásával kezdődött és abból fejlődött tovább, mégis míg a kontinentális oktatás mellőzte saját kulturális örökségét, a *common law* jogrendszer képzési mechanizmusaiban a mai napig is markáns szerepet játszik a jogi okiratszerkesztés (*legal writing*). A tengeren túl az európai társadalommal szemben a piaci viszonyoknak megfelelő jogi oktatási rendszert hoztak létre és ahhoz alkalmazkodó, formálódó jogásztársadalom fejlődött, formálódott, aminek eredményeképpen a praktikumhoz közel álló, kizárólag a szakismeretet preferáló képzési intézmények alakultak.

58 Yves-Marie Morissette i.m. 13–18. o.; továbbá Julie Bédard (2001) *Transsystemic Teaching of Law at McGill: Radical Changes, Old and New Hats*. 27. *Queen's Law Journal*. 237. 2001.

59 Vö.: Králik Lajos i.m. 118–119. o.



A történeti gyökerek természetesen napjaink rendszereiben is megmutatkoznak, vagyis látható, hogy míg az angol, illetve amerikai oktatás közelebb áll a praxishoz mind intézményes formájában, mind az oktatási anyagban és különösen a módszerben, addig az európai kontinens példáiban a képzés és a gyakorlat valamivel nagyobb distanciával bír. S végül az utolsóként bemutatott a jogi kultúrákat egyesítő oktatás, illetve kialakulásának története több problémára is rámutat. Egyfelől megmutatja, hogy a két „nagy jogrendszer” nem feltétlenül áll oly távol egymástól, hogy az mintegy „silószerűen” elválassza az egyes rendszerekhez tartozó jogásztársadalom tagjait; másrészt rámutat, hogy az egyes jogászképzési típusok sajátos tradíciója ugyan rendkívül meghatározza az aktuális szituációt, mi több annak figyelembevétele nélkülözhetetlen, de a hagyományok következményei semmiképpen sem determinisztikusak, hanem tudatosan is alakíthatóak. Továbbá – s álláspontunk szerint ez lehet a legfontosabb – napjaink jogi kulturális folyamatait figyelembe véve – különösen például az Európai Unió jogát tekintve – rendkívüli tanulságokkal szolgálhat ez a kevert képzési mód, hiszen annak mind pozitív, mind negatív hatásaiból, eredményeiből az európai, illetve a hazai képzési intézmények csak profitálhatnak.

NAGY ZSOLT

IRODALOM

- ABADINSKY, HOWARD (1990) *Law and Justice. An Introduction to the American Legal System*. Second Edition. Nelson-Hall Publishers. Chicago.
- ABEL, RICHARD C. (1988) *The Legal Profession in England and Wales*. Basil Blackwell Publishers. Oxford.
- ASTRIK, GABRIEL (1992) *The Paris Studium. Robert of Sorbonne and his Legacy. Interuniversity Exchange between the German, Cracow and Louvain Universities and that of Paris in the Late Medieval and Humanistic Period*. Selected Studies. A Parisian Heritage: Opposition between the Faculty of Arts and the Theologians. University of Notre Dame. Notre Dame. Indiana. Verlag Joseph Knecht. Frankfurt am Main.
- BAAB, HEINER *Juristenausbildung in Frankreich*. Deutsch-Französische Juristenvereinigung. Mainz. www.djf.org/sammlung/ausbild.html
- BADÓ ATTILA (1997) Bevezetés az USA jogrendszerébe. *Acta Juridica et Politica*. Tomus LII. Fasciculus I. Szeged. 1997.
- BÉDARD, JULIE (2001) Transsystemic Teaching of Law at McGill: Radical Changes, Old and New Hats. 27. *Queen's Law Journal*. 237. 2001.
- Berliner Juristenausbildungordnung (JAO). www.berlin.de/.bin/print.php/SenJust/Ausbildung/JPA/jao2003.html
- BÓNIS GYÖRGY (1972) *A jogtudó értelmiség a középkori Nyugat- és Közép-Európában*. Budapest, Akadémiai kiadó.
- BRAUNEDER, WILHELM (1992) *Leseverein und Rechtskultur. Der Juridisch-politische Leseverein zu Wien 1840 bis 1990*. Mazsche Verlags- und Universitätsbuchhandlung. Wien. 1992.
- BURRIDGE, ROGER (2002) Legal Education and Development: False Dawns, Fresh Breezes. In: JULIO FAUNDEZ & MARY E. FOOTER & JOSEPH J. NORTON (eds): *Governance, Globalization and Development*. Oxford University Press. Oxford. 2002. 105–123. o.
- DR. GAJZÁGÓ LÁSZLÓ (1942) *A háború és béke joga*. Budapest, Stephaneum.
- FERENCZ SÁNDOR (2001) A középkori egyetem. In: TÓTH TAMÁS (ed) *A modern európai egyetemek funkcióváltozásai. Felsőoktatás-történeti tanulmányok*. Budapest, Professzorok Háza. 33–46. o.
- FERGE ZSUZSA (1984) Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. Budapest, Akadémiai Kiadó.

- FICHTE, JOHANN GOTTLIEB (1938) *Reden an die deutsche Nation*. Alfred Kröner Verlag. Stuttgart. Leipzig.
- First Year Courses at the University of Michigan Law School; Advanced Curriculum, University of California at Los Angeles.
- DR. GAJZÁGÓ LÁSZLÓ (1942) *A nemzetközi jog eredete, annak római és keresztény összefüggései, különösképpen a spanyol nemzetközi jogi iskola*. Budapest, Stephaneum.
- GRICE-HUTCHINSON, MARJORIE (1952) *The School of Salamanca. Readings in Spanish Monetary Theory. 1544–1605*. Oxford. Clarendon Press. 1952.
- KANT, IMMANUEL: *Történetfilozófiai írások. A fakultások vitája három szakaszban (1794–98)*.
- KOCH, ADRIENNE (1943) *The Philosophy of Thomas Jefferson*. Columbia University Press. New York.
- KRÁLIK LAJOS (1903) *A magyar ügyvédség története I–II*. Budapest.
- LE GOFF, JACQUES (1979) *Az értelmiség a középkorban*. Budapest, Magvető.
- MACDONALD, RODERICK A. (1990) The National Law Programme at McGill: Origins, Establishment, Prospects. 13. *Dalhousie Law Journal*. 211. 1990.
- Mitteilungsblatt der Leopold-Franzens-Universität. Innsbruck. 1§. www.uibk.ac.at/c101/mitteilungsblatt 2000/2001.
- MORISSETTE, YVES-MARIE (2002) McGill's Integrated Civil and Common Law Program. 52. *Journal of Legal Education*. 12. 2002.
- NAGY ZSOLT (2003) A magyar jogi oktatás történeti vázlata. *Jogelméleti Szemle*, No. 2.
- NAGY ZSOLT (2003) Az amerikai jogi oktatás történetének vázlata. *Acta Juridica et Politica. Publicationes Doctorandorum Juridicorum*. Tomus II. Fasciculus 7. Szeged. 2003.
- POKOL BÉLA (1992) *A professzionális intézményrendszerek elmélete*. Budapest, Felsőoktatási Koordinációs Iroda.
- REDDING, RICHARD E. (2003) „Where Did You Go to Law School?” Gatekeeping for the Professoriate and Its Implications for Legal Education. 53. *Journal of Legal Education*. 594. 2003.
- REDL KÁROLY (2001) A fakultások vitájának előtörténetéhez. In: Tóth Tamás (ed) *A modern európai egyetemek funkcióváltásai*. Felsőoktatás-történeti tanulmányok. Budapest, Professzorok Háza. 57–72. o.
- RENAUT, ALAN (1995) *Les revolutions de l'Université*. Colmann-Lévy. Paris. 1995.
- RINGER, FRITZ (1969) *The decline of the German mandarins. The German academic community 1890–1933*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts. 1969.
- SHAFFER, THOMAS L. & REDMOUNT, ROBERT S. (1977) *Lawyers, Law Students and People*. McGraw-Hill Book Company. Shephard's Inc. Of Colorado Springs.
- TÓTH TAMÁS (2001) A napóleoni egyetemről a humboldti egyetemig. In: Tóth Tamás (ed) *A modern európai egyetemek funkcióváltásai*. Felsőoktatás-történeti tanulmányok. Budapest, Professzorok Háza. 95–148. o.
- TÓTH TAMÁS (1973) *Útkeresés és útvesztés. Diákmozgalmak a mai kapitalista társadalomban*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó.



HALLGATÓK A TÖMEGESEDÉS IDŐSZAKÁBAN

NEMZETKÖZI KITEKINTÉS

A 20. SZÁZAD MÁSODIK FELÉBEN A FELŐOKTATÁS területén bekövetkezett változások, amelyek a legtöbb országban a felsőoktatás rendszerének átalakulását eredményezték illetve eredményezik, alapvetően megváltoztatták, s napjainkban is folyamatosan alakítják azt a hallgatói réteget, amelyik a felsőoktatást igénybe veszi. Ebben a vonatkozásban nem csupán a már sokat emlegetett expanzióról, a hallgatói létszám óriási mértékű emelkedéséről van szó, hanem a hallgatói összetétel jelentős változásáról is. A jelen dolgozat egyik célja annak bemutatása, hogy a felsőoktatás tömegessé válása, a felsőoktatás szerkezetének az átalakulása milyen – statisztikai adatokkal is alátámasztható – változásokkal járt a hallgatói összetételre nézve, s mindez egyes országokban milyen további következményekkel járt, milyen kérdések megválaszolását tette szükségessé, illetve milyen további problémákat indukált. Másik célunk annak vizsgálata, hogy a felsőoktatás tömegessé válása és a felsőoktatás szűken vett területeitől függetlenül is zajló globalizáció mennyire jelenti egyúttal a felsőoktatási rendszerek és ezzel együtt a hallgatói összetétel homogenizálódását, amely a napjainkban Európában elinduló ún. bolognai folyamat szempontjából is kulcsfontosságú tényező lehet.

Bár a felsőoktatással kapcsolatban valamennyi fejlett ország hosszabb időszakra visszatekintve rendelkezik adatokkal, mindazonáltal nehéz ezeket nemzetközi összehasonlításban vizsgálni, részint az egyes országok felsőoktatási rendszereinek nagyfokú eltérései miatt, részint az összehasonlításra alkalmas könnyen hozzáférhető statisztikai adatok hiánya miatt. Éppen ebből is adódik, hogy a tanulmányban felhasznált adatsorok – különösen az idősoros adatok – nem mindig ugyanarra a körre vonatkoznak, hiszen időszakonként változó, hogy mely országok milyen mértékben kapcsolódtak be a nemzetközi adatszolgáltatásba. Ugyancsak figyelembe kell venni, hogy a felsőoktatás rendszere nemcsak országonként eltérő, de egy hosszabb időszakot tekintve egyszóval országon belül is változik, s ez a statisztikai adatokra is kihatással van, ami az idősoros elemzést tovább nehezíti. Ráadásul a nemzetközi érvényű adatok gyűjtésére – legalábbis a mostani kiterjedt formában – korábban alig volt mód. További nehézséget jelent a nemzetközi összehasonlításban az, hogy a felsőoktatás rendszere Európa országaiban éppen napjainkban is jelen-

tős mértékben átalakulóban van, hiszen a bolognai folyamat már több éve zajlik a térségben. Ennek következtében nyilvánvalóan jelentős elmozdulások zajlanak az egyes országokban a hallgatói létszámokban és különösképpen a belső összetételben, a hallgatói arányokban.

A szakirodalomban a modern felsőoktatás 3 alapmodelljét – a brit modellt, a kontinentális európai modellt, az amerikai modellt – és egy negyedik speciális modelljét – a japán modellt – különböztetik meg, amelyek bár fokozatosan közelednek egymáshoz, sajátosságaik a jelenben is éreztetik hatásukat. Hozzájárul ehhez az is, hogy bár a globalizáció, a felsőoktatás nemzetközivé válása sok vonatkozásban a modellek közeledését jelenti, egy-egy országon belül a felsőoktatás rendszere a korábbinál jóval komplexebb és differenciáltabb, ennek következtében a korábbi alapmodellek egyfajta kombinációjaként egyes térségekre, régiókra jellemző újabb „almodellek” jönnek létre. (Hrubos 2000)

A felsőoktatás és általában az oktatás teljesítményének az összehasonlítása nemzetközi szinten ún. indikátorok segítségével történik, amelyek közül számos vonatkozik a hallgatói létszámra, a hallgatói arányokra. Ezek közül mi most csupán néhány lényegeset szeretnénk kiemelni. Természetesen az egyik legfontosabb a felsőoktatásban való részvételek száma, amely több dimenzióban is vizsgálható: részint az abszolút számok szintjén, részint a lakosság számához viszonyítva, ezen belül is elsősorban az adott (a korábbi éveket tekintve nemzetközileg elfogadott módon jellemzően a 20–24 éves) korosztályon belül a részvételi arányok növekedése szintjén.

Hallgatói létszámexpanzió és korösszetétel

Az 1. táblázat adatai jól mutatják, hogy a felsőoktatás expansziójára az egyes országokban valamelyest eltérő időszakokban került sor, míg egyes nyugat-európai és észak-európai országokban már a 60-as években felfutás volt tapasztalható, addig más fejlett országokban a folyamat inkább a 70-es években kezdődött el, egyes volt szocialista országokban – köztük hazánkban is – az igazi létszámexpanziót azonban a 90-es évek hozták. Az, hogy a fejlettebb országokban korábban kezdődött az expanszió, természetesen nem jelenti azt, hogy a folyamat már lezárult volna, tendenciáját tekintve azonban csökkenő intenzitást mutat, sőt a legfrissebb statisztikák szerint egyes országokban – így Németországban, Franciaországban, Kanadában – az 1995-höz viszonyított 2004. évi adatok már a hallgatólétszám alig néhány százalékos emelkedését mutatják. (lsd. www.oecd.org, Education at a Glance 2006, Table C2.2.)

A tendenciák mellett maguk az értékek is érdekes eltéréseket mutatnak, hiszen míg 2000-ben a legtöbb OECD tagországban a hallgatólétszám 20–24 évesekre vetített aránya 50% körül volt, addig 10 évvel azt megelőzően az arányok még ezekben az országokban is jóval alacsonyabbak voltak, a 70-es években pedig a fejlett országokban mindössze 15–20%. Az arányszámok növekedése részben demográfiai okoknak is köszönhető, ugyanakkor a felsőoktatás bővülése is szerepet játszik benne. Az



egyres országok természetesen nagymértékben eltérnek abból a szempontból, hogy a felsőoktatás rendszerén belül milyen arányban szerepelnek az érettségire épülő felsőfokú szakképzés adatai (ISCED 5B), s milyen mértékben a hagyományosnak tekintett felsőfokú képzés (ISCED 5A) – amely nem feltétlenül jelent egyetemen való képzést, illetve a hagyományos értelemben vett egyetemi képzést – adatai.

1. táblázat: A 100 000 lakosra jutó hallgatók számának alakulása néhány országban

	1950	1955	1960	1965	1970	1975	1980	1985	1990 ^a	1995
Albánia	25	247	417	684	1193	-	545	743	803 ^b	-
Ausztria	325	275	547	678	817	1254	1709	2291	2621	2933 ^c
Belgium	287	432	570	889	1295	1630	2205	2511	2577 ^d	3206 ^e
Bulgária	482	552	787	1242	1206	1487	1144	1270	1741	2942
Cseh és Szlovák Köztársaság	365	553	689	1024	915	1045	1284	1088	1110	2942
Dánia	428	402	618	1089	1542	2179	2216	2458	2677 ^b	3261 ^e
Egyesült Királyság	333	391	581	805	1088	1303	1468	1824	1908 ^d	3126 ^e
Finnország	373	409	571	950	1318	2140 ^f	2241	2240	2849 ^b	-
Görögország	-	262	340	678	976	1296	1256	1931	1849 ^d	2846 ^e
Hollandia	603	674	923	1242	1773	2124	2569	2794	2819 ^d	3485 ^e
Jugoszlávia	366	398	773	952	1282	1843	1844	1509	1441	-
Lengyelország	504	601	688	1087	1259	1744	1714	1221	1327	1946 ^e
Magyarország	348	462	447	928	781	1023	945	933	954	1760
NSZK	324	350	445	525	975 ^g	1352	1683	2190	2384 ^b	-
Olaszország	489	433	601 ^h	814	1317	1762	1981	2074	2258 ^b	3134 ^e
Portugália	191	219	271	379	551	852	937	1020	-	3003 ^e
Románia	325	473	517	822	880	885	868	703	711	1483 ^e
Spanyolország	198	240	287	411	1111 ^g	1563	1866	2426	2704 ^d	3858 ^e
Svájc	352	379	499	691	821	1141 ^f	1333	1702	1923 ^b	-
Svédország	240	312	562	1005	1756	1985	2050	2092	2118 ^b	2810 ^e
Szovjetunió	705	967	1135	1704	1928	1946	2008	1891	1833	-

^a általában 1989/90; ^b 1988/89; ^c 1994/95; ^d 1987/88; ^e 1993/94; ^f 1976/77; ^g 1971/72; ^h 1961/62

Forrás: OECD, idézi: *INFO-Társadalomtudomány*, No. 49. 75 o.

Ráadásul az átlagos hallgatói életkor kitolódásával egyre kevésbé tartható az a számítási mód, amely az összes hallgatói létszámot a 20–24 éves korosztály létszámához viszonyítja. A 3. táblázatban néhány országra vonatkozóan azt mutatjuk be, hogy országonként igen eltérő az a tipikus életkor, amelyben a hallgatók elkezdik tanulmányaikat. A legtöbb országban a hallgatók fele 20 éves kora után iratkozik be valamely felsőoktatási intézménybe, s a 4. táblázat adatai azt is mutatják, hogy igen sok országban még a 25 évesek egyötöde is a felsőoktatás intézményrendszerében található. Éppen ezért indokolt az a fajta számítás, amelyet újabban az OECD kiadványai is alkalmaznak, s amely az egyes korévek népességszámához viszonyítja az adott életkori csoportból a felsőoktatásban részt vevők arányát.

2. táblázat: A hallgatók számának a 20–24 éves korú népességhez viszonyított aránya néhány európai országban

Ausztria*	1990/91	31,4	2000/2001	54,3
Bulgária	1990/91	30,9	2000/2001	40,1
Csehország	1990/91	17,1	2000/2001	27,4
Dánia	1990/91	39,4	1999/2000	55,8
Egyesült Királyság	1990/91	27,8	2000/2001	58,0
Észtország	1990/91	24,1	2000/2001	58,7
Finnország	1990/91	47,5	2000/2001	85,2
Franciaország	1990/91	40,4	2000/2001	56,5
Görögország	1991/92	21,7	2000/2001	30,9
Hollandia	1990/91	36,6	1999/2000	52,4
Horvátország	1990/91	22,1**	2000/2001	33,9
Írország	1990/91	33,5	1998/1999	43,7
Lengyelország	1990/91	21,8	2000/2001	61,0
Magyarország	1990/91	15,5	2001/2002	44,7
Németország	1991/92	33,5	2000/2001	44,9
Norvégia	1990/91	40,7	2000/2001	69,6
Olaszország	1990/91	30,7	1999/2000	46,6
Portugália	1990/91	20,5	1997/1998	40,8
Románia	1990/91	10,4	2000/2001	31,0
Spanyolország	1990/91	37,2	1998/1999	54,9
Svájc	1990/91	27,2	2000/2001	39,1
Svédország	1990/91	36,0	2000/2001	69,3
Szlovákia	1991/92	16,6	2000/2001	28,2
Szlovénia	1990/91	22,8	2000/2001	58,9

* csak a rendes (ordentlich) hallgatók adatai

** a posztgraduális tanulmányokat folytatók nélkül

Forrás: Ladányi Andor (2003) Az európai felsőoktatás az 1990-es években. *Statistikai Szemle* No. 1. 29. o.

A 4. táblázat ezt mutatja be, s így módon mindjárt nyilvánvalóvá válik, hogy a felsőoktatásba újonnan belépők átlagéletkora az egyes országokban mennyire eltérő. A 18 évesek között ugyanis országonként igen változatos, de a legtöbb esetben nem éri el az egyharmadot azoknak az aránya, akik már a felsőoktatásban vannak, jóllehet az adatokból tudjuk, hogy a 18 évesek döntő többsége – a legtöbb országban legalább háromnegyedük – egyébként még az iskolarendszer keretei között van. A táblázat adataiból az is kiolvasható ugyanakkor, hogy a hazánkban felsőfokú szakképzésnek nevezett ISCED 5B szint – amely a legtöbb országban szintén az utóbbi évtizedekben nyert nagyobb teret a felsőoktatás keretén belül – arányait tekintve is igen különböző a fejlett országok felsőoktatásának a rendszere, hiszen akad olyan ország (pl. Belgium), ahol a megfelelő korosztályba tartozó hallgatók fele vesz részt ebben a képzési típusban, míg más országokban az ilyen képzésben részt vevők aránya elhanyagolható.

Az életkor szerinti összetétel változásának magyarázatához fontos adalék, hogy a 20. század végére a korábban még domináns nappali tagozatos képzési forma mel-



lett egyre több országban megjelennek a részidős képzések, jóllehet e tekintetben az egyes országok felsőoktatási rendszerei igencsak eltérőek. Jelenleg az OECD országokban a hagyományos felsőfokú képzésben résztvevők átlagosan 15%-a tanul ily módon, a felsőfokú szakképzésben résztvevők közül pedig minden ötödik hallgató, egyes országokban azonban a részidős képzésben résztvevő hallgatók aránya eléri vagy meghaladja az egyharmadot.

3. táblázat: Az újonnan belépő hallgatók kor megoszlása az ISCED 5A képzésben (2004)

	az életkor, amely alatt a hallgatók		
	20%-a van	50%-a van	80%-a van
Ausztrália	18,6	20,9	27,4
Ausztria	19,3	20,6	23,3
Belgium	18,3	18,9	22,4
Csehország	19,5	20,4	22,6
Dánia	20,9	22,6	27,1
Egyesült Államok	19,4	21,2	24,0
Egyesült Királyság	18,8	22,4	25,6
Finnország	19,8	21,5	27,3
Franciaország ^a	18,3	18,9	20,3
Hollandia	18,4	19,8	22,7
Írország	18,3	19,1	20,0
Magyarország	19,2	20,9	27,6
Lengyelország	19,5	20,4	22,9
Németország	20,1	21,4	24,1
Norvégia	20,0	21,2	29,0
Olaszország	19,2	19,8	22,1
Portugália	m	m	m
Spanyolország	18,4	19,1	22,4
Svájc	20,0	21,6	26,1
Svédország	20,3	21,6	m
Szlovákia	19,5	20,9	26,9

^a 2001-es adat

Forrás: Education at a Glance, OECD 2006, www.oecd.org, Table C2.1. Franciaország esetében: Education at a Glance, OECD 2003. 267. o.

Nemek szerinti eltérések

A hallgatólétszám növekedésének másik fontos aspektusa, hogy a hallgatók összetétele nem csupán életkori csoportok szerint lett változatosabb, hanem a két nem arányában is jelentős elmozdulások figyelhetők meg. A 19. század vége felé a nők felsőoktatásba való belépése gyökeresen új helyzetet teremtett, bár hosszú ideig a nők aránya a legtöbb országban alig volt meghatározó: 1913-ban például 1000 hallgató közül mindössze 79 volt női hallgató Németországban, 86 Ausztriában, 92 Franciaországban. Ezzel egyidejűleg azonban Svájcban ugyanebben az időszakban 287 nő jutott ezer hallgatóra, Finnországban pedig a női hallgatók aránya már

4. táblázat: A felsőoktatásban részt vevők aránya az adott koréven belül korévenként és képzési szintenként (2003)

		18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
Ausztrália	5A,6	22,1	29,8	31,8	29,8	23,6	18,5	14,9	12,1	10,4	8,7	7,8	6,8
	5B	5,1	6,4	5,2	4,1	3,1	2,7	2,3	2,1	1,9	1,8	1,7	1,6
Ausztria	5A,6	4,6	12,9	18,7	20,7	20,3	18,8	17,0	14,7	12,1	9,8	7,8	6,1
	5B	0,4	1,3	1,8	1,9	1,4	1,0	0,8	1,3	0,3	0,2	0,2	0,1
Belgium	5A,6	19,3	20,8	19,2	18,8	16,8	11,7	7,7	5,1	3,8	3,0	2,2	1,8
	5B	15,9	25,6	28,0	21,0	13,6	8,7	5,9	4,1	3,3	2,7	2,2	2,0
Csehország	5A,6	1,9	16,6	26,0	23,7	21,0	17,6	13,4	9,3	6,6	4,5	3,7	3,1
	5B	0,1	3,4	5,9	4,2	2,0	1,2	0,7	0,4	0,3	0,2	0,2	0,2
Dánia	5A,6	0,3	3,4	10,7	21,0	25,9	29,1	28,2	26,9	21,4	16,2	13,8	10,7
	5B	0,1	0,5	1,5	2,7	3,1	3,0	2,7	2,4	1,8	1,4	1,2	1,0
Egyesült Államok	5A,6	25,0	32,3	32,5	31,0	25,5	19,6	15,9	11,9	10,4	9,2	8,0	6,0
	5B	9,7	12,2	8,8	5,9	5,5	4,3	5,2	3,4	3,1	2,2	2,8	2,3
Egyesült Királyság	5A,6	20,7	28,5	30,5	22,6	13,6	9,3	7,5	6,3	5,2	4,5	4,0	3,6
	5B	4,2	5,8	5,3	4,2	3,4	3,0	3,0	2,9	2,7	2,6	2,6	2,5
Finnország	5A,6	0,3	18,6	32,1	41,9	44,9	44,0	37,6	31,2	25,2	20,4	17,2	13,7
	5B	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0
Franciaország	5A,6	19,1	24,2	26,5	26,5	24,7	19,9	14,6	10,2	7,2	5,2	3,8	3,0
	5B	7,8	15,3	14,9	10,2	5,7	3,1	1,8	1,2	0,8	0,5	0,4	0,3
Hollandia	5A,6	18,5	26,8	31,9	33,6	30,5	24,8	19,5	14,0	9,6	6,8	5,0	3,8
	5B	0,1	0,2	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
Írország	5A,B,6	35,0	41,7	40,7	32,1	21,1	12,1	8,7	6,6	5,3	4,1	3,4	8,8
Lengyelország	5A,6	0,6	30,5	38,8	40,8	38,9	35,8	22,9	14,5	9,7	6,7	5,3	4,6
	5B	0,0	0,6	0,7	0,7	0,3	0,2	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Magyarország	5A,6	11,3	26,2	29,6	30,1	26,7	21,3	16,3	12,9	10,5	8,7	7,4	7,1
	5B	1,4	3,1	2,6	1,3	0,7	0,3	0,2	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1
Németország	5A,6	0,7	6,2	13,8	17,9	19,1	19,7	19,2	17,6	15,3	12,1	9,5	7,4
	5B	1,9	3,0	3,5	3,2	2,9	2,2	1,9	1,6	1,3	1,1	0,9	1,2
Norvégia	5A,6	0,4	13,2	26,7	32,1	32,8	30,1	26,5	22,1	18,2	15,0	12,3	10,3
	5B	0,0	0,4	1,2	1,6	1,4	1,2	1,0	0,8	0,6	0,4	0,4	0,3
Olaszország	5A,6	5,2	32,8	34,5	32,2	28,7	24,9	20,3	15,7	11,8	9,1	7,0	5,4
	5B	0,0	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Portugália	5A,6	18,2	25,9	29,6	30,7	28,3	23,0	18,0	14,7	10,4	8,2	6,7	5,6
	5B	0,1	0,3	0,4	0,4	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1
Spanyolország	5A,6	23,8	27,5	29,5	29,2	27,4	22,8	18,3	14,2	11,0	8,3	6,3	4,9
	5B	3,9	7,5	8,6	6,8	4,6	3,1	1,9	1,2	1,0	0,7	0,5	0,4
Svédország	5A, 6	0,4	11,8	23,4	30,3	32,9	31,9	28,4	23,5	18,9	15,3	12,5	11,0
	5B	0,0	0,5	0,8	1,1	1,1	1,1	1,0	0,9	0,7	0,6	0,5	0,4
Svájc	5A,6	1,6	6,9	13,0	16,6	18,2	17,6	16,0	12,9	10,3	7,9	6,4	5,0
	5B	0,3	1,2	2,1	2,7	2,9	3,1	3,2	3,1	2,6	2,6	1,9	1,7
Szlovákia	5A,6	11,1	22,8	23,4	22,7	21,6	16,3	10,8	7,0	5,0	3,9	3,3	2,9
	5B	0,6	1,2	1,0	0,6	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1

 Forrás: Education at a Glance, OECD 2005. (www.oecd.org/edu/eag2005) Table C1.5.



ebben az időszakban 40% körüli értéket mutatott. (*Tikhonov 2004 ill. Thematic Review ...*)

A legtöbb fejlett országban azonban nem ez volt a helyzet, a nők arányának a növekedése csupán a II. világháborút követően kapott nagyobb lendületet, így nem véletlen, hogy az utóbbi időkig folyamatosan vizsgálták a felsőoktatásban a nők arányának növekedését. Miután azonban a folyamat megállt, sőt lényegében az ellenkező irányba váltott, azaz a legtöbb országban ma már a nők teszik ki a hallgatók több mint felét, az újabb nemzetközi összehasonlítások kevésbé tartják fontosnak ezen szempont vizsgálatát, bár a végzetek kapcsán ma is közölnek adatokat ebben a témában. A legfrissebb adatok szerint az első diplomájukat szerzők átlagosan 57%-a nő az OECD országokban, s ugyanez igaz a nem egyetemi/főiskolai szintű felsőfokú képzésre is, igaz, a tudományos képzésben fokozatot szerettek között arányuk már jóval alacsonyabb, mindössze 42%. Továbbra is kiemelt vizsgálódási területet jelentenek ugyanakkor azok az adatok, amelyek a nők felsőoktatásban való részvételét, illetve a végzetek körében a nők arányát tudományterületenként, képzési területenként vizsgálják.

5. táblázat: A nők aránya a hallgatók körében (1965–1995, 2002)

	1965*	1975*	1985	1995			2002**	
				nem egyetemi	1. egyetemi szint	2. egyetemi szint	ISCED 5A	ISCED 5B
Ausztrália	m	45,1	m	49,7	55,4	66,5	53,8	-
Ausztria	24,3	37,8	43,9	m	53,9	25,0	54,2	-
Belgium	32,7	41,5	46,9	60,0	47,6	69,5	50,5	58,3
Kanada	38,4	44,2	48,0	48,3	56,9	51,1	m	m
Dánia	34,3	43,0	47,7	48,7	58,9	41,3	61,7	42,4
Finnország ^a	50,9 ^a	50,3 ^a	48,3	69,8	53,7	a	56,1	-
Franciaország	40,3	43,4	51,8	m	m	m	58,9	48,4
Németország	18,8	33,7	41,7	85,5	56,5	a	49,2	64,5
Görögország ^a	30,1 ^a	37,0 ^a	m	49,7	49,2	a	m	m
Írország	29,5	38,4	44,3	55,3	49,9	55,7	54,8	49,5
Olaszország	32,9	38,9	45,4	m	m	m	55,1	65,3
Japán	24,1	32,2	38,1	m	m	m	40,5	64,0
Hollandia	25,2	31,8	40,5	a	54,4	47,0	52,2	62,5
Új-Zéland	38,0	41,8	46,6	54,5	54,6	53,4	59,5	56,7
Norvégia ^a	38,7 ^a	41,6 ^a	50,4	58,1	60,8	48,8	m	m
Portugália	37,5	42,1	53,4	60,1	60,1	38,1	m	m
Spanyolország	28,1	39,0	48,0	48,6	57,2	a	55,1	50,2
Svédország ^a	m	45,7 ^a	52,2	a	57,6	a	60,2	46,1
Svájc	m	27,3 ^b	33,0	45,2	47,1	53,8	45,5	41,6
Törökország	21,0	19,4 ^c	31,5	43,0	40,8	33,8	42,3	42,4
Egyesült Királyság	38,3	41,5	43,9	46,9	50,9	50,1	52,9	55,9
Egyesült Államok ^a	m	45,3 ^a	50,3	52,3	55,0	30,5	53,8	-

* csak nappali tagozat, ezen belül néhány ország esetében (*-val jelölve) nappali tagozatosok és részidősök is

^b Svájc: 1976

^cTörökország, Luxemburg: 1972

** a 2002. évi adatok az új belépők körében értendők.

Forrás: 1965-re és 1975-re vonatkozóan: Educational Statistics in OECD counties, OECD Paris 1981 38–39. o. 1985-re vonatkozóan: OECD Education Statistics 1985–1992, OECD 1995, 143 o. 1995-re vonatkozóan: Education at a Glance OECD Indicators 1997, OECD 1997. 173. o. – a 18–21 éves korosztály adatai. 2002-re vonatkozóan: OECD Education Database 2004.

6. táblázat: A nők aránya a végzettek körében a képzés típusa szerint (2004)

	ISCED5B képzés (első diploma)	ISCED5B képzés (második diploma)	ISCED5A képzés (első diploma)	ISCED 5A képzés (második diploma)	ISCED6 képzés
Ausztrália	53	43	59	51	46
Ausztria	52	85	51	36	40
Belgium ¹	62	85	52	54	34
Kanada	56	x	61	55	43
Cseh Köztársaság	73	40	54	65	36
Dánia ²	45	a	64	56	36
Finnország ²	27	a	63	60	49
Franciaország ²	57	a	58	53	42
Németország	61	a	50	a	39
Görögország	60	x	64	52	38
Magyarország	65	m	63	65	43
Izland	62	a	68	57	50
Írország	54	48	59	62	46
Olaszország ³	66	a	58	59	51
Japán	65	a	42	28	25
Korea	52	44	49	38	24
Mexikó	43	a	52	48	38
Hollandia	a	a	56	59	39
Új-Zéland	58	a	62	60	49
Norvégia	58	a	63	49	40
Lengyelország	81	a	63	69	47
Portugália	59	a	69	65	55
Szlovák Köztársaság	75	a	56	53	45
Spanyolország	53	a	60	m	47
Svédország	53	a	62	83	43
Svájc	44	47	47	35	37
Törökország	40	a	46	47	38
Egyesült Királyság	67	x	56	55	43
Egyesült Államok	60	a	57	58	48
OECD országok átlaga	57	56	57	54	42

¹ Az ISCED5B második diplomás programok adatait csak részben tartalmazza.

² Az adatok 2003-ra vonatkoznak.

³ A tudományos képzésre vonatkozó adatok 2003-ra vonatkoznak.

x=az előző oszlop adata tartalmazza.

a=az adott kategória nem érvényes.

m=hiányzó adat.

Forrás: Education at a Glance, OECD 2006 (www.oecd.org/edu/eag2006, Table A3.4).



A képzési területek közötti megoszlást vizsgálva a legtöbb országban már a 70-es évek közepére megfigyelhető volt a nők arányának valamelyest csökkenése a humán területeken, ezzel párhuzamosan azonban arányuk nem annyira a természettudományok és a műszaki, építészeti tudományok területén nőtt meg, hanem inkább a társadalomtudományok és az orvostudományok terén. A tendencia nyomon követezése nehézkes, mert bár az utóbbi időszak fejlesztéseként az OECD adatbázisából lekérhető adatok a végzett női hallgatók képzési területek szerinti megoszlásáról, az összehasonlítást nehezíti, hogy egyrészt itt végzettekről és nem hallgatókról van szó (bár véleményünk szerint ez a kisebbik probléma), másrészt az időközben eltelt 3 évtized során jelentős mértékben átalakult az egyes országok képzési szerkezete. Ezt már az is jól mutatja, hogy az adatsorokban új képzési területek tűnnek fel (pl. számítástechnika, szolgáltatások), mások pedig összevonódnak, vagy kezdik elveszíteni korábbi jelentős pozícióikat. Az az eltérés tehát, ami esetünkben a nők képzési területek szerinti megoszlásában jelentkezik, egy összetett jelenségként ragadható meg, hiszen részben valóban a nők más, korábbi időszakokban kevésbé népszerű képzési területekre való „átorientálódását” is mutatja, ugyanakkor a változás igen jelentős mértékben magának a felsőoktatás strukturális átrendeződésének az eredménye is.

Jelenleg a legtöbb országban az összefoglalóan humántudományok és művészetek néven jelölt képzési terület aránya a női végzettek körében kevesebb mint egyötödöt tesz ki, míg a társadalomtudományok aránya jelentősen megnőtt, jellemzően egyharmad körüli értékeket mutat. Hozzá kell azonban ehhez tennünk azt is, hogy míg az előbbi területen a nők átlagosan mintegy másfélszeres arányban szerepelnek, addig ez utóbbinál a férfi-nő arány sokkal kiegyenlítettebb. Az egészségügy és szociális ellátás képzési területe – amely ma már ugyancsak sokkal szélesebb és differenciáltabb képzési területet takar, mint a korábban orvostudományként megjelölt – ugyancsak jóval gyakrabban szerepel a nők preferenciái között, mint a férfiakéban.

7. táblázat: A női hallgatók képzési területek szerinti megoszlásának változása, 1965–1975 (egyetemi szint)

	hu- mán- tud.	művé- szetek	társad. tud.	jog	okta- tás	orvos- tud.	term. tud.	mérnö- ki tud.	építé- szeti tud.	mezőg. tud.	egyéb
Ausztrália											
1965	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
1970	52,4	0,9	9,5	2,6	8,9	6,8	13,2	0,3	0,6	1,2	3,6
1975	42,6	0,8	13,9	3,7	11,8	7,5	12,8	0,5	1,2	1,4	3,9
Kanada											
1965	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
1970	42,2	3,0	5,0	0,9	20,9	8,8	12,2	0,4	0,2	0,4	6,1
1975	32,6	4,4	8,2	1,7	19,8	9,3	13,0	0,9	0,4	0,9	8,8

	hu- mán- tud.	művé- szetek	társad. tud.	jog	okta- tás	orvos- tud.	term. tud.	mérnö- ki tud.	építé- szeti tud.	mezőg. tud.	egyéb
Finnország											
1965	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
1970	45,3	-	22,2	3,0	4,5	4,1	16,9	0,9	0,8	2,2	-
1975	31,6	-	23,1	3,3	14,1	5,7	15,9	2,9	1,0	2,4	-
Franciaország											
1965	49,1	-	-	14,9	-	13,0	23,0	-	-	-	-
1970	51,8	-	17,5	-	-	14,5	16,2	-	-	-	-
1975	33,1	-	8,8	14,4	-	26,4	17,3	-	-	-	-
Németország											
1965	41,4	-	8,6	4,1	13,0	21,8	8,4	0,4	1,3	0,9	0,1
1970	31,1	-	6,1	3,7	38,2	9,2	9,7	0,3	0,6	0,9	0,1
1975	36,8	3,0	7,7	5,4	22,7	5,8	14,4	0,8	0,9	2,6	0,1
Olaszország											
1965	56,1	-	10,8	4,7	9,6	5,6	10,8	0,3	1,8	0,1	-
1970	48,4	-	9,8	4,7	15,5	7,9	11,6	0,4	1,6	0,2	-
1975	34,6	-	9,6	10,0	10,4	16,7	13,8	0,8	3,5	0,8	-
Japán											
1965	39,2	6,6	18,7	21,9	9,4	2,6	0,5	0,8	0,2	0,2	
1970	39,0	7,1	21,4	19,1	8,9	2,5	0,9	1,2	-	-	
1975	38,1	6,4	23,1	19,5	8,4	2,2	0,8	1,5	-	-	
Hollandia											
1965	29,5	-	23,2	12,4	-	16,7	9,4	1,4	-	3,2	4,2
1970	23,5	-	25,2	12,8	-	15,0	8,3	1,9	-	3,4	9,9
1975	25,3	-	21,7	12,3	-	14,0	6,5	2,0	-	4,5	13,7
Norvégia											
1965	64,3	-	2,3	3,2	1,1	7,9	14,0	0,3	0,9	0,6	5,3
1970	54,3	-	8,3	5,8	9,3	9,3	9,4	1,5	1,0	1,0	-
1975	49,1	0,9	13,2	7,0	8,3	6,6	7,1	1,5	0,8	1,2	4,2
Portugália											
1965	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
1970	55,1	-	7,6	5,0	1,2	13,7	11,4	3,7	1,1	1,1	-
1975	41,6	-	13,7	4,8	4,9	19,2	7,8	4,8	1,5	1,8	-
Spanyolország											
1965	39,9	-	7,6	7,6	-	23,9	18,8	0,5	1,3	0,4	-
1970	45,1	-	6,7	7,0	-	19,9	18,7	0,6	1,4	0,7	-
1975	20,4	-	8,6	8,6	29,0	20,2	10,1	1,0	1,3	0,8	-
Egyesült Királyság											
1965	33,7	1,5	22,6	1,7	5,9	10,1	22,2	0,7	0,5	1,1	-
1970	36,1	1,7	20,4	2,1	6,9	9,9	20,0	1,2	0,4	1,3	-
1975	32,5	2,1	22,0	3,3	6,3	11,4	18,6	1,7	0,6	1,5	-

m = Hiányzó adat.

Forrás: Educational Statistics in OECD countries, OECD Paris 1981 54–56. o.



8. táblázat: A végzett férfi hallgatók és a végzett nőhallgatók képzési területek szerinti megoszlása 2004-ben néhány országban (ISCED 5A és ISCED 6 szint együtt)

	oktatás	humán- tud.	társ. tud.	term. tud.	mérnöki tud.	mezög.	eü. és szoc. ell.	szolgált.	egyéb
Ausztrália									
Férfiak	6,9	8,6	41,6	20,6	12,4	1,2	7,1	2,5	0,0
Nők	15,7	13,3	37,7	9,3	3,0	0,9	18,4	2,4	0,0
Ausztria									
Férfiak	4,9	8,2	38,3	8,1	25,3	1,5	6,6	1,2	0,1
Nők	14,9	13,1	44,6	14,4	6,0	2,1	10,4	1,3	0,0
Belgium									
Férfiak	4,6	10,8	33,1	15,1	18,3	3,5	11,1	3,3	0,2
Nők	10,8	17,2	37,4	8,3	5,1	3,0	14,6	3,1	0,4
Kanada									
Férfiak	8,9	11,9	37,1	15,5	14,6	1,6	5,2	2,3	2,9
Nők	17,3	15,3	34,6	8,9	3,1	1,2	12,6	2,6	4,3
Dánia									
Férfiak	6,6	13,1	32,2	14,1	18,4	1,3	12,3	2,2	0,0
Nők	11,6	16,9	21,6	5,4	4,1	1,1	38,8	0,4	0,0
Finnország									
Férfiak	3,2	8,2	18,7	12,4	43,3	3,3	7,1	3,8	0,0
Nők	9,9	15,1	25,6	7,1	7,3	1,8	26,5	6,7	0,0
Franciaország									
Férfiak	6,2	9,8	34,9	21,0	21,3	0,3	2,4	3,9	0,3
Nők	11,7	22,3	42,2	12,4	5,6	0,3	2,9	2,5	0,2
Németország									
Férfiak	4,2	9,1	30,0	18,0	25,0	1,8	10,4	1,4	0,0
Nők	11,1	20,4	27,9	10,4	7,6	2,3	18,1	2,4	0,0
Görögország									
Férfiak	11,2	9,5	34,0	33,4	7,6	1,7	1,7	0,9	0,0
Nők	21,9	22,0	33,0	15,3	3,7	1,2	1,8	1,1	0,0
Írország									
Férfiak	4,4	11,8	34,6	21,2	16,1	1,8	5,5	1,0	3,6
Nők	12,5	15,3	34,9	10,2	3,7	1,0	17,1	0,7	4,5
Olaszország									
Férfiak	3,0	6,8	36,4	8,2	26,3	2,7	12,5	3,5	0,5
Nők	12,4	16,1	35,2	6,9	7,7	1,5	17,7	1,7	0,7
Japán									
Férfiak	3,7	9,2	40,5	6,0	29,9	3,2	4,6	0,2	2,7
Nők	8,5	30,8	30,0	3,1	5,5	3,2	8,9	4,4	5,6
Hollandia									
Férfiak	8,2	6,4	40,2	12,3	17,2	2,9	10,2	2,5	0,0
Nők	24,5	7,3	32,4	3,1	2,5	2,1	25,7	2,4	0,0
Norvégia									
Férfiak	12,0	6,8	28,4	14,8	16,2	1,4	10,8	5,9	3,9
Nők	23,8	6,3	21,5	3,4	3,1	0,9	35,9	2,8	2,5

	oktatás	humán- tud.	társ. tud.	term. tud.	mérnöki tud.	mezőg.	eü. és szoc. ell.	szolgált.	egyéb
Portugália ^a									
Férfiak	9,0	8,1	30,7	7,5	26,3	2,3	9,4	6,6	0,0
Nők	28,6	8,1	26,9	5,2	6,5	1,8	18,5	4,4	0,0
Spanyolország									
Férfiak	7,1	8,4	30,0	13,7	25,5	3,7	7,2	4,2	0,2
Nők	18,1	10,8	32,0	7,5	7,7	2,2	17,0	4,6	0,1
Svájc									
Férfiak	4,0	8,7	42,2	15,2	19,3	1,5	7,2	1,5	0,4
Nők	13,9	17,5	38,4	8,0	4,7	1,8	13,7	1,3	0,7
Egyesült Államok									
Férfiak	7,1	14,5	45,2	11,1	11,7	1,3	4,3	4,9	0,0
Nők	17,8	16,2	41,7	6,2	2,5	0,9	10,0	4,7	0,0
Egyesült Királyság ^a									
Férfiak	6,7	14,2	31,6	23,1	16,3	0,8	6,8	0,5	0,0
Nők	14,1	19,6	29,8	15,2	3,4	1,0	16,0	0,9	0,0

a Az adatok 2003-ra vonatkoznak.

Forrás: OECD Education Online Database, www.oecd.org a 2004-re vonatkozó adatbázis alapján.

Más megközelítésben – a végzettek között a nők arányát vizsgálva – is azt látjuk, hogy egyes területek továbbra is megmaradtak hagyományos női pályáknak, sőt az eltérések még fokozódni is látszanak. Nem véletlen, hogy napjainkban az orvostudományi-egészségügyi területen végzettek kétharmada, sőt egyes országokban négyötöde a női nemhez tartozik, s ugyanez figyelhető meg a humántudományok terén. Az adatok azt mutatják, hogy viszonylag hosszú idő elteltével sem igazán közeledett a két nem aránya a matematika, informatika valamint a műszaki tudományok területén – ahol jellemzően 25% körüli értékek figyelhetők meg –, amelynek számos oka lehet. Ezek között bizonyára megtalálható a két nem eltérő érdeklődése, eltérő irányultsága, de az iskolai tesztbeli eredmények, így pl. a PISA által is kimutatható, a matematikai készségekben megnyilvánuló teljesítménykülönbségek is ebbe az irányba hatnak. Igaz – amint azt a 9. táblázat is mutatja – a nők hátránya az elmúlt 10 évben csökkent valamelyest ezeken a képzési területeken, ami nyilvánvalóan a nők magasabb arányú felsőfokú képzésben való részvételével is összefüggésben van. Nem véletlen tehát, hogy egyes országokban (pl. Hollandia) különböző programok segítségével igyekeznek felkelteni a lányok érdeklődését a tudomány és a technika területe iránt. (Meg kell jegyeznünk, hogy 1995 és 2004 között az egyes szakok képzési területek szerinti besorolása némi változáson ment át ugyan, de a kategóriák annyira összetettek, hogy ez érdemi változást valószínűleg nem jelent adatainkra nézve. Ezt támasztják alá a 2000. évre vonatkozó adatok, amelyek szinte mindenhol köztes értéket mutatnak, ezzel is megerősítve a változások trendszerűségét. A szakterületek besorolásában bekövetkezett változások leginkább a társadalomtudományi területek humántudományok területéről való átsorolását érintik.)



9. táblázat: A nők aránya az egyes képzési területeken végzettek körében 1995-ben és 2004-ben néhány országban

	orvosi tud.		term. tud.		matem., inform.		humán tud. oktatás		társ.tud., gazdaság és jog		műszaki tud.	
	1995	2004	1995	2004	1995	2004	1995	2004	1995	2004	1995	2004
Ausztrália	79	77	45	53	32	28	70	70	47	54	19	23
Ausztria	55	61	39	54	22	18	61	68	41	53	13	19
Belgium	61	59	42	46	25	20	62	66	48	55	23	23
Kanada	70	78	51	55	29	30	65	69	48	58	18	24
Finnország	67	86	47	55	13	41	74	78	52	70	15	22
Franciaország	m	61	m	50	m	32	m	73	m	60	m	26
Németország	46	62	37	46	29	26	55	69	45	48	14	22
Olaszország	48	66	49	55	49	44	76	80	48	56	24	29
Japán	40	56	36	31	x	x	64	67	19	36	5	11
Hollandia	69	76	35	44	13	11	61	74	32	51	x	16
Norvégia	81	84	43	51	22	19	69	71	43	52	20	31
Portugália	69	80	57	66	51	41	72	80	57	63	31	36
Spanyolország	72	83	50	55	35	29	69	73	38	61	4	31
Egyesült Királyság	67	74	46	50	27	27	63	67	48	56	18	21

m = Hiányzó adat. x = A műszaki tudományokhoz sorolva.

Forrás: OECD, 1995-re vonatkozóan: Education at a Glance, OECD Indicators 1997, OECD 1997, 341. o., university level. A 2004-es évre vonatkozóan: Education at a Glance 2006, OECD (www.oecd.org/edu/eag2006), Table A 3.4., ISCED5A.

10. táblázat: A fiatalok aránya az oktatási rendszerben és azon kívül, 1998–2004 (az OECD országok átlaga)

		1998				2004			
		az oktatási rendszerben van	nincs az oktatási rend- szerben		az oktatási rendszerben van	nincs az oktatási rend- szerben			
			alkalmazás- ban van	nincs alkalmazás- ban		alkalmazás- ban van	nincs alkalmazás- ban		
15-19 éves	nő	81,5	8,9	9,6	83,6	8,0	8,5		
	férfi	79,4	12,9	7,7	82,3	10,8	6,9		
20-24 éves	nő	36,6	40,6	22,8	43,0	37,4	19,5		
	férfi	34,8	52,0	13,1	39,0	47,2	13,8		
25-29 éves	nő	13,1	57,2	29,7	16,7	57,3	26,0		
	férfi	13,4	76,0	10,5	15,9	72,7	11,4		

Forrás: Education at a Glance, 2006, OECD, www.oecd.org/edu/eag2006 Table C4.4b és Table C4.4c.

Jóllehet a nők a férfiakkal megegyező arányban vesznek részt a felsőoktatásban, úgy tűnik, a foglalkoztatás terén még mindig lemaradásban vannak hozzájuk képest, bár a különbség mérséklődni látszik. További különbségek mutatkoznak a kereseti viszonyokban: számos ország adatai azt mutatják, hogy a nemek közötti eltérések egyazon iskolai végzettséggel rendelkező fiatalok esetében továbbra is je-

lentősek. A fiatalok státusában megmutatkozó trendek alapján feltűnő, hogy már a 20–24 éves korosztály körében is jelentős eltérés van a férfiak és a nők foglalkoztatottságában, holott – ismerve a fiatalok életmódjára vonatkozó hazai és európai trendeket – ebben az életkorban a családalapítás még aligha hátráltatja a nők munkaerőpiacra való beilleszkedését. A két nem közötti eltérésnek valószínűleg részben az eltérő képzési szerkezet, az eltérő szakválasztás, s az ehhez kapcsolódó eltérő munkaerőpiaci esélyek is okai lehetnek, ugyanakkor persze az is jól látható, hogy a tanulás mindkét nem esetében a munkanélküliség elkerülését is szolgálja. Nem véletlen tehát, hogy 1998-ról 2004-re mindhárom korcsoportban és mindkét nem esetében nőtt valamelyest a tanulmányokat végzők aránya.

A nemzetköziesedés és a társadalmi-gazdasági változások hatása

A felsőoktatás nemzetközivé válása is a korábbi struktúrák homogenizálódásának irányába hat, már csak azért is, mert az utóbbi évtizedekben azt megelőzően sosem látott mértékben nőtt meg a külföldi tanulmányokat folytatók száma, illetve az egyes országokban tanulmányokat folytató külföldiek aránya. Elegendő arra utalnunk, hogy az utóbbi 20 évben az OECD-országokban tanuló külföldi diákok száma megduplázódott, s bár az OECD-országokban tanuló hallgatók legnagyobb részét más kontinensek (elsősorban az ázsiai országok) fiataljai adják, ugyanakkor az európai országok diákjai is csaknem egyharmadát teszik ki a legfejlettebb országokban tanuló külföldi diákoknak. A külföldi hallgatók arányát tekintve az egyes fejlett országok számottevő különbséget mutatnak ugyan (a legmagasabb érték Svájcot jellemzi, ahol a hallgatók több mint 15%-a külföldi, az átlagérték pedig 5% körül van), a külföldi hallgatók szakválasztási preferenciái azonban – az egészségügyi és szociális képzési terület kivételével – országonként alig térnek el. Ráadásul az utóbbi évek adatai azt mutatják, hogy a külföldi hallgatók aránya nagyobb mértékben növekedett azokban az országokban, amelyek korábban a nemzetközi mobilitás terén kisebb aktivitást mutattak.

Amint azt a fentiekben is láthattuk, a felsőoktatás területén bekövetkezett változások sok tekintetben közelítették egymáshoz a hallgatói összetételt, jóllehet a különbségek néhány területen megmaradtak. Nyilvánvalóan ennek sok esetben gazdasági, földrajzi és társadalmi-politikai okai is vannak, hiszen egyes országokban pl. a 20. század második felében elkezdődött nagyarányú migráció az oktatás, s ezen belül a felsőoktatás számára is új kihívásokat jelentett. Ennek egyik példája, hogy bár a felsőoktatás egyik kulcsfontosságú kérdése minden országban az esélyegyenlőség, ugyanakkor éppen ebben a tekintetben az egyes országok – társadalmi, politikai, földrajzi, demográfiai stb. adottságaiknak megfelelően – más-más prioritásokat tűznek maguk elé, s más-más módon kívánják elősegíteni az esélyek növelését.

A hallgatók társadalmi helyzetének bemutatása nemzetközileg is összehasonlítható adatok segítségével jelenleg csak korlátozottan lehetséges, bár egyre többen ismerik fel az erre vonatkozó igényt. Természetesen az egyes országokban rendszeresen (általában évről-évre) figyelemmel kísérik a felsőoktatásba bekerülő vagy már



benn lévő hallgatók társadalmi összetételét, így elsősorban a szülők iskolai végzettsége, a földrajzi elhelyezkedés és a valamilyen szempontból hátrányos helyzetben lévő fiatalok arányainak meghatározása céljából. Ilyen tematikus áttekintések egy-egy ország felsőoktatásának rendszeréről, az esélyegyenlőségről, a felsőoktatás finanszírozásának kérdésköréről az utóbbi évtizedben az OECD keretén belül is több országról készültek (*Thematic Review of Tertiary Education*, www.oecd.org/dataoecd/). Ezek az áttekintések igyekeznek egységes tematikus szerkezetben tárgyalni a felsőoktatás rendszerét, az egyes országokra vonatkozó adatok összevetése azonban az eltérő adatstruktúrák, s az egyes országok felsőoktatási rendszereinek és az adott ország társadalmi közegének nagyfokú eltérései miatt csak részben lehetséges. Közös ezen elemzésekben, hogy a hallgatói összetételt vizsgálva felhívják a figyelmet a felsőoktatás néhány fontos problémájára, amely alapvetően 2 fő témakör köré rendeződik: a felsőoktatásban való hallgatói részvétel esélyegyenlőségre vonatkozó elemeinek, a szelekciós mechanizmusoknak a jobb megismerésére, valamint a hallgatók/végzettek és a tanulmányok munkaerőpiacon való megtérülésének az összefüggéseire, a felsőfokú oktatás és a munkaerőpiac kapcsolatára, arra, hogy a harmadfokú képzés milyen gazdasági előnyöket jelent az egyén számára.

Ez utóbbi téma kapcsán több országban is felhívják a figyelmet arra, hogy a végzettség és az elérhető jövedelem között igen erőteljes összefüggés van, ugyanakkor a férfiak kereseti előnye még azonos végzettség mellett is jelentős a nőkéhez képest. A munkaerőpiachoz való jobb kapcsolódást segítheti ugyanakkor, hogy a 20. század végén a legtöbb országban a hallgatók egy része már rendelkezik valamilyen munkatapasztalattal, vagy azért, mert a szakképzésből érkezik a felsőoktatásba (Németországban pl. a 90-es években a leendő hallgatók mintegy 40%-a valamilyen szakképző intézményben végzett), vagy pedig azért, mert a korábbihoz képest magasabb átlagos hallgatói életkor mintegy előrevetíti azt, hogy több élet- és munkatapasztalattal rendelkeznek (Svédországban például különböző programok révén támogatják a felsőoktatásban való részvételét azoknak, akik legalább 4 éves munkatapasztalattal rendelkeznek). Mindez az egyetemeket is újabb kihívások elé állítja, hiszen egyrészt jobban meg kell ismerniük a hallgatók igényeit, a majdani munkavállalással kapcsolatos elvárásaikat, másrészt ugyanakkor segítséget kell nyújtaniuk az atipikus hallgatói csoportoknak az egyetemi életbe való integrálásban, s akár felzárkóztatás, akár a kurzusok átalakítása, kisebb változtatása révén is lehetőséget adniuk az esetlegesen hiányzó, de a felsőoktatásban alapvetően szükséges ismeretek pótlására.

Hazai adatokból is tudjuk, hogy a felsőoktatásban résztvevők társadalmi-szociális háttere jóval kedvezőbb a korosztályra általában jellemzőnél, s más országok adataiból is az olvasható ki, hogy a kevésbé iskolázott szülők gyermekei alulreprezentáltak a felsőoktatásban. A legtöbb ország kutatói úgy látják, hogy – a nagyobb részvételi arányok ellenére – a két szélső társadalmi csoport vonatkozásában az olló nem igazán zárul, aminek gyökerei persze leginkább az iskolarendszer alacsonyabb szintjein, s kevésbé a felsőoktatásban keresendők. A duális felsőoktatási rendszer-

rel rendelkező országok adatai azt is mutatják – ami a hazai adatok ismeretében ugyancsak nem újdonság –, hogy az egyetemeken tanulók jóval kedvezőbb családi iskolázottsági háttérrel rendelkeznek, mint az egyéb felsőfokú intézményekben (főiskolákon, szakfőiskolákon, politechnikumokban stb.) tanuló társaik. Más országokban pedig azt tapasztalják, hogy a hátrányos helyzetű családok gyermekei kevésbé jelentkeznek felsőoktatási intézménybe, vagy ha mégis, akkor inkább rövidebb programokra, s ritkábban egyetemi szintű képzésre, vagy olyan programokra, amelyek akár rövidebb távon is magas megtérülési rátát jelentenének. A kedvezőtlenebb társadalmi háttér ugyanakkor sok országban etnikai különbségekkel is társul, nem véletlen tehát, hogy egyes országok (így pl. Hollandia, Egyesült Királyság, Norvégia, Svédország) az ott lakó valamely etnikai kisebbséghez tartozó vagy frissen bevándorolt diákok felsőfokú tanulmányainak a segítségét már csak ebből a szempontból is kiemelt jelentőségűnek vélik, s a magasabb részvételt állami vagy intézményi szinten ösztöndíjakkal, illetve egyéb ösztönző formákkal (pl. a továbbtanulást ösztönző figyelemfelkeltő akciókkal, intézményi programokkal, nyílt napokkal stb.) is támogatják.

Összegzés

A 20. század, különösen annak második fele a korábbi egyetemi struktúra jelentős átalakulását hozta. Az egyetem funkcióinak a megváltozásával, társadalmi szerepének az átalakulásával a korábbinál szélesebb tömegek számára vált lehetővé a felsőoktatásban való részvétel, s mindezek a változások a hallgatói összetételben is megmutatkoznak. A korábbi elitképzést felváltó tömegképzés, továbbá a felsőoktatás szerkezetének egységesebbé válása – Európában a bolognai folyamat kapcsán, nemzetközi viszonylatban pedig az ezen a területen is megfigyelhető globalizáció révén – sok tekintetben hasonló kihívások elé állítják az egyes országok felsőoktatási rendszereit, még ha a kiinduló feltételeik nem is azonosak. Az adatok azt mutatják, hogy nemcsak az egyes országok felsőoktatási rendszere, hanem sok tekintetben az ezen szolgáltatásokat igénybevevők csoportja, maga a hallgatói közeg is egységesülni látszik, ugyanakkor az egyes országokra jellemző sajátosságok sem tűntek el teljesen. A különböző országok, társadalmak felsőoktatással kapcsolatban megfogalmazott elvárásai és az ezek figyelembevételével kitűzött prioritások lehetőséget adnak arra, hogy az egyes országok politikai, gazdasági, társadalmi viszonyaiknak és a jövővel kapcsolatos elképzeléseiknek megfelelően alakíthassák önálló arculatukat e téren.

SZEMERSZKI MARIANNA



IRODALOM

- HRUBOS ILDIKÓ: A felsőoktatás főbb modelljei és azok módosulásai a huszadik század második felében. *INFO-Társadalomtudomány* No. 49. 7–13. o.
- LADÁNYI ANDOR (2003) Az európai felsőoktatás az 1990-es években. *Statisztikai Szemle* No. 1. Educational Statistics in OECD countries. OECD Paris 1981.
- Education at a Glance OECD Indicators. 1997–2003 kiadványok www.oecd.org/edu/eag2006 (letöltés időpontja: 2006. szeptember)
- OECD Education Statistics 1985–1992. OECD.
- NATALIA TIKHONOV (2004) Student migrations and the feminisation of European universities, In: *Actes de l'histoire de l'immigration*. Volume 4. <http://barthes.ens.fr/clio/revues/AHI/articles/english/tiko.html>
- Thematic Review of Tertiary Education, 2006 ill. Thematic Review of the First Years of Tertiary Education 1996 www.oecd.org/dataoecd



EGYETEM, BOLOGNA UTÁN

NEMRÉG ÍRTAM EGY ESZMEFUTTATÁST a tárggyal kapcsolatban arról, hogy ha a mellény félre van gombolva, ki kell gombolni és előlről kezdeni a dolgot.¹ Nem az a kérdés Bologna után, hogy mi is van az egyetemekkel, hanem az, hogy vannak-e még egyetemek, helyesebben, lesznek-e, maradnak-e, ha amúgy magyar módra, piaci módra végrehajtjuk mindazt, amit az ún. bolognai megállapodás lehetővé tesz, vagy hasznosként állít.

Maga az a gondolat, hogy a felsőoktatás nyújthat kevesebb, gyakorlatra kihegyezett ismereteket is, a tudományos megalapozottságú képzés mellett, hogy van főiskola és van egyetem, s lehet ez azonos intézmény keretei között is, önmagában nem rejt feltétlen veszélyt. Az egyetemek mellett a különböző szakoktatást nyújtó intézmények, bölcsészkarok mellett tanárképző főiskolák, hittudományi karok mellett püspöki teológiai főiskolák, orvoskarok mellett fogorvosképzés, jogi karok mellett jogakadémiák, hogy csak a klasszikus tudományegyetemi képzésről szóljak, haszonnal léteztek. Arra is volt nem egy példa, hogy az ilyen főiskolai képzést elnyert ifjú ezen alsóbb fokú képzést megfejelve és beszámítva, tudományos, doktori minősítését utóbb szerezte meg egyetemen. Nem kellett ezt külön feltalálni, ez megvolt.

Hol a hiba? A szemléletben. Abban, hogy a képzés, iskolázás, akár alap-, akár közép-, akár felsőfokú, szolgáltatás és nem üzlet. Nem egyéni meggazdagodást, társadalmi többlettermelést, anyagi hasznot célzó folyamat, hanem kulturális, művelődési igényt kielégítő. Nem az anyagi, hanem a szellemi értékek rendjén mozog, fejt ki tevékenységét.

Abban, hogy a művelődés alapszabadság, nem áru. Nem termelhető, hanem közös munkálkodás révén nyújtható és nyerhető. Egyénnek szól, egyének nyújtják. Nem arctalan „jogi személyek”, hanem nagyon is határozott arcúval rendelkező tudós oktatók, vagy azok testülete, együttese, egyeteme. Áll ez minden iskolára, az egytanítós falusi kisiskolától a valódi tudományegyetemig, tudósok egyetemi közösségéig. Nem „szellemi tőke” hozadéka a művelődés, nincs annak piaca: van anyagi szükséglete, de nincs anyagi ellenértéke, nem vásárolható, nem áru.

Abban van a hiba, hogy elfeledtük, noha épp megfogalmaztuk nemzetközi egyezményekben, kifejtettük alkotmányos alapjogokban és szabadságokban: szabad a kutatás, a tanítás, és szabad a művelődés, a tanulás! Feltételeit, rendjét, szabályait, szükségleteit és lehetőségeit, az arra való alkalmasságot egyedül a tudomány művelői dönthetik el, mert csak ők szereztek arra a szellemi értékek rendjén jogosultságot. Az oktatók döntései erkölcsi tartalmúak, mert hivatásrendi döntések. Nem

¹ Ne vágjuk le a gombokat, *Heti Válasz* V. 27. 2005. júl. 27. IV–VII., Gondolatok a felsőoktatásról „van” és „legyen” jegyében, *HV* V. 41. 2005. okt. 13. XIV.



írhatók elő, mert szabad döntések. Munkájuknak a társadalom eszközeiből való ellentételezése mérlegelhető annak áttételes társadalmi hasznosságát megítélve közdöntéssel, politikai döntéssel, de ez az anyagi támogatás nem szolgálhat eszközzül a hivatás megrontására, áruvá tételére, korrumpálására. A tanulók döntései pedig – adottságaiktól függően, – a hivatás és életpálya megválasztásának szabadsága körébe esnek, ugyancsak nem írhatók elő, és helytelen azokat anyagi eszközökkel, létszámkorlátozással, tartalmi előírásokkal befolyásolni. Igazodnia kell a közösségnek az egyének igényeihez, nem jogos előírni azokat.

Csak az az intézmény egyetem, amely megfelel ezen alapértékeknek. Ahol tudósok szabad döntései határoznak egy-egy kutatás, egy-egy szaktudomány, egy-egy intézménybe több színnel tömörült közösség működéséről. De többet mondok: csak az az intézmény iskola, ahol tanító-tanár egyéniségek adják át legjobb tudásuk és meggyőződésük szerint a műveltséget, ítélnek arról, mennyire felel meg tanítványuk azon műveltségi foknak, amit el kíván érni. A tanításban az iskola is autonóm. A közösségnek van ugyan joga igényt támasztani arra, hogy oda bekerült növekvő, nevelődő tagjai kívánt alapvető műveltséggel lépjenek onnét ki a közéletbe, hogy tanulmányaik befejezése után megfelelhessenek a tájékozódás, mérlegelés, ítéletalkotás, a közös célok meghatározása demokratikus jogállamban elengedhetetlen feladatainak, ám a cél elérésében önálló, oktatási szabadsággal rendelkező az oktató, aki a tudás és műveltség átadására hivatással vállalkozott.

A középkorban, az első egyetemek alapításakor, a társadalom átértékelte ennek komolyságát. Egyetemet a közösséget hatalommal képviselő legfelsőbb vezető, pápa, császár, majd szuverén király alapíthatott. Az alapításnak feltétele volt az anyagi alapok biztos megteremtése, hogy a továbbiakban a tudós testület ne függjön a gazdagok és hatalmasok jóindulatától: ezeket az alapítványi vagyonokat egészen a legújabb időkig tiszteletben tartották a politikai változások. Az anyagi függetlenség a szuverén tudós döntések egyik előfeltétele, s az esetleges további anyagi juttatást csak a tudomány hivatalos művelése iránti elkötelezettség, de nem annak tartalmi meghatározása ellentételezhette.

Világszerte tapasztaljuk máris, mióta letértünk ezen elvek útjáról, mióta nem a tudomány, hanem a politika szolgálatába kívánjuk állítani az iskolákat, hogy az eredmények baljósak. Meg akarták határozni hivatalból, hivatalban, hogyan kell írni-olvasni-számolni tanítani: ennek hatására egyre több gyerek kerül ki az alapfokú oktatásból úgy, hogy se írni, se olvasni, se számolni nem tud. Hiába színesek a könyvei, hiába kidolgozottak a kötelező módszerek, az új kényszerrend elmarad hatékonyságban akár az egy teremben több osztályt tanító egy szem falusi tanító bácsi (vagy néni) eredményei mögött. Hiába határozzuk meg remek (és méregdrága) tervek sorozataiban az oktatandó és elérendő általános műveltség tartalmát és elsajátításának lépésről lépésre előírt módszereit: a főiskola tanárai tapasztalják, hogy nem általánosabbá tették, hanem felszámolták azt az általános műveltséget, ami hajdan az érettnak nyilvánított embert jellemezte.

Most az utolsó lépcső következik: a felsőoktatás, és annak intézményesített várai, a tudományegyetemek tönkretétele. Hogy ha aztán megszűnik a szabadsággal

elérhető műveltség, tudás, akkor kiléphessen a piacra a tőkeerős vállalkozó, alkalmazottjává téve az oktatót, és maga nyereségére kínálhassa, áruként, az életpályákra szükséges tudást. Jelszava: túl drága a régi rendszerű, a szellemi értékeket szolgáltatató oktatás, tudományművelés! Majd ő megmutatja, hogy nem csak kevesebb ráfordítással hozza létre az „output”-ot, de még jelentős profitot is irányít a saját (és az őt elvtelenül kiszolgáló hivatalnokok) zsebébe.

Mi, akik még megtanultuk az egyszerű-egyet, talán megértjük, hogy kisebb összegből, ha még meg is csapolják, nem több fog jutni az oktatás forrásaira, annak bár nem elsődleges, de elengedhetetlen anyagi előfeltételeire, hanem kevesebb. Még pedig, ahogy a piaci szereplők nyereségvágyát ismerjük, jóval kevesebb! Ez a cél? Ezt szeretnők elérni?

Sorozatban tapasztaljuk, ahogyan gazdasági menedzserek kezdik eldönteni, melyik folyóiratra van szükség, milyen tárgyak tanítása indokolt, hány hallgatót lehet azokhoz hozzáengedni, mint romolnak munkafeltételeink, hogyan romlik a felsőoktatás hatékonysága. A romlási folyamatot pedig visszahárítják ránk, professzorokra, mondván, hiányzik belőlünk az üzleti szellem, elmaradtunk a fejlődő, globális méretű piacgazdaság igényeitől, ki kell hát venni kezünkől az alkotmány szerint kizárólag minket illető döntéseket!

Az első magyar felsőoktatási törvény, az 1993. évi, a felsőoktatás, a tudomány autonómiájának sérelmét közvetlen az alkotmány alapján panaszolhatóvá tette az Alkotmánybíróság előtt. Ez megszűnt, csak bírói utunk lenne sérelmeink orvoslására. A Felsőoktatási törvényből azonban kimaradt az Alkotmány 70/G § olyan elemzése, kifejtése, amely törvényben határozná meg és biztosítaná az egyes tudós, a szaktudomány művelőinek összessége, az egy intézményben megjelenő szaktudósközösség (kar, intézet), valamint az egy intézményben integrált tudósok összessége (egyetemi testületek) elvonhatatlan, alkotmányon nyugvó, kizárólagos döntési jogosultságainak körét, a tudományos kérdésnek, értékelésnek minősülő ügyek körét. Mulasztási alkotmányellenesség áll fenn e vonatkozásban, folyamatosan. Mióta az Alkotmánybíróság hatásköre az autonómia sérelme esetére megszűnt, csupán írott malaszt az Alkotmány tudomány és művelődés szabadságára vonatkozó tétele, hisz törvényi kifejtés híján bírói út nem áll rendelkezésünkre szabadságaink védelmében. A bíróság ugyanis a törvény alapján dönt, nem az Alkotmány alapján.

Mi lesz a várható, előre látható eredmény? Kitermelődik az igény a valódi műveltség, megalapozott tudás iránt, amit a lerontott, bürokratizált, gazdasági szempontok szerint alakított köz- és felsőoktatás nem fog nyújtani. A piac aztán kielégíti az igényt azok számára, megkülönböztetés nélkül, akik meg tudják fizetni. (Azok lesznek az alkalmasok, a tehetségesek helyett a tehetősök.) A művelődésre fordított társadalmi eszközök jelentős része pedig e nem túl távoli jövőben nyereséggé, haszonná alakul, a szabad piac törvényei szerint, az árut kínáló tőkészek hasznára. A globális piacgazdaság szép új világában...



AZ EGYETEMVEZETÉS LASSÚ VÁLTOZÁSA

NYILVÁNVÁLÓ, HOGY AZ EGYETEMEK IRÁNYÍTÁSA szorosan összefügg az intézményt körülvevő társadalmi, gazdasági és politikai erőterrel. Úgy is fogalmazhatjuk, hogy az egyetem irányítása alapvetően az intézmény társadalmi, gazdasági integrációjától és a politika által közvetített érdekektől függ. Ebben az írásban a hazai felsőoktatási intézmények vezetésének az elmúlt húsz évben bekövetkezett változásait elemezzük, különös figyelemmel az elmúlt néhány év törekvéseire.

A rendszerváltás előtt

A rendszerváltást közvetlenül megelőző időszak hazai felsőoktatásának működését és szervezetét az 1985. évi I. az oktatásról szóló törvény határozta meg. A törvény¹ értelmében egyetemet és főiskolát a Népköztársaság Elnöki Tanácsa létesíthetett és szüntethetett meg, egyetemi kart, egyetemen szervezett főiskolai kart, valamint egyetemi továbbképző intézetet pedig a Minisztertanács. Ugyancsak a Minisztertanács szabályozta az önálló oktatási szervezeti egységek, valamint a tanzékek létesítését és megszüntetését. A törvény értelmében „a felsőoktatási intézmények feladataikat – a jogszabályok keretei között – önállóan határozzák meg és szervezik”.² A felsorolás lényegében minden lényeges hatáskört felölel.³ A törvény tehát viszonylag jelentős mértékű autonómiát tartalmaz.

¹ és annak végrehajtási rendelete a 41/1985. (X. 5.) MT rendelet

² 1985. évi I. törvény 121 §

³ A következőket sorolja fel a törvény, mint amiben az intézmény önállóan határoz (121§ (2)):

- „a) fejlesztik, korszerűsítik szervezetüket és működésüket, továbbá nevelő-oktató tevékenységüket;
- b) megállapítják szervezeti és működési szabályzatukat, valamint más intézményi szabályzataikat, terveiket;
- c) megállapítják a tanterveket, a tantárgyi programokat, a tanulmányi és vizsgarendet, továbbá a hallgatói követelményeket;
- d) szervezik tudományos kutatásaikat, az egyetemek a tudományos utánpótlás nevelését és képzését;
- e) megállapítják az intézményi személyzeti munka elveit, az oktatói és kutatói követelményeket;
- f) döntenek a jelentkezőknek az intézménybe való felvételéről, átvételéről, továbbá a hallgatók ügyeiben;
- g) felügyelik a diákönkormányzati szerveket;
- h) irányítják az intézményhez tartozó szerveket és szervezeti egységeket (pl. kutatóintézeteket, tangazdaságokat, tanüzemeket);
- i) részt vehetnek hazai és nemzetközi kutatási programokban;
- j) a jogszabályok keretei között kísérleteket folytatnak;
- k) díszokleveleket és intézményi emlékérmeket, kitüntetések adományoznak;
- l) döntenek a jogszabályok által meghatározott munkáltatói és más egyedi ügyekben.”

A törvény lényegében egy klasszikus humboldti típusú intézményi vezetést vázol fel – amelyet a vezetők és a professzori testületek megosztott hatásköre jellemez. A törvény szerint „a felsőoktatási intézmény vezetése – külön jogszabályban, valamint az intézmény szervezeti és működési szabályzatában meghatározott módon – az egyéni felelős vezetők és a testületi szervek között megosztott hatáskörök gyakorlása útján, ezek együttműködésével valósul meg. ... Az intézményi, illetőleg a kari tanács, valamint az önálló oktatási szervezeti egységek mellett működő tanácsok hatáskörét úgy kell megállapítani, hogy a nevelő-oktató és a tudományos munka tartalmáról, valamint a munka eredményességét meghatározó alapvető fontosságú ügyekben ők döntsenek, illetőleg hogy a más szervek hatáskörébe tartozó kérdésekben véleményt nyilváníthassanak...”⁴ Ehhez tartozik az is, hogy: „A felsőoktatási intézményekben működő tanácsok és szakmai testületek összetételét, ezen belül a választott és a meghívott személyek arányát, a tanácsok létrehozásának és működésének rendjét, továbbá hatáskörüket – a jogszabályok keretei között – a felsőoktatási intézmény szervezeti és működési szabályzata határozza meg...”⁵ Persze azért a törvény gondosan ügyel arra, hogy a testületekben a „társadalmi szervezetek” (magyarul az MSZMP és a szakszervezet) képviselői helyet kapjanak.⁶

A kívülről jött munkáskáderek kora elvileg lejárt. A törvény értelmében ugyanis „A rektort az egyetemi tanárok közül a Minisztertanács, a főiskola főigazgatóját pedig az egyetemi vagy főiskolai tanárok, illetőleg az egyetemi docensek közül az irányító miniszter bízza meg. A dékánt az egyetemi tanárok vagy docensek közül, az egyetemen szervezett főiskolai kar főigazgatóját pedig az egyetemi tanárok vagy docensek, illetőleg a főiskolai tanárok közül az irányító miniszter bízza meg.”⁷ Persze még a kilencvenes évek elején is történetek sora keringett olyan egyetemi tanárokról, akik érettségivel sem rendelkeztek, nemhogy tudományos minősítéssel.⁸ Minden esetre az 1993. évi felsőoktatási törvényig nem volt ritka a gyors egyetemi pályafutás – minisztériumból vagy más főhatóságoktól korábban a párt felső szerveiből kikerült káderek igen gyorsan egyetemi tanárok lettek.

A törvény igen egyértelműen rögzíti, hogy „A felsőoktatási intézmények és a szervezeti egységek vezetőinek megbízásáról szóló döntést az érintett oktatási szerve-

4 122§ (1) és (2)

5 123§ (1)

6 „A tanácsok tagjai a megfelelő szervezeti egységek tisztségviselői, a társadalmi szervezetek, valamint az oktatók, az egyéb feladatokat ellátó dolgozók és a hallgatók választott képviselői. A felsőoktatási intézmény tanácsában és a kari tanácsokban a képzésben érdekelt állami szervek képviselőinek, továbbá a tudományos és a gyakorlati élet megbecsült szakembereinek megfelelő arányú részvételét is biztosítani kell... A tanácsok választott tagjai képviselik az őket megválasztók érdekeit; tevékenységükről kötelesek nekik beszámolni.” (123§ (2)–(4))

7 125§ (1) és (2)

8 Tegyük hozzá, hogy az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény végrehajtásáról szóló 41/1985. (X. 5.) MT rendelet értelmében a rektorhelyetteseknek, a dékánoknak, az egyetemi tanszékvezetőknek, valamint az egyetemi és főiskolai önálló oktatási szervezeti egységek vezetőinek megbízása, illetőleg felmentése előtt a Magyar Tudományos Akadémia elnöke véleményének meghallgatása szükséges. Mint ahogy az irányító miniszter a Magyar Tudományos Akadémia elnökének meghallgatásával tesz előterjesztést rektor megbízására vagy felmentésére, továbbá egyetemi tanár kinevezésére, illetőleg felmentésére is. Az adott erőteremben azonban ez nem jelentett igazi akadályt az erős káderek számára.



zeti egységek, a kari és intézményi testületek javaslataira, továbbá – külön szabályok szerint – a társadalmi szervezetek véleményére figyelemmel kell meghozni.”⁹ Ez az előírás azt jelentette, hogy a docensi, tanári, valamint vezetői kinevezéseknél és megbízásoknál az intézményi (és esetenként területi) MSZMP-vel, KISZ-szel és a szakszervezettel egyeztetni kellett.

A törvény meghatározza a felsőoktatási intézmény vezető funkcióit és szervezeteit is – ma úgy mondjuk, hogy a „menedzsmentjét”. Mint írja: „Az egyetemet rektor, a főiskolát főigazgató, az egyetemi kart dékán, az egyetemen szervezett főiskolai kart főigazgató vezeti. Munkájukat helyettesek közreműködésével végzik”.¹⁰ „Az egyetemi és a főiskolai intézet, a klinika, a kihelyezett tagozat élén igazgató, a továbbképző intézet élén igazgató (főigazgató), a többi oktatási szervezeti egység élén vezető áll.”¹¹ Továbbá „A felsőoktatási intézményekben az igazgatási, illetőleg a pénzügyi-gazdasági, valamint a bér- és munkaügyi feladatok végzésére – a főtitkár, illetőleg a gazdasági igazgató (főigazgató) irányításával – igazgatási, valamint gazdasági szervezet működik.”¹² Lényegében ezek a vezető tisztségviselői posztok a mai napig ugyanazok.

Az 1985-ös törvény sok tekintetben ellentmondásos. A 80-as évek közepére Magyarországon az oktatás, a tudomány, és számos más területen is a szakmai szuverenitás egyre inkább teret nyerhetett. Ennek egyes szerzők¹³ véleménye szerint a jugoszláv típusú öngazgatási modell előtérbe kerülése, mások szerint egyszerűen a keményebb ideológiai, politikai ellenőrzésnek a gazdaság sikertelenségére, és az ideológia kudarcaira visszavezethető meggyengülése volt az oka. Ezeknek a folyamatoknak az eredménye volt az 1985. évi oktatási törvény megszületése, amely törvény kimondta az iskolák önállóságát és a pedagógusok szakmai szuverenitását, lehetővé tette alternatív tantervek, tankönyvek alkalmazását, és a felsőoktatási autonómia újbóli kialakulása is ide vezethető vissza. Még az idő megszépítő messzesége sem felejtetheti el azonban azt, hogy ez az autonómia erősen féloldalas volt, ugyanis a helyi és területi pátszervek jogosítványa igen erős volt, s lényegében minden személyi kérdésbe és a szakmai, szervezeti kérdésekkel kapcsolatos döntésekbe is beleszóltak.

A rendszerváltás követően azután – az MSZMP és vele a pártegyeztetési kötelezettség megszűnésével – kiteljesedett az autonómia. A felsőoktatási autonómia megerősödését még inkább előmozdította az Alkotmány 1989 októberi módosítása, amely nyomán abba bekerült, hogy: „A Magyar Köztársaság tiszteletben tartja és támogatja a tudományos és művészeti élet szabadságát, a tanszabadságot és a tanítás szabadságát.” Továbbá, hogy „Tudományos igazságok kérdésében dön-

9 127 §

10 124 § (1)

11 124 § (2)

12 120 § (1)

13 Lásd Sáska Géza (2003) Szakmai és politikai autonómiák a '80-as, '90-es évek magyar közoktatásában. Iskolakultúra No. 6–7.

teni, kutatások tudományos értékét megállapítani kizárólag a tudomány művelői jogosultak.¹⁴

Az 1993-as új felsőoktatási törvény ezt az autonómiát erősítette meg egy olyan időszakban, amikor a fejlett nyugati világban a felsőoktatás humboldti eszméje és a felsőoktatási autonómia is erősen visszaszorulóban volt. A nyugati folyamatok oka a felsőoktatás tömegesedése, a felsőoktatás nagyüzemmé válása, a gazdálkodó egyetemi modell¹⁵ egyre jelentősebb elterjedése volt, amelynek nyomán a professzorok, és oktatói kisközösségek döntési autonómiája megszűnt, vagy legalábbis jelentősen korlátozódott, s helyébe az egyetem, mint nagyüzem, menedzserek által irányított gazdasági, gazdálkodási fegyelme és stratégiája lépett. Ez azonban nálunk sokáig váratott illetve még ma is várat magára.

A felsőoktatási intézmény vezetése az 1993. évi törvény alapján

Az 1993-as törvény lényegében mindenki számára lehetővé tette az intézményalapítást¹⁶ az Országgyűlés hozzájárulásával.

A felsőoktatási törvény 1993-as szövege igen részletesen szabályozta az intézményvezetést. Az eredeti változat szerint „az egyetemet a rektor, a főiskolát a főigazgató (a továbbiakban együtt: az intézmény vezetője) vezeti. Munkáját helyettesek közreműködésével végzi.”¹⁷ (A 2000-es módosítás ezt annyiban írta át, hogy bevezette a többkarú főiskola vezetőjeként a főiskolai rektor fogalmát is.)

A törvény további vezetői posztokat is azonosít a felsőoktatási intézményekben:

– „A felsőoktatási intézmény igazgatási szervezetének vezetője az intézmény vezetőjének alárendelt főtitkár”,¹⁸ akinek feladatait – ha az intézmény szabályzata úgy rendelkezik – a gazdasági főigazgató látja el.

– „Az intézményi gazdasági (pénzügyi, műszaki, szolgáltatási stb.) szervezetek vezetője az intézmény vezetőjének ugyancsak alárendelt gazdasági (fő)igazgató.” Ezt a szöveget az 1996-os módosítás pontosította: „A felsőoktatási intézmény gazdasági szervezetének vezetője a gazdasági (fő)igazgató. A gazdasági (fő)igazgató az intézmény működésével összefüggő gazdasági és pénzügyi feladatok tekintetében az intézmény vezetőjének helyettese. Feladatait az intézmény vezetőjének közvetlen irányítása és ellenőrzése mellett látja el.” Az 1996-os módosítás a gazdasági (fő)igazgató és a főtitkár alkalmazására vonatkozóan kivette az eredeti felsőokta-

14 1949. évi XX. Törvény 70/G§ (1) és (2)

15 Lásd erről Hrubos Ildikó (2000) A felsőoktatás nagy modelljei és módosulásuk a huszadik század második felében. *INFO-Társadalomkutatás*, No. 49.; Hrubos Ildikó (ed) (2004) *Gazdálkodó egyetem*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.

16 1993. évi LXXX. Törvény a felsőoktatásról 6. § (1) Nem állami felsőoktatási intézmény az Országgyűlés hozzájárulásával (állami elismerésével) létesíthető. (2) A nem állami felsőoktatási intézmények létesítésekor a létesítőnek időarányosan rendelkeznie kell aszemélyi és tárgyi feltételekkel, valamint a folyamatos működést biztosító gazdálkodási és pénzügyi feltételekkel.

17 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról, 52. § (1) bekezdés.

18 52. § (2) bekezdés.



tási törvénynek azt a rendelkezését is, hogy „A főtitkár és a gazdasági (fő)igazgató megbízása határozott időre is történhet; erről a felsőoktatási intézmény szabályzata rendelkezik.”

A törvény 1996-os módosítása – amelynek keretében, a felsőoktatási intézmény gazdasági autonómiája végérvényesen háttérbe szorult, és egyértelműen költségvetési szervnek lett nyilvánítva, s a pénzügyi, gazdasági működésére vonatkozóan az államháztartási törvény megkérdőjelezhetetlenné vált – egyben a gazdasági (fő)igazgatói posztot is megerősítette. A gazdasági (fő)igazgatónak mint gazdasági vezetőnek a felsőoktatási intézményen belüli felelősségét és bizonyos védettségét az államháztartási törvény¹⁹ végrehajtási rendeletei is biztosítják. Az államháztartás működési rendjéről szóló Kormányrendelet²⁰ valamennyi költségvetési szervre – beleértve a felsőoktatási intézményeket is – leszögezi, hogy „az önállóan gazdálkodó költségvetési szerv egyetlen gazdasági szervezettel rendelkezik. E szervezetnek kell megoldania a tervezéssel, az előirányzat-felhasználással, a hatáskörébe tartozó előirányzat-módosítással, az üzemeltetéssel, fenntartással, működtetéssel, beruházással, a vagyon használatával, hasznosításával, a munkaerő-gazdálkodással, a készpénzkezeléssel, a könyvvizsgálattal és a beszámolási, valamint a Feuve-i²¹ kötelezettséggel, az adatszolgáltatással kapcsolatos összefoglaló és a saját szervezetére kiterjedő feladatokat, amely – a Feuve kivételével – részben történhet vásárolt, a felügyeleti szerv által engedélyezett szolgáltatással, a felelősség átruházása nélkül.”²²

A rendelet azt is előírja, hogy „a költségvetési szervnél – ha az nem felügyeleti szerv – a ... saját gazdasági szervezet vezetőjét (gazdasági vezetőt) – besorolásától függetlenül – határozatlan időre – ha törvény másként nem rendelkezik – a felügyeleti szerv vezetője a költségvetési szerv vezetőjének javaslatára bizza meg és menti fel, illetve vonja vissza megbízását. A további munkáltatói jogokat a költségvetési szerv vezetője gyakorolja.”²³ „A ... költségvetési szerv gazdasági szervezetének vezetője a működéssel összefüggő gazdasági és pénzügyi feladatok tekintetében a költségvetési szerv vezetőjének helyettese, feladatait a költségvetési szerv vezetőjének közvetlen irányítása és ellenőrzése mellett látja el.”²⁴ „Az önállóan gazdálkodó költségvetési szerv gazdasági vezetőjének szakirányú felsőfokú iskolai végzettséggel, vagy felsőfokú iskolai végzettséggel és emellett legalább mérlegképes könyvelői képesítéssel, vagy ezzel egyenértékű képesítéssel kell rendelkeznie...”²⁵ A gazdasági vezető *a*) közvetlenül irányítja és ellenőrzi a gazdasági szervezetet, *b*) a szakmai szervezeti egységek gazdasági munkájához iránymutatást ad, ellenőrzi azt, *c*) gazdasági intézkedéseket hoz, *d*) felelős a gazdasági szervezet fentiekben

19 1992. évi XXXVIII. törvény az államháztartásról.

20 217/1998. (XII. 30.) Korm. rendelet

21 FEUVE = Folyamatba épített, előzetes és utólagos vezetői ellenőrzés.

22 217/1998. (XII. 30.) Korm. rendelet az államháztartás működési rendjéről, 17. § (1) bekezdés.

23 18. § (1) bekezdés.

24 18. § (3) bekezdés.

25 18. § (4) bekezdés.

felsorolt feladatainak megfelelő ellátásáért.”²⁶ „A gazdasági vezető vagy az általa írásban kijelölt ... személy ellenjegyzése nélkül a költségvetési szervet terhelő gazdasági kihatású kötelezettség nem vállalható, követelés nem írható elő, és ilyen intézkedés nem tehető.”²⁷

A felsőoktatási törvény 1999. júniusi módosítása nyomán – immár tehát törvényi szinten – az oktatási miniszter hatáskörében megjelenik a gazdasági igazgató kinevezésével és felmentésével kapcsolatos egyetértési jog: „...p) egyetértési jogot gyakorol – az intézményi tanács javaslatát követően és az intézményvezető által történő megbízás, illetőleg felmentés előtt – az állami felsőoktatási intézmény gazdasági (fő)igazgatójának megbízása és felmentése alkalmával. A gazdasági (fő)igazgató megbízása legfeljebb öt évre szól. A gazdasági (fő)igazgató – pályázat alapján, megszakítás nélkül – több alkalommal, ismét megbízható.”²⁸

Végül is a gazdasági főigazgató szerepkörének alakulását áttekintve azt állapíthatjuk meg, hogy a gazdasági főigazgató egyáltalán nem tekinthető „főmenedzsernek”, sokkal inkább „főpénztárnoknak” vagy „főkincstárnoknak”.²⁹ Ugyanakkor az is jól kitapintható, hogy ahogyan egyre inkább háttérbe szorult a felsőoktatási intézmények gazdasági autonómiája, úgy erősödött meg a gazdasági (fő)igazgató pozíciója.

Folytassuk az egyetemi vezetés elemzését a két fő vezetési intézmény – az intézményi tanács és a rektor – vizsgálatával. A felsőoktatási intézmény osztott vezetéssel működik. Az intézmény vezetője a rektor, illetve karokra nem tagozódó főiskolák esetében a főigazgató, aki hatáskörét meg kell ossza az intézmény vezető testületével, az intézményi tanáccsal.

Az intézményi tanács összetételének szabályozása a törvény 1993-as szövegezése óta változatlan: „Az intézményi tanács tagjainak legalább egynegyedét, de legfeljebb egyharmadát a hallgatók, legalább egyharmadát a tanárok és docensek képviselői alkotják. Az intézményi tanácsban a karok képviselőit biztosítani kell.”³⁰ Az összetételből egyértelmű, hogy az intézményi tanács gyakorlatilag a felsőoktatási intézmény oktatóinak és részben hallgatóinak érdekérvényesítő testülete. Ez a jelleg tovább erősödött az 1996-os módosítást követően, amikor a tanács munkájába kötelező meghívottként bekerültek az érdekvédelmi szervezetek képviselői: „Az intézményi tanács munkájában részt vesznek állandó és alkalmankénti meghívottak is. Az állandó meghívottak az intézményi adminisztráció, a Közalkalmazotti Tanács, a reprezentatív szakszervezet(ek) és a képzésben érdekelt más szervek, szervezetek, intézmények és az érintett tárcák képviselői.”³¹ Ha megvizsgáljuk az intézményi ta-

26 18. § (5) bekezdés.

27 18. § (7) bekezdés.

28 74. § (1) bekezdés p) pont.

29 A kincstári rendszer kialakítása során volt olyan – eddig még nem megvalósított, de teljesen el nem vetett – elképzelés, amely szerint a gazdasági főigazgató és apparátusa a központi kincstár alkalmazottjává vált volna.

30 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról, 55. § (1) bekezdés.

31 55. § (4) bekezdés.



nács hatáskörét, azt találjuk, hogy rendkívül erős menedzsmentfunkciókat tartalmaz (a stratégiai tervezéstől a költségvetés jóváhagyásán és a szervezetalakításon keresztül a gazdasági tevékenység értékeléséig). Ráadásul az elmúlt több mint tíz év alatt ezek a hatáskörök erősödtek. Egyértelműen megállapítható, hogy az intézményi tanácsok összetétele és feladatai, hatásköre akadályozzák az egyetemi menedzsment kialakulását. Mindaddig, amíg az intézményi tanács hatásköre kiterjed a gazdálkodási, költségvetés-tervezési tevékenységre, kevés esélye van az egyetemi menedzsment megerősödésének.

A menedzserszemlélet kialakulását a rektor kiválasztása és megbízásának időtartama is akadályozza. „A rektort az egyetemi tanárok közül az intézményi tanács döntése alapján az oktatási miniszter előterjesztésére a köztársasági elnök bízza meg, illetve menti fel.”³² Tehát felsőoktatási intézmény vezetője csak akadémiai pályafutással lehet valaki. Ráadásul a rektor megbízása az 1993-as eredeti törvény szerint „... legfeljebb három évig tarthat. Ez egy alkalommal – e törvény hatályba lépése előtti megbízást is beszámítva – legfeljebb további három évig terjedő időtartamra egy ízben megismételhető, amelyhez az intézményi tanács minősített szavazással támogatott javaslata szükséges.”³³ Ez az 1996-os módosítást követően valamelyest növekedett: „A rektor, a főiskolai rektor, illetőleg a főigazgató megbízása legfeljebb négy évre szól. A rektor, a főiskolai rektor, a főigazgató – pályázat alapján, megszákítás nélkül – egy ízben négy évre ismét megbízható. Újabb megbízásra csak az intézményi tanács által meghatározott időtartamú egy ciklus kihagyása után, új pályázat alapján kerülhet sor.” Tegyük hozzá azt is, hogy a rektor helyzete meglehetősen kiszolgáltatott, mivel „az intézmény vezetőjének visszahívással történő felmentését az intézményi tanács ... is kezdeményezheti.”³⁴

Érdekes még egy érdekes fejleményt megemlíteni a felsőoktatási vezető testületek történetében. A felsőoktatási törvény 1996-os módosítása kísérletet tett egy új gazdasági vezetési testület meghonosítására: „A felsőoktatási intézmény az 59/E. §-ban megfogalmazott feladatok ellátására Felügyelő Tanácsot állít fel...”³⁵ Az 59/E. § értelmében „A szenátus és a szövetségi elnök gazdálkodással kapcsolatos döntéseinek megalapozottabbá tétele érdekében a szövetség Felügyelő Tanácsot alakít, amely ellenőrzi, véleményezi és értékeli az intézmény gazdálkodását, illetőleg javaslatokat tesz annak megjavítása érdekében. Az ellenőrzés során tapasztalatról évente jelentést készít a szenátusnak.”³⁶ „A Felügyelő Tanács tagjainak többsége az intézménnyel munkaviszonyban vagy közalkalmazotti jogviszonyban nem álló külső tag. A Felügyelő Tanács egy tagja az állam képviselője, akit a törvényességi felügyeletet gyakorló miniszter jelöl ki, tagjai továbbá olyan szervezetek (önkormányzat, vállalkozások stb.) képviselői, amelyek anyagi hozzájárulásukkal vagy más módon jelentős szerepet vállalnak a szövetség célkitűzéseinek, illetve fel-

32 56. § (1) bekezdés.

33 56. § (5) bekezdés.

34 56. § (6) bekezdés.

35 52. § (6) bekezdés.

36 59/E (1)

adatainak megvalósításában.³⁷ A Felügyelő Tanács azonban rövid életű intézmény volt, a 2000-es törvénymódosítás eltörölte. Majd a 2005-ös felsőoktatási törvényben éled újjá egy hasonló konstrukció.

Összességében a 93-as törvény a hazai felsőoktatási intézmények vezetésében nem választotta szét az akadémiai és a gazdasági vezetési feladatokat, sem az elsősorú vezetésben, sem a testületi vezetésben. A felsőoktatási intézmények racionálisabb gazdálkodásának kialakulásához – egyebek mellett – nélkülözhetetlen, hogy külön váljon az intézmények testületi irányításában az akadémiai és a tulajdonosi, menedzserellenőrzési funkció (tehát megjelenjen a tulajdonosi testület vagy a felügyelő bizottság), továbbá hogy az első számú vezetésben is szétváljon az akadémiai funkció és a menedzser feladat, ez utóbbi dominanciájával.

Ezek az elképzelések a 2005-ös törvény koncepciójában már egyértelműen megfogalmazódnak.

Az intézményirányítás változása a 2005. évi felsőoktatási törvény formálódása során

A hazai felsőoktatás tömegesedése a 2000-es évek elejére elérte a fejlett országok szintjét. A felsőoktatás nagyüzemé vált. De nemcsak az oktatás hanem a kutatás, az innováció területén, valamint az EU fejlesztési források felhasználásában, a Nemzeti Fejlesztési Tervek megvalósításában – a gazdaságfejlesztési, a humán erőforrás-fejlesztési és a regionális operatív fejlesztési programokban – való közreműködés is egyre nagyobb gazdálkodási, vezetési fegyelmet, felelősséget követel meg.

Érdeemes egy gondolat erejéig kitekinteni a fejlett országok egyetemeinek irányítására, hogy megértsük az új felsőoktatási törvény törekvéseit. A felsőoktatási intézmények irányításával kapcsolatban Barakonyi³⁸ az Európai Felsőoktatási Térség egyetemein végzett átfogó felmérésre hivatkozva megállapítja „a hagyományos európai kontinentális bürokratikus irányítás modellje visszaszorulóban van, és az egyetemi kormányzás paradigmája mind fokozottabban tér hódít Európában is”. Barakonyi definíciója szerint „a kormányzási paradigma bevezetése valójában a hatalom újraelosztása az állam (alapító) és az intézmény között, valamint az intézményen belül: jól definiált hatalmi centrumok kialakítását, működésük és együttműködésük szabályozását (túlhatalom létrejöttének megakadályozását) jelenti.”³⁹ Ehhez hozzáfűzi: „Az új európai egyetemi kormányzási struktúrák a szenátus, az oktatók, az adminisztráció és az érdekháló külső tagjai szerepének újradefiniálását jelentik. Lényegét tekintve a szenátus hatalma csökken. Döntései azokra a területekre korlátozódnak, amelyek közelebb állnak alapvető kompetenciájához és felelősségéhez: az oktatáshoz és a kutatáshoz. A szenátus veszít jelentőségéből,

37 59/E (3) a), b)

38 Barakonyi (2004a)

39 Barakonyi (2004b) 589. o.



mivel bebizonyosodott, hogy mint döntéshozó testület túlságosan nagy, túlságosan rugalmatlan, ezért alkalmatlan innovatív döntésekre.⁴⁰

Ugyanakkor mint Zsinka rámutat: „Az EU-országok felsőoktatásában tapasztaltakhoz képest Magyarország a professzionális intézményvezetés terén igen nagy elmaradást mutat. Az elmúlt években több ízben felvetődött, hogy a felsőoktatási intézmények szaporodó adminisztratív és pénzügyi feladatai megkövetelnék a prezidenciális rendszerre való áttérést, és az „elnök” mellett egy professzionális irányító csapat kialakítását.”⁴¹

A hazai felsőoktatási intézmények irányítása tehát megérett a módosításra. Ez – valamint az ugyancsak a tömegesedés nyomán, a munkaerő-piaci alkalmazkodást segítő Bolognai képzési struktúra bevezetése – egyre sürgetőbbé tette a felsőoktatás törvényi kereteinek módosítását.

A törvény eredeti elképzelése

Az új felsőoktatási törvény előkészítő anyaga⁴² az intézmény-irányítási reform elemeinek bemutatása során azt írja, hogy „A jelenlegi intézményi vezetés átalakítása során egyrészt a bolognai-folyamat megvalósítására, másrészt az európai humanista hagyományokból közvetlenül is deriválható követelményekre kell tekintettel lennünk.” (*A magyar...2003. július 6. 92. o.*) Az anyag az európai hagyományokból levezethető követelmények között első helyen említi hogy „az európai hagyományok, a Humboldt-i modell erős önkormányzati önállóságot hordoznak”. Majd hozzáteszi, hogy „az egyetemi autonómia múlt századi eszméje a nyugati társadalmakban is átértékelődött, mivel a társadalmi-gazdasági feltételek gyökeresen megváltoztak”. A következő pontban konkretizálja is, hogy alapvetően arról van szó, hogy a szenátus döntési és tanácsadási kompetenciáját az akadémiai ügyekre (kutatás, oktatás, képzési stratégia, tantervek, oktatásszervezéssel kapcsolatos ügyek) kell csak fenntartani. (*Im.: 93. o.*) Az anyag szerint „Az intézményi irányítást mint a felsőoktatási stakeholder-ek ..., a felsőoktatási intézmények működésében érdekelt fontosabb személyek és szervezetek viszonyát lehet meghatározni” (*Im.: 94. o.*) A fontosabb stakeholder-ek az anyag szerint a következők: az állam, mint az adófizetők képviselője, az oktatók, kutatók (az akadémiai szféra), a hallgatók, az intézmény adminisztratív vezetői és szakalkalmazottai, alumni egyesületek, lokális önkormányzatok, jelentősebb társadalmi szervezetek (kamarák, szakmai tudományos egyesületek, MTA), szponzorok, támogatók, az intézményhez kötődő fontosabb vállalatok, intézmények, egyéb, az adott intézmény céljaira, működési feltételeire jelentős hatást gyakorló szereplők.

40 Barakonyi (2004b) idézi a következő írást: Sporn B. [2003]: Management in Higher Education – Current Trends and Future Perspectives in European Colleges and Universities. Megjelent: Roddy Begg (ed): The Dialogue between Higher Education Research and Practice. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht–Boston–London (101. o.)

41 Zsinka (2002)

42 A magyar felsőoktatás modernizációját, az Európai Felsőoktatási Térhez történő csatlakozását célzó felsőoktatás-fejlesztési koncepciója. Szakmai Vitaanyag Készül a CSEFT program keretében Összeállította az Operatív csoport 2003 július 6.

Az előkészítő anyag szerint a célállapot az, hogy az intézmények élén a stratégiai döntésekért felelős IT (igazgatótanács) áll, amely elnökét tagjai közül maga választja. Az IT nevezi ki a rektort, aki az intézmény egyszemélyi felelős vezetője, és a helyetteseiből álló rektori tanács élén irányítja az intézmény napi működését. Az IT-re hárul a hosszú távú célok, stratégiák, politikák meghatározása, valamint a jelentősebb intézményi akciók felügyelete (integráció, kiválás, karok alapítása és megszüntetése, akvizíciók, jelentősebb pénzügyi akciók, szakok és tanszékek védelme, gyarapítása, valamint a törvényes, jogszerű működés felügyelete. Más oldalról akadémiai kérdésekben a szenátusnak van döntéshozó joga, amelynek élén a szenátus elnöke áll. A Szenátus hatásköre – a 93-as törvénybelinél korlátozottabb – akadémiai ügyekben (képzési programok, tanulmányi kérdések, tanterv, kollégák megítélése, oktatói és hallgatói ügyek, stb.) dönt, s az IT elé kerülő pénzügyi, tervezési, intézményirányítási kérdésekben véleményét nyilváníthat.

Az anyag szerint „az IT 3–9 tagú, páratlan számú tagból álló testület. Elnökét maga választja meg 5 évre. Az állam a 3 fős IT-ba egy, az 5–7 fős IT-ba két tagot, a 9 fős IT-ba pedig 3 tagot delegál, mint az állami vagyon védelméért felelős képviselőt. Az IT további tagjait a Szenátus választja. Ezek a tagok nem lehetnek az intézmény tagjai, sem az intézménnyel kapcsolatban álló személyek (részletes megfelelési [pl. legalább egy tag legyen öregdiák] és összeférhetlenségi szabályok szükségesek). Tag csak külső, megfelelő menedzsment és felsőoktatási referenciákkal rendelkező személy lehet. Az IT ülésein tanácskozási joggal részt vesz a rektor, és az IT elnöke által meghívottak.”

A 2005 decemberében elfogadott törvény eredeti szövege a fentieknek megfelelően irányító testületről beszél. (23. § (1)) „Az irányító testület a felsőoktatási intézmény feladatainak végrehajtását megalapozó, a közpénz és a közvagyon hatékony és felelős használatát szolgáló éves költségvetési, valamint stratégiai döntéseket hozó és végrehajtásukat ellenőrző, a fenntartói feladatok ellátásában – e törvényben meghatározottak szerint – közreműködő testület. Az állami fenntartású felsőoktatási intézményben az irányító testületet létre kell hozni, a nem állami felsőoktatási intézményekben – az alapító okiratban meghatározottak szerint – az irányító testület létrehozható....(3) Az irányító testület elnöke a felsőoktatási intézmény rektora. (4) A hét, illetve kilenc tagú irányító testületbe két, illetve három főt delegál az oktatási miniszter, négy, illetve öt főt a szenátus. A szenátusi delegáltak körében egy tagot a hallgatói önkormányzat javasol...” A törvény szerint (25. § (1)) „Az irányító testület fogadja el a stratégiai, foglalkoztatási, üzleti tervet (a továbbiakban: intézményfejlesztési terv). Az intézményfejlesztési tervben kell meghatározni a fejlesztéssel, a fenntartó által a felsőoktatási intézmény rendelkezésére bocsátott vagyon hasznosításával, megóvásával kapcsolatos elképzeléseket, a várható bevételeket és kiadásokat. Az intézményfejlesztési terv része a kutatási-fejlesztési-innovációs stratégia. Az intézményfejlesztési tervet középtávra, legalább négyéves időszakra kell elkészíteni, évenkénti bontásban meghatározva a végrehajtás feladatait. Az intézményfejlesztési terv része a foglalkoztatási terv. A foglalkoztatási tervben kell



meghatározni azt a létszámot, amelynek keretei között a felsőoktatási intézmény megoldhatja feladatait.” Feladatai lényegében a felsőoktatási intézmény alapvető gazdálkodási, szervezeti és foglalkoztatási kérdését magában foglalja.⁴³

Az új felsőoktatási törvény tehát kettéválasztotta a felsőoktatási intézmény gazdasági és akadémiai vezetését. A gazdasági vezetés mintájául a gazdasági nagyszervezetek igazgatásának szervezeti mintáját vette át. Az akadémiai feladatok esetében pedig megtartotta a testületi döntési rendszert. Vagy úgy is fogalmazhatunk, hogy a professzori testületi döntést az akadémiai ügyekre korlátozta.

A felsőoktatás ilyen irányítási szisztémája lényegében általánosnak tekinthető a fejlett országok gyakorlatában. Úgy tűnik, nálunk ezt – egyelőre – nem sikerült meghonosítani. A felsőoktatás karjai messzire nyúlnak.

Az Alkotmánybíróság határozata

Az új felsőoktatási törvény egyes rendelkezései alkotmányellenességének előzetes vizsgálatára a köztársasági elnök beadvánnyal fordult az Alkotmánybírósághoz. A beadvány a törvény több pontjának alkotmányellenességét vetette fel. Az indítványnak és az Alkotmánybíróság határozatának⁴⁴ itt csak a felsőoktatás irányításával kapcsolatos részeivel foglalkozunk.

A köztársasági elnök indítványának az irányító testülettel kapcsolatos észrevétele az Alkotmány 70/G. §-ába foglalt tudományos élet szabadságának biztosításához kapcsolódott. A beadvány szerint „a szabadságjog jogosultjai – a tudományos művelői – csak akkor tudják indokolatlan befolyástól mentesen folytatni tudományos tevékenységüket, ha azt a felsőoktatási intézmény szervezete, azon belül is a

43 25. § (2) szerint „Az irányító testület a jogszabályok keretei között

a) kiírja a rektori pályázatot, elbírálja a pályázatokat, továbbá előterjesztést tesz a fenntartó részére a rektor személyére, juttatásaira, jóváhagyja a rektor munkaköri leírását és értékeli vezetői tevékenységét, továbbá elláthat más, a fenntartó által átruházott munkáltatói jogköröket;

b) elfogadja a felsőoktatási intézmény ba) költségvetését és a számviteli rendelkezések szerinti beszámolóját, bb) intézményi minőségfejlesztési programjának végrehajtásáról szóló éves beszámolót, bc) számviteli rendjét;

c) jóváhagyja a felsőoktatási intézmény szervezeti és működési szabályzatát;

d) egyetértési jogot gyakorol a szenátus által kezdeményezett képzés indításánál, illetve megszüntetésénél;

e) kezdeményezheti a fenntartónál a felsőoktatási intézmény ea) alapító okiratának módosítását, eb) átalakulását, ec) megszüntetését;

f) dönt fa) fejlesztés indításáról, fb) gazdálkodó szervezet alapításáról, gazdálkodó szervezetben részesedés szerzéséről, gazdálkodó szervezettel történő együttműködésről, fc) a felsőoktatási intézmény rendelkezésére bocsátott ingatlanvagyon hasznosításáról, továbbá a felsőoktatási intézmény tulajdonában lévő ingatlanvagyon hasznosításáról, elidegenítéséről, fd) ez e törvényben meghatározottak szerint a hitelfelvételről, fe) együttműködési megállapodás megkötéséről, ff) költségvetésen belüli átcsoportosításról, fg) gazdaságatlan tevékenységének és az ahhoz kapcsolódó szervezetének, szervezeti egységének átalakításáról, megszüntetéséről;

g) a tárgyi, pénzügyi és személyi feltételek biztosítása mellett kezdeményezi, hogy a felsőoktatási intézmény indítson új képzést;

h) egyetértési jogot gyakorol a gazdasági vezető, továbbá a belső ellenőrzési szervezet vezetőjének megbízásánál, illetve a megbízás visszavonásánál, illetve indokolt esetben kezdeményezheti a gazdasági vezető vagy a belső ellenőrzési szervezet vezetője megbízásának visszavonását.

(3) Az irányító testület határozza meg a felsőoktatási intézmény szervezeti tagozódását. Az irányító testület döntése előtt beszerzi a szenátus véleményét. ... „

44 41/2005. (X. 27.) AB határozat. Közzétéve a Magyar Közlöny 2005. évi 142. számában

tudományt – kutatást és oktatást – közvetlenül érintő döntések meghozatalának rendje kellő módon biztosítja...”⁴⁵ A köztársasági elnök az új törvény által létrehozott irányító testület hatáskörét és összetételét kifogásolta. „Tekintettel arra, hogy az irányító testület tagjai nem állnak jogviszonyban a felsőoktatási intézménnyel, nem tagjai az intézmény tudományos közösségének, s nem vesznek részt az intézmény tudományos tevékenységében, ezért nem szükségszerűen rendelkeznek a tudomány mindennapi működésére vonatkozó ismerettel. Ennek hiányában pedig az irányító testület nem tekinthető olyan önkormányzati szervnek, mely a tudományos élet szabadságához való jog jogosultjai, a tudomány művelői számára az Alkotmány 70/G. §-ának megfelelő beleszólási jogot ad a tudomány művelését közvetlenül érintő kérdésekbe”.⁴⁶

Az Alkotmánybíróság lényegében azonosult a Köztársasági elnök beadványának indoklásával. Az Alkotmánybíróság hosszú indoklásában leszögezi, hogy „a tudományos tevékenység nem másoktól elzárt, egyéni, hanem kollektív tevékenység, mely a tudomány művelőinek a független tudományos műhelyek keretében folytatott párbeszédén és vitáin alapul. A tudományos tevékenység szabadságához tehát nem elegendő a tudomány művelői számára egyéni jogokat biztosítani, valamint az állami beavatkozások és korlátozások elleni védelmet garantálni... Ezért az államnak olyan, törvényben szabályozott megoldásokat kell nyújtania, amelyek megfelelően biztosítják a külső befolyástól mentes, szabad, professzionalizálódott tudományos tevékenység folytatását. Ennek intézményi kereteit az állam köteles megteremteni. Az Alkotmánybíróság megállapította, hogy az államot intézményvédelmi kötelesség terheli...A hivatkozott alapjogokkal összefüggésben az állam köteles gondoskodni olyan intézményekről, illetve megfelelő szervezeti szabályokról, amelyek a tudományos, oktatási és kutatási tevékenység szabad folytatását garantálják. A szabad tudományos tevékenység lényegét a tudományos értékrend külső befolyástól mentes érvényesülése jelenti. A tudományos minőség szabad meghatározása érdekében biztosítani kell a tudomány művelői önálló döntési jogát és függetlenségét, vagyis a tudomány autonómiáját. A tudomány autonómiája önkormányzati jogokon keresztül valósul meg, melyeket az állam intézményvédelmi kötelessége alapján létrehozandó felsőoktatási intézményeknek kell biztosítani. A tudományos, oktatási és kutatási tevékenység szabad művelésének ezért alapvető biztosító az önkormányzatisággal, autonómiával rendelkező felsőoktatási intézmények megteremtése.”⁴⁷

„Az önállóság és függetlenség nemcsak a szűk értelemben vett tudományos, oktatási és kutatási tevékenységre terjed ki. A tudomány autonómiájának biztosítása érdekében a felsőoktatási intézményt szerkezetalkítási, működési és gazdálkodási önállóság is megilleti... A felsőoktatási autonómia hordozója, alanya a felsőoktatási intézmény, vagyis az oktatók, a tudományos kutatók és a hallgatók közössége.

45 41/2005. (X. 27.) AB határozat Indoklás

46 Uo.

47 Uo.



Ezért az oktatók, tudományos kutatók, hallgatók részvételét biztosítani kell az autonóm képviselői szervezetekben és az autonómiából eredő önkormányzati jogosultságok gyakorlásában. Ebben a tevékenységben az oktatókon, tudományos kutatókon és hallgatókon kívül külső szakembereket, az alapító, a fenntartó szervezet képviselőjét is be lehet vonni, de csak a felsőoktatási intézmény autonómiájának biztosítása mellett... Az irányító testület helyzetét és összetételét tekintve nyilvánvalóan nem a felsőoktatási intézmény önkormányzati szerve. A felsőoktatási intézményektől ily módon idegen irányító testületet nem lehet felhatalmazni a felsőoktatási intézmény autonómiájával védett, az intézményi autonómia hordozói számára biztosított önkormányzati jogosultságok gyakorlására, mert ez az autonómia elvonását jelentené.⁴⁸ Sőt az Alkotmánybíróság ennél is messzebb megy, kijelenti, hogy „Az irányító testületnek az új Fot. szerinti létrehozása, jogköre és összetétele eleve elmentéses a tudományos élet szabadságával.”⁴⁹

Az, hogy az Alkotmánybíróság határozata több vonatkozásban vitatható, jól bizonyítja Dr. Kiss László alkotmánybíró különvéleménye, aki leszögezi: „Úgy tűnik számomra, hogy itt az Alkotmány két §-ából (70/F. §, 70/G. §) lényegesen több „védelem” olvasható ki, mint egy egész fejezetből amott: az az érzésem, hogy az egyetemek, főiskolák pusztán „megérintése” is már alkotmányellenes.”⁵⁰ Rámutat arra, hogy „A többségi határozat nem ismeri el az autonómiát korlátozó rendeleti szabályozás alkotmányosságát. Nézetem szerint az Alkotmánybíróság 870/B/1997. számú határozatában foglaltakkal ütközik ez a felfogás. A hivatkozott határozat ugyanis egyértelmű ebben a kérdésben: »... az intézményi autonómia nem korlátlan, a törvénnyel vagy annak felhatalmazása alapján kibocsátott más jogszabályokkal, azt közérdekből – például a felsőoktatás egységesítése, az oklevél kibocsátásának alapjául szolgáló képzés alapkövetelményeinek biztosítása érdekében – korlátozhatja és korlátozza is. « (ABH 1999, 611, 613)».⁵¹ Hangsúlyozza azt is, hogy „.....az állam levonhatja annak szervezeti konzekvenciáit (akár új, eddig ismeretlen típusú szervezetek létrehozásával is), hogy jelenleg pusztán a kollegialitás alapelvein működő, javarészt a menedzsmentben járatlan laikusok vezette igazgatás jellemzi a magyar felsőoktatást.”⁵² Felhívja a figyelmet a német Alkotmánybíróság egyik határozatára, mely szerint „annak biztosítására, hogy a felsőoktatási intézmények szervezetét érintő döntések tudományos szempontból megfelelőek legyenek, szükséges a tudományos tevékenységet végzők részvétele; e közreműködésnek nem kell minden esetben a hagyományos értelemben vett önkormányzatiság jegyében zajlania. A felsőoktatás intézményén kívüli szervezetek is hozzájárulhatnak ahhoz, hogy egyfelől az állami irányítást a tudomány szabadsága védelmében korlátozzák, másfelől szembeszálljanak a status quo érdekek tiszta „önkormányzati modellbeli rögzülésének veszélyével”.⁵³

48 Uo.

49 Uo.

50 41/2005. (X. 27.) AB határozat Dr. Kiss László alkotmánybíró különvéleménye

51 Uo.

52 Uo.

53 Uo.

A felsőoktatás irányításának korszerűsítése tehát az Alkotmánybíróság határozatán megbukott. Lehet, hogy ebben az is szerepet játszik, hogy mind a kezdeményező Köztársasági elnök, mind az Alkotmánybíróság lényegében minden tagja egyetemi oktató?

A módosított törvény

Az Alkotmánybírósági döntés nyomán a 2005. évi CXXXIX. Felsőoktatásról szóló törvény elfogadott szövege már gazdasági tanácsról beszél.

A névváltozás okát a törvény indoklása így magyarázza: „Az alkotmánybírósági határozatból következik, hogy nem jön létre az irányító testület, a korábbi javaslat szerint az a döntéshozó szerv, amely a fenntartói jogosítványokból eredő, gazdasági irányítási jogköröket gyakorolta volna. Ennek helyébe lép az a megoldás, hogy ezeket a jogköröket a szenátus mint a felsőoktatási intézmény legfőbb döntéshozó szerve, továbbá a fenntartó gyakorolja, létrejön továbbá a gazdasági tanács, mely gazdasági kérdésekben döntés-előkészítő, véleményezési jogkört gyakorol.”

A módosított szövegű, végleges törvény szerint (23. § (1)) „A gazdasági tanács a felsőoktatási intézmény feladatainak végrehajtása megalapozásában, a rendelkezésre bocsátott források, eszközök, a közpénz, a közvagyon hatékony és felelős használatát segítő gazdasági stratégiai döntéseket előkészítő és végrehajtásuk ellenőrzésében részt vevő, a fenntartói döntések előkészítésében – e törvényben meghatározottak szerint – közreműködő testület.”⁵⁴

Tehát itt már csak döntés-előkészítő testületről van szó, amely „a) közreműködik a szenátus döntéseinek előkészítésében,⁵⁵ b) – a szervezeti és működési szabályzatban meghatározott esetekben – gazdasági szempontból véleményezi a felsőoktatási intézmény által készített pályázatokat; c) dönt azokban az ügyekben, amelyek ellátására a szenátus felhatalmazta.”⁵⁶ Továbbá „figyelemmel kíséri a felsőoktatási intézmény gazdálkodásában a szakmai hatékonyság és a gazdaságosság követelményeinek érvényesítését.”⁵⁷

A törvény egyébként felsorolja a „felsőoktatási intézményekben – a szervezeti és működési szabályzatban meghatározottak alapján” milyen magasabb vezetői megbízások adhatók ki. Ezek: a) rektor, b) rektorhelyettes, c) főigazgató, d) dékán, e) gazdasági főigazgató, ennek hiányában gazdasági igazgató, f) igazgatási feladatokat ellátó hivatal vezetője (főtitkár vagy a szervezeti és működési szabályzatban meg-

54 2005. évi CXXXIX. Felsőoktatásról szóló törvény 23. § (1)

55 „...így különösen véleményezi: aa) a felsőoktatási intézmény intézményfejlesztési tervét, ab) a felsőoktatási intézmény költségvetését és a számviteli rendelkezések szerinti beszámolóját, ac) a felsőoktatási intézmény számviteli rendjét, ad) fejlesztés indítását, ae) gazdálkodó szervezet alapítását, gazdálkodó szervezetben részesedés szerzését, gazdálkodó szervezettel történő együttműködést, af) a felsőoktatási intézmény rendelkezésére bocsátott, valamint a tulajdonában lévő ingatlan vagyon hasznosítását, elidegenítését, ag) az e törvényben meghatározottak szerinti hitelfelvételt, ah) együttműködési megállapodás megkötését, ai) a felsőoktatási intézmény szervezete, szervezeti egysége létesítését, átalakítását, megszüntetését;”

56 2005. évi CXXXIX. Felsőoktatásról szóló törvény 25. § (1)

57 2005. évi CXXXIX. Felsőoktatásról szóló törvény 25. § (2)



határozott más megnevezéssel).⁵⁸ Témánk szempontjából mellékes, de azért érdekes kérdés, hogy egy autonóm felsőoktatási intézményben miért is kell törvényileg szabályozni, hogy hogyan kell nevezni a felsővezetőket?

A törvény az intézményalapítás vonatkozásában is korlátozottabb, mint a 93-as. Az alapítás lehetősége ugyanis nincs megadva a természetes személyeknek.⁵⁹

Menedzserek a Gazdasági Tanácsokban

„A jelenlegi hazai felsőoktatási vezetési gyakorlatot amatőr menedzsment rendszerként jellemezhetjük” – írta Barakonyi⁶⁰ az új felsőoktatási törvény előtt. Vizsgáljuk meg, hogy az új törvény után megváltozott-e a helyzet. A gazdasági tanácsokba delegált szakemberek mennyiben mozdították el az egyetemek menedzsmentjét profi irányba.

A 14 állami egyetem⁶¹ gazdasági tanácsában összesen – a Magyar Államkincstár delegáltjain túl, akiket nem számoltunk a tanács tagjai közé⁶² – 116 főt találunk. Ezek közül 37 főt delegált a minisztérium.

A tagokat négy csoportba soroltuk.

Az első csoportba a minden tekintetben menedzsernernek tekinthető tagokat soroltuk, a pénzügyi vezetőktől, a különböző ágazatba tartozó vállalatok, vállalkozások vezetőiig.

A második csoportot az oktatók, kutatók alkotják, ide értve a rektorokat is, akik hivatalból tagjai a tanácsnak. Ebbe a csoportba tartoznak az Akadémiai és más kutató intézetek kutatói is.

A harmadik csoportba a hallgatók tartoznak. Hallgatókat csak igen kevés intézményben delegáltak a tanácsokba, gyakoribb, hogy a hallgatók nem maguk közül delegáltak tagot. Ezek a delegáltak igen széles foglalkozási spektrumba tartoznak az oktatótól, az iskola igazgatótól és az ifjúsági referensen keresztül a „végzett HÖK elnökig”. Ezeket a nem hallgató delegáltakat a negyedik csoportba soroltuk.

58 96. § (1)

59 7. § (1) Felsőoktatási intézményt önállóan vagy más jogosulttal együttesen a) a magyar állam, helyi önkormányzat, országos kisebbségi önkormányzat, b) a Magyar Köztársaságban nyilvántartásba vett egyházi jogi személy, beleértve a jogi személyiséggel rendelkező szervezeti egységét is (a továbbiakban: egyházi jogi személy), c) a Magyar Köztársaság területén székhellyel rendelkező gazdálkodó szervezet [a Polgári Törvénykönyvről szóló 1959. évi IV. törvény (a továbbiakban: Ptk.) 685. § c) pont], d) a Magyar Köztársaságban nyilvántartásba vett alapítvány vagy közalapítvány alapíthat.

60 Barakonyi Károly (2003) Egyetemi kormányzás www.univpress.hu/data/ea_barakonyi_karoly_2.doc

61 A 14 állami egyetem a következők: 1) Budapesti Corvinus Egyetem, 2) Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, 3) Debreceni Egyetem, 4) Eötvös Loránd Tudományegyetem, 5) Kaposvári Egyetem, 6) Miskolci Egyetem, 7) Nyugat-Magyarországi Egyetem, 8) Pannon Egyetem 9) Pécsi Tudományegyetem, 10) Semmelweis Egyetem, 11) Széchenyi István Egyetem, 12) Szegedi Tudományegyetem, 13) Szent István Egyetem, 14) Színház- és Filmművészeti Egyetem,

62 A felsőoktatási törvény 23. § (9) szerint „A gazdasági tanács ülésére – a napirend és az előterjesztések megküldésével, az ülés előtt legalább öt munkanappal – meg kell hívni a Magyar Államkincstár megbízottját, aki tanácskozási joggal vesz részt az ülésen, és véleményt nyilváníthat minden olyan kérdésben, amely a közpénz, közvagyon célszerű és gazdaságos felhasználását érinti. A megbízott a tevékenységéről évente legalább egyszer tájékoztatást ad a felsőoktatási intézmény fenntartójának és a Magyar Államkincstárnak.”

A negyedik csoport egy igen vegyes csoport, amelybe a különböző társadalmi szervezetek vezetőitől, a költségvetési szervek vezetőin és vezető helyettesein (ide soroltuk az egyetemek gazdasági vezetőit is) keresztül az alapítványok vezetőiig, továbbá a filmrendezőig soroltuk be a tagokat.

Ha megnézzük a minisztériumi delegáltak megoszlását, azt találjuk, hogy mindössze 57% tekinthető profi menedzsernek. Majdnem negyedük oktató és kutató, közel 20% pedig meglehetősen vegyes összetételű, akik között kórház igazgatótól, nyugalmazott egyetemi gazdasági főigazgatón keresztül kulturális intézményvezetőig és filmrendezőig találunk szakembereket. Természetesen nem vonjuk kétségbe ennek a 43%-nak a hozzáértését, azonban ha a minisztérium célja az egyetemek gazdálkodásában a profi menedzsmet szemlélet meghonosítása volt, akkor erősen megkérdőjelezhető sok delegált ebbéli jártassága.

1. táblázat: A 14 állami egyetem gazdasági tanácsstagjainak megoszlása

Foglalkozás	A gazdasági tanácsok tagjainak megoszlása		Ebből minisztériumi delegált	
	fő	százalék	fő	százalék
Menedzserek	44	38,0	21	57,0
Oktató, kutató	35	30,0	9	24,0
Hallgató	4	4,0	0	0,0
Egyéb vezető és értelmiségi (költségvetési szerv vezető, helyettes, civil ill. társadalmi szerv vezetője, egyéb)	33	28,0	7	19,0
Összesen	116	100,0	37	100,0

Az összes gazdasági tanács tag összetételét tekintve még kisebb a „profik” aránya, alig haladja meg a harmadnyit. Majd ugyanekkora arányt képviselnek az oktatók, kutatók valamint hallgatók együttesen, és az egyéb vezetők ill. értelmiségiek együttes aránya is majdnem eléri a harminc százalékot. A gazdasági tanácsok tagjainak nem sokkal, több mint egyharmada menedzser.

Az intézmények delegáltjai között jelentősen nagyobb arányt képviselnek az oktatók, kutatók, hallgatók, akiknek az együttes aránya 38%, valamint az egyéb vezetők ill. értelmiségiek, akik együtt 33%-ot tesznek ki. Az intézményi delegáltak között mindössze 29% a „profi menedzser”.

Intézményenként igen jelentős eltérések vannak a saját delegáltak összetételét illetően. Lényegében mind a két véglet megtalálható. Az egyik póluson a Pécsi Tudományegyetem, ahol minden intézményi delegált oktató, vagy saját intézményi alkalmazott, valamint a Debreceni Egyetem, ahol egy kivétellel ugyanígy van. A másik póluson a Miskolci Egyetem és a Nyugat-Magyarországi Egyetem, ahol az intézményi delegáltak „kötelezőn felüli” része (tehát a rektoron és gazdasági főigazgatón kívül) mindegyik delegált pénzügyi illetve vállalati menedzser.

Összességében azt állapíthatjuk meg, hogy az állami egyetemek gazdasági tanácsainak összetételét az esetek nagy részében a profi menedzserek alacsony aránya jellemzi. Mindössze három olyan egyetem van, ahol a gazdasági szférából jött



menedzserek aránya meghaladja az ötven százalékot, ezek a Miskolci Egyetem, a Kaposvári Egyetem és a Pannon Egyetem. A másik pólusok, négy olyan egyetem van, ahol a vállalati menedzserek aránya egyharmad alatt marad, ezek a Színház és Filmművészeti egyetem, a Szegedi Tudományegyetem, a Pécsi Tudományegyetem és a Semmelweis Egyetem.

Befejezésül

Mi is történt a felsőoktatás irányításának szabályozásában az utóbbi két évben? Magyar Bálint miniszterségét felsőoktatási törvénnyel akarta megkoronázni. Görcsösen, mindenáron.

A felsőoktatás irányításának modernizálása csakugyan aktuális és sürgető feladat volt. Ehhez azonban nem találta meg az igazi szövetségeket. Így a felsőoktatás vezetőire, a Rektori Konferenciára támaszkodott. Ehhez viszont arra volt szükség, hogy az új törvény a rektorokat megnyerje a törvénynek. Ezért alakult ki egy olyan szabályozás, amely már eleve tele van a rektoroknak tett kedvezményekkel. Miközben a felsőoktatási intézmény gazdálkodása jelentősen elmozdul az autonóm – vállalatzerű – gazdálkodás felé, azon közben a rektorral szemben támasztott követelmények továbbra is alapvetően akadémiai jellegűek.⁶³

A vezetési struktúra korszerűsítése áldozatává vált a felsőoktatási vezetőkkel való egyeztetésnek. A vezetés szervezete nem változott jelentősen, a gazdasági és akadémiai döntések szétválasztása nem történt meg, és az osztott (rektor-szenátus) vezetés is megmaradt. A gazdasági döntésekben eleinte meghatározó szerepet kapott – de az Alkotmánybíróság által kifogásolt – Irányító Testület, a végleges törvénybeli neve: Gazdasági Tanács szerepe végül névlegessé vált. Az Alkotmánybíróság döntése után az akkor még Magyar által vezetett OM úgy tett, mintha semmi sem történt volna: „a köztársasági elnök az új felsőoktatásról szóló törvény lényegét, így az új képzési rendszer bevezetését sem találta aggályosnak. ...Az Alkotmánybíróság mai döntése olyan módosításokat ír elő, amelyek a reform menetét nem akasztják meg.”⁶⁴

Pedig akárhogyan nézzük a reformnak az intézményirányítási része megakadt, és erősen féloldalasra sikerült. Az operáció tehát remekül sikerült, vajon bele fog-e halni a beteg?

POLÓNYI ISTVÁN

63 29. § (7) Rektori megbízást az kaphat, aki vezetési, szervezési, gazdálkodási ismeretekkel és gyakorlattal rendelkezik, továbbá a felsőoktatási intézménnyel teljes munkaidőre szóló munkaviszonyban vagy közalkalmazotti jogviszonyban áll, illetve akivel ilyen jogviszonyt létesítenek. A rektori megbízáshoz egyetem esetén egyetemi tanári, főiskola esetén egyetemi tanári, főiskolai tanári, egyetemi docensi, tudományos tanácsadói vagy kutatóprofesszori, illetve tudományos főmunkatársi munkakörben történő alkalmazás szükséges.

64 Az AB döntése nem érinti az új felsőoktatási törvény lényegét OM Sajtóiroda, 2005. október 25. <http://www.om.hu/main.php?folderID=764&articleID=6213&ctag=articlelist&iid=1> – letöltés 2006 augusztus.

IRODALOM

HIVATKOZOTT JOGSZABÁLYOK⁶⁵

1949. évi XX. Törvény A Magyar Köztársaság Alkotmánya

1985. évi I. törvény Az oktatásról

1992. évi XXXVIII. törvény az államháztartásról.

1993. évi LXXX. Törvény a felsőoktatásról

2005. évi CXXXIX. Felsőoktatásról szóló törvény

41/1985. (X. 5.) MT rendelet Az oktatásról szóló 1985. évi törvény végrehajtásáról

217/1998. (XII. 30.) Korm. rendelet az államháztartás működési rendjéről

41/2005. (X. 27.) AB határozat. Közzétéve a Magyar Közlöny 2005. évi 142. számában

A magyar felsőoktatás modernizációját, az Európai Felsőoktatási Térhez történő csatlakozását célzó felsőoktatás-fejlesztési koncepciója. Szakmai Vitaanyag Készül a CSEFT program keretében Összeállította az Operatív csoport 2003 július 6.

BARAKONYI KÁROLY (2004a) Egyetemi kormányzás. www.univpress.hu/data/ea_barakonyi_karoly_2.doc

BARAKONYI KÁROLY (2004b) Egyetemi kormányzás. Merre tart Európa? *Közgazdasági Szemle*, LI. évf., 2004. június 584–599. o.

HRUBOS ILDIKÓ (2000) A felsőoktatás nagy modelljei és módosulásuk a huszadik század második felében. *INFO-Társadalomkutatás*, No. 49.

HRUBOS ILDIKÓ (ed) (2004) *Gazdálkodó egyetem*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.

SÁSKA GÉZA (2003) Szakmai és politikai autonómiák a '80-as, '90-es évek magyar közoktatásában. *Iskolakultúra* No. 6–7.

ZSINKA LÁSZLÓ: Felsőoktatás és tudomány az EU csatlakozás után. A társadalomtudományok Magyarországon (1990–2001) Konferencia 2002. június 5. http://www.atelier-centre.hu/html_hu/konferencia/konf8.htm

65 A Complex jogtár alapján.



A JAPÁN FELSŐOKTATÁS VÁLTOZÁSAI

– AZ 1990 ÓTA ZAJLÓ REFORMOK –

A japán felsőoktatási rendszer rövid bemutatása

A felsőfokú intézmények és a hallgatói létszámok

Japánban a diplomával záruló középfok utáni képzéseket tekintik felsőfokú képzéseknek. Ezeket kétfajta intézmény nyújthatja, egyfelől az egyetemek (*daigaku*), másfelől a rövid képzési ciklusú egyetemek (*tanki-daigaku*).¹ A szóban forgó intézményekbe 12 éves elemi iskolai, illetve középiskolai tanulmányokat követően, sikeres felvételi vizsgát téve lehet bekerülni (1. ábra). Valamennyi felsőfokú képzés esetében (beleértve ebbe a rövid képzéseket is) zárt keretszámokat (*numerus clausus*) alkalmaznak. Az egyes intézményekben rendelkezésre álló férőhelyek számát az Oktatási, Kulturális, Tudományos, Sport- és Technológiaügyi Minisztérium (MEXT) határozza meg szakokra lebontva. A felvételi követelményeket az egyes intézmények állapítják meg, de a MEXT szervezi meg a felvételi vizsgákat az Országos Egyetemi Felvételi Vizsgaközpont közreműködésével, és a képzőintézmények e vizsgák eredményei alapján szelektálhatnak a jelentkezők között. A felvételi vizsgák nehézségi foka képzőintézmények és szakok szerint változik.

Az egyetemek (beleértve ebbe a rövid képzéseket) lehetnek államiak, önkormányzatiak, továbbá az állam által elismert iskolaszervező jogi személyektől függők. 2006 május 1-jén összesen 2 859 ezer hallgató járt az ország 744 egyetemére (ezek közül 87 függött az államtól, 89 nyilvános egyetemet a helyi önkormányzatok működtettek és 568 volt az iskolaszervező jogi személyek² által működtetett magánegyetemek száma). A diákok közül 628 ezren jártak állami intézményekbe, 128 ezren önkormányzati kézben lévő nyilvános egyetemekre és 2 102 ezren magánintézményekbe.³ A rövid képzést nyújtó egyetemek száma 469, ezek közül 8 állami alapítású, 40 önkormányzatoktól függ, 421 pedig magánegyetemként működik. Az ilyen típusú intézményekbe járók összlétszáma 202 ezer (az egyes intézménytípusok hallgatóinak száma a fenti sorrendben ezer, tizenkétezer és 190 ezer volt). Napjainkban a fiatal korosztály több mint ötven százaléka kerül be a felsőoktatásba. Ötven év alatt az egyetemekre felvettek aránya (beleértve ebbe a rövid képzésben részesülőket) több mint megötszöröződött: míg 1956-ban még csak 9,8%-os volt ez az arány, 2006-ra már elérte az 52,3%-ot. (2. ábra) Ugyanakkor még ha to-

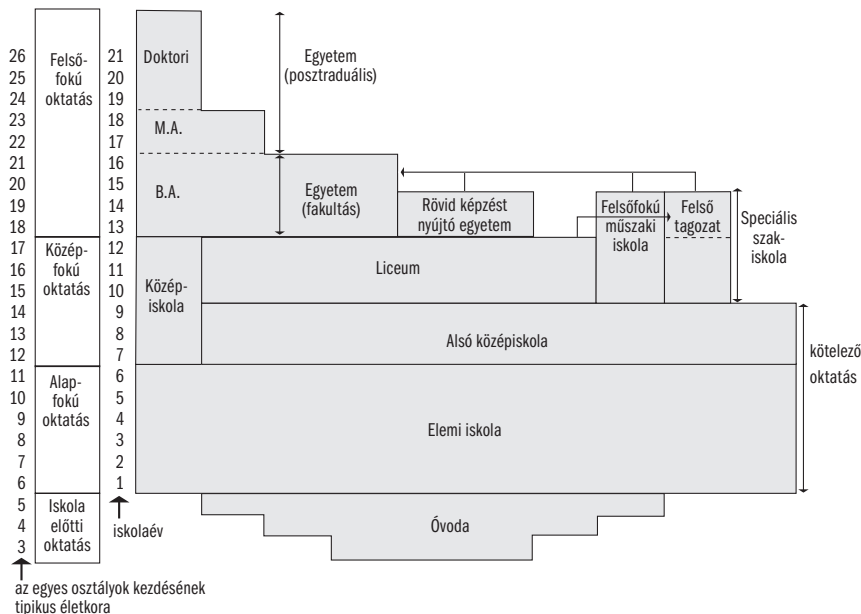
1 Ezekon kívül más középfok utáni (post-secondary) képzést nyújtó intézmények is léteznek. Közéjük tartoznak az iparvállalatok igényeit nagymértékben figyelembe vevő műszaki főiskolák, amelyek a középfokú képzés második ciklusát és a felsőfokú képzés első két évét egyesítik. Léteznek ezen túlmenően speciális felső tagozatokat működtető szakképző intézmények is. Mivel az előbb említett intézménytípus igen csekély számú hallgatót oktat (a hallgatói összlétszám egy százalékánál is kevesebb az idejárók száma), illetve miután a másodikként említett intézménytípus nem ad felsőfokú végzettséget, ezeket az iskolákat nem vesszük figyelembe elemzésünk során.

2 Ezek tulajdonképpen jogi személynek tekinthető közhasznú alapítványok.

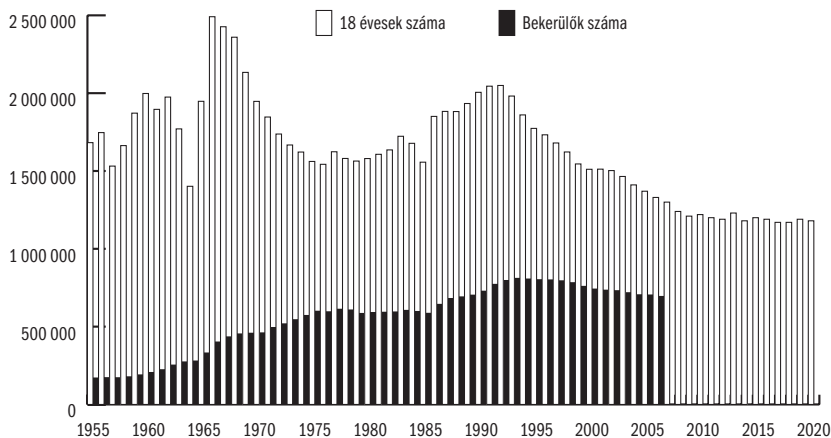
3 Hacsak nem nevezünk meg más forrást, a cikkünkben szereplő összes statisztikai adat a MEXT-től származik.

vább növekszik is ez az arány, a felsőoktatási intézményekbe bekerülők száma 1994 óta egyre kisebb a fiatal korosztályhoz tartozók számának csökkenése miatt.⁴ Ily módon, bár egyes jó hírnevű egyetemek továbbra is igen szelektívek, a felsőfokra való bekerülés lehetősége mind több fiatalnak adatik meg. Tény és való, hogy napjainkban számos egyetem és sok rövid képzést nyújtó intézmény nehezen tudja kihasználni képzési kapacitásait, sőt kellő számú jelentkező híján bizonyos intézményeket már be is kellett zárni.

1. ábra: A japán iskolarendszer



2. ábra: A 18 éves korú népesség és az egyetemre való bekerülés



⁴ A jelentkezők száma már 1992-ben csökkeni kezdett.



Az egyetemi képzés

Az egyetemi képzés három szakaszból áll. A hatéves orvosi, fogorvosi és állatorvosi képzésektől eltekintve⁵ négy év alatt lehet megszerezni az első ciklust záró szakdiplomát. Ez utóbbi birtokában a hallgató beléphet a munkaerőpiacra vagy tovább folytathatja tanulmányait a második cikluson. Ennek keretében általában két év alatt szerzik meg a hallgatók a mester fokozatot. A harmadik ciklus elsősorban a kutatói pályákra készít fel. A disszertáció megírásához szükséges időt is figyelembe véve a hallgatóknak legalább három évre van szükségük ahhoz, hogy doktori fokozatot szerezzenek. Az alapképzést lezáró szakdiplomák (azaz a bachelor-fokozat) megszerzésére az egyetemi karokon (*gakubu*) van lehetőség, míg a mester-képzéseket és a doktori képzéseket a posztgraduális iskolák (*daigaku-in*) nyújtják.⁶

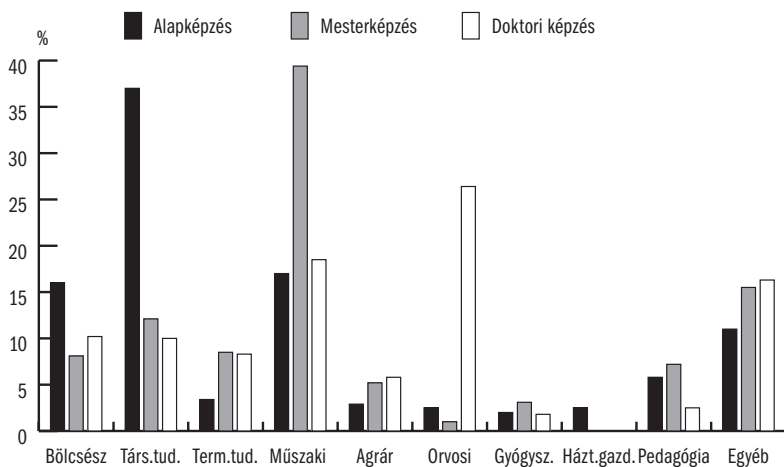
2006-ban az alapképzések szintjén a társadalomtudományi képzésekre járók tették ki a teljes hallgatói létszám több mint egyharmadát (37%). Őket követik a rangsorban a műszaki- (17%) és a bölcsészszakokra járó hallgatók (16%). (3. ábra) Ez a három képzési ág adja a diáklétszám 70%-át. Az összes többi hagyományos képzési terület (pedagógia, természettudomány, agrártudomány, orvostudomány, gyógyszerészet stb.) esetében a hallgatói létszám nem éri el az összlétszám 10%-át. Az utóbbi időben egyes nem hagyományos képzési irányok, így például a interdiszciplináris képzések és az erősen szakosodott képzések esetében jelentősen megnőtt a hallgatói létszám, és az 1995-ös 5% helyett 2006-ban már elérte a 11%-ot az ilyen képzésekben részesülők aránya. Ez főként arra vezethető vissza, hogy az egyetemek megpróbálták képzési programjaikat a társadalmi igényekhez igazítani, és ehhez nagyfokú ösztönzést adott az, hogy 1991-ben, mint erről még szólni fogunk, dereguláció következett be az egyetemi képzési programok kidolgozása terén. Ami pedig a posztgraduális iskolákat illeti, a mester-képzések szintjén a műszaki képzésben részesülők alkotják a legnépesebb csoportot (39%), míg a doktori képzések szintjén az orvosi és fogorvosi képzésben részesülőkről (26%) mondható el ugyanez. (3. ábra)

Az egyetemi tanulmányok egyre hosszabb ideig tartanak, és mind több hallgató iratkozik be graduális iskolákba (az 1990-es 4,2%-kal szemben ezek részaránya 2006-ban már elérte a 9,1%-ot). A posztgraduális képzések szakmai jellegének erősödését figyelembe véve ezen túlmenően 2004-ben létrehozták az Egyesült Államok-béli *professional school*-ok mintáját követő szakiskolák rendszerét. Ez utóbbiak között éppúgy megtalálhatók a jogi képzést nyújtó iskolák, mint a kereskedelmi, illetve könyvelési ismereteket nyújtó intézmények. A közeljövőben egyes pedagógusképző intézmények is olyan szakiskolákká alakulnak, amelyek az alapfokú- és a középfokú oktatás számára képeznek majd szakembereket.

⁵ Az ímént említett képzéseken túl 2006-tól a korábban négyéves gyógyszerészeti képzések esetében is elkezdődött az áttérés a hatéves képzési rendszerre.

⁶ A két intézménytípus státusa különböző, de egyazon tudományág oktatói általában mind a kétfajta intézményben rendelkeznek pozíciókkal.

3. ábra: A hallgatók képzési ágak és szintek szerinti megoszlása 2006-ban



A egyetemeken esetében a minőségbiztosítás jellemzőit döntően az egyetemlétesítés feltételeit tartalmazó miniszteri rendelet határozza meg. Ez a jogszabály tartalmazza azt, hogy egy képzési program megvalósításához milyen feltételeknek kell teljesülniük a személyzet, az épületek és a felszerelések, illetve a képzés tartalma tekintetében. Hacsak nem a képzési programok valamilyen apró módosításáról van szó, a képzőintézményeknek, illetve az új intézményt alapítani kívánóknak szakindítási kérelmet kell benyújtaniuk a minisztériumhoz. Az engedélyezést követően egy olyan, általában négyéves megfigyelési időszak következik, amely alatt a minisztérium (MEHT) rendszeresen ellenőrzi a program működését. 2004-ig a négyéves határidő lejártát követően az intézményekben folyó oktatás minősége alapvetően az egyes intézményekben működtetett minőségbiztosítási megoldásoktól függött. Ugyanakkor 2004 óta már létezik egy állami kezdeményezésre létrejött akkreditációs rendszer, amelynek hatóköre valamennyi egyetemre kiterjed.

A hallgatók pályairányítása és szakmai beilleszkedése

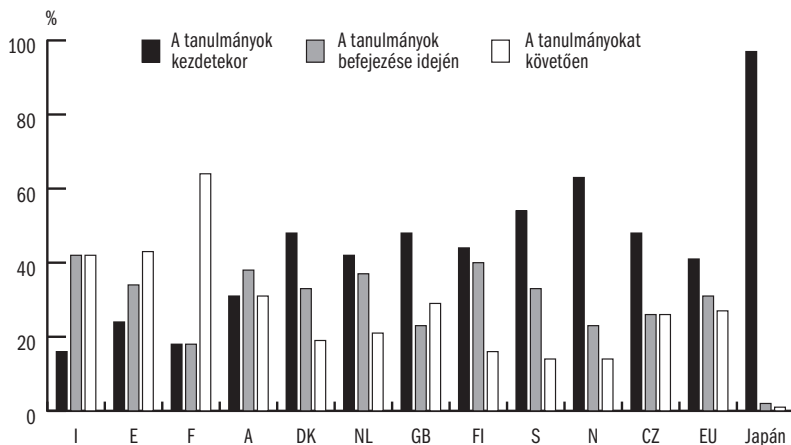
Az alapképzési szakasz végén a hallgatók többsége diplomát szerez: a tanulmányait sikeresen befejező hallgatók aránya⁷ 90% körül ingadozik. 2006-ban 558 ezren szereztek egyetemi alapképzettséget igazoló végbizonyítványt, és közülük 67 ezren (12%) folytatják tanulmányaikat valamilyen mesterképzés keretében, ugyanakkor 365 ezren (64%) tudtak elhelyezkedni. A munkaerőpiacra belépni kívánó hallgatók oroszlánrésze még tanulmányai alatt hozzáfog az álláskereséshez (4. ábra), és többségük talál is magának munkát. 2006 áprilisában az elhelyezkedni akaró frissdiplomások 95,3%-a már elhelyezkedett.⁸

⁷ Ezt a mutatót annak alapján számítják ki, hogy a beiratkozott hallgatók mekkora hányada szerez Bachelor-fokozatot 4-től 8 évig terjedő idő alatt, ez utóbbi időhatár szabja meg az alapképzésben eltölthető maximális időt.

⁸ Ugyanakkor ezt az adatot pontosítani kell abban a tekintetben, hogy egyes olyan diákok, akik nem találnak maguknak állást, be szoktak iratkozni valamilyen posztgraduális képzésre.



4. ábra: Az egyetemisták álláskeresési időszakának kezdete az európai országokban és Japánban az 1994–1995-ös tanévben



Forrás: Teicher U. (ed) (2000) Higher Education and Graduate Employment in Europe. TSER EGS-SOE2-CT97-2023

Egyébként a felsőoktatás kibővülése számos olyan problémát szült, amelyek összefüggnek a hallgatói népesség átalakulásával, így mindenképp azzal, hogy sok nem megfelelően felkészült hallgató került be a felsőoktatásba, akárcsak azzal, hogy mindinkább elértéktelenednek az egyetemi diplomák. A problémák közül érdemes két olyat kiemelni, amelyek különösen sok gondot okoznak: az egyiket a Freeter⁹ kifejezéssel jelölik, a másikat pedig a NEET¹⁰ rövidítéssel. A kilencvenes években különösen megnőtt a Freeterek száma: 2003-ra már 2,17 millióan voltak, és az ide soroltak hozzávetőleg egyharmada rendelkezett diplomával. A fiatalok helyzetének egyre bizonytalanabbá válása miatt mind több intézmény fordít fokozott figyelmet az egyetemi hallgatók pályairányítására.

Az egyetemek finanszírozása és irányítása

A finanszírozás

Az állami és az önkormányzati egyetemek esetében a finanszírozáshoz egyfelől a fenntartók (a MEXT vagy a helyi önkormányzatok), másfelől a szolgáltatásokat igénybe vevők járulnak hozzá. A magánegyetemek esetében viszont a szolgáltatásokat igénybe vevők fedezik a költségek java részét, ugyanakkor az állam is támo-

⁹ Ezt a szót az angol *Free* melléknév és a dolgozót jelentő német *Arbeiter* főnév összevonásával képezték.

Japánban ezzel a kifejezéssel illetik azokat a fiatalokat (köztük egyetemi hallgatókat is), akik részmunkaidőben dolgoznak. Az Egészségügyi és Munkaügyi Minisztérium meghatározása szerint ez a fogalom olyan 15 és 34 év közötti fiatalokat jelöl, akik nem tanulnak, és akiknek nincs fix állásuk (a háztartásbeli nőket nem számítják közéjük).

¹⁰ *Not in Education, Employment or Training*. Ezt az eredetileg Nagy Britanniában megalkotott fogalmat Japánban elsősorban azokkal a fiatal munkanélküliekkel kapcsolatban alkalmazzák, akik nem keresnek maguknak állást.

gatja az ilyen képzéseket (az összes működési költség 12%-áig). Még az állami és az önkormányzati egyetemeken esetében is jelentős a hallgatóknak a képzési költségekhez való hozzájárulása.¹¹ A 2006-ban, azaz a 2006 áprilisától 2007 márciusáig tartó tanévben és pénzügyi évben az állami egyetemeken az átlagos hallgatói hozzájárulás mértékét 817 800 jenben (azaz kb. 5640 euróban – 1 euro = 15 jen) határozta meg az állam, ebből 535 800 jent kell tandíjként befizetni, ugyanakkor a beiratkozás 282 000 jentbe kerül. Az önkormányzati egyetemeken esetében a képzési hozzájárulás összege lényegében megegyezik az állami egyetemeken fizetendő összeggel, ugyanakkor ezen egyetemeken egyes hallgatóknak esetenként negatív elbírálásban van/lehet részüik lakóhelyük miatt. A magánegyetemen többet kell fizetni, a statisztikák szerint ezeknek az intézményeknek a hallgatói átlagosan 1 305 956 jent fizetnek (ez kb. 9006 eurónak felel meg, amiben benne foglaltatik az egyetem létesítéséhez és felszereléséhez való hozzájárulás összege is).

Egyébként a köztámogatásokhoz való hozzáférés szempontjából mind nagyobb szerepe van a versenynek. A magánegyetemeknek juttatott támogatásokon belül a MEXT növelte a pályázati formában elnyerhető támogatások részarányát azoknak az általános támogatásoknak a rovására, amelyekhez előre meghatározott kritériumok, pl. a hallgatószám alapján lehet hozzájutni. A kutatásokkal kapcsolatos köztámogatások terén különösen megnőtt a konkurenciaharc szerepe. Ráadásul az egyetemeknek mind komolyabb versenytársává váltak azok az egyéb kutatóhelyek, amelyek szintén igényt tartanak az alkalmazott kutatások és a fejlesztési tevékenységek támogatására szolgáló közpénzekre.

Az egyetemek irányítása

Az egyetemeket elnökök irányítják, akiket legtöbbször az oktatók választanak meg. Az elnököket az állami egyetemeken az oktatási miniszter, az önkormányzati intézményeken a polgármester vagy a kormányzó, a magánegyetemen pedig az irányítótanács nevezi ki. Az egyes intézményekben döntően oktatókból álló kari tanácsok működnek, amelyek jogosultak minden fontosabb kérdés megtárgyalására. Ugyanakkor az utóbbi években az elnökök oktatók általi megválasztása, illetve a kari tanácsokon belüli tanácskozások bírálatok tárgyává váltak, többek között az oktatók korporatív magatartása miatt, amely lelassítja a döntéshozást és nehezebbé teszi a társadalmi igényekhez való alkalmazkodást. Végül egyes egyetemeken megszüntették a szavazásos rendszert. Ezen túlmenően 2004 óta az állami egyetemeken az elnökeket egy szűkebb bizottság választja ki, amelynek tagjai, mint erről még szólni fogunk, felerészben külső személyekből tevődnek össze.¹² Ugyanebben az évben egyébként a magánegyetemen irányítótanácsának jogköreit és feladatait, melyeket korábban sokkal pontatlanabban határoztak meg,

¹¹ A térítési díjak egyfelől az évente befizetendő tandíjból állnak, másfelől a beiratkozási díjból, amelyet csak az egyetemre való bekerüléskor kell megfizetni. A magánegyetemen ezen túlmenően azt is megkövetelik a hallgatóktól, hogy az egyetem alapításához és felszereléséhez szükséges költségekhez is járuljanak hozzá.

¹² Ugyanakkor a szavazásos rendszer a legtöbb állami egyetem esetében megmaradt, de a szavazásokon egyre inkább csak azok vetnek részt, akik irányítómunkát is végeznek az egyetemen belül.



mint az állami egyetemek esetében, az ez utóbbiakra érvényes rendelkezéseket figyelembe véve újraszabályozták.

A kilencvenes évek oktatási reformja

Az egyetemi oktatás 1991-es deregulációja

Az egyetemi oktatás tartalmára vonatkozó szabályozást 1991-ben felülvizsgálta a Monbusho.¹³ A szóban forgó reform előtt a miniszteri rendeletben megállapított Egyetemi Intézményes Követelményekhez igazodva az alábbi négy kategóriába sorolt tárgyak oktatását írták elő: „általános műveltséget bővítő tárgyak”, „szakismertek”, „idegen nyelvek”, „testnevelés és egészségnevelés”. Minden egyetemnek ezt a szabályozást figyelembe véve kellett kialakítania a tanterveit.

Az Egyetemi Tanács¹⁴ egyik ajánlását figyelembe véve a minisztérium módosította a követelményeket, és jelentősen kibővítette az egyetemek mozgásterét az oktatás megszervezését illetően. A szóban forgó ajánlás szövegében az alábbi megfogalmazás olvasható: „Az egyetemi oktatás egésze gazdagodik azzal, ha az egyes intézmények, saját képzési ideáljukból és küldetésükből kiindulva, és egyben a társadalmi és a tudományos igényeket messzemenően figyelembe véve tervezik meg és működtetik saját képzési programjaikat.” A diplomák kibocsátásának immáron az az egyetlen feltétele, hogy a hallgatóknak legalább 124 kreditet kell megszerezniük.

Az egyetemek által elindított reformok

Az Egyetemi Tanács és a minisztérium (Monbusho) arra számítottak, hogy a helyi igényekhez igazodva nagyon különböző egyetemi képzéseket hoznak majd létre. Ezekkel az elképzeléseikkel ellentétben az oktatás reformja nyomán a legtöbb egyetemen elsősorban a specializált ismeretek kerültek előtérbe, amelyek egyébként nem feltétlenül könnyítik meg az egyes szakmáknak a gyakorlását. A kilencvenes években számos egyetem bezárta az általános műveltség elmélyítésére szakosodott szervezeti egységét.¹⁵ A japán egyetemeken ekkoriban még döntően a humboldti egyetem eszméjének jegyében folyt az oktatás.

Ugyanakkor ezzel egy időben jelentősen előrehaladt a felsőoktatás tömegesedése. Míg 1990-ben a felsőoktatásba bekerülők részaránya még csak 36,3% volt, 2000-re már 49,1% volt ez az arány, a 2005-ben mért 51,5% részarány pedig már meghaladta az 50%-os értéket, vagyis azt a M. Trow által megállapított határt, amely

¹³ Az oktatási tárca neve – ennek szerepét 2001 óta a MEXT tölti be.

¹⁴ Az Egyetemi Tanács az oktatási minisztérium konzultatív testülete. A részint egyetemi dolgozókból, részint az egyetemekhez képest külső személyekből összetevődő testület jogosult megtárgyalni az oktatással kapcsolatos alapkérdéseket. 1987-ben hozták létre, majd 2001-től az Országos Oktatási Tanács részévé vált.

¹⁵ Ezek olyan szervezeti egységei az egyetemeknek, amelyek az általános műveltség elmélyítéséhez járulnak hozzá (beleértve ebbe az idegen nyelvek oktatását, továbbá a testnevelést és az egészségügyi ismertek oktatását) az egyetemek első- és másodévre beiratkozott valamennyi hallgató számára nyújtott órákkal. Ezeket a képzéseket az amerikai modellt alapul véve intézményesítették a második világháború nyomán, mikor is a régi rendszer előkészítő osztályait az egyetemi képzésbe integrálták.

elválasztja egymástól a tömeges felsőoktatást és az általánosan hozzáférhető felsőoktatást. Az egyetemeknek szembesülniük kellett azzal, hogy hallgatóközönségük még a korábnál is heterogénebbé vált, és esetenként teljesen alkalmatlan a hagyományos egyetemi képzésekben való részvételre. Ráadásul a kilencvenes években a munkaerő-piaci helyzet romlása miatt a diplomások a korábnál nehezebben tudtak állást találni maguknak.

A kilencvenes évek vége felé bevezettek egy sor olyan, többnyire az Egyesült Államokból importált pedagógiai eszközt, amely az oktatás minőségét volt hivatva megjavítani. Az ekkoriban bevezetett pedagógiai megoldások között említhetjük az egyetemi oktatók pedagógiai képzését (angol szóval *faculty development* vagy *staff development*), az előadásvázlatok kivetítését, a tanegységekre kapott osztályzatok alapján kiszámított értékek (angolul *grade point average* – GPA) használatát, a tanár-asszisztensek (angolul *teaching assistant*) alkalmazását, továbbá az oktatás hallgatók általi értékelését. Ezen túlmenően az egyes szakmák művelésekor közvetlenül alkalmazható tárgyak (így például az angol nyelv és a számítástechnika) tematikáját gazdagították.

2000 óta az állam több olyan támogatási formát is létrehozott amelyek különféle egyetemi kezdeményezések kibontakozását hivatottak segíteni. 2003-ban a MEXT meghirdetett egy olyan programot, amely az oktatás minőségét javító kiváló pedagógiai megoldások megszületéséhez és elterjesztéséhez kíván ösztönzést nyújtani. A következő évben az oktatási tárca „A korszerű oktatási szükségletekre válaszoló kezdeményezések támogatása” néven egy másik programot is elindított, hogy így segítsék azoknak az új pedagógiai kezdeményezéseknek a megvalósulását, amelyek megfelelő választ adhatnak a felsőoktatással szemben támasztott különféle társadalmi igényekre.

Egy precedens nélküli szervezeti reform: az állami egyetemek autonóm intézménnyé alakítása 2004-ben

*Az állami egyetemek új rendszerének bemutatása*¹⁶

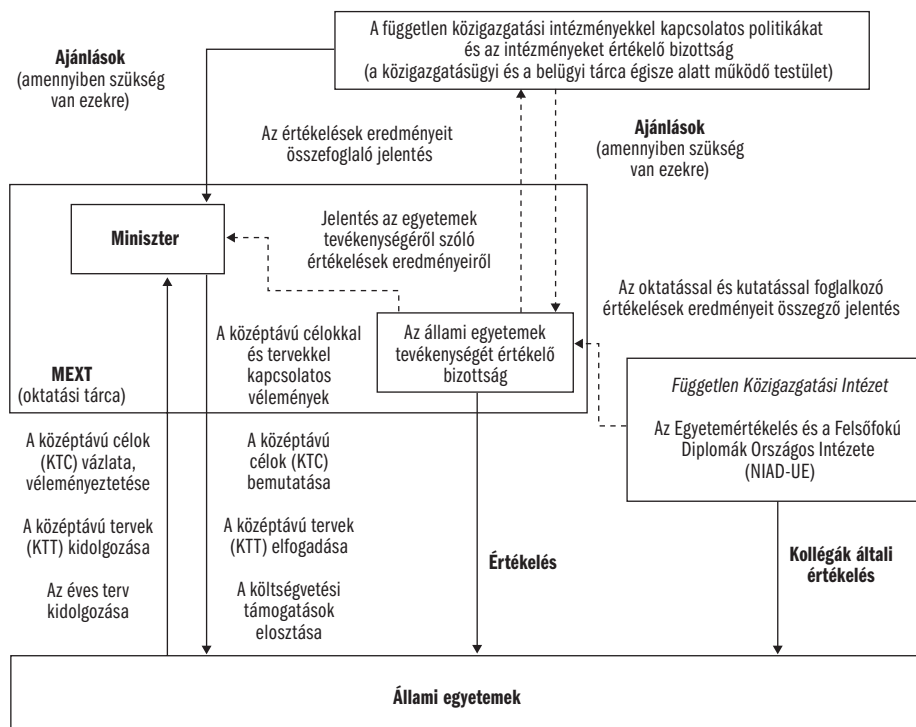
2004-ben az állami egyetemeket, amelyek addig a MEXT szervezeti egységei voltak, közjogi szempontból autonóm intézményekké (állami egyetemi intézményekké – AEI) alakították. Ez utóbbiak most már a korábnál sokkal szélesebb autonómiát élveznek, és feladatukká tették, hogy stratégiát dolgozzanak ki arra vonatkozóan, hogy miként tehetnék jobba az oktatást és a kutatást. A költségvetési támogatást az új rendszerben egy, az egyetem által kidolgozott és a MEXT által elfogadott középtávú terv (KTT) alapján egy összegben adják oda az egyes intézményeknek, méghozzá annak meghatározása nélkül, hogy mire kell felhasználniuk a támogatást. Az egyetemek középtávú tervét azon középtávú célok (KTC) alapján kell kidolgozni, amelyek az Oktatási Minisztériumnak az egyetemi vélemények figyelem-

16 E kérdéskör részletesebb bemutatását lásd: (Oba 2005).



bevetelével megalkotott középtávú terveiben szerepelnek. (5. ábra) A minisztérium középtávú céljai (KTC) és az egyetemek középtávú tervei (KTT) tízéves időszakra vonatkoznak. Az egyetemeken foglalkoztatottak nem közalkalmazottak, hanem alkalmazottként dolgoznak. E megoldás rugalmasabbá teszi az egyetemi személyzeti politikát, és lehetőséget ad arra, hogy az oktatók többféle tevékenységet folytassanak (pl. vállalatokkal is együttműködjenek), és egyben azt is elősegíti, hogy megfelelően képzett oktatói-kutatói és egyéb munkakörökben foglalkoztatott személyeket alkalmazzanak, köztük akár külföldieket is.

5. ábra: Az állami egyetemek értékelésének rendszere



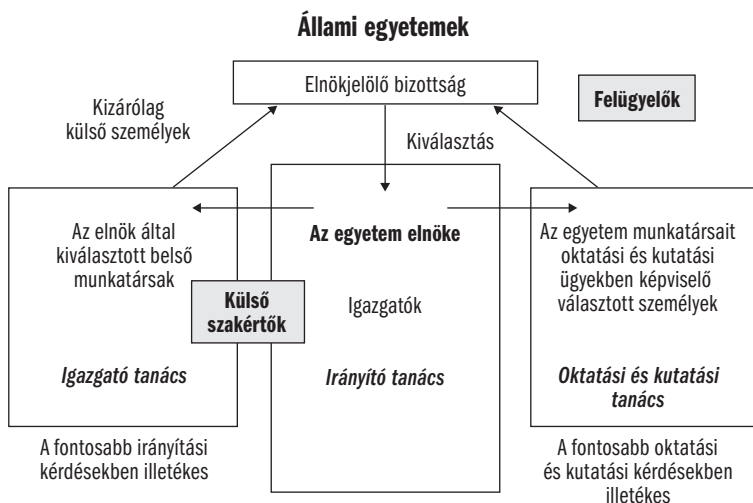
KTC: minisztériumi középtávú célok; KTT: egyetemi középtávú tervek

Az újonnan létesült állami egyetemek irányítását megerősítették. (6. ábra) Az egyetem elnökét a jövőben az Oktatási Minisztérium nevezi ki az adott állami egyetemi intézmény (AEI) javaslatát figyelembe véve. A javaslatot egy olyan jelölőbizottság dolgozza ki, amely belső és külső tagokból áll. Ezzel szemben korábban, az autonómia létrehozása előtt az egyetem tanácsa¹⁷ dolgozta ki a javaslatot az oktatók körében végrehajtott szavazás alapján. A végső döntéseket meghozni jogosult elnökök

¹⁷ Az állami egyetemeknek az egyetem tudományos egységeinek igazgatóiból és az oktatók küldötteiből álló tanácskozótestülete, amely az egyetem minden fontos kérdésének megtárgyalására jogosult. Az állami egyetemek autonómmá válását követően az oktatási és kutatási bizottság vette át ennek a testületnek a szerepét, ugyanakkor az új grémium hatásköre a korábbihoz képest jelentősen szűkült.

mellett három tanács működik: (1) az igazgatótanács, (2) az adminisztratív ügyek tanácsa, és (3) az oktatási és kutatási ügyek tanácsa. Az egyetem irányítása megoszlik e három testület között, melyek az elnök felügyelete alatt állnak, ugyanakkor a döntések az igazgatótanács és végső soron az elnök kezében összpontosulnak.

6. ábra: Az állami egyetemek döntési szerkezete



Az egyetemi autonómia megnövekedésével egy időben, egyfajta ellensúlyként létrehozta egy értékelési rendszert, amely utólagos és külső értékelések elvégzését teszi lehetővé. (lásd az 5. ábrát). Az állami egyetemeket intézményesült formában értékeli a MEXT. Az értékelés elvégzéséhez „Az Egyetemértékelés és a Felsőfokú Diplomák Országos Intézete (NIAD-UE)” nyújt segítséget: először hat év elteltével készítenek értékelést a középtávú célok és tervek (KTC, KTT) megvalósulásáról. A szóban forgó időszakban az állami egyetemeknek (AEI) éves beszámolókat kell készíteniük, amelyekben összefoglalják az önértékelések tapasztalatait.

Miután az állami egyetemek most már közjogi szempontból autonóm intézményeket alkotnak, a fentiekén túlmenően a közigazgatásügyi- és belügyi tárca is értékeli fogja ezen képzőhelyek működését.

A reform megvalósulása

Az állami egyetemek státusának megváltozása különösebb megrázkódtatások nélkül ment végbe, még ha az előkészületek minden egyetem részéről igen sok munkát igényeltek is. Több mint három év telt el a reform óta, és egyes egyetemeken jelentős változásokat figyelhetünk meg. A továbbiakban elsősorban az oktatás terén tapasztalható változásokkal foglalkozunk majd.¹⁸

¹⁸ A reform megvalósításának többi aspektusáról, mindenekelőtt az irányítással összefüggő kérdésekről lásd: (Oba 2006).



Az egyetemi képzés struktúrái és a tantervek

A reform elsősorban arra akarta készíteni az egyetemeket, hogy folyamatosan dolgozzanak a képzés intézményes kereteinek megújításán, és egyben arra sarkallta a képzőintézményeket, hogy önállóan alakítsák ki azokat a szervezeti kereteket, amelyek elősegítik a meglévő erőforrásaik jobb hasznosítását. Egy felmérésből, amelyet a MEXT készített el az állami egyetemek (beleértve ebbe négy egyetemközi kutatóintézményt) éves jelentései alapján, az derül ki, hogy 93 intézmény közül 43 rendszeresen felülvizsgálja az oktatás és a kutatás intézményes kereteit, és ugyancsak gyakorlattá vált az, hogy meghatározott ideig működő szervezeti egységeket hozzanak létre, stb. Még ha egyelőre továbbra is nehézségekbe ütközik az, hogy a tényleges szükségleteket figyelembe véve forrásokat csoportosítsanak át az egyetemeket alkotó alapegységek (pl. az egyetemi karok és a posztgraduális iskolák) között, illetve az olyan területekről, amelyek szolgáltatásai iránt kevesebb érdeklődés mutatkozik, egyes egyetemek már kifejezték azt a szándékukat, hogy a jövőben várható eredményeket figyelembe véve alakítsák át az oktatás és a kutatás szervezeti kereteit.

Az állami egyetemek előnyben részesítették olyan programok kidolgozását, amelyek a társadalmi igények kielégítése és a tudományos szempontok magas szintű érvényesítése érdekében a tudományágak közötti határvonalakat átmetszve szerveződtek meg. Több egyetemen az elnök szabad rendelkezésére bocsátott források segítségével (ezek összege egyébként megnőtt a reform bevezetése óta) olyan interdiszciplináris együttműködések hoznak létre, amelyek a meglévő intézményes határokon való felülemelkedés révén segítik elő a különböző területek kutatóinak – közöttük külföldieknek – az együttműködését. Az oktatás terén szintén megjelentek az interdiszciplináris megoldások, főként az elsőéves hallgatók esetében, de kisebb mértékben a másodéven is. Ezeket az éveket elsősorban az általános műveltség kiszélesítésére és a diákoknak a egyetemi életbe való bevezetésére használják fel.

Egyébként egyre több állami egyetemen hoznak létre olyan intézményeket, amelyek az egyetemi képzés elemzésével foglalkoznak. Még ha különböző nevekkkel illetik is ezeket a szervezeti egységeket, fő feladatuk mindig az, hogy elősegítsék a képzési kínálat megjavítását. Tevékenységi körükbe általában beletartozik az egyetemi oktatók pedagógiai képzése, az oktatás diákok általi értékelésében való közreműködés, a minőségbiztosítással kapcsolatos kérdések megoldása, a nehézségekkel küszködő diákok segítése, és különféle egyéb pedagógiai problémák megoldása.

A hallgatói részvétel és a diákoknak nyújtott szolgáltatások

Megfigyelhető, hogy az újonnan létrejött állami egyetemeken aktívabban vesznek részt a diákok a pedagógiai tevékenységekben. Számos európai országtól eltérően Japánban nem intézményesült a hallgatóknak a tanácskozó testületek munkájában való részvétele, és a közelmúltig a pedagógiai innovációs folyamatokba sem nagyon kapcsolódtak be a diákok. Ma már minden állami egyetemen megvalósul az oktatás hallgatók általi értékelése, és mind több az olyan intézmény, amely ezeknek

az értékeléseknek az eredményeit felhasználja a képzési kínálat javítását célzó reformokról való gondolkodásban. Ezen túlmenően egyes egyetemeken a hallgatók olyan pedagógiai kérdésekkel foglalkozó szervek munkájába is bekapcsolódnak (oktatásértékelési bizottság, az egyetemen folyó pedagógiai munka megreformálásával foglalkozó bizottság, stb.), amelyek tevékenységében korábban hagyományosan csak oktatók vettek részt.

Ugyancsak megfigyelhető, hogy a hallgatók számára nyújtott szolgáltatásokat – tanulmányi és szociális segítségnyújtás – kibővítették. A japán egyetemeken, és ezen belül is elsősorban az állami egyetemeken sokáig fejletlenek voltak az ilyen szolgáltatások. A felsőoktatás eltömegesedése viszont megköveteli, hogy az egyetem vezetése komolyabban foglalkozzon ezzel a kérdéssel. Az ilyen irányba mutató lépések között említhetjük a konzultációk és egyéb segítő megoldások megszervezését, a tutorok kinevezését, az egyes egyetemi csoportokon belüli kölcsönös segítségnyújtás megszervezését.

A reform tétjei és első következményei

Most még túl korai lenne megvonni a reform mérlegét. Az viszont már most is érzékelhető, hogy a reform hatást gyakorolt az oktatásra és a kutatásra, és még inkább az egyetemek irányítására. Ugyanakkor a hatások egyelőre egyenlőtlen mértékben és differenciált módon jelentkeznek, általánosabb érvényű hatásokról még nemigen lehet beszélni. Egyes egyetemek jobban ki tudják használni megnőtt autonómiájukat arra, hogy kézben tartásuk céljait, stratégiájuk megvalósulását, erőforrásaik célszerű felhasználását, és mindezt egy olyan működésmód keretében, amelyre egyfelől az oktatók és hallgatók erőteljes részvétele, másfelől a helyi közösséggel való szoros együttműködés jellemző. Ezzel szemben más egyetemeken még csak belső tanácskozások folynak arról, hogy miként lehetne ténylegesen megvalósítani cselekvési tervüket. Olyan egyetemek is vannak, amelyeken az egyetemi vezetés maga alá rendelte a tudományos közösségeket, és ily módon mély szakadék jött létre ez utóbbiak és az elnökség között

Ahhoz, hogy a reform céljai megvalósuljanak, sokféle kihívásnak kell megfelelni. Az egyik legfőbb kihívás személyzeti téren, az oktatói-kutatói állomány és az egyéb alkalmazottak körében jelentkezik, ezen a területen mindenképpen szükség lesz a szakmai jelleg erősítésére és a mentalitások átalakulására. Szintén fontos kihívásnak tekinthetjük az egyetemeken belüli és egyetemek közötti, továbbá az egyetemek és a MEXT közötti együttműködés kérdését. Ez utóbbi már csak azért is igen fontos, mert korábban az állami egyetemek közvetlen minisztériumi fennhatóság alatt működtek, és így nem alakult ki a képzőhelyeken belüli és az egyetemek közötti együttműködések rendszere. További nehézséget jelent, hogy az egyetemek autonómmá válása óta a MEXT kerül az egyetemek ügyeibe való beavatkozást. Nyilvánvaló, hogy ebben a helyzetben újfajta együttműködések kialakítására van szükség annak érdekében, hogy az egyetemek a kölcsönösség jegyében használhassák fel erőforrásaikat, és egyben megismertessék egymással az általuk sikeresen alkalmazott megoldásokat.

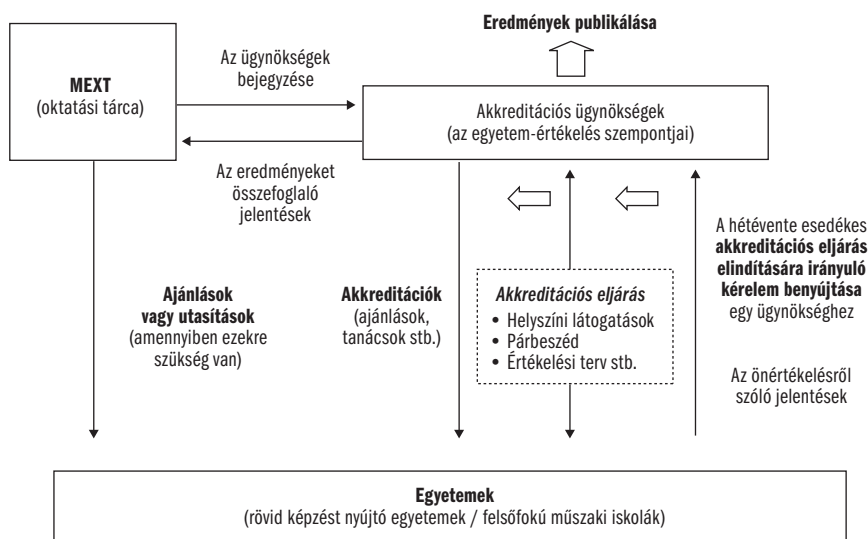
Egy fontos lépés a felsőoktatás minőségének javítása érdekében: az egyetemek akkreditációs rendszerének 2004-es létrehozása

Az egyetemek autonómiájának kibővítése és az akkreditációs rendszer létrehozása

2003-ban a MEXT újabb deregulációs intézkedéseket foganatosított a felsőoktatás terén. Az egyetemeknek – legyenek azok állami vagy önkormányzati intézmények, illetve magánegyetemek – most már nincs szükségük minisztériumi engedélyre ahhoz, hogy megváltoztassák az oktatással-kutatással foglalkozó szervezeti egységeik struktúráját, amennyiben a szóban forgó változtatás nem jár együtt az intézmény által kibocsátott diplomák jellegének a megváltoztatásával.

A következő évben a minisztérium létrehozott egy akkreditációs rendszert (7. ábra). Ez a lépés annak az irányítási reformnak a részeként valósult meg, amely növelni kívánta az utólagos értékelés szerepét. Az új rendszer egyik fő célja az, hogy folyamatosan javuljon az oktatás és a kutatás minősége, továbbá hogy hazai és nemzetközi szinten egyaránt szavatolni lehessen az egyetemi képzés minőségét. Valamennyi egyetemnek hétévente (a szakiskoláknak pedig ötévente) intézményes formában akkreditáltatnia kell magát egy akkreditációs ügynökséggel.

7. ábra: Az intézményesült formában megvalósuló akkreditáció rendszere



Az akkreditációs intézmények nem közintézmények, de kizárólag a MEXT listájára felkerült szervezetek végezhetnek akkreditációs munkát.¹⁹ A minisztérium

¹⁹ A szakiskoláknak – minthogy nem léteznek az egyes szakterületek ügveiben illetékes, az állam által elismert akkreditációs ügynökségek – jogukban áll, hogy valamely nemzetközi szinten elismert és a miniszter által megnevezett akkreditációs ügynökséget kérjenek fel intézményük akkreditálására.

akkor köteles felvenni a listájára egy szervezetet, ha az megfelel az alábbi kritériumoknak:

1) Az egyetem-értékelés szabályai, illetve az ügynökség értékelési módszerei szavatolják azt, hogy adekvát formában kerüljön sor az akkreditációra.

2) Az ügynökség rendelkezik azokkal az eszközökkel és szervezeti feltételekkel, amelyek révén részrehajlás nélkül, kellő pontossággal lehet lefolytatni az akkreditációs eljárásokat.

3) Az ügynökség által akkreditált intézményeknek lehetőségük van arra, hogy véleményt nyilváníthassanak az értékelés eredményeiről még mielőtt ezeket nyilvánosságra hoznák, illetve átadnák a minisztériumnak.

4) Az ügynökség olyan jogi személy – illetve olyan jogi személynek egyébként nem tekinthető civil szervezet vagy alapítvány, mely nyilvánosságra hozza a szervezet működéséért felelős személy, illetve vezető nevét –, amely megfelelő anyagi alapokkal rendelkezik ahhoz, hogy ténylegesen és rendszeresen végezhesen akkreditációkat.

5) Végezetül nem áll fenn a kockázata annak, hogy az ügynökség tevékenysége akadályává válik annak, hogy hatékonyan és részrehajlás nélkül valósulhassanak meg az akkreditálások.

Az akkreditáció nem csupán az oktatásra, hanem az egyetem működésének minden más aspektusára is kiterjed. Valamennyi intézménynek lehetősége van arra, hogy az általa követett céloknak leginkább megfelelő akkreditációs ügynökséghez forduljon. Ez utóbbi a saját értékelési normái szerint végzi el az értékelési tevékenységeket, és ezek során olyan munkatársakra támaszkodik, akinek többsége maga is egyetemi szakember. Az akkreditációs ügynökségek által elvégzett értékelések eredményei ugyan nem befolyásolják közvetlen formában a közpénzek elosztását, de nyilvánosságra hozzák ezeket, és a MEXT is tájékoztatást kap róluk. Az ügynökségtől megkapott értékelési eredmények alapján valamennyi egyetem köteles felülvizsgálni működését és intézményes struktúráit, és haladéktalanul meg kell hozniuk a szükséges intézkedéseket. Ha az értékelés alapján a minisztérium úgy látja, hogy egy intézményben súlyos mulasztások történtek, a tárca egy ajánlást fogalmazhat meg, illetve felszólíthatja az adott intézményt, hogy működésmódját igazítsa a minisztérium által megállapított szabályokhoz.

Az akkreditációs gyakorlat első eredményei

2006 szeptemberéig a MEXT három ügynökséget vett fel az egyetemek akkreditálására jogosult intézmények listájára, ezek közül egy állami, kettő pedig magán:

1) Az Egyetemértékelés és a Felsőfokú Diplomák Országos Intézete (NAID-UE), amely független közigazgatási szervként működik;

2) a Japán Egyetemakkreditációs Egyesület (JUAA), amely jogi személyként működő közhasznú alapítvány;

3) a Japán Felsőoktatás-értékelési Intézet (JIHEE), amely szintén jogi személyként működő közhasznú alapítvány.



Megemlítendő még a rövid képzést nyújtó egyetemeket akkreditáló japán egyesület (JACA), amely ugyancsak jogi személyiséggel rendelkező közhasznú alapítvány. Ez a szervezet kizárólag a rövid képzést nyújtó felsőoktatási intézmények akkreditálásával foglalkozik.

A 2004-es és 2005-ös pénzügyi évben a fenti négy szervezet összesen 99 egyetem akkreditálását végezte el (ezek között voltak rövid képzést nyújtó intézmények is), és így módon az összes érintett intézmény 9%-a van túl az akkreditáláson. 2004-ben 34 egyetem akkreditációjával foglalkozott a JUAA. A vizsgált 34 egyetem közül harminckettőt akkreditált az ügynökség, de minden vizsgált intézmény számára megfogalmaztak tanácsokat, és 22 esetben ajánlásokat is mellékeltek az akkreditációhoz. Ugyanakkor felfüggesztették két intézmény működését arra való hivatkozással, hogy ezek működése nem felelt meg az ügynökség értékelési normáinak, miközben a minisztériumi normáknak megfeleleltek a szóban forgó intézmények. A JUAA-hoz a következő évben 25 kérelmet nyújtottak be, és az összes intézmény megkapta az akkreditációt, melyhez 10 esetben ajánlásokat is csatoltak. Itt említjük meg, hogy a fent említett három másik akkreditációs ügynökség csak idén kezdte meg a munkáját.

Az akkreditációs folyamatok első két éve után már kirajzolódnak bizonyos problémák, így például a rendelkezésre álló értékelési szakemberek száma tekintetében és ez utóbbiak képzését illetően. Nehézséget okoz, hogy egyik évről a másikra ingadozik a benyújtott akkreditációs kérelmek száma, akárcsak az, hogy az egyetemek nem jól látják az önértékelés szerepét. Ugyancsak nem könnyű elérni, hogy a piaci értékelésnél színvonalasabb értékelést nyújtson az akkreditáció, miként azt sem, hogy ténylegesen hatással legyen az akkreditáció az oktatás és a kutatás színvonalára, és hogy koherens egészet alkosson az akkreditációs tevékenységek összessége. Szintén gondot okoz, hogy a különféle ügynökségek munkája között eltérések vannak. Nagy kihívást jelent az is, hogy a változó társadalmi igényeket figyelembe véve rendszeresen felül kellene vizsgálni az értékelési szempontokat. A tömegtájékoztatási szervekkel kapcsolatban is felmerülnek problémák stb. Az akkreditációs ügynökségek arról számolnak be, hogy nehezen találnak kellő számú megfelelően képzett értékelési szakembert az akkreditációs munka elvégzéséhez. Azt is jelzik, hogy együttműködésre lenne szükség az akkreditációs ügynökségek között, és hogy az államnak támogatnia kellene az együttműködést. Emellett annak a véleményüknek is hangot adtak, hogy a minőségbiztosítás szempontjából az önértékelésnek kellene a legfontosabb szerepet betöltenie.

Összegzés

Az egyetemi reform kihívásai – néhány lehetséges szempont jövőbeli komparatív vizsgálódásokhoz

A fentiekben láthattuk, hogy a japán egyetemek számára egyfajta reformkorszakot jelent az 1990-től kezdődő időszak. Ugyanakkor a japán felsőoktatás még ko-

rántsem felel meg minden vele szemben támasztott kihívásnak. Még ha közbeszéd tárgyává is vált a reformokba való belefáradás, még mindig csak az elején tart a reform. Az 1990 óta elindult három reformot szemügyre véve megállapíthatjuk, hogy a japán egyetemek modernizálására irányuló erőfeszítések ugyanabba az irányba mutattak, mint számos más ország megújulási folyamatai: létrehoztak egy országos minőségbiztosítási rendszert, megerősítették az egyetemi autonómiát, és egyúttal növelték az utólagos értékelések szerepét, fejlesztették az oktatás során alkalmazott pedagógiai megoldásokat és a diákokat segítő szolgáltatásokat, hogy ily módon növeljék a jövőendő diplomások alkalmazhatóságának esélyeit.

Ugyanakkor érdemes kiemelni egyes japán sajátosságokat, amelyek mindenekelőtt az európai felsőoktatási rendszerek jellemzőitől térnek el. Így szembeötlő az, hogy a japán hallgatók igen nagy hányada fejezi be sikeresen a tanulmányait, és hogy javarészüknél sikerül elhelyezkedniük az egyetem elvégzése után. Számos országban ezeket a jelzőszámokat a felsőoktatás igen fontos eredményességi mutatóinak tekintik. Ugyanakkor, még ha a japán egyetemek messze meg is előzik ebben a tekintetben az európai országok egyetemeit, ismét fel kell hívnunk az olvasók figyelmét ezen jelzőszámok viszonylagosságára. Japán számára ugyanis ma más okoz problémát. Azoknak a japán felsőoktatási rendszerből diplomával vagy diploma nélkül kilépő fiataloknak, akik nehezen találnak maguknak munkát, sokszor csak tetemes idő múlva lesz fix állásuk, és igen sokáig bizonytalan marad a helyzetük. A japán fiataloknak sokkal kisebb az esélyük az újrakezdésre, mint az európai fiataloknak. Ez a helyzet arra ösztönöz bennünket, hogy komolyan gondolkodjunk egy olyan rendszer létrehozásáról, amely már a képzési idő alatt is lehetővé teszi a munkavégzést, és ugyancsak meg kell teremtenünk az élethossziglani képzés feltételeit. Erre már csak azért is szükség van, mert szakadatlanul változnak azok a kompetenciák, amelyet a tudásalapú társadalom megkövetel a munkavállalóktól. (Yonezava & Kosugi 2006)

Mit kell tenni annak érdekében, hogy jobb legyen az egyetemi rendszer felépítése?

Az egyes országok fejlődése szempontjából igen jelentős szerepet játszanak az egyetemek. Az ország képzési rendszerének újjászervezése és modernizálása, ami általában a közmenedzsment (angolul *new public management*) jegyében valósul meg, összehangolt fellépést követel meg a társadalom minden aktora részéről, és az egyetemre különösen fontos feladat vár ebben a folyamatban. Ezen túlmenően az egyetemeken folyó kutatások döntő szerepet játszanak az egyes országok versenyképessége szempontjából is. Megnőtt autonómiájukból adódó lehetőségeiket kihasználva az egyetemeknek stratégiai döntéseket kell hozniuk, és egyúttal olyan belső reformokat kell végrehajtaniuk, amelyek elősegítik az intézmények különféle – igazgatási és pedagógiai – kompetenciáinak a növekedését. Az államnak, azon túl, hogy megfelelő szabályozási környezetet teremt, segítséget kell nyújtania az



egyetemek modernizálódásához, és ugyanakkor arra is ügyelni kell, hogy szavatolja autonómiájukat.

Japánban a népességszám csökkenése sajátos kihívást jelent az egyetemek számára. Számítani lehet arra, hogy a következő években megszűnik majd néhány intézmény, ami már csak azért is valószínű, mert már eddig is több egyetem zárta be a kapuit. Ugyanakkor az is igaz, hogy képzési kínálat minősége a jövőben meghatározó szerepet játszik majd az egyes egyetemek sorsa szempontjából. Mindenesetre tény, hogy már létrejött egy minőségbiztosítási rendszer, és ezen túlmenően működőképes számos további olyan intézmény, amelyeket az egyetemek és egyéb intézmények, így mindenekelőtt a MEXT hoztak létre. Ugyanakkor az egyetemekre jelentkezők döntéseit nem mindig a képzés minősége határozza meg (e kifejezést egyébként nem feltétlenül kell leszűkített értelemben használnunk, hanem az egyetem egyéb szolgáltatásait is beleérthetjük), nagymértékben függhet az egyes egyetemek, illetve programok népszerűségétől, vagy más kifejezéssel élve, a piaci logikától is, amelyre nem feltétlenül hat az oktatás minősége. Sajnos a liberális piacgazdaság közepette nem lehet kiiktatni ezt a problémát.

Annak érdekében, hogy a lehető legnagyobb mértékben ki tudjuk használni az egyetemek erőforrásait, és egyben egy jobb felépítésű egyetemi rendszerre támaszkodva úrrá tudjunk lenni a nagyszámú nehézségen, összehangolt és koherens feltételrendszerre van szükség, amelybe éppúgy beletartoznak a politikai, az irányítási feltételek, mint az intézményes, illetve a civil-szerveződésekkel összefüggő feltételek. Az e témával kapcsolatos nemzetközi együttműködéseknek, feltéve ha megfelelő ismereteken alapulnak, igen nagy hozadékuk lehet, és jelentős mértékben elősegíthetik azt, hogy jobbá váljon az egyes nemzeti rendszerek működése.

JUN OBA

(Bajomi Iván fordítása)

IRODALOM

- OBA, J. (2005) *The incorporation of National Universities in Japan : Initial Reactions of the New National University Corporations*. Higher Education Management and Policy, Vol. 17, No. 2. 105–125. o.
- OBA, J. (2006) *The incorporation of National Universities in Japan and its Impact upon Institutional Governance*. A RIHE COE keretében „Reformok, privatizáció és más strukturális innovációk” címmel a kelet-ázsiai egyetemi reformokról tartott nemzetközi szemináriumon tartott előadás szövege, amely az interneten a következő címen érhető el: <http://home.hirohima-u.ac.jp/oba/>
- YONEZAWA, A. & KOSUGI R. (2006) Education, Training and Human Resources: Meeting Skill Requirements. In: *Japan, Moving Toward a More Advanced Knowledge Economy*, Volume I: Assessment and Lessons, Shibata, T. (ed), The World Bank, Washington, D. C., 105–125.

VALÓSÁG

Valóság rovatunkban ezúttal két vidéki egyetem dékánjával készült interjút teszünk közzé. Az interjúk témája az volt, hogy milyen változásokat terveznek, és élnek át napjainkban, a bolognai reform következtében a felsőoktatási intézmények. Hogyan alakítják át ezek a változások a tananyag tartalmát, a hallgatók összetételét, az intézmények struktúráját és perspektíváit. Az interjúk annak a kutatásnak a keretében készültek, amely az FKI-ben Gábor Kálmán vezetésével, az NKTH támogatásával folyt, és a bolognai reform előkészítését vizsgálta.

„Nincs egyértelmű egyetemi értékrend”

Kóczy T. László, a győri Széchenyi István Egyetem dékánja

Educatio: Szeretném, ha mesélne a szakmai életútjáról.

Kóczy T. László: A Műegyetem elvégzése után az egyetemen helyezkedtem el. Akkor még nem volt Magyarországon szervezett doktorandusz képzés. Az első kísérleti doktorandusz-szerűséget a villamos karon indították el, és én mindjárt az első évfolyam tagja lehettem. Olyan szerencsés helyzetben voltam, hogy nagyon gyorsan le tudtam doktorálni. Rögtön a Műegyetemen kaptam állást, és 2001 végéig nem is volt más állandó állásom. Végigmentem az egyetemi hierarchián, tanársegéd, adjunktus, docens, majd egyetemi tanár lettem. Közben 1992-től megbízást kaptam a külföldi egyetemi hallgatók oktatási központjában (TANOK) az igazgatóhelyettesi teendők ellátására. Ezt 2001-ig csináltam, akkor számomra befejeződött. Ezzel egy időben kaptam meghívást a győri Széchenyi István Egyetemre, ami 2001 decemberéig főiskolaként működött bizonyos egyetemi szakokkal. Az utolsó főiskolai főigazgató, dr. Keresztes Péter úgy hívott meg, hogy számítanak arra, hogy vállalom a dékánságot. Beadtam a pályázatomat, és amikor kineveztek 2002-ben egyetemi tanárnak, akkor egyúttal dékánna is kineveztek. Hamarosan lejár a négy év és ezzel a dékáni megbízatás is. Most fog megjelenni az új pályázati kiírás, és az a tervem, hogy újra pályázom. Ha megválasztanak, akkor még egy periódust szeretnék végigcsinálni, többet a szabályok szerint nem is lehet.

Közben elég sokat mozogtam külföldön, a saját szakterületemen. Kiterjedt nemzetközi kapcsolatrendszerem van, és ezeknek a kapcsolatoknak az eredményeképpen sok helyre kaptam meghívást vendégprofesszorként. 1990-ben rövid ideig Kínában tanítottam nyári-egyetemen. 1992-ben voltam hosszabb ideig vendégprofesszor Koreában, a talán az országban legjobbnak mondható, magán-alapítvánnyal létesített műszaki egyetemen (POSTECH). 1993/94-ben Japánban voltam, a Tokiói Műszaki Egyetemen tanszékvezető. Ezt követően hosszabb időt nem töltöttem külföldön, de elég sok külföldi egyetemen vállaltam



rész-állást. Először Olaszországban, Ausztriában, és 1996-tól, minden évben Ausztráliába megyek ki egy időre. Van egy kinti nagyon stabil kutatási kapcsolatom, és mindig arra az egyetemre megyek, ahol a kutató partnerem van. Állandó doktori témavezetői megbízásom is van, az Ausztrál Nemzeti Egyetemtől, és egy portugál egyetemen is.

A saját kutatási területem elsősorban a fuzzy rendszerek. Ez a ma általánosan elterjedt, a számítógépekben is használt hagyományos arisztotelészi illetve boole-i logikának az általánosítása. Végeredményben nevezhető matematikai ötletnek is, de igen sok műszaki és egyéb alkalmazási területe van. Tehát mérnökként is nagyon sok köze lehet az embernek a fuzzy rendszerekhez. Eredetileg irányítástechnikát végeztem, aztán távközléssel kezdtem foglalkozni, így természetes, hogy az elméleti meg a módszertani megközelítésekén kívül alkalmazásokkal is foglalkozom. Ennek a területnek a világon talán 10 000 kutatója lehet, akiknek, mondjuk, a fele a Távol-Keleten él, bár az eredeti ötlet a Berkeley Egyetemről származik, Kaliforniából. Érdekes módon az első igazi, gyakorlati, műszaki alkalmazás Angliában született egy olyan professzor ötlete nyomán, aki a híres Imperial College professzora. A témát elég nagy viták övezték kezdettől fogva, mert alternatívát nyújtott a 60/70-es években megszilárdult módszertani megközelítésekkel szemben. Az az érdekessége, hogy a nem precíz fogalmaknak olyan kezelési technikáját adja, ami maga precíz. Tehát pontatlan definíciókat pontos matematikai reprezentációval kezel, ezért egyfajta hidat jelent a merev műszaki és természettudományos világ és az ember sokkal hajlékonyabb, képlékenyebb fogalomvilága között. Először Dániában egy cementgyárban létesítettek egy olyan irányítórendszert, ami erre alapult. Azt követte több más nyugat-európai cementgyár is. De ezek csak sporadikus alkalmazások voltak, a 80-as évek elejétől viszont Japánban egyre több területen megjelent a fuzzy irányítás. Az első látványos alkalmazások a háztartási gépekben voltak. Ma már azoknál a mosógépeknél, amelyekről azt hirdetik, hogy intelligens, vagy felhasználóbarát, vagy esetleg valamilyen trükkös dologgal körülírják ugyanezt, 99% biztonsággal benne van egy fuzzy irányító rendszer, esetleg több is. Ezek energiatakarékosságot eredményeznek, és a működés bizonyos mértékű optimalizálását. Tehát ha a mosógépnél maradunk, a megoldás ruhakímélő, sőt környezetkímélő is, és a kezelés igen könnyű. Nagyon sok más eszköznél is alkalmazzák: porszívó, videokamera, fényképezőgép, klíma-berendezés. Európában a Volkswagen kezdte el a fuzzy rendszereket beépíteni a kocsikba, miután Japánban már több autógyár sikerrel alkalmazta. Elég korán bekapcsolódtam a nemzetközi fuzzy kutató közösségbe is, amely ezzel foglalkozik. 1987 óta minden jelentős konferencián jelen voltam, és valamilyen közöm van a szakma majdnem minden jelentős szakfolyóiratához. Van egy világszervezet is, a fuzzy tudományos egyesületek szövetsége (International Fuzzy Systems Association), amelynek 10 évig dolgoztam a vezetőségében. Alelnök, választott elnök, és végül elnök lettem, elsőként ebből a kelet-közép-európai világból.

E: Mit szóltak a Műegyetemen ahhoz, hogy egy itteni professzornak másutt is van állása?

K.T.L: Nem örültek neki, sőt újabban büntetik is. Ezért kénytelen voltam fél állásra csökkenteni az itteni pozíciómot annak ellenére, hogy szívesen maradnék itt is egész állásban, és semmi különbség nincs aközött, amit korábban dolgoztam itt és amennyit azóta csinálok, hogy félállásban vagyok. Gyakran a szombatot is bent töltöm a Műegyetemen, mivel sok a tennivalóm. De a Műegyetem egy egyetemi tanácsi határozattal előírta, hogy a professzorai nem vállalhatnak egész állást másik egyetemen, vagy ha mégis egész állást vállalnak, akkor itt csak félállásban lehetnek. Én úgy érzem, hogy ennek csak elvi és ter-

mésztesen anyagi jelentősége van, hiszen egy professzornál teljesen érdektelen, hogy hányad rész állásban van, ez kizárólag a jövedelem szempontjából jelent valamit. Ez inkább egyfajta retorzió azokkal szemben, akik máshol is végeznek tudományos munkát. A rendelkezés nem vonatkozik azokra, akik nem egyetemen vagy kutatóintézetben vállalnak másik állást, maga a Rektor úr is megteszi...

E: Sokan vannak?

K.T.L: Nem olyan sokan. Egy másik egyetemnek csak akkor éri meg olyat alkalmazni, aki más helyen is állásban van, ha valami jelentős pluszt tud adni ahhoz képest, ami neki egyébként rendelkezésre áll. Ez gyakorlatilag annyit jelent, hogy pl. az én tágabb szakterületemen, ami az informatika és a villamosmérnöki terület, viszonylag alacsony az MTA doktora címmel rendelkező professzorok száma. Ezekre viszont szükség van, mert az utóbbi években szigorúbbá vált a Magyar Akkreditációs Bizottságnak az a feltételrendszere, amelyik megszabja, hogy adott szakot csak olyan esetben lehet elindítani, és fenntartani, ha megfelelő tudományos kvalitású, illetve minősítésű oktató a nevével jegyzi az adott szakot. Mesterképzésnél három teljes állású professzort kell felmutatni, aki az adott területen kutatást is végez. A doktori iskoláknál ez különösen fontos. Ma az az álláspont, hogy legalább négy MTA doktor, vagy MTA-tag kell, aki irányítja a többiek munkáját. Ilyenekből nincs olyan sok. Tehát az egyetemeknek mindenképpen megéri, ha ilyen címmel rendelkező professzorokat tudnak verbuválni.

E: Miért vállalt egy olyan egyetemen állást amelyik nemrégiben még főiskola volt?

K.T.L: Ez számomra elég nagy kihívás volt, de itt nem egyszerű főiskoláról volt szó, hanem olyan főiskoláról, amelyik műszaki területen már korábban rendelkezett négy akkreditált egyetemi szakkal. Mire odakerültem, már egyetemi rangot kapott, tehát megnyílt az út a doktori iskola alapítása előtt is, és ez 2005-ben már meg is történt. Ezzel egy újfajta világba léptünk be, mert az egyetemek nagyon mások, mint a főiskolák. Tehát én ezt komoly kihívásnak éreztem. Egyébként a műegyetem akkori rektora barátságosan biztatott és azt mondta: Nagy lehetőség alapító dékánnak lenni.

E: Volt már kapcsolata előtte is az intézménnyel?

K.T.L: Régóta volt szakmai kapcsolatam, pl. néhány kollégám korábban a Műegyetemről került oda. Így volt fogalmam arról, hogy hova megyek. Legalábbis szakmai értelemben, adminisztratív kevéssé. Ez egy kicsit csalódást is okozott, mert a Széchenyi Egyetem struktúráját, működését tekintve sok elemében rejtetten még ma is főiskolaszerű. A döntési kompetenciák ma is erősen koncentráltak a legfelső vezetői szinten, ami a belső kari struktúra nélküli főiskolákra jellemző általában. Mivel Egyetemünkön nagy a szakmai diverzitás – jogi, közgazdasági, kommunikációs, egészségügyi, szociális és zeneművészeti képzéseink is vannak – egyre markánsabban jelentkezik a belső struktúra. Jövő év januárjától már három kar és két önálló intézet fog működni az Egyetemen. A dékáni munkámnak az egyik, és természetesen jelentős eleme éppen az volt, hogy a külvilággal elfogadtassam, hogy ez már nem az a főiskola, ami 10 évvel ezelőtt volt, hanem valóban egyetem. Hozzáteszem, hogy nem egyedül vagyok, hanem sok olyan kollégám van, akik már korábban, a főiskolai időszakban is egyetemi léptékben igyekeztek gondolkodni, vagy akik Budapestről kerültek le, és akik nagyon komoly szakmai reputációt hoztak magukkal. Ez elég potenciál ahhoz, hogy a külvilág számára meglepően, a vártnál gyorsabban tudjunk előre haladni. Természetesen hosszú folyamat a főiskolai beidegződések teljes eltűnése.



E: Konkrétan mire gondol?

K.T.L: Mondok egy példát. Amikor odakerültem dékánnak, az akkori rektor azt mondta, hogy itt van három kollega, akik intézetigazgatók a Karon, ők legyenek a dékánhelyettesek is. Elfogadtam, de zavart az a tudat, hogy a hagyományos egyetemeken a dékán maga szokta a helyetteseit kiválasztani, általában pályázat segítségével. A rektor azt mondta, a Karon mindenki ezt a konstrukciót támogatja, hiszen az igazgatók már elfogadott vezető egyéniségek. Én is elfogadtam és azt mondtam, ülünk le, és kezdünk el dolgozni. A dékánhelyettesi reszortokat kiosztottuk és elkezdtük tenni a dolgunkat. Hamarosan kiderült azonban, hogy a dékánhelyetteseim idejük nagy részében igazgatónak érzik magukat, és csak egész kicsit dékánhelyettesnek. Ha például valamilyen oktatási feladatot kellett megoldani, mindig az járt a fejükben, hogy „Ennek az intézetnek én vagyok a felelős igazgatója, tehát úgy kell rendezni a dolgokat, hogy az én intézetem ne kerüljön kedvezőtlen helyzetbe”. Nem tudtak a gondolkodásban váltani, ami engem nem is lepett meg. Eltelt kb. a félidő, s akkor úgy döntöttem, hogy ez így nem mehet tovább. Egy nagy vitát követően, felkértem a három, egyébként kiváló kollégát, hogy mondjanak le egyidejű dékánhelyettesi szerepükről. Elfogadták és ekkor kiválaszthattam magamnak az új dékánhelyetteseket, akik csak dékánhelyettesek és más vezető funkciót nem viselnek. Azóta ez év júniusában újra megválasztottak dékánnak öt évre és újra olyan kollegákat kértem fel pályázni a helyettesi posztokra, akik komoly időt és energiát tudnak a felelősségteljes feladatra szánni. Máig is velük dolgozom nagyon elégedett vagyok, mert helyetteseim igen jó munkát végeznek. Ha ezt megtehettem volna az első napon, akkor valamivel előrébb járnánk, nem vesztegettünk volna el két évet, amikor a gyakorlatilag nem működő dékánhelyettesek munkáját igyekeztem navigálni. Meglehetősen fontosnak tartom, hogy megvalósuljanak Győrben is a hagyományos egyetemi struktúrák. Számos egyetemen jártam, tanítottam, kutattam Braziliától Finnorszáig. Sok helyen beszélgettem arról, hogy hogyan működnek az egyetemek, hogy történik az intézmény irányítása, és főleg, hogy mi a meghatározó értékrendjük. Legfontosabbnak azt tartom, hogy mi számít egy egyetemen értéknek. Sajnos ma Magyarországon nincs egyértelmű, általánosan elfogadott egyetemi értékrend. Megdöbbenve olvastam pl., az év elején, hogy minden felsőoktatási intézmény felhívást kapott a „kutató egyetem” címre történő pályázásra. Eszerint most ezt a címet fogják egyes egyetemeknek odaítélni. De hogyan lehet majd eldönteni, hogy melyik egyetem tekinthető „kutató egyetemnek”, aminek egyébként nagyon komoly anyagi következményei lesznek? Végigolvastam a pályázati kritériumokat, és nyomát sem találtam benne annak, ami a világ legtöbb országában az egyetemek rangsorolását első helyen meghatározza, hogy milyen publikációs, és citációs eredmények származnak onnan. Ehelyett számadatok szerepelnek benne arról, hogy hány sikeres védés volt. Szomorú dolog lenne, ha mondjuk Cambridge-t azért sorolnák hátra, mert jóval kisebb egyetem, mint mondjuk Ausztráliában a University of Western Sydney, amelyik egy óriási egyetem, százezres nagyságrendű hallgatóval, ahol egyszerűen a statisztika törvényei szerint nagyszámú kibocsátás van, de minőségben a leggyengébb egyetemek közé tartozik. Vagy pl. szerepel a tervezetben a nyertes projektek száma, holott eléggé esetleges és szubjektív, hogy valamely pályázat nyer vagy sem. Nagyon sokszor lehet hallani, hogy a pályázatoknál nem az a meghatározó, hogy mekkora tudományos kapacitás van ott, vagy milyen eredmények várhatóak, hanem inkább az, hogy a régiót meg kellene támogatni, mert ott most kevés kutatási pénz van. Sokszor olyanok nyerik el a projektet, akik egyébként nemzetközileg

nem is jegyzett emberek. Szerintem a publikációnak kulcsszerepe van az egyetem életében. A Széchenyi Egyetemen az volt az egyik feladat, amit vállaltam, mikor odakerültem, hogy próbálok egy olyan értékrend kialakításában segíteni, ami illeszkedik a nemzetközi egyetemi értékrendhez. Nálunk minden évben publikációs pályázat van, és a jó publikációk szerzői az egyetemen belül jutalmat kapnak. Emellett van egy belső kutatási pályázati lehetőség, ahol az adott kutatási irányokat évente újra értékeli az egyetem tudományos tanácsa és támogatást ad. Ezek gyakorlatilag szimbolikus összegek, tehát nem összehasonlíthatók egy-egy nagyobb projekttel, de mégis nagy a jelentőségük, mert egy értékrend gyökerét jelentik. Azt azonban másként definiálnám, hogy mi tekintendő publikációnak. Értékes publikációnak elsősorban valódi, komoly nemzetközi folyóirat-cikket tekintek, ami indexszelt referált folyóiratban jelenik meg. Persze ilyet ritkán tud az ember produkálni, legfeljebb a zenik, akik szórják az ilyen cikkeket. De egy jól referált nemzetközi konferencia-előadás szövege már belefér ebbe a kategóriába. Ugyanakkor egy olyan magyar, félig ismeretterjesztő, félig szakmai folyóirat cikke, ahol a szerkesztő egy személyben dönti el, hogy mit közöl és mit nem, az nem publikáció! Legfeljebb az a magyar folyóiratcikk jöhet szóba, ahol anonim, több személy általi bírálati folyamat előzi meg az elfogadást. Ezek olyan kérdések, amelyekben szép fokozatosan lehet csak a véleményeket alakítani. Egyik fontos feladatomnak azt tartom, hogy ebbe az irányba próbáljam a kari oktatók véleményét terelni.

E: Műszaki területen működik dékáni kollégium?

K.T.L: Igen, van ilyen, a Műszaki Felsőoktatási Rektori és Főigazgatói Kollégium, röviden az MFRFK, amely a közelmúltban átalakult a Magyar Rektori Konferencia Műszaki Tudományi Szakbizottságává. Ez a dékáni közösség a felsőoktatási reform ügyében nagyon jól összedolgozott, és a legtöbb kérdésben konszenzust is sikerült kialakítani. Egyébként nem sokkal az első dékáni megbízatásom után felkértek, hogy legyek az elnöke ennek a kollégiumnak, éppen a bolognai rendszerre való áttérés időszakában. Az MFRFK elnökeként, igyekeztem én is hozzájárulni az átalakuláshoz. Úgy érzem, nagy siker, amit a műszaki szakok el tudtak érni, hogy ki tudtuk harcolni, hogy az egyetemi alapképzés nálunk ne 3, hanem 3,5 éves legyen. Néhány hete különvált az MRK Informatikai Tudományok Szakbizottsága, az alakuláskor elnökségi tag lettem. Mindkét bizottságban a legfőbb feladat most a mesterképzési szakok indításának a támogatása, összehangolása.

E: Miért van a 3,5 éves képzési időre szükség?

K.T.L: Azért, mert egymás mellé tettük a két típusú műszaki felsőoktatási intézmény célkitűzését és programját. A főiskoláknak az volt a célja, hogy 3 év alatt olyan szakembereket képezzenek, akik azonnal piacképesek, el tudnak helyezkedni egy cégnél és a saját szakmájukban dolgozni tudnak. Adott esetben vezető szerepet is el tudnak látni, vagy kisebb fejlesztési feladatot is elvégezhetnek. Az egyetemekről öt év után ugyancsak piacképes szakemberek jöttek ki, de sokkal megalapozottabb elméleti tudással, amivel nyugodtan elmehettek akárhová, nemcsak ipari cégekhez, hanem fejlesztő intézetbe, kutatóintézetbe is. Vagy tovább mehettek szakmérnöki vagy doktoranduszi tanulmányokra, hiszen sokkal mélyebben megalapozott és módszertanilag szélesebb tudással léptek ki az egyetemről. E kettőt össze kellett fűsülni. Ha elvágjuk 3 év után az eredeti 5 éves egyetemi tantervet, akkor azt látjuk, hogy ez a hallgató 3 év után nem tud semmit jól csinálni, nem ért igazán semmihez. Mélyebb tudása van már, mint egy főiskolát végzett embernek, de nincs semmi gyakorlati ismerete, amivel elkezdhet az iparban dolgozni. A főiskola 3 éve után vi-



szont a hallgató gyakorlati szakember, de nincs olyan elméleti tudása, hogy képes legyen tovább tanulni és további kétéves egyetemi diplomához eljutni. Nagyon jól látszott ez itt a Műegyetemen, ahol régóta tanítunk főiskolai diplomásokat kiegészítő képzésen. Ez nálunk nem két év, hanem három év alatt zajlott, mert egy évig csak azzal foglalkoztunk, hogy fölhozzuk a főiskolát végzeteket arra a szintre, ahol egy 3 évet végzett egyetemista áll. A kétfajta képzést össze kellett fésülnünk. Az egyetemeknek eredetileg az volt az álláspontja, hogy négy éves alapképzést kell csinálni, mert akkor pontosan kijött volna az a gyakorlat, amit eddig is alkalmazott az egyetem, hogy főiskola után egy év szintre hozás, és erre épülhet két év a végén. Ez azonban láthatólag túl nagy anyagi terhet rótt volna az államra, hiszen plusz egy évet kellett volna finanszírozni minden hallgatónál. Végül kompromisszumot sikerült kialakítani. Egy kicsit lejjebb adtunk az elméleti mélységből, és egy kicsit lejjebb adtunk a gyakorlati készségekből is. A 3,5 év alatt azonban annyit azért meg lehet tanítani, ami erre is jó, és arra is jó.

E: A főiskoláknak nem az lett volna ideális, ha az alapképzés nagyjából a korábbi főiskolai képzésnek felelne meg?

K.T.L: Lehet, de nem nagyon ellenkeztek. Azok a főiskolák, amelyeknek sikerült akkreditálni a bachelor szakokat, végül is jobban jártak, hiszen most 3 év helyett 3,5 év normatív támogatást kapnak. Ott van most a probléma, hogy a régi, 3 évet végzett főiskolásokat hogyan engedjük be a mesterképzésre, hogyha jelentkeznek. Tudom, hogy erre tömeges igény van. Itt arra kell vigyázni, hogy a felsőoktatás minőségét ne hagyjuk lecsökkenni.

E: Miről folyt a legtöbb vita az MFRFK-ban?

K.T.L: A 3,5 évben egyetértés volt. Sikerként élte meg az egész MFRFK, hogy ezt el lehetett érni. De nagyon nehéz volt pl. a szakok számának a redukcióját konszenzusos alapon megoldani. Ebben ma is van némi feszültség. Sokkal több szak volt korábban, mint ma. Szakokat kellett megszüntetni, összevonni, és azok az intézmények, ahol egy adott szak sikeresen működött, tiltakoztak ez ellen. A győri Széchenyi Egyetemen pl. nagyon sikeresen működött a településmérnöki szak. A Műegyetemen viszont, amelyik mégiscsak meghatározója a magyar műszaki felsőoktatásnak, soha nem volt településmérnöki szak. Sajnos az lett a vita végeredménye, hogy településmérnöki szak kikerült a létező szakok listájából. Ezt a döntést nagyon negatívan élte meg a győri egyetem. Megpróbáltam az utolsó pillanatig harcolni a településmérnöki szakért, de végül a szavazás úgy döntött, hogy ne legyen, hiszen az egyetemek, és főiskolák többsége nem is tudta, hogy ez a szak tulajdonképpen mit takar. Más esetben viszont olyan szakok, amelyek nem nagyon jelentősek, bekerültek az engedélyezett körbe, azon az alapon, hogy nagyon erős támogatója volt az adott szaknak. Magyarországon sajnos sok mindent szubjektívan döntenek el. Mi csak ezt a településmérnöki szakot veszítettük el, de voltak más intézmények, amelyek nagyobb vérvesztéssel kerültek ki ebből a szak-redukcióból. A mesterképzésnél valószínűleg még élesebb lesz a helyzet, mert vannak olyan intézmények, amelyek szeretnének gyorsan előreszaladni, és vannak olyanok, amelyek úgy gondolják, hogy a minőség biztosítása a legfontosabb. Úgy vélem csak úgy szabad haladni a mesterképzések indításával, hogy az garantálja, hogy megfelelő minőségű hallgatók kerüljenek be, és megfelelő minőségű diplomát kapjanak az összes mesterszakon. Ezt persze nem az MFRFK-n vagy az MRK ITB-n múlik, hanem elsősorban a Magyar Akkreditációs Bizottságon. 2007-ben teljesen újjá alakul a MAB, szurkolok, hogy minőségorientált professzorok kerüljenek a MAB meghatározó pozícióiba. A bachelor képzésnél annak voltam a híve, hogy miután az

nem is kérdés, hogy el kell indulni vele, legyünk hát mi az elsők. Így Győr belekerült abba a négyesbe, amelyik az országban először 2004-ben elindította a bachelor képzést, mérnökinformatikus szakon. 2005-ben, amikor még mindig kísérleti volt a bachelor képzés, nekünk már 6 akkreditált szakunk volt, és el is indítottuk mind a hatot. Most, 2006-ban pedig további ötöt indítottunk a Karon. Minden szakunkat akkreditálták, ami a szaklistában benne volt. Úgy gondolom, elég jól csináljuk, színvonalasan oktatunk. Az tény, hogy az első alapképzési szakunknál nagyon nagy lemorzsolódás volt, mert az új szemlélet sokszerűen érte a hallgatókat. Azt gondolták, hogy nem történt egyéb, csak a főiskolai képzést átnevezték valami másnak, és ugyanazt a színvonalat várják tőle. Valójában egészen másról van szó. Mi komolyan vesszük a dolgunkat és nagyon színvonalas a helyét akárhol a világon megálló egyetemi oktatást igyekszünk csinálni.

E: Tartalmi szempontból hogy néz ki a 3,5 év?

K.T.L: A BSc-ben több matematika van, mint a főiskolán volt, viszont a főiskoláról jött az a hagyomány, hogy több műszaki szaktárgy is bekerült, ami már a jelenlegi technika állásához kötődő információkat ad át. Ez a kettő időben nem fért volna meg egymás mellett 3 év alatt, még a 3,5 évnek a kereteit is feszíti. Én azért bízom benne, hogy sikerült egy jó kompromisszumot találni. Aki BSc-t végez, el tud helyezkedni egy gyárban és el tud kezdeni dolgozni. A tantervben van bizonyos mértékű szabadság is, mert a kétszintű képzés végül is angolszász eredetű rendszer. Az angolszászok az oktatásban is szeretik a liberalizmust. Több választási szabadságot enged meg ez az új rendszer, akár tantárgyblokkokban, akár úgy, hogy a hallgató egyes tárgyakat választ. Végig kell gondolnia, hogy mik a tervei a jövőre nézve. Ha az az elképzelése, hogy tovább tanul, akkor érdemes több alapozó és módszertani tárgyat választania. Ha viszont dolgozni akar a végzés után, akkor érdemes a gyakorlati műszaki jellegű tárgyakat választania. Ugyanez lehetséges lesz a mesterképzésben is. Aki ott az „academic” vonalat választja, az mehet tovább PhD-re. Olyan tanterveket igyekeztünk összeállítani, ahol a választékban vannak gyakorlati és elméleti tárgyak is, és lehet alternatívéül felvenni őket és ugyanannyi kreditet szerezni. Úgy gondolom, hogy aki kimegy a bachelor diplomával, az minden további nélkül el tud helyezkedni az iparban. Győrnek ilyen szempontból nagyon szerencsés a helyzete, mert bevannak az ágazatok az ország legdinamikusabban fejlődő ipari környezetébe.

E: Mit jelentett a nagy lemorzsolódás?

K.T.L: Ez csak az első évben jelentkezett. Most már nincs ilyen nagy lemorzsolódás, mert már inkább csak azok felvételiznek, akik tudják, hogy mire számíthatnak. Egyébként a Műegyetemen is megdöbbentően magas volt a lemorzsolódás a mérnökinformatikán. A Műegyetem egyébként óvatosabb volt, nem indult el a 2004-es évben. De a tapasztalatok kísértetiesen hasonlítottak a győriekre, itt is sokszerűen érte a hallgatókat az új képzési forma. Alacsonyabb színvonalra számítottak. Mi arra törekszünk, hogy úgy tanítsunk, hogy ha majd olyan megmérések jönnek, ahol nem a saját, kialakulatlan, belső értékrendünk érvényesül, akkor is megálljuk a helyünket. Az elmúlt évben az Európai Unió felállított egy akkreditációs bizottságot, amelyik Észtország egyetemét járta végig informatikai képzés témájában. A bizottság egyetlen olyan egyetemet talált, amelyik gond nélkül átjutott a szűrőn, egy másik feltételes akkreditációt kapott, és a többit megbuktatta a bizottság. Nem szeretném, ha Magyarországon is ilyen eredmény születne egy jövőbeli EU-s akkreditáción.



E: A reformot csak ez az óvatosság miatt kezdte el később a Műegyetem?

K.T.L: A Műegyetemen nagy vita volt arról, hogy egyáltalán szabad-e áttérni a bolognai képzésre. Voltak, és talán még ma is vannak, akik úgy gondolják, hogy nem szabad ezt a jól bevált ötéves egyetemi képzést megtörni. Én ezzel szemben úgy gondolom, hogy nincs igazuk azoknak, akik siratják a régi rendszert, ezt a porosz típusú vagy kontinentális rendszert. Mert ma a világban döntően ez az ún. bolognai típusú oktatás folyik. Az, hogy mi ne legyünk kompatibilisek vele, olyan luxus lenne, amit nem engedhetünk meg magunknak. Nagyon nehéz lenne külföldön egy magyar hallgatót befogadni egy olyan oktatási rendszerbe, ami teljesen más filozófián alapul. Nincs értelme azon gondolkodni, hogy az új jobb vagy nem jobb a réginél, ha a világ 80%-a ezt működteti. Nem érdemes erről vitatkozni, ez nem politikai kérdés, és ez nem szakmai kérdés. Egyszerűen erre megy a világ, és ezt tudomásul kell venni. Nem lehet a végtelenségig izoláltan egy másik, még ha annyira jól bevált rendszert is fenntartani. Nem az a kérdés, hogy áttérjünk-e erre, hanem az, hogy hogyan térjünk át úgy, hogy az a legjobb legyen.

E: Az oktatók körében van-e még ellenállás?

K.T.L: Győrben az egyetlen nagy probléma az, hogy Győr Magyarország legrosszabb egyeteme az oktatói státuszok számát illetően. Olyan túlterhelés van Győrben, hogy ha egy oktató megbetegszik, akkor igen nehéz a helyzet, alig találunk helyettesítőt. Az, hogy most még folyik a főiskolai képzés és az öt éves egyetemi képzés is, és emellett beindítjuk az alapképzéseket, hihetetlen túlterhelést eredményez. Emellett már nem jut egy percnyi idő sem kutatásra. Ha viszont nem kutat egy oktató, akkor nem tud színvonalasan oktatni. Akkor nem tud kiszabadulni a főiskolai tradíciók szorításából. A legfontosabb elem az egyetemé válásban az, hogy az oktató kutat, és nemzetközi szinten elismert kutatási eredményeket hoz. Most inkább a túlterhelés miatt van ellenállás, a változást egyébként mindenki támogatja. A Széchenyi Egyetem ideális intézmény a bolognai folyamatra, mert ott párhuzamosan megvolt a főiskolai és az egyetemi oktatás, már évek óta. Csak egy kicsit kellett átalakítani, nem annyira gyökeresen, mint mondjuk a Műegyetemen.

E: A főiskolák és egyetemek közötti különbség annak ellenére is megmarad, hogy a képzést mindkét helyen bachelornak hívják?

K.T.L: Persze. Egy sereg főiskola már az akkreditáción megbukott. Utána a korábbi miniszter felülbíráta az Akkreditációs Bizottság döntését, és feltételesen megadta nekik a szakindítási engedélyt. Itt már látszott, hogy egyes főiskolák nem tudtak fölvonulni olyan szakmai erővel és felkészültséggel, mint az egyetemek. Hiába kapta meg a papírt egy-egy főiskola, a Minisztériumból, pusztán a papírtól nem lett erősebb, nem lett színvonalasabb. Úgy gondolom, hogy ezek az intézmények le fognak szakadni, legalább is bizonyos területeken. Arra nagyon nehéz lenne válaszolni, hogyha mondjuk én lennék az oktatási miniszter, akkor hogyan oldanám meg ezt a problémát. Nem gondolom, hogy egy szélsőségesen liberális fölfogással azt kellene mondani, hogy pusztuljanak a főiskolák, szűnjenek meg, zárjuk be őket. Azt tapasztalom, hogy abban az angolszász világban is, ahonnan ezt a bolognai rendszert átvettük, amelyhez hasonlítani igyekszünk, megvan a helyük azoknak a főiskoláknak, amelyek nem tudnak BSc-t adni. Az angol terminológiában ott van a technical diploma, vagy higher technical diploma, és Amerika tele van community college-kal. A community college-ok nem adnak BSc-t, de ott annyi kreditet összeszedhet a hallgató, hogy ha azt tovább viszi magával, egy részét be tudja építeni a következő fázisba. A bolognai rendszerben is, ott van a felsőfokú szakképzés lehetősége, amely két éves

képzést jelent, és bármelyik mai főiskolán nagyon színvonalasan meg lehet csinálni. Lehet, hogy a jövőben lesz egy olyan hallgatói réteg, amelyik meg tudja csinálni a BSc-t, esetleg az MSc-t is, és lesz egy olyan réteg, amelyik kénytelen lesz a felsőfokú szakképzésre összpontosítani. A piac nagyon sok ilyen végzett hallgatót felvenne, és ehhez képest nagyon kevesen tanulnak a felsőfokú szakképzésben. Nagyon jó, praktikus műszaki ember lesz abból, aki higher technical diplomával rendelkezik, ezzel szép karriert tud megvalósítani. De ha bachelort akar, akkor még be kell fektetnie. Magyarországon még nincs meg ennek a kialakult rendszere, tehát ma úgy érzi a hallgató, hogy aki nem kap bachelort, annak semmije sincs. Ez nem így van. Ezért kellene nagyobb fontosságot tulajdonítani és nagyobb súlyt adni, nagyobb értéket tulajdonítani a felsőfokú szakképzésnek. Ma még ódzkodnak tőle az egyetemek és a főiskolák is, az állam is óvatos mert most még úgy gondolják, hogy az semmit sem ér. Pedig nem így van. Régen is voltak felsőfokú technikumok, elég jól működtek, aztán összeolvadtak a főiskolákkal. Ez a régi rendszer jön most vissza a bolognai folyamattal. Egyébként nem lehet általában főiskolákról beszélni, mert vannak nagyon erős főiskolák is. Jól ismerem pl. a Budapesti Műszaki Főiskolát, amelyik az informatikában nagyon erős. Gyakorlatilag egyetemhez hasonló erővel rendelkezik ezen a téren. Várható, hogy MSc és PhD adományozási jogot is fog nyerni. És lehetne említeni gyenge főiskolát is, amelyiknek a diplomájától már rettegnék a cégek.

E: Mi a helyzet a mesterképzéssel?

K.T.L: A legtöbb műszaki szakon már elkészültek a képzési és kimeneti követelmények, amelyeket a MAB is jóváhagyott. Az én szűkebb szakterületemen, a villamosmérnöki és informatikai szakokon a Műegyetem már megadta az alaphangot. A szakmailag vezető intézmények közössége konszenzust hozott létre az elvárásokkal kapcsolatban. Az mesterszakokra azokat fogjuk beengedni az egyetemi és főiskolai jelentkezők közül, akik olyan garantált és dokumentált színvonalat tudnak nyújtani, ami biztosítja, hogy az ott végzettek tovább mehessenek doktori képzésre. A mesterképzés lényegében akadémiai beállítottságú, tudományos igényű képzést jelent. Ahol nincs elég kutató, ott nem lehet kutatónak képezni senkit. A kutatón azt értem, hogy olyan oktató, aki kutat is. Az intézményeket kísérti a lehetőség, hogy hipp-hopp akkreditálunk egy sereg mesterszakot, de mivel még nincs kifutó bachelor, vegyünk föl sok ezer főiskolás diplomást, legfeljebb egy kis ráképzéssel formálisan kiegyenlítjük a szintet. Így özönlenének a mesterdiplomák úgy, hogy még nincs is természetes felmenő ágon bekerülő hallgató. Azt hiszem, ezt súlyos hiba lenne megtenni, annak ellenére, hogy a törvény szelleme megengedi. Úgy gondolom, hogy ha nem is az összes felsőoktatási intézmény, de a mérvadó intézmények, a minőségi színvonalat adó intézmények, bölcs önmérsékletet fognak tanúsítani és a mesterképzés szerves módon fog elindulni, felmenő jelleggel. Ide természetesen be lehet engedni azokat a főiskolai diplomásokat is, akik korábban végeztek, és tényleg alkalmasak arra, hogy tovább menjenek. De semmi esetre sem szabad azt csinálni, hogy úgy indítunk mesterképzést, hogy a hallgatók között nincs is olyan, akinek BSc-je van, hanem kizárólag olyanokat tanítunk, akik az alapképzési követelményeknek csak a részhalmozát teljesítették. Egyébként a Műegyetemen az idegen nyelvű képzésben ezt már kipróbáltuk a 80-as évek végétől kezdve. Vannak ugyanis olyan intézmények a világon, ahol kiadnak bachelor diplomát, de a tudás csak egy gyenge magyar főiskolai diplomának felel meg. Annak idején bevezettem a külföldi hallgatók számára a különbözeti egy éves képzést, aki ezen sikeresen átment, csak az léphetett tovább. Gyakorlatilag a hiányzó tárgyakat meg kellett ta-



nulni, és le kellett belőlük vizsgázni. Akinek nem sikerült, az nem mehetett tovább. Ezt a rendszert el is fogadta minden külföldi hallgató. Ezt a különbözeti évet „pre master” képzésnek hívtuk. Most is valami hasonlót kell létrehozni, de hogy ennek mi lesz a konkrét technikája, az még nem egyértelmű. A hiányzó tudásmennyiséget mindenképpen be kell pótolni. Tudomásul kell venni, hogy a masterképzés nem tömegképzés. A mérnökök nagy része a világon a bachelornál abbahagyja a tanulást.

E: A mesterképzésben hogy tervezik az átmenetet, felvételi vizsga lesz a bachelor után?

K.T.L: Ha nem is lesz felvételi vizsga, valamilyen szelekció biztosan lesz. Akárkit nem fogunk felvenni. Lehet, hogy azt a gyakorlatot folytatjuk, ami az alapképzésbeli felvételnél is van jelenleg, hogy a korábbi eredményeket nézzük meg.

E: Előnyben részesítik a saját hallgatókat?

K.T.L: A Műegyetemen valószínűleg ki fog alakulni egy ilyen tendencia, mert a Műegyetem bachelort végzett hallgatói feltehetőleg erősebbek lesznek az átlagnál. De hogy Győrben előnyben részesítenénk a sajátjainkat, azt nem hiszem. Örömmel fogunk például műegyetemi diplomásokat is fölvenni. Méreteit tekintve Győr ma közepes vidéki egyetem. Én azonban hiszek benne, hogy 20 év múlva Magyarország egyik nagy egyeteme lesz, és ma sem szabad kimosolyogni, annak ellenére sem, hogy fiatal még mint egyetem. A dinamizmusa sokkal nagyobb, mint a legtöbb hazai egyetemnek, és közel 14 000 hallgatója van. Ha tudjuk tartani a szakmai színvonalat, akkor megvan minden esélyünk arra, hogy elfogadjanak jó egyetemként itthon és külföldön egyaránt.

E: Egy gépészmérnöki bachelorról milyen mesterre mehet valaki?

K.T.L: Sok mindenre mehet. A gépészmérnöki szak mellett mehet mechatronikus mérnöknek, villamosmérnöknek, informatikusnak, jármű- vagy közlekedésmérnöknek, csak egy sereg különbözeti tárgyat meg kell tanulnia. Úgy gondolom, hogy minél jobban engedni kell a keresztirányú mozgást. Tavaly pl. elindítottuk Győrben a Műszaki Tudományi Karon a PhD-iskolát. Egy interdiszciplináris műszaki tudományos PhD-iskola, ahova akár matematikusok vagy közgazdászok is jelentkezhetnek. Ha megfelelő tudású és érdeklődésű az illető, föl vesszük. Nem félünk attól, hogy más háttértudással jött, majd megtanítjuk neki, ami hiányzik.

E: Sokan vélik úgy, hogy az OM lassú, későn hozott döntéseket. Ön szerint hol követett el hibát a bolognai folyamat során?

K.T.L: Úgy gondolom, hogy sok hibát követett el az OM, de a bolognai folyamat végül is sikeresen elkezdődött. Ebben a két nagy politikai csoportosulás szinte egymásnak adta át a stafétabotot, nem volt éles ellentét. Nagy hibának tartom viszont, hogy az Akkreditációs Bizottságot felülbírálta a Minisztérium.

E: Hogyan fog átalakulni a jövőben a felsőoktatási intézményrendszer?

K.T.L: Nem lelkesedem azért, hogy gomba módra nőnek ki kis alapítványi főiskolák és hasonlóak, amelyek megpróbálnak néhány jámbor oktatóra támaszkodva, innen-onnan, másodállásban minősítettek alkalmazva akkreditációt szerezni. Ezek egész biztosan nem fognak tudni még főiskolai légkört sem teremteni. Lehet, hogy lesznek tanárok, lesznek órák, lesznek hallgatók, de hogy ott felsőoktatási légkör nem fog tudni kialakulni, ami ahhoz kell, hogy igazi műhely legyen, az biztos. Örömmel láttam a napokban, hogy az egyik ilyen reménytelen kísérletet visszautasította a MAB. Várható, hogy a jövőben további integrálódás következik be, a felsőoktatási intézmények száma csökkenni fog.

Meggyőződésem, hogy egy ilyen integrációs folyamatban a győri Széchenyi Egyetem az integráló központ szerepét fogja játszani.

E: Köszönöm szépen.

„Minden követ meg kell mozgatni annak érdekében, hogy mesterképzéseink legyenek”

Fazekas Csaba, a Miskolci Egyetem BTK dékánja

Educatio: Egy rövid szakmai bemutatkozást kérnék.

Fazekas Csaba: Egy éve vagyok a Miskolci Egyetem bölcsészkarának dékánja, előtte 4 évig voltam tanulmányi dékánhelyettes. Amikor hivatalba léptem, lényegében akkor kezdődött a felsőoktatás reformja, a Bologna-folyamat gyakorlati megvalósítása. Egyébként az Új- és Jelenkori Magyar Történeti Tanszéken tanítok, XIX-XX. századi magyar történelemmel, azon belül egyház- és politikai eszmetörténettel foglalkozom. Részt vettem a történelem szak bolognai rendszerű reformjának az előkészítésében helyi és országos szinten is, a bölcsészkarok Dékáni Kollégiumának munkájában. Kollégáim bizalmából a Magyar Rektori Konferencia Bölcsész- és Társadalomtudományi Bizottságának elnöki tisztségét is betöltöttem.

E: Hogyan illeszkedik Miskolcon a bölcsészkar az egyetem egészébe?

F.Cs: 1992-ben kezdődött itt a bölcsészképzés, akkor még csak intézeti formában. Olyan időszak volt, amikor a Miskolci Egyetemnek stratégiát kellett váltani, melynek szükségességét már a 80-as években felismerték és elkezdték. A Nehézipari Műszaki Egyetemen 1981-től már voltak jogászok, 1987-ben indult a közgazdászképzés, és ezt a folyamatot teljesítette ki a bölcsész- és társadalomtudományi szakok létesítése. Az a társadalmi és oktatáspolitikai háttér, amely egykor a nehézipari mérnökképzés mögött állt, jelentősen megváltozott. Gondolok itt a kohászat átalakulására, bányászati és egyéb ipari struktúrák leépülésére. Ebbe a folyamatba illeszkedett bele, hogy minket idehozzanak és egy sokszínű, nagy tudományegyetem jöjjön létre. Viszont óhatatlanul volt egy olyan olvasata is a történetnek, hogy a bölcsészkar rátelepedik a rendszerváltást követően felbomló struktúrára. Például a kari épületünk korábban a Tüzeléstechnikai Kutatóintézet volt, amit jóval kisebb intézménybe vontak össze. Néhány év elteltével „belaktuk” az intézményt, otthonra lertünk, tehát ma már a Miskolci Egyetem abszolút elfogadott, egyenjogú kara vagyunk, a többi vidéki bölcsészkarhoz hasonló adottságokkal. Voltak azért komoly problémáink Miskolcon, például a könyvtári, szakirodalmi háttér hiánya, de azt hiszem, azért ezt is sikerült megteremtteni. 1997-ben karrá nyilvánítottak bennünket, és azóta mindent elkövetünk, hogy megfeleljünk az átalakuló felsőoktatás kihívásainak.

E: Mikor kezdtetek hozzá a kétciklusú képzés bevezetéséhez?

F.Cs: A bölcsészképzés átalakulásáról elmondható, hogy országos szinten nehézkesen jött mozgásba. Mi is ezt a trendet követtük. Szerintem ennek két oka van. Az egyik az, hogy a legkülönfélébb és a legnagyobb számú szakot kellett integráljuk a bölcsészettudományi (illetve más vonatkozásban a társadalomtudományi) címke alatt. Műszaki területen hasonlóbbak a szakok, mint nálunk, ahol például idegen nyelv szakok ugyanúgy találhatóak,



mint „klasszikus” bölcsészképzések. Ezeket jóval nehezebb közös nevezőre hozni. A másik ok az, hogy a bölcsészképzésnek sokkal „konzervatívabb” a képzési szerkezete, tehát sokkal nehezebb átállítani egy új típusú szemléletre, mint a műszaki vagy a közgazdasági területet. Kevesebb az átvehető külföldi példa is. A bölcsészképzés évszázadok óta összekapcsolódott a tanárképzéssel, ahol nagyon sokáig öt éves struktúrában oktatott nagy egyetemi szakok voltak. Gyakorlatilag teljesen más szakot kellett a bolognai rendszerben kitalálni. Ez volt az oka, hogy ebbe a folyamatba mi később kapcsolódtunk be, de úgy érzem, ledolgoztuk ezt a hátrányt. Országos szinten készen vagyunk arra, hogy szeptembertől ezt a dolgot elindítsuk, de nálunk jóval több szempontot kellett érvényesíteni, mint más tudományterületek esetében. 2003-tól kezdtünk el ezen a dolgon gondolkodni, amikor megjelent az ún. CSEFT-anyag (Csatlakozás az Európai Felsőoktatási Térséghez), ami már tartalmazta különböző dátumokkal azt a célt, hogy többciklusú képzésre kell a magyar felsőoktatást átállítani.

E: Kik vettek részt a munkában?

F.Cs: Amikor a CSEFT-anyag megjelent, és elindult a társadalmi vita intézményen belül is, mi már tiszttában voltunk azzal, hogy ezt előbb-utóbb végre kell hajtani. A bölcsészkarok Dékáni Kollégiuma a bölcsészképzést folytató intézmények vezetőit tömöríti és rendszeresen szoktunk értekezleteket tartani. Ott már 2003-ban foglalkoztunk a többciklusú képzés bevezetésének kérdéseivel. Ugyanakkor az egész felsőoktatásban volt egyfajta kivárás, hogy hátha ez az átállási folyamat hosszabb, vagy elnyúlóbb lesz, vagy akár meg sem valósul ebben a formában. Voltak az oktatói gárdában, akik úgy álltak hozzá, hogy hátha nem lesz ebből semmi, várjuk ki a végét. Azt hiszem, hogy ez országos jelenségnek mondható. Nem is tudtam igazán elítélni vagy kritizálni azokat a jórészt idősebb egyetemi tanár kollégáimat, akik letanítottak egy adott szellemiségben hosszú évtizedeket, és most teljesen új típusú gondolkodást kívánó képzési szerkezetre kell őket átállítani. Tehát volt egy ilyen kivárás, és ez összefüggött a felsőoktatási törvény életbe léptetésének sorsával is. Nálunk a bolognai rendszerre való átállás összegubancolódtott az új felsőoktatási törvény vitájával, ami sokszor megakadt alkotmánybírói és egyéb jogi kifogások miatt. Voltak olyan pillanatok, amikor úgy nézett ki, hogy vagy megakad ez a folyamat, vagy legalább is időben sokkal inkább elnyúlik. De 2004 végére, 2005 elejére nyilvánvalóvá vált, hogy ez a folyamat rövid időn belül a bevezetés stádiumába kerül. Fogalmazzunk úgy, hogy próbáltunk egy kicsit előre menekülni ebben a helyzetben. Akkor már nyilvánvaló volt, hogy lesz új felsőoktatási törvény, és a többciklusú képzés bevezetésére kerül, tehát törekednünk kell arra, hogy olyan legyen, amilyenre mi szeretnénk csinálni, olyan legyen, amelyben a mi szakmai szempontjaink érvényesülnek. Eredetileg az volt a koncepció, hogy a Bsc-szakokon kevés számú bemenet legyen, közös képzési területtel és erre később épüljenek rá az egyes szakok specialitásai. A viták, amelyek a folyamatot kísérték, arról szóltak, hogy hogyan lehet a régi szakjainkat „lerángítani” bachelor szintre, tehát hogyan lehet a hároméves szakokba minél többet integrálni a régi egyetemi képzésekből. Ezek a viták összességében jó kompromisszumokkal zárultak.

E: Most hány Bsc-szak van?

F.Cs: A bölcsész képzési területen 6 képzési ág és összesen 14 alapképzési szak van, többségében számos szakirány választási lehetőséggel. Miskolcon öt bölcsész- és három társadalomtudományi alapszakot indíthattunk. A szakok számának csökkentése nekünk talán kevesebb problémát okozott, hiszen nem kellett azzal megküzdenünk, mint mondjuk az

ELTE-nek, vagy más régebbi és nagyobb struktúrájú intézményeknek, hogy nagyon sok kis szak van, amelyek korábban önálló egyetemi szakként léteztek, és most összevonásra kerülnek. Ezeknek a bachelor képzésbe való illesztése számukra sokkal nagyobb kihívás volt. Miskolcon a régi egyetemi szakjaink struktúráját, mondhatni „egy az egyben” sikerült átmenteni a Bsc-szakokra. Tehát – az alkalmazott nyelvészet kivételével – ugyanazokat a szakokat tudjuk indítani, filozófiát ugyan nem, mert annak bővebb formáját már szabad bölcsésznek hívják, de a magyar, a történelem elnevezésében is ugyanaz, és az idegen nyelvek esetében sincs nagy különbség. Ugyanaz a tanszéki struktúra és intézményrendszer marad mögötte, csak más típusú képzésre kell átállni.

E: Tehát a struktúrában itt nem lesz változás?

F.Cs: Lesznek változások, de ezek nem lesznek olyan mélyrehatóak, és jórészt függetlenek a bolognai folyamattól. A legutóbbi kari tanácsi ülésen pl. az öt magyar irodalom tanszéket háromra vontuk össze, mert szétaprózódott volt a magyar irodalom oktatása, és nem jól funkcionált. De ezt valószínűleg akkor is megleptük volna, ha nincs bolognai folyamat. Tehát ilyenfajta intézmény-átalakítások voltak, de alapvetően nem kellett felforgatni a struktúrát. Másoknak ez már komolyabb gondokat okozott.

E: Hogy dőlt el az alapszakok száma?

F.Cs: Erről óriási viták voltak, nagyon sok tervezet készült, hosszú alkufolyamat eredménye volt. A Dékáni Kollégiummal megpróbáltunk egy egységes koncepciót kialakítani, és eldöntöttük, hogy minden szak alakítson szakmai grémiumokat. Tehát az angol szakos képzést folytató intézmények, a németesek, a történészek, mind-mind alakítsák ki állásfoglalásukat, majd a dékáni kollégium ezeket integrálta és egységes formába öntötte. De nagy viták voltak, ez kétségtelen.

E: Melyek voltak a legjellemzőbbek?

F.Cs: Például, hogy mi legyen a kis szakokkal, hogy mit hova integráljunk. Így lett például a szabad bölcsészet egy nagy gyűjtőszakká, amelyik integrálja a művészettörténettől, az esztétikán keresztül, a filozófián át, a legkülönfélébb, korábban önálló szakterületeket. A szabad bölcsészeknek nagyon nehéz dolguk volt, mert közös pontokat kellett találni ezek között a szakok között, hogy ne csak arról szóljon a történet, hogy besöprünk egy csomó szakot, és teszünk rá egy új címkét, hanem érvényesüljön a bolognai képzésnek az az elvárása, hogy legyen egy közös képzési szakasz. Ugyanilyen viták voltak a nyelvszakok esetében. Például arról, hogy hogyan lehet közös képzési területet találni a németnek, a hollandnak és a skandináv nyelveknek, amelyeket a germanisztika alá integráltak. Ugyanígy romanisztika címkét kapott az a szakstruktúra, amely a franciát, a spanyolt, a román és az összes többi magában foglalja. Ókori és keleti nyelvek és kultúrák alapszak is létesült, amely megint csak a legkülönfélébb szakokat próbálta összefogni. Erről zajlottak a viták. Vagy pl. arról, hogy a romológia a társadalomtudományi szakokhoz sorolják vagy inkább nyelvszaknak tekinték. A pécsi romológia tanszék egyértelműen a nyelvszak mellett foglalt állást, így került a romológia a bölcsészettudományi területre önálló alapszakként.

E: Hogy született a döntés?

F.Cs: A Dékáni Kollégiumnak készítettünk egy ügyrendet, és a gyakori ülésezés és döntéshozatal egyébként is szükségessé tette, hogy a korábbi konzultációs összejövetelek mellett a testületet egyre inkább intézményesítsük. Ennek az egyik legfontosabb része az volt, hogy ha határozathozatalra kerül sor, minden intézménynek egy szavazata van, és több-



ségi elv alapján döntünk. Voltak olyan kérdések, ahol maradtak markáns kisebbségi vélemények, de általában a józan kompromisszumok döntöttek.

E: Voltak ellentétek a főiskolák és egyetemek között?

F.Cs: Bizonyos kérdésekben igen, de inkább a kisebb intézmények és a nagyobbak között. A viták korai szakaszától tudtuk, hogy az új felsőoktatási törvény a főiskolai és egyetemi intézmények közötti jogi különbségtételt fel akarja számolni. A bölcsészképzés vonatkozásában ez érthető is volt, hiszen pl. az egri főiskola legalább annyira szerteágazó és nagy hallgatói létszámot működtető intézmény, mint mi vagyunk. Kezdetből fogva világos volt, hogy ugyanazt a bachelor szakot fogjuk vinni az egyetemi karokon, mint a főiskolai karokon, tehát az egyenjogúság elvét érvényre kellett juttatni. Inkább a nagyobb intézmények és a kisebb intézmények között voltak viták, hiszen óhatatlanul más mondjuk az ELTE-nek az érdeke, ahol majdnem 100 szakot kellett integrálni a bolognai képzésbe, mint a mi esetünk, akiknek csak néhány alapszakunk volt. De nem mondhatnám, hogy asztalborogatásokra került sor. Már csak azért sem, mert ezeket a vitákat próbáltuk úgy megszervezni, hogy intézményen belül lefolytathatók legyenek.

E: Hogy történt ez a történelem szaknál?

F.Cs: A történelem szakos képzés tradicionálisnak nevezhető a magyar felsőoktatás rendszerében, évszázadok óta azon a logikán alapult, hogy az oktatást elkezdjük a történelem kezdeteinél, és évfolyamok szerint egymásra épülve, a diákot a végén eljuttatjuk a XX. század végének történelmének ismeretéhez. Ezt borzasztó nehéz lett volna mechanikusan két ciklusra szabdalni. Egy olyan struktúrát kellett kitalálni, amely eleget tesz a kronologikus szemléletnek, ugyanakkor a történész mesterséggel kapcsolatos általános elvárásokat, általános műveltséget, kommunikációs és egyéb, eddig talán kevésbé fontosnak vélt készséget integrálja a bachelor-képzésbe. Nekünk kevesebb szakiránnyal kellett küszködnünk, mint például a magyar szakosoknak, de a muzeológusképzést, a levéltáros képzést, a régész- és a néprajzos képzést a történelem szaknak kellett integrálnia. Kezdetben úgy nézett ki, hogy lesz egy nagy történelem szak és az összes többi ez alá kerül, de a néprajzosok érveinek hatására országos szintű döntéssel úgy határoztunk, hogy a néprajz önálló alapszakként jelenjen meg. Minden történelem szakos képzést folytató intézmény képviselőivel összejöttünk hol Debrecenben, hol Budapesten. Általában mindig mindenki ott volt, és első pillanattól közös érdekeknek tekintettük, hogy a szaklétesítés fázisában, a szakmai alapkérdésekben konszenzusra jussunk. Rá voltunk kényszerítve arra, hogy az intézményen belüli vitákat is lefolytassuk. Én például Miskolcon összehívtam a történelem tanszékeinket, elmondtam, mi a kihívás, mi az az álláspont, amit képviselni tudunk. Néprajz nálunk korábban nem volt, ezt leszámítva az egész folyamatot át kellett tekintnünk. Viszont a bolognai folyamat előnyeit szerettük volna kihasználni. Nevezetesen azt, hogy eddig nekünk csak történelem szakunk volt, de most a bolognai rendszer lehetőséget ad arra, hogy levéltáros, muzeológus és régész képzést is folytassunk, amihez a személyi és egyéb feltételeink (sőt, a régészet kapcsán a regionális hagyományaink) megvannak. Tehát nekem jól jött az az álláspont, hogy ezeket a szakokat bachelor szinten szakirányként jelenítsük meg a történelem szakon belül.

E: Voltak erről viták?

F.Cs: Voltak. Főleg a régészek akartak önálló alapszakként megjelenni, de ez annyira szétaprózta volna a struktúrát, hogy végül is belenyugodtak abba, hogy a régészet is szakirányként jelenjen meg a történelem szakon belül. Az egész bolognai reform arról szól, hogy

gyakorlatiasabbá tegyük a szakjainkat. Ez a bölcsészképzések felé borzasztó nagy kihívás, hiszen a humán tudományok szemlélete nálunk mindig is közelebb állt az „akadémikus” képzéshez, tehát viszonylag magas szintű elméleti oktatást jelentett. Az átalakítás célja az, hogy próbáljunk olyan Bsc-diplomát adni a hallgató kezébe, ami mögött komoly, gyakorlatias jellegű, a munkaerőpiacon hasznosítható ismeret van. Erre a szakirány-rendszer nagyon alkalmas, mert ha be tudok tenni a hallgatónak egy levéltár-szakirányt, akkor máris szerez egy olyan képzettséget, amit Bsc-diplomával is hasznosítani tud. Ennek a kihívásnak próbáltunk megfelelni, próbáltunk egy kicsit előremenekülni, hogy ha már ezt a reformot csinálni kell, akkor csináljuk jól. Mire az elképzelések a dékáni kollégium elé kerültek, általában már kiérlelt álláspontok voltak. Elnyertünk két HEFOP-pályázatot. Az egyik a tantervkészítésre vonatkozott, tehát a Bologna-rendszerű tantervek a bölcsész-képzésben, a másik egy tananyagkészítés, az itt oktatandó tananyagokra vonatkozóan. A pályázat beadási határideje, pénzügyi elszámolása és egyebek olyan kemény határidőket jelentettek, hogy rá voltunk kényszerítve arra, hogy a struktúrát kitaláljuk. Úgyhogy a tavalyi év izgalmas vitákkal, és intenzív döntéshozatallal telt el.

E: Ezek szerint teljesen egységes lesz a képzés?

F.Cs: A régi rendszerben a történelem szak nagyjából minden intézményben ugyanazt jelentette, de megjelenhettek intézményi sajátosságok is. Azt a célt tűztük ki magunk elé, hogy ezt a szemléletet vigyük át a Bsc-képzésre. Tehát a szak ugyanazt jelentse, egyenértékűek legyenek a diplomák, de legyen a rendszer annyira rugalmas, hogy az intézményi sajátosságok megjelenjenek. Éppen ezért, a legfontosabb alapszöveg az ún. képzési és kimeneti követelmények c. dokumentum volt, amit a szakos grémiumok találtak ki. Ezek először megjelentek az OM honlapján közlemény formájában, azután pedig kormányrendeletben is. Mindezek arról szólnak, hogy mit kell tudni egy történelem Bsc-szakos diplomával rendelkezőnek, ami az országban mindenütt egységes. Ugyanakkor van annyira rugalmas a rendszer, hogy intézményi sajátosságok is megjelenhetnek benne. Miskolcon például indítunk az alapszakon belül „ipari örökségvédő” specializációt és más hallgatói érdeklődésre számot tartó tantárgyblokkokat is.

E: Hasonlít az egyetemi képzés első három évéhez a mostani bachelor?

F.Cs: Nem, szerintem ez teljesen más, és ezt tartom jónak. A régi egyetemi és főiskolai szakok alapvetően a tanárképzés szempontjait tartották szem előtt. Az oktatási kormányzat álláspontja kezdettől az volt, hogy bachelor-szinten ne lehessen tanári képesítést szerezni, hanem csak mesterszinten. Hát erről ugyancsak voltak viták. Mi szeretnénk volna, ha ez nem így van, de ez kezdettől fogva faktumnak számított, úgy hogy ehhez kellett alkalmazkodnunk. Na most, ha nekem egy három éves szakot kell csinálnom, ami nem ad tanári képesítést, akkor nyilván a szak jellegének is másképp kell kinézni, mint egy öt éves, tanári diplomát adó hagyományos képzésnek.

E: Mi indokolta ezt a döntést?

F.Cs: Én azok közé tartoztam, akik a reform gondolatát szükségesnek tartották és támogatták. Az egész reformra azért volt égető szükség, mert az élet, vagy a munkaerőpiac, és az Európai Unió elment a magyar felsőoktatás mellett, miközben nekünk ugyanazok a szakjaink maradtak meg, amelyeket egy alapvetően más felsőoktatási, munkaerő-piaci és társadalmi struktúrára találtak ki. Hogy ezen változtatni kell, az számomra nem volt kétséges. Jelenleg a diákjaink az öt éves egyetemi szintű, tanári diplomával a zsebükben nem biztos, hogy közvetlenül a diplomaszerezést követően középiskolai tanárként el tud-



nak helyezkedni. Egy kisebb részük valószínűleg egész pályafutása során nem kerül majd olyan helyzetbe, hogy tanárként elhelyezkedjen. Ezen nyilvánvalóan változtatni kellett. Ugyanakkor hangsúlyozom, hogy a bölcsészdiplomát nem lehet ugyanazokkal a munkakerő piaci jellemzőkkel leírni, mint mondjuk a műszaki képzéseket. A gazdasági szféránál a munkáltatókat könnyen meg lehet jelölni. Nem hajszálpontosan, de nagyjából lehet mérni, hogy melyek azok a munkahelyek, amelyek ezeket a diplomásokat befogadják. A bölcsészképzésnél ilyen nem tudunk megjelölni. Ugyanakkor külföldi tapasztalatok alapján tudjuk, hogy a bölcsészek igen jól tudják hasznosítani a humán tudományok oktatása során tanult ismereteket, az általános műveltséget, a kommunikációs készséget és még sok minden mást. De ahhoz, hogy titkárnői beosztásba kerüljön valaki, tehát egy jó angol nyelvismerettel titkárnő legyen, vagy valamiféle menedzser, esetleg banki alkalmazott, ahhoz nem kell egy ötéves szakot elvégeznie. Három év alatt elsajátíthatók azok az ismeretek, amelyek ilyen típusú munkakörökhöz szükségesek. Úgy gondolom, hogy ennek a kihívásnak a mostani bölcsész szakjaink meg fognak felelni. Ahogy a felsőoktatásban verseny van, úgy a diplomásainkat is a versenyhelyzetre kell felkészítenünk, ugyanis ha kilépnek az egyetem kapuján, akkor is versenyhelyzetbe fognak kerülni, és sokoldalúan kell, hogy hasznosítani tudják a végzettségeiket. A minap például az egyik miskolci bankfiókban köszönt rám egy volt hallgatóm. Úgy tudott belépni ebbe a szférába, hogy ugyan közgazdasági végzettsége nincs, de azon a munkaterületen, amelyen őt alkalmazták messzemenőkéig hasznosítani tudja a bölcsészkaron elsajátított ismereteket.

E: A gyakorlatorientáltság hogy jelenik meg a bölcsész szakokon?

F.Cs: Arról is volt a Dékáni Kollégiumnak döntése, hogy az intézményi sajátosságoktól függetlenül minden egyes bölcsész szakra kerüljenek be azok a gyakorlatias ismeretek, amelyekkel egy humán műveltséggel rendelkező szakembernek bírnia kell. Magas szintű számítógépes ismeretekkel rendelkezzen, nyelvismerettel, esszéírási és szövegértési készséggel. Tehát ezek a tanulás elemek, a képzésben markánsan jelenjenek meg. A történelem szak esetében például nagy hangsúlyt fektettünk arra, hogy legyen bibliográfiai szeminárium, a számítógép és a humántudományok kapcsolatát oktató kurzus, esszéírási, előadói készségek fejlesztése, amellet, hogy közben tanulja meg a történelmet. Egyébként a bölcsész szakoknál azt is figyelembe kell vennünk, hogy talán itt a legnagyobb a hallgatók kényszere arra, hogy mesterszinten folytassák a tanulmányaikat, tehát hogy teljessé tegyék a képzésüket a két éves mesterszakokkal. Így az is fontos feladatként jelent meg, hogy a mesterképzésre felkészítsük a Bsc-ben a hallgatókat.

E: Hogyan fognak szelektálni?

F.Cs: Felvételi lesz, erről is döntöttünk. Ez még jogszabályban nem jelent meg, de a Dékáni Kollégiumon ezt erőteljesen szorgalmaztuk. Ahhoz, hogy mesterképzésre felvegyünk egy hallgatót, felvételiztetni kell. Rendelkeznie kell adottságokkal, és 50 vagy 120 kredittel az adott szakirányból. Beengedhetünk más szakirányról érkezőt is, tehát például történelem szakra miért ne jöhetne mondjuk egy közgazdász bachelorról rendelkező? De ehhez meg kell csinálni egy minimum kredit-számot, és ezen túl felvételiztetni fognak az intézmények.

E: Egységes felvételi rendszer lesz?

F.Cs: Ezt még ebben a pillanatban nem tudjuk. Egyelőre még egy kicsit arrébb toltuk ezt a problémát, mivel az első ilyen felvételikre – a jogszabály-előkészítés állapotát elnézve – 2008-ban fog sor kerülni a főiskolai végzettségűek számára, és csak 2009-ben fogjuk

először a BSc-alapszakosokat felvételiztetni. Én azt prognosztizálom, hogy nem lesz országosan egységes felvételi, hanem intézményi felvételek lesznek. A feltételeket közösen fogjuk majd kitalálni, tehát hogy mi az, amiről a felvételeknek szólni kell. De hogy például az írásbelin vagy szóbelin milyen kérdéseket teszünk fel, milyen tételsorból kérdezzük stb., ezt az intézmények maguk fogják megcsinálni.

E: Nem lesz ebből jelentős hallgatói létszámcsökkenés?

F.Cs: Alapesetben ez 40%-os hallgatói létszámcsökkenést jelenthet, hiszen ha csak a BSc-rendszerre gondolok, öt év helyett három évig van bent biztosan a hallgató. Ezért minden követ meg kell mozgatni annak érdekében, hogy legyenek mesterképzéseink. Igaz, hogy a mesterképzésbe csak 35%-ot vehetünk fel, ugyanakkor ezt magasabb kvótával fogja az állam finanszírozni. Tehát ha vannak mesterképzéseink, akkor ez pénzügyi stabilitást is jelent. Finanszírozási probléma, amiben az intézmény, sok más bölcsészkarral együtt fuldoklik, már korábban is volt. Tehát az, hogy kevés pénz jut a felsőoktatási intézményekre, nem a bolognai rendszer terméke, jóllehet az elmúlt években felerősödött. Ebben én nagyon komoly taposóaknákat sejtök a jövőre nézve. Felmértem Miskolcon az oktatói kapacitásainkat. Jelentős nagyságrendű elbocsátásokat mi nem fogunk tudni megtenni, hiszen egy ember nem oktathat egy egész szakot. Bizonyos lefaragásokat még meg lehet tenni, ez azonban távolról sem éri el azt a szükséges nagyságrendet, amellyel a bölcsészképzést „nyereségesé” lehet tenni, ami szerintem egyébként is elképzelhetetlen. Nem fogok tudni annyi embert elbocsátani, hogy nullszaldós legyen a dolog, mert nem lesz, aki oktasson. Bizonyos oktatói létszámot, és adminisztrációs létszámot meg kell tartani ahhoz, hogy működjünk. Ebben én nagyon komoly veszélyeket látok. Itt nincsenek nagy elfekvő tartalékok, amiket le lehetne vagdosni. Tudomásom szerint a többi bölcsészkarra is hasonló a helyzete, és úgy gondolom, hogy ebből lesznek még a jövőben gondjaink.

E: Ez a 35%-os kvóta kötelező előírás?

F.Cs: A jogszabály előírja, hogy mester szinten, a bachelor szintre felvettek 35%-a folytathatja a tanulmányait. Ez önmagában nem lenne probléma, bár sokak szerint ez is felvet bizonyos esélyegyenlőségi aggályokat. A probléma inkább az, hogy úgy fogalmaz a jogszabály, hogy országos szinten kell 35%-nak bekerülni. Egy alkalommal a minisztérium illetékesénél magam kérdeztem rá, hogy szeretném látni egy olyan dokumentumot, ami garantálja, hogy ha nekem van 100 bachelor hallgatóm, akkor lesz 35 mesterhallgatóm is. Erre azt a választ kaptam, hogy országos szinten kerül kialakításra a 35%. Nekünk és a kis intézményeknek az a jogos félelme, hogy ez az országos szintű 35% ne a mi rovásunkra kerüljön kialakításra. Tehát, ha meg tudok felelni a mesterképzés feltételeinek, mert van annyi oktatóm, van annyi egyetemi tanárom, van annyi infrastrukturális háttér, akkor legyen lehetőségem arra, hogy mesterképzést folytassak. Ha van 100 bachelor hallgatóm, akkor legyen 35 mesterhallgatóm. Ez nemcsak finanszírozási szempontból fontos, hanem az intézmény presztízse, és jövője szempontjából is. A jövő szempontjából ez azért nagyon fontos, mert prognosztizálható, hogy bachelor képzésre is olyan helyre fognak jelentkezni a hallgatók, ahol mesterképzés is van, tehát ahol egy intézményen belül látnak lehetőséget arra, hogy öt év alatt mesterdiplomát kapjanak. Ha nekem csak bachelor képzésem van, akkor ez az intézmény versenyhelyzetét rontja.

E: Szóval a mesterképzéssel kezdődik majd a harc?

F.Cs: A nagy harcok szerintem ott lesznek. Jelen pillanatban nem tudott minden intézmény minden alapszakot elindítani, hiszen ennek kemény feltételei vannak. Egyetemi



tanárok kellene, nagydoktorok stb., és ezeknek a száma országos szinten limitált. Most folytatunk versengést, hogy mindenki szerezzon magának olyan minősített oktatókat főállásba, akiknek a neve alá a mesterszakokat be lehet sorolni.

E: Pénzzel történik a csábítás?

F.Cs: Akinek van, ott talán pénzzel, de nekünk nincsen. Ha talállok olyan neves szakembert, aki hajlandó főállásba idejönni egyetemi tanárnak, minden követ megmozgatok, hogy idekerüljön. Az akár a veszteségeink ellenére is megéri, hiszen ha lesz mesterképzésem, akkor a mesterképzésre felvett hallgatók normatív támogatása illetve költségtérítése talán visszahozza majd ezeket a befektetéseket. Egyébként is ezt befektetésként fogom fel, az intézmény jövője szempontjából ez kulcskérdés. De csak akkor vágok bele ebbe a küzdelembe, hogyha látom, hogy van értelme és szakmai, nem pedig adminisztratív szempontok alapján, a fejem felett fogják eldönteni, hogy hol lesz mesterképzés és hol nem. Mert bármelyik oktatási kormányzat mondhatja azt, hogy minek 15 történelem mesterképzés az országban, legyen itt és itt és itt. De ha mind a 15 intézmény megfelel a mesterképzésekkel kapcsolatos szakmai előírásoknak, akkor miért ne legyen? Akkor versenyezzünk. Akkor az én mesterképzésemet hadd csináljam olyanra, hogy megérje más bachelor hallgatónak is idejönni.

E: Gondolkodtok együttműködésen más intézménnyel?

F.Cs: Nagyon komolyan gondolkodunk. Az egri és a nyíregyházi főiskolával elindult egy komoly tárgyalási folyamat, éppen azért, hogy jobb eséllyel induljunk a mesterképzésekért folytatott harcban. Olyan kicsi ez a régió, hogyha mi elkezdünk egymással marakodni, annak csak áldozatai lesznek. Viszont egy jól megkomponált együttműködéssel valamennyien jól járunk. A bachelorjai mindenkinek megvannak, de elképzelhető, hogy mesterképzésekben közös képzéseket (joint course-okat) fogunk indítani valamelyik főiskolai karral. Bölcsész- és tanárképzésben ilyet senki nem csinált még ebben az országban, tehát most Amerikát akarjuk felfedezni, ami nyilván kétesélyes dolog. Nem tudom, hogy ez a gyakorlatban hogy fog kinézni. Márciusban tartottunk a három intézménnyel közös szakmai fórumot, ahol előadtuk az elképzeléseinket. Úgy néz ki, hogy a kollégáink vevők rá, és hajlandóak egy ilyen együttműködésbe bekapcsolódni. Ez összekapaszkodást jelent a kisebb intézmények között. Külföldön erre meglehetősen sok példa van, ezeket próbáljuk ellesni, hátha ez lesz a jövő útja.

E: Hogy viszonyulnak az oktatók a változásokhoz?

F.Cs: Az átmenettől nagyon komoly félelmeim vannak. Ez nemcsak óraszám-növekedést jelent, hanem azt is, hogy még bele sem került a köztudatba a bachelor képzés, de máris azt várjuk el az oktatótól, hogy szeptembertől kétféle hallgatót oktasson. Ugye a régieket ki kell futtatni. Mivel tavaly még vettünk fel elsőéveseket, ezeket minimum 2010–2011-ig a régi rendszer szerint oktatni kell. De mellette már a Bologna-rendszerű képzést is folytatni kell. Ez jelentős óraszám-növekedést, és oktatói terhelés-növekedést jelent. Azt mondtam a kollégáimnak, hogy nem tudunk mit csinálni, vállalni kell az ebből fakadó terheket, ebben az 5–6 éves átmeneti időszakban, nincs másik alternatíva. Látjuk a versenyhelyzetet, az állása pedig mindenkinek fontos, tehát vállalja az ebből fakadó terheket.

E: Hogy ítéled meg az oktatási tárca szerepét a bolognai folyamatban?

F.Cs: Egyértelmű, hogy a reform gondolatával egyetérttek, és ezt támogatom. Ugyanakkor az oktatási tárcanak a választásokig ezt a reformot politikai okokból addig a pontig el kellett juttatni, hogy már ne lehessen visszacsinálni. De egy ilyen mértékű reformot 3–4

év alatt keresztül vinni óriási vállalkozás volt. Én a következő tárcától azt várom, hogy ennek a jó cél irányában, de erőltetett módon átvitt reformnak a finomságait is kezelni tudja. Tehát azokat a tényezőket is végiggondolja, amik eddig nem nagyon merültek fel, vagy nem fogalmazódtak meg. Például, hogy mit csináljunk a jelenlegi hallgatók képesítési követelményeivel stb. Az új felsőoktatási törvény hatályaon kívül helyezte a korábbi képesítési követelményeket, sokan érzik úgy, hogy most itt állnak a „senki földjén”. Milyen képesítési követelmények alapján határozzuk meg az előírásokat, meddig tanulhatnak a régi hallgatóink? Vagy milyen feltételekkel vehetek át a régi rendszerből a bolognai rendszerbe valakit? Ez most napi probléma. Erről a jogszabályok nem szólnak, az intézményekre van bízva, hogy ötleteljenek. Például van egy harmadéves hallgató valamelyik szakon, és azt mondja, hogy ő Bsc-re akar járni. Én kitalálom ennek a menetrendjét, és nyilván az az érdekem, hogy a hallgató itt maradjon, itt szerezzen diplomát. Ezekre a finomságokra jó lett volna már kezdettől fogva gondolni. Vagyis most a bachelor képzéseket úgy vezetjük be, hogy a mesterképzéseket nem kellett hozzá kitalálni. Nyilvánvalóan örültünk volna, hogyha az egész rendszert egyszerre építjük fel és nem külön fázisokban. Ha elkezdünk „Bolognában” tanítani, rengeteg olyan dolog fog menet közben kiderülni, ami a mesterképzéssel kapcsolatos, és amit jó lett volna előre végiggondolni. Ebből intézményi szinten még nagyon sok feladat fog adódni, és nagyon-nagyon szeretném, ha a minisztérium ebben intézménybarát és megértő hozzáállást tanúsítana.

E: Mi a helyzet az akkreditációval?

F.Cs: Ennek menetét az új felsőoktatási törvény elég alaposan megváltoztatta. Ezzel kapcsolatban nincs különösebb problémám, ott világosan látszanak a feladatok, a MAB-nak a szerepétől az intézményekre háruló kötelezettségekig. A mesterképzések akkreditációja lesz majd a következő nagy menet. De ezt még nem tudom, hogy fog kinézni.

E: Említettél külföldi példákat. Megnéztetek egy párat alaposabban?

F.Cs: Elsősorban honlapok szintjén és személyes kapcsolatok útján sikerült tájékozódni. Az az igazság, hogy európai példáról nagyon nehéz beszélni, mert az európai felsőoktatási rendszerek is különböznek. Tehát nem tudunk egységes normához viszonyulni, inkább eseti példákat, többség által képviselt álláspontokat próbáltunk elszipkázni. A mesterképzések kapcsán ez úgy fog felmerülni, hogyha komolyan vesszük az európai felsőoktatási térséget, akkor mi abban vagyunk érdekeltek, hogy olyan képzést nyújtsunk, amellyel a hallgató elmehet más európai felsőoktatási intézményekbe is. Illetve olyan mesterszakokat indítsunk, amire máshonnan is jöhetnek ide hallgatók, tehát vonzó lesz a külföldiek számára, könnyű idegen nyelvű kurzusokat beleépíteni stb. Azon kezdtünk el gondolkodni, hogy más európai felsőoktatási intézményekkel is próbáljunk közös mesterképzéseket akkreditáltatni.

E: Ha prognózisra vállalkoznál, akkor szerinted hogy fogja átrajzolni a jelenlegi intézményhálózatot a bolognai folyamat?

F.Cs: Nem mernék erre vállalkozni, mert félelmeim vannak. Nem azzal kapcsolatban, hogy csökkenni fog az intézmények száma, vagy a hallgatók száma, mert ez a lehetőség a hagyományos képzésnél is bele van kódolva a felsőoktatásba, tekintettel a demográfiai folyamatokra. Tehát vannak olyan demográfiai trendek, amelyek ettől függetlenül is félelemmel töltenek el bennünket. Én azért aggódom, hogy egységes és átlátható szakmai kritériumok mentén dőljön el, hogy melyik intézmény marad, és mit oktathat, ne pedig egyéb, lobbierdekek döntsenek ebben. A félelmem az, hogy ez nem így fog történni.



E: Lobbizási érdekek alatt főleg a nagy egyetemek tekintélyét érted?

F.Cs: Efféle tekintélyt, és akár politikai vagy személyes kapcsolatokat is. Ennek bizonyos jeleit már bachelor szinten is láttuk és sérelmeztük. A MAB pl. világosan döntött bizonyos szakok indítási javaslatairól, a minisztérium pedig saját hatáskörben adott ki szakindítási engedélyeket. Ez minket a politológia szak indításánál sújtott, amit először nem akartak engedélyezni. Számomra ma is érthetetlen módon, hiszen ismereteink alapján és a nálunk régóta folyó egyetemi szintű politológus-képzés alapján úgy gondoltuk, hogy ugyanazt tudjuk nyújtani, mint azok az intézmények, amelyek megkapták a politológia szakindítási engedélyt. Hogy minket miért nem engedélyeztek, erről csak pletykákat hallottam. De intézményünknek az idő szorításában újra neki kellett rugaszkodni a szakindítási dokumentumoknak, főállású oktatókat felvenni, hogy megerősödjön a szak személyi háttere stb. Végül az utolsó utáni pillanatban megkaptuk. Egyetemi szintű politológus képzést folytattunk kezdettől fogva, nem értettem, hogy akkor a politológia Bsc-re miért nem találtattunk alkalmasnak.

E: Ezek szerint nem elég jók a szabályok?

F.Cs: Ebben a nagy rohanásban kiderültek a gyerekbetegségek. Azt szeretném, ha a mesterképzés kapcsán nem kellene ilyen problémákkal küszködnünk. Tehát világos legyen, mit kell tudnod ahhoz, hogy mesterszakod legyen, és ha tudod, akkor számíthatsz rá, hogy biztosan lesz mesterszakod.

E: Köszönöm szépen.

(Az interjúkat Tomasz Gábor készítette)

KUTATÁS KÖZBEN

A sikeres felsőoktatás – Ábránd és valóság¹

Dokumentum-elemzés

Bevezetés

A közvélemény szerint a hazai felsőoktatás magas színvonalú sikerárgazat. Bizonyítékként főként a magyar származású Nobel-díjasokra hivatkoznak. Csakhogy a magyar földön született sok Nobel-díjas közül csak ketten² végeztek hazai egyetemen. A többiek között volt aki középiskolába³ se itthon járt, vagy az érettségi után más országban élt vagy tanult és külföldön végzett munkájáért kapott Nobel-díjat. Így ez a díj a magyar felsőoktatásról semmit se mond.

A hazai felsőoktatás az elmúlt másfél évtized alatt mennyiségileg sokat fejlődött. Diplomásaink mérhető átlagos tudásszintje azonban nemzetközileg rendkívül alacsony, mint arról az OECD IALS vizsgálat tanúskodik.⁴ Ez a belátható jövőben is a nemzet jövőjét kockáztatja. Az alacsony tudásszint meghatározó tényezője – a közhiedelemtől eltérően – nem elsősorban a felsőoktatás „tömegesedése”⁵ hanem az, hogy az Oktatási minisztérium, valamint az egyetemek és főiskolák úgy kezdték kampányba a hallgatók létszámának növelésére, hogy a szükséges követelményeket a felvételnél, és az oktatás folyamatában nem érvényesítik.⁶

A rendszerváltás óta a felsőoktatáspolitikát az Országgyűlés többször megvitatta. Ezt mutatja az első (1993-as) felsőoktatási törvény és nagyszámú módosítása,⁷ az Országgyűlés határozata a felsőoktatás fejlesztésének irányelveiről (1995),⁸ és az egyetemek és főiskolák integrációjáról (1999),⁹ valamint – legutóbb – a Kormány beszámolója a felsőoktatás hét év alatti fejlődéséről¹⁰ és a második felsőoktatás törvény (2005).¹¹

1 Ez a tanulmány része az OTKA keretében folyó kutatásunknak (T 049593), melynek fő célja az oktatáspolitikai széleskörű elemzése, közvetlen eredménye pedig, reményeink szerint, egy tudományos igényű szakkönyv megírása.

2 Szentgyörgyi Albert és Hajós György.

3 A Nobel-díjasainkkal kapcsolatos másik mítosz a budapesti Fasori Evangélikus Gimnáziumról szól. A magyar Nobel-díjasok közül csak ketten (Wigner és Hajós) érettségiztek ott és négyen más fővárosi elit gimnáziumban. Mindebből legfeljebb az a következtetés adódik, hogy a 20. század elején Budapesten színvonalas gimnáziumok működtek.

4 A felnőtt írásbeliséget elemző OECD IALS vizsgálaton 1998-ban a magyar 16–65 évesek 22 országból a 18. helyen végeztek. Ezen belül a magyar felsőfokú végzettségűek eredményei utolsók a vizsgált országok között.

5 Ennek egyértelmű bizonyítéka, hogy az észak-európai országokban, amelyek hosszabb ideje az élcsoportot képezik, a felsőoktatás hazainál gyorsabb mennyiségi fejlődése ment végbe.

6 Ennek ma már nagy irodalma van és ezt mutatja ez a rövid elemzésünk is.

7 Az első, 1993. évi törvényt 36-szor módosították hatályon kívül helyezéséig.

8 107/1995. (XI. 4.) OGY határozat a felsőoktatás fejlesztésének irányelveiről.

9 1999. évi LII. törvény a felsőoktatási intézményhálózat átalakításáról.

10 101/2001. (XII. 21.) OGY határozat a felsőoktatás fejlesztésének kiemelt céljairól.

11 2005. évi CXXXIX. Törvény a felsőoktatásról.



Ebben az írásban a két utóbbi dokumentum elkészítésének elemzése alapján mutatjuk be a felsőoktatáspolitikai problémáit.

Beszámoló a felsőoktatás 1996–2001 közötti fejlődéséről, 2001¹²

A felsőoktatásról szóló beszámolót – az 1995. évi felsőoktatásról szóló Országgyűlési határozat¹³ nyomán – eredetileg 1999-ben kellett volna előterjeszteni, azonban csak 2001-re készült el.

Az anyag összesen kilenc oldalon és tizenkét pontban számolt be hét év fejlődéséről.¹⁴ Az első pont „a hallgatói létszám alakulásáról” megállapította, hogy „az eredeti célokat túltesítve”, a hallgatók aránya elérte az EU átlagát. Hibára vagy problémára nem utalt.

Az adatok szerint, 1995 és 2001 között, a nappali hallgatók száma 130 ezerről 184 ezerre, a részdíós¹⁵ hallgatóké 46 ezerről 122 ezerre, együtt 176 ezerről 306 ezerre emelkedett.¹⁶ A mennyiségi növekedést jellemzi, hogy a gazdasági szakképzésben 1993-ban nyolc egyetemen és főiskolán összesen 2700 oklevelet adtak ki. 2004-ben 31 intézményben majd 15 ezren szereztek diplomát. Ez az EU átlagához közelítő kibocsátás, azonban egy az EU átlagnál lényegesen fejletlenebb gazdaságú országban lép a munkaerő-piacra, s igen alacsony minőségi színvonalon – ezekről azonban az anyagban nem esik szó.

A második pont az „Átjárható és rugalmas szintek kialakítását” ismertette megállapította, hogy „a jogszabályok biztosítják, hogy a magyar felsőoktatás négy kiemelt szintje átjárható” és így a „kitűzött célok teljesültek.”

A gyakorlatban az egyik tagozatból a másikba csak nehezen, a felsőfokú szakképzésből (AIFSZ) a többi típusba és a főiskolákról az egyetemekre csak egyedi elbírálás alapján lehet átlépni.¹⁷

A harmadik pont „a részdíós és távoktatási formák jelentősége a nappali képzés mellett” címmel ismertette a létrehozott új szervezeteket és törvény módosításokat és megállapította, hogy ezek eredményeként „az eredetileg kitűzött célok megvalósultak.”

Az adatok szerint a felsőoktatás részdíós tagozatain (a távoktatást beszámítva) a felsőoktatás összes hallgatóinak 45%-a tanul. Ez az arány több mint kétszerese az OECD országok átlagának.¹⁸ A magyar diplomások említett minőségi problémáiban valószínűleg jelentős szerepet játszik a hazai felsőoktatásban a részdíós képzés mindig magas aránya.

A beszámoló negyedik pontja „a felsőoktatás finanszírozási rendszerének átalakulásáról” szólva megállapítja, hogy „az új körülmények között más, eltérő súlypontokat mutató értelmezést kaptak... az első alapképzésben fizetendő tandíjak helyett... az ország érdekei a tandíjmentesség kiszélesítését kívánják.”

A módosítások következtében jelenleg a nappali hallgatók 80%-a nem fizet tandíjat, bár a szülők többsége a rendszerváltás után előnyösebb helyzetbe jutott. A részdíós hallgatók többsége magas tandíj jellegű „költségtérítést” köteles fizetni. Ez a tandíjrendszer

12 A következőkben minden pontnál az első bekezdésben kiemelten ismertetjük a beszámolóban foglaltakat és az alatta normál betűkkel az ahhoz fűzött megjegyzéseket, kiegészítő információkat.

13 A felsőoktatás fejlesztésének irányelveiről szóló 107/1995. (XI. 4.) OGY határozat.

14 Magyar Köztársaság Kormánya, J/5028 és 5030. számú beszámoló a felsőoktatás fejlesztésének irányelveiről szóló 10/1995 (XI.4.) OGY határozat végrehajtásáról. Előadó dr. Pálinkás József oktatási miniszter, Budapest, 2001. szeptember.

15 Esti, levelező és távoktatásban résztvevők együtt.

16 Az adatokért köszönettel tartozunk Kozma-Lukács Judit OM Statisztikai osztály vezetőjének.

17 Az időközben, 2005, 2006-ban megkezdett kétszintű képzés jelentősen könnyített az átjárhatóságon.

18 Az OECD ország átlag 2002-ben 17%. Education at a Glance, 2003, Paris, Table C.2.3.

ellentmond az egyenlő teherviselés és a méltányosság követelményeinek, a hallgatókat nem ösztönzi jobb tanulmányi eredményre, és arra sem, hogy minőségi követelményeket támasszanak az intézményekkel és a tanáraikkal szemben.

Az ötödik pont a „versenysemlegesség szempontjainak érvényesítése a nem állami felsőoktatási intézmények vonatkozásában” címmel megállapítja, hogy a „kitűzött célok teljesültek”. Kiemeli, hogy az állam az egyházi intézményeket az államiakkal azonos mértékben támogatja.

A jelentés nem említi, hogy ez sérti a versenysemlegességet, mivel a többi nem állami intézmény nem kapja meg közvetlenül ugyanazt a támogatást.

A hatodik pont „Az intézményirányítás és működtetés formáinak bővítése” cím alatt megállapítja, hogy a célok nagyrészt teljesültek, mások időszerütlenné váltak és a „magyar hagyományokhoz illeszkedő költséghatékonyra ösztönző támogatási rendszer kialakítása a magyar felsőoktatás kiemelt fejlesztési feladata.” Ha ez a szöveg pontosan tükrözi a gondolatot, akkor ez azt jelenti, hogy ez a finanszírozási rendszer megfelelt a felsőoktatási intézmények és az Oktatási Minisztérium elképzeléseinek.

Aktuális jelentősége miatt ki kell emelnünk, hogy a jelenleg még érvényes tandíjrendszer szélsőségesen polarizált: az államilag finanszírozott hallgató tandíjmentesen tanul, s számos támogatásban részesül, míg a költségtérítéses mindenért fizet s semmilyen támogatást nem kap.

A hetedik pont „az új magyar felsőoktatási intézményhálózat kialakítása” eredményeit ismerteti. E szerint az 1999. évi törvény végrehajtásának eredményeként „az addig meglévő 52 állami felsőoktatási intézményből 13 egyetem és 12 főiskola jött létre” A végrehajtás „zökkenőmentes...az Országgyűlés céljai érdemben és széleskörűen teljesültek.”

Az integráció csak látszólag csökkentette a felsőoktatás elaprózottságát. Az újonnan létesítettekkel együtt, ma több egyetem, főiskola, és „kihelyezett tagozat” működik, mint korábban. Az integráció nagy részében csupán látszólagos, a nagy egyetemeken törvénytelenül kialakított, majd a 2005-ös törvénnyel végül is jóváhagyott agrár és egészségügyi, valamint regionális centrumok a tényleges integráció kialakulásának akadályozására jöttek létre.

Az ÁSZ revíziója egyértelműen rámutatott, hogy az intézmények irányító apparátusa nagyobb, s működési költségük több mint volt előtte.¹⁹

A nyolcadik pont „A tanár- és tanítóképzés fejlesztéséről” számolt be. E szerint „a kitűzött célok az új körülmények között más értelmezést kaptak”.

A pedagógusképzés reformja az „egységes tanárképzés” címszava alatt évtizedek óta napirenden van. Az első változás csak az egyetemi tanárképzésben a 2005. évi felsőoktatási törvényben történt. Erre később visszatérünk.

A kilencedik pont „Az akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzés fejlesztés” eredményeit ismertette, megállapította, hogy „a kitűzött célok jogszabályi szempontból és a tényleges gyakorlatban teljesültek. A fejlesztés a magyar felsőoktatás kiemelt céljai közé tartozik.”

A tények egészen mást mutatnak. Az akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzés gyors fejlesztését már a 90-es évek legelején a Világbank, és az 1992-ben létrehozott „Tárcaközi munkabizottság” is javasolta. A Bizottság 2000-re tízezer hallgatót irányzott elő. Az első évfolyam csak 1996-ban indult meg. A felvételre jelentkezők száma évek óta nem éri el a meghirdetett felvételi keretszámokat.

19 0311 sz. Jelentés a felsőoktatási intézményhálózat integrációjának ellenőrzéséről. Állami Számvevőszék 2003. március (64. o.).



Ennek fő oka, hogy az Oktatási Minisztérium, a „kiemelt cél” ellenére, kezdettől fogva diszkriminálja ezt a képzési formát. A bevezetésekor olyan elnevezést javasolt, „Akkreditált Iskolarendszerű Felsőfokú Szakképzés” (AIFSZ) és olyan kedvezőtlen feltételeket írt elő, ami a fiatalokat elriasztotta a jelentkezéstől. Az új 2005. évi felsőoktatási törvény – visszatérünk rá – erősítette a diszkriminációját.

Az OECD tagországok foglalkoztatott diplomásainak egytizede ilyen képzettséggel rendelkezik. Magyarországon az arányuk ennek századrészét (0,1 százalékot) sem éri el. Ez a képzés jóval kevesebbe kerül, mint az egyetemi oktatás, megfelel a gazdaság igényeinek és elősegíti az érettségizettek felsőfokú továbbtanulását. Ezért a fejlett nyugati országokban széleskörű támogatást élvez.

Az érthetetlennek tűnő hazai magatartást az magyarázza, hogy az egyetemek és főiskolák deklarált kapacitása jelentősen meghaladja az érettségizők csökkenő számát. Érdekeiket sértené a konkurencia, különösen, ha a képzés a piacképes nevet és a fejlett országokhoz hasonló státuszt megkapná. A jelenlegi felsőoktatás-politika eddig nem törődött azzal, hogy a pályakezdő diplomások növekvő része csak az irodai és a fizikai foglalkozások körében talál munkát, kizorítva onnan a kevésbé iskolázottakat.

A társadalom és a gazdaság elsődleges igénye az oktatás minőségének javítása. Ez színvonalasabb oktatókat és magasabb tanulmányi követelményeket igényel. A jelenleginél sokkal színvonalasabb és korrektebb tájékoztatás szükséges a lakosság és a fiatalok körében. Ezek és egy racionális ösztöndíjrendszer hatása mérsékelné az egyetemre (és főiskolákra) jelentkezést. A felszabaduló főiskolai kapacitások jó része átállítható a felsőfokú szakképzés céljaira. Lehetővé válna a középfokú és a felsőfokú szakképzés elkülönítése, ami viszont a középiskolai kapacitást bővítené. A felsőoktatás régóta mulasztott reformjának megkezdésével ez a folyamat a reform szerves részeként menne végbe. Az átállás költségeit a képzési struktúra ésszerűsítéséből eredő megtakarítások bőven fedeznék. A fejlesztéshez az EU támogatására is számítani lehetne.

A 2001. évi kormányjelentés tizedik pontja „A tudományos kutatás és a kutatóintézmények együttműködését” ismerteti. Beszámol a Magyar Tudományos Akadémiai, az OM és a felsőoktatás közötti együttműködésről, ami – a jelentés szerint – „messzemenően érvényesül”. Megállapítja, hogy „a kitűzött célok érdemben és részleteiben is teljesültek.”

A Magyar Tudományos Akadémia vizsgálata²⁰ kevésbé idillikus képet fest az együttműködésről. Az akadémiai jelentés szerint „a felsőoktatás létszámrobbanása nagyon meglehezíti a kutatást az egyetemeken. Egyetemi besorolást kaptak a kutatóegyetemek színvonalát meg sem közelítő szervezetek...A demográfiai tendenciákból következő hallgatói létszámcsökkenéssel a politika nem hajlandó szembenézni.” A jelentés kiemeli, hogy „minőségi fejlesztésre van szükség mind a graduális, mind a posztgraduális képzésben és a természettudományos és műszaki hallgatók arányának növelésére”.

Ezt az értékelést megerősíti, hogy 2002-ben a pályakezdő egyetemi diplomások közül a műszaki, ttk, agrár és informatika szakos végzők aránya nálunk mindössze 16%, míg az OECD tagországok átlagában 26% volt.

Az Akadémia értékelését nem módosítja, hogy a rendszerváltás után lényegében nem változott az MTA korábbi szervezete és kvázi főhatósági státusza, továbbá az akadémiai doktori címnek az egyetemekre történő ráoktrojálása sem. Így lényegében jelentős konkurenciát jelent, különösen az elit egyetemeknek. (Lásd következő pont.)

20 Az uniós Magyarország tudománypolitikája MTA Budapest 2005. szeptember 27.

A tizenegyedik pont „a doktori iskolák és a tudományos fokozat értékéről” az OM jelentése megállapítja, hogy „a doktori képzések színvonala mindenütt eléri az akkreditációs követelményeket...” a kitűzött célok érdemben és részleteiben is teljesültek.”

A MAB doktori iskolákról szóló 2003. évi jelentése²¹ ettől kissé eltérő. Megállapítja, hogy az egyetemek a doktori iskolák „jóváhagyáshoz szükséges minősítettek közé holt lelkeket” és olyan „intercity” oktatókat is felvettek, akik csak a nevüket adták...„az oktatók neve több helyen is felbukkan.” Megállapítja, hogy a doktori iskolákra beiratkozottnak nem egész egynegyede jutott el az abszolutóriumig, és alig több mint egytizede szerezte meg a Phd-fokozatot. Tapasztalataik szerint „az egyetemeken végzettek közül a legtehetségesebbek...nem a doktorképzésben kívánnak részt venni, hanem a sokkal nagyobb jövedelmet és presztízst biztosító foglalkozások fele fordulnak.”

Mindez indokolná, hogy a doktori iskolák, azaz az egyetemekben folyó tudományos utánpótlás minőségét jelentősen javítsák és vonzerejüket is növeljék.

A tizenkettedik pont az „Oktatók bérezése, az oktatókkal szemben támasztott minőségi követelmények” különösen fontos témakörét ismerteti. Részletezi a bérrendszert és a szervezési intézkedéseket, de nem említ semmilyen oktatói bérigényt.

A mi tapasztalataink szerint a 2002. évi béremelés a feltétlenül szükséges, de nem elégséges intézkedés volt. Folytatását, illetve befejezését szervesen össze kellene azonban kapcsolni az oktatói követelmények racionalizálásával, s az oktatáspolitikai reformjával. Ennek keretében a pedagógusok bérrendezésének befejezése a képzési struktúra korszerűsítésének fontos feltétele.

A beszámolóhoz mellékelt határozati javaslat, „a felsőoktatás fejlesztésének kiemelt céljait” így fogalmazta meg: A felsőoktatás

- „tegye lehetővé a versenyképes, kiváló szakmai tudás elsajátítását valamennyi tehetséges fiatal számára.”(Ennek mértékét az egyes korosztályok ötven százalékában határozta meg);
- „legyen egyenrangú és elismert szereplője az Európai Felsőoktatási Térségnek”;
- „szolgálja a jövő Magyarországnak versenyképességét...”;
- „a felsőoktatási intézmények váljanak térségük kiemelkedő tudományos-szellemi központjaivá.”

A határozati javaslat,²² közel a beszámoló terjedelmében, részletezi a kiemelt fejlesztési célokat. Stílusát jellemzi, hogy a tudományos-szellemi központ céljával kapcsolatban azt írja: „a magyar felsőoktatási intézményekben megvan az elegendő szellemi kapacitás ahhoz, hogy a társadalmi-gazdasági környezet vezető erejévé váljanak.” Megjegyezzük, hogy az Országgyűlési beszámoló két előző változata csak annyiban különböztek a véglegestől, hogy jóval terjedelmesebbek voltak, de nem konkrétabbak és sokkal több volt bennük a magyartalan és érthetetlen fogalmazás.

A Kormány, illetve a Miniszter beszámolójának fő problémája, hogy teljesen hiányzik belőle a fejlődés és a valós helyzet ismertetése és elemzése. A problémákat elhallgatja és így félrevezető képet ad a felsőoktatásról. A kiemelt fejlesztési célok banális közhelyek és szövegek szöveggyűjteménye.

A rossz diagnózis elkerülhetetlenül hibás terápiára vezet.

21 A magyar doktori iskolák helyzete és jövője. Készítette: Róna-Tas András akadémikus, a MAB Doktori Bizottságának elnöke, MAB Budapest, 2003.

22 A Magyar Köztársaság Kormánya, H 5030 számú országgyűlési határozati javaslat a felsőoktatás fejlesztésének kiemelt céljairól, előadó: dr. Pálkink József oktatási miniszter, Budapest, 2001. szeptember.



A felsőoktatás stratégiai terve és az új törvény²³ 2005

A 2001. évi Beszámoló után az új kormány az OM feladatát a „felsőoktatási modernizálási és fejlesztési program” azaz a fejlesztési terv kidolgozásában és annak alapján új törvény előkészítésében jelölte meg. Az Oktatási miniszter a felsőoktatási törvény előkészítéseként a Magyar Universitas Program kidolgozására külön munkabizottságot hozott létre.²⁴

A munkabizottság által elkészített dokumentum megállapította, hogy a felsőoktatás hallgatóinak közel négyszeres növekedésével átléptünk „az »elitista« felsőoktatásból a tömegoktatásba...az európai rangsorban a középmezőnybe” és ezt a helyünket csak a „minőség növelésével és a képzés szerkezetének megváltoztatásával tudjuk megtartani”. A dokumentum szerint addig „nem készültek közép- és hosszú távú...munkaerő-keresleti prognózisok”. A valóságban 1961-től 1986-ig az OT rendszeresen foglalkozott a munkaerő-kereslet távlati prognosztizálásával.²⁵ A rendszerváltás után, a Világbank kezdeményezésére a MüM és az OM államtitkárainak társelnöksége alatt működő testület irányítása alatt 1995/96-ban elkészült a munkaerő-kereslet újabb távlati prognóza.²⁶

Az oktatási miniszter – szakértők széleskörű bevonásával – tanulmányokat készíttetett a felsőoktatás fejlesztéséről. Az első összefoglaló, egy év késéssel, 2003 júliusára készült el. Az azonos szövegű második változathoz kimaradt a résztanulmányok készítőinek névsora. A zavaros szerkezetű és hosszú²⁷ összefoglaló tanulmányból még az OM korábbi (2003-as) sok tekintetben korrekt elemzésének kritikai megjegyzései is hiányoztak. E dokumentumokat a felsőoktatás testületei és szervezetei azonban így is visszautasították. Néhány hét múlva, az OM szerkesztésében megjelent a harmadik dokumentum, s ezt a szöveget jelentősen lerövidítette és érthetőbbé tette, azonban ezt is elutasították.

Ezt követően került sor a koalíciós egyeztetésre, aminek alapján egy munkacsoport elkészítette a negyedik változatot, amit a felsőoktatás testületei szintén nem fogadtak el. Közben a kollégiumi fejlesztési tervét a Kormány már 2004 tavaszán jóváhagyta. Így ez a munka és a fejlesztési dokumentum már az új felsőoktatási törvény készítéséhez kapcsolódtak. A Kormány sürgette a felsőoktatási törvény előterjesztését.

A rektorok és főigazgatók testülete és a felsőoktatás más szervezetei e két újabb, azaz együttvéve a hat változat egyikét sem fogadták el. Erre az Oktatási Miniszter a felsőoktatás képviselőit 2004 nyár elején az MTA Mátraháza üdülőjébe meghívta és – megbízható hírek szerint – felajánlotta a megjelenteknek, hogy foglalják írásba kifogásaikat, illetve kívánásaikat és azokat a törvényjavaslat tartalmazni fogja.

Ennek alapján készült el a törvény-előterjesztés 2005 elejére. A professzionizálódott államigazgatás előírásainak megfelelően, a törvény bevezetőjé²⁸ a törvény 159 paragra-

23 2005. évi CXXXIX. Törvény a felsőoktatásról.

24 Ez a munka már 2003 elején elkészült és az előterjesztés 2004 elején a Kormány elé került. Előterjesztés a Kormány részére a Magyar Universitas Programról, valamint az új felsőoktatási törvény koncepciójáról, 2004. február.

25 Ennek alapján készült el az ország első oktatáspolitikai stratégiai koncepciója, amit az OT, az OMF, az OM és a MüM vezetői terjesztették az MSzMP Politikai Bizottsága elé.

26 Lásd: Timár János & Gállos János (ed): Munkaerő-kereslet és -kínálat 1995–2010 I.-II. kötet MüM - Világbank Emberi Erőforrás Fejlesztési Program 1996. 432, 301 o. A kiadvány 1200 példányban jelent meg. Az OM valamennyi felsőoktatási intézménynek és más illetékes szervezetnek hivatalosan megküldte.

27 Az első összefoglaló dokumentum 140 sűrűn írt oldal volt.

28 Magában foglalta az egyeztetés leboncolását és eredményeit, összefoglalta a legfontosabb célokat, szakmai hatásait, előzményeit, várható társadalmi és költségvetési hatásait, kapcsolatait más törvényekkel, a kormányprogrammal és az EU szabályozással, a kommunikációs tervet és gazdasági hatáselemzést (együtt 65 oldal).

fusának szövege követte (231 oldal). Ugyanakkor az előterjesztésből kimaradt az előírt elemző indokolás. Ennek ellenére jóváhagyták.

Ha a törvény paragrafusait egybevetjük a 2001. évi Beszámolóban foglaltakkal, akkor megállapítható mi az, ami kimaradt az új törvényből vagy másként szabályozta, mint az elemzés igényelte volna.

A felsőfokú szakképzésről szóló korábbi deklarációktól eltérően a törvény tervezete megerősítette e képzési típus diszkriminációját. Kimondta, hogy az akkreditált, iskola-rendszerű felsőfokú szakképzés a felsőoktatás feladata, de a következő paragrafusban le-szögezte, hogy ez a képzettség „nem ad felsőfokú végzettséget.”²⁹

A törvény változatlanul hagyta, sőt tovább polarizálta a példátlanul igazságtalan és célszerűtlen térítési rendszert. Az államilag támogatott hallgatók a törvény szerint továbbra sem fizetnek semmit, és számos támogatást kapnak, miközben a költségtérítéses hallgatók immár teljes önköltséget kell, hogy fizessenek, s továbbra sem jogosultak semmilyen támogatásra.

Nincs garancia arra, hogy a törvényben előírt egyetemi alapképzés valóban korszerű, kevésbé specializált alapozó képzés legyen és szakít a korábbi túlspecializált képzéssel.

A gazdaság és a felsőoktatás kapcsolatának hiánya vagy gyengesége a hazai felsőoktatás évtizedes problémája. A törvény a korábbihoz hasonlóan, most sem teremti meg e kapcsolat intézményesítésének feltételeit.

A vezetési struktúra korszerűsítése is áldozatává vált részint a felsőoktatási vezetőkkel való egyeztetésnek, részint a kapkodásnak, s a jogi szakszerűtlenségnek, amelynek nyomán az Alkotmánybíróság hatályon kívül helyezte az intézményvezetésben tervezett leg-lényegesebb változásokat. Ennek következtében a törvény erősíti a vezetés és gazdálkodás autonómiáját, de az azzal szembeni követelmények továbbra is akadémikus jellegűek maradtak. A vezetés szervezete sem változott jelentősen, a gazdasági és akadémiai döntések szétválasztása nem történt meg, és a megosztott (rektor-szenátus) vezetés is megmaradt. A gazdasági döntésekben eleinte meghatározó szerepet kapott – de az Alkotmánybíróság által kifogásolt – Igazgató (vagy intézeti, legújabbban gazdasági) Tanács szerepe végül névlegessé vált.

A törvény növeli a hallgatók állami támogatását. Sokkal racionálisabb lett volna a hallgatói támogatások összekapcsolása a tandíjjal. Irreális a hallgatók állami támogatása tartamának a szokásos tanulmányi időn túli meghosszabbítása.

A nemzetközi gyakorlat a finanszírozás áttekinthetőségének növelésére törekszik. Az új törvény a korábbi kvázi-piaci finanszírozási modell helyett alapvetően költségfinanszírozást erősít, és lehetőséget ad a szubjektív jellegű eseti döntésekre.

A kormányprogramban eredetileg előirányzott fejlesztési stratégia kidolgozás ismét megbukott. Az Universitas-program végül is éppen a stratégiai célok kidolgozásával maradt adós. Ez a törvény – készítése körülményeinek megfelelően – az egyetemi vezetők érdekeinek megfelelő maradiságát konzerválja. Nem felel meg a nemzet és a jövő követelményeinek.

Ez a feladat az új kormányra maradt és annak intézkedéseit várja.

29 Felsőoktatási törvény 12 §. Megjegyezzük, hogy ez a jogszabály ellentmondásban van az EU és OECD terminológiájával.. Így az OM az EU és az OECD-nak megküldött statisztikai adatszolgáltatásban a felsőfokú szakképzést a tényleges helyzetnek megfelelően, de a törvény előírásaival ellentétben „felsőfokú képzésként” jelenti.



Tanulságok

A felsőoktatás dokumentumainak elemzése azt mutatja, hogy hazai felsőoktatáspolitikánk professzionalizálódása még sok fejlődést igényel. Különösen fontos az oktatáspolitikai belső konzisztenciájának erősítése és összehangolása a foglalkoztatáspolitikával és a tudománypolitikával.

Ezért is fontos, hogy az oktatáspolitikai vezetői széleskörű szakismeretekkel rendelkező, tájékozott politikusok legyenek.

Ki kell alakítani a felsőoktatáspolitikai és a felsőoktatás intézmények irányítása közötti munkamegosztás összhangját. Ez adhat alapot az elmúlt másfél évtized helyzetének megváltoztatására és az egyoldalú érdekvényesítés visszaszorítására.

A felsőoktatás korszerűsítésének legsürgősebb feladata a 2005. évi törvény revíziója. Ennek alapját a törvényből kihagyott elemzés és indoklás, azaz az oktatáspolitikai stratégiai tervének megalapozott kidolgozása teremtené meg.

Polónyi István & Timár János

Nem nappali tagozatos képzések a Debreceni Egyetemen

Érdeklődésünket egy – a nem nappali tagozatos képzésben résztvevők társadalmi igényeivel és tanulmányi tapasztalataival kapcsolatos – országos vizsgálat fordította térségünk egyik meghatározó felsőoktatási intézményének, a Debreceni Egyetemnek ilyen jellegű képzési felé. Jelenlegi tanulmányunkban azokat az adatokat ismertetjük, illetve értelmezzük, amelyek a Felsőoktatási Statisztikai Évkönyv 2005. évi kiadványában szerepeltek.

A Debreceni Egyetemen – a Gyógyszerésztudományi és a Fogorvostudományi Kar kivételével – valamennyi karon folyik nem nappali tagozatos képzés. Az ezen oktatási formát igénybe venni szándékozók számára zömében levelező tagozaton indítanak szakokat, bár – amint azt hamarosan bemutatjuk – egyes karok esti és távoktatásos formában is hirdetnek képzéseket. A levelező tagozatos képzés általános létszámadatait az alábbi diagram szemlélteti:

1. táblázat: Levelező tagozaton tanuló hallgatók létszáma a Debreceni Egyetem egyes karain

TTK - Természettudományi Kar	475
MFK - Műszaki Főiskolai Kar	899
IK - Informatikai Kar	398
BTK - Bölcsészettudományi Kar	1536
ÁJK - Állam- és Jogtudományi Kar	862
EFK - Egészségügyi Főiskolai Kar	1884
KTK - Közgazdaságtudományi Kar	260
HPFK - Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kar	2486
AVK - Agrárgazdasági és Vidékfejlesztési Kar	343
MK - Mezőgazdaságtudományi Kar, Debrecen	643
MK - Mezőgazdaságtudományi Kar, Nagyváradi	50
ÁOK - Általános Orvostudományi Kar	117
Összesen	9953

Esti tagozat csupán az Informatikai Karon működött programozó matematikus és programtervező informatikus szakokon; az előzőn 130, az utóbbin – újonnan indított szak lévén – csupán 14 hallgató tanult. Távoktatásos formában 2005-ben mindössze a



Tanulságok

A felsőoktatás dokumentumainak elemzése azt mutatja, hogy hazai felsőoktatáspolitikánk professzionalizálódása még sok fejlődést igényel. Különösen fontos az oktatáspolitikai belső konzisztenciájának erősítése és összehangolása a foglalkoztatáspolitikával és a tudománypolitikával.

Ezért is fontos, hogy az oktatáspolitikai vezetői széleskörű szakismeretekkel rendelkező, tájékozott politikusok legyenek.

Ki kell alakítani a felsőoktatáspolitikai és a felsőoktatás intézmények irányítása közötti munkamegosztás összhangját. Ez adhat alapot az elmúlt másfél évtized helyzetének megváltoztatására és az egyoldalú érdekvényesítés visszaszorítására.

A felsőoktatás korszerűsítésének legsürgősebb feladata a 2005. évi törvény revíziója. Ennek alapját a törvényből kihagyott elemzés és indoklás, azaz az oktatáspolitikai stratégiai tervének megalapozott kidolgozása teremtené meg.

Polónyi István & Timár János

Nem nappali tagozatos képzések a Debreceni Egyetemen

Érdeklődésünket egy – a nem nappali tagozatos képzésben résztvevők társadalmi igényeivel és tanulmányi tapasztalataival kapcsolatos – országos vizsgálat fordította térségünk egyik meghatározó felsőoktatási intézményének, a Debreceni Egyetemnek ilyen jellegű képzési felé. Jelenlegi tanulmányunkban azokat az adatokat ismertetjük, illetve értelmezzük, amelyek a Felsőoktatási Statisztikai Évkönyv 2005. évi kiadványában szerepeltek.

A Debreceni Egyetemen – a Gyógyszerésztudományi és a Fogorvostudományi Kar kivételével – valamennyi karon folyik nem nappali tagozatos képzés. Az ezen oktatási formát igénybe venni szándékozók számára zömében levelező tagozaton indítanak szakokat, bár – amint azt hamarosan bemutatjuk – egyes karok esti és távoktatásos formában is hirdetnek képzéseket. A levelező tagozatos képzés általános létszámadatait az alábbi diagram szemlélteti:

1. táblázat: Levelező tagozaton tanuló hallgatók létszáma a Debreceni Egyetem egyes karain

TTK - Természettudományi Kar	475
MFK - Műszaki Főiskolai Kar	899
IK - Informatikai Kar	398
BTK - Bölcsészettudományi Kar	1536
ÁJK - Állam- és Jogtudományi Kar	862
EFK - Egészségügyi Főiskolai Kar	1884
KTK - Közgazdaságtudományi Kar	260
HPFK - Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kar	2486
AVK - Agrárgazdasági és Vidékfejlesztési Kar	343
MK - Mezőgazdaságtudományi Kar, Debrecen	643
MK - Mezőgazdaságtudományi Kar, Nagyváradi	50
ÁOK - Általános Orvostudományi Kar	117
Összesen	9953

Esti tagozat csupán az Informatikai Karon működött programozó matematikus és programtervező informatikus szakokon; az előzőn 130, az utóbbin – újonnan indított szak lévén – csupán 14 hallgató tanult. Távoktatásos formában 2005-ben mindössze a

Bölcsészettudományi Karon folyt képzés: az angol nyelv és irodalom szakon 163 főt oktattak. A statisztikai évkönyv adatai szerint tehát nem nappali tagozatos képzésben 10 260 hallgató vett részt a vizsgált évben.

A Debreceni Egyetemen nappali tagozaton folyó képzéseken tanuló diákok létszámával összevetve a fenti adatokat azt találtuk, hogy a levelező tagozatos hallgatók száma három karon haladta meg a nappali tagozaton képzettekéit. 2005-ben nappali tagozaton az Egészségügyi Főiskolai karon 1366 fő, az Állam- és Jogtudományi Karon 793 fő, a Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Karon pedig 690 fő oktatása folyt. Láthatjuk, hogy legnagyobb arányban ez utóbbi intézményben képeztek hallgatókat nem nappali tagozaton, hiszen itt a levelezősök száma több mint 3,5-szerese volt a nappali tagozatos hallgatókéknak.

A nem nappali tagozatos oktatás három képzési szinten zajlott: az egyes karok egyetemi, főiskolai és szakirányú képzéseket indítottak; felsőfokú szakképzéssel csak az Egészségügyi Főiskolai Karon találkozhattunk. A 2. táblázatban azt összegeztük, hogy a különböző képzési szinteken milyen számban indítottak szakokat az egyes karok, s ezek közül hány esetben nyílt lehetőség arra, hogy a hallgatók tanári képesítést is kaphassanak.

2. táblázat: A Debreceni Egyetem karain nem nappali tagozaton működő szakok száma és képzési szint szerinti bontása

Kar	Egyetemi képzés	Főiskolai képzés	Szakirányú képzés	Szakok száma összesen	Ebből tanárképzés
TTK	6	2	3	11	6
MFK	-	12	2	14	1
IK	3	1	1	5	1
IK esti	-	2	-	2	-
BTK	14	1	5	20	8
BTK távoktatás	1	-	-	1	1
ÁJK	1	-	4	5	-
EFK*	-	6	1	8	-
KTK	1	-	1	2	-
HPFK	-	3	3	6	1
ÁVK	1	1	2	4	-
MK (Nagyvárad)	-	1	-	1	-
MK (Debrecen)	3	2	5	10	1
ÁOK	-	-	6	6	-

* A karon felsőfokú szakképzés is folyik, 1 szakon.

Az adatok azt mutatják, hogy a Debreceni Egyetemen 2005-ben 30 szakon lehetett egyetemi és 31 szakon főiskolai diplomát szerezni, emellett pedig 33 szakon volt mód valamilyen szakirányú képesítés megszerzésére nem nappali tagozatos képzés formájában. Az intézmény tehát összesen – az egészségügyi főiskolai felsőfokú szakképzést is figyelembe véve – 95 szakot hirdetett meg az érdeklődők számára. A nem hagyományos formában továbbtanulni szándékozóknek a Bölcsészettudományi és a Műszaki Főiskolai Kar kínálta a legbősegebb szakválasztékot. A főiskolai karok értelemszerűen sehol nem indítottak egyetemi képzéseket, s az egyetemi karok között pedig a bölcsészettudományi hirdette meg az egyetemi végzettség elérését lehetővé tévő szakoknak csaknem a felét. A szakkínálat jellegzetességeinek köszönhetően tanári diplomát a bölcsészkaron és a természet-



tudományi képzésben résztvevők szerezhettek a legnagyobb arányban.

A következő két táblázatunkkal visszakanyarodunk a hallgatói létszámadatokhoz. Elsőként azt összesítettük, hogy hogyan oszlott meg az egyes képzési szintek között a 2005-ben a Debreceni Egyetemen tanuló 10 260 hallgató.

3. táblázat: A Debreceni Egyetem hallgatói létszámadatai és arányai az egyes karokon, képzési szintek szerint (fő, százalék)

Kar	Egyetemi képzés (%)	Főiskolai képzés (%)	Szakirányú képzés (%)	Felsőfokú szakképzés (%)	Összesen (fő)	Összesből első szakképzés (%)	Összesből államilag finanszírozott (%)
TTK	72,2	14,1	13,6	-	475	13,6	6,5
MFK	-	95,3	4,6	-	899	72	10,3
IK	87,9	7,2	4,7	-	398	8,2	9
IK (esti)	-	100	-	-	144	95,1	-
BTK	64,9	18,8	16,2	-	1536	-	2,8
BTK (távoktatás)	100	-	-	-	163	-	-
ÁJK	81,9	-	18	-	862	43,8	-
EFK*	-	98,6	0,5	0,7	1884	95,2	35,8
KTK	90,7	-	9,2	-	260	-	-
HPFK	-	66,3	33,6	-	2486	63,7	39
ÁVK	8,7	65	26,2	-	343	64,4	-
MK (Nagyvárad)	-	100	-	-	50	100	100
MK (Debrecen)	18,1	58,7	23	-	643	53,6	-
ÁOK	-	-	100	-	117	-	-

Amint láthatjuk, legtöbben főiskolai szintű képzésben vettek részt: összesen 5547-en szerettek volna főiskolai diplomát szerezni. Egyetemi tanulmányokat 2942-en folytattak, s 1756 hallgató részesült szakirányú képzésben. A karok által indított szakok számát is figyelembe véve megállapítható, hogy szakirányú képzéseken jóval kisebb létszámmal indultak az egyes szakok, mint az egyetemi, vagy még inkább a főiskolai képzési szinten, ahol alig kevesebb számú szak iránt jóval nagyobb volt az érdeklődés. Ennek oka részben az lehet, hogy a nem nappali tagozatos hallgatóknak az 51,4%-a korábban még nem folytatott felsőfokú tanulmányokat: az első szakképzésben résztvevők száma az összes karon 5275 volt. Az egyetem tehát szép számmal indított szakmai továbbképzéseket, s remélhetőleg az ezek iránti érdeklődés a jövőben még tovább növekszik majd, ám az intézmény nem nappali tagozatán folyó képzés legnagyobb mértékben még mindig első diplomájuk megszerzéséhez segítik hozzá hallgatóit. Állami támogatásban csupán 1901 diák (a hallgatók 18,5%-a) részesült – arányuk legmagasabb az Egészségügyi Főiskolai Karon, és a Hajdúböszörményi Pedagógiai Karon volt –, a többiek maguk finanszírozták tanulmányukat. Érdekes még megfigyelnünk, hogy – bár az egyetemi karok vagy nagyobb számban indítottak egyetemi szintű szakokat, vagy megegyezett az általuk meghirdetett egyetemi és főiskolai szintű szakok száma –, a főiskolai végzettséget kínáló szakokon arányaiban többen tanultak, s az agrártudományi karokon egyenesen nagyobb létszámmal működtek a főiskolai szintű képzések, mint egyetemi szintűek. Úgy tűnik tehát, hogy a főiskolai szintű képzés tekinthető a legnépszerűbb képzési formának a Debreceni Egyetemen.

Következő táblázatunk a nők és a nem magyar állampolgárságú hallgatók létszámát mutatja az egyes karokon.

4. táblázat: A Debreceni Egyetem nem nappali tagozatos képzésein tanuló nők és a nem magyar állampolgárságú hallgatók száma és aránya (fő, százalék)

Kar	Összesen (fő)	Összesből nő (%)	Összesből külföldi (fő)
TTK	475	60,4	2
MFK	899	24,3	10
IK	398	40,2	1
IK (esti)	144	13,2	3
BTK	1536	83,3	5
BTK (távoktatás)	163	90,7	-
ÁJK	862	58,2	11
EFK	1884	87,6	16
KTK	260	60,7	2
HPFK	2486	89,1	7
ÁVK	343	271,2	-
MK (Nagváradi)	50	44	50
MK (Debrecen)	643	32,6	4
ÁOK	117	65,8	-

Ahogy várható volt, a nők aránya az Egészségügyi Főiskolai és a Pedagógiai Főiskolai karokon volt a legmagasabb. Ez az intézmények szakstruktúrájának köszönhető: az általuk kínált képzések olyan – hagyományosan elsősorban nők által betöltött – hivatásokra készítenek fel, mint a diplomás ápolóké, szociál- és óvodapedagógusoké vagy szociális munkásoké. A bölcsészkar egyetlen távoktatásos formában indított szakján is kiugróan magas számban tanulnak nők, ám pusztán ebből az egyetlen adatból nem vonhatunk le messzemenő következtetéseket. Másik oldalról elmondható, hogy a nem nappali tagozaton továbbtanuló nőknek csak kis hányada választotta a Műszaki Főiskolai Kar vagy Mezőgazdaságtudományi Kar debreceni székhelyű képzéseit. Ha a női hallgatók létszámát a teljes hallgatói létszámmal vetjük össze, azt találjuk, hogy a Debreceni Egyetem karain, a nem nappali tagozaton indított képzéseken oktató diákok 70,1%-a – 7195 fő – nő. Tekintve, hogy nem nappali tagozatos képzéseken a képzés nyelve minden esetben magyar, a nem magyar állampolgárságú hallgatók feltehetően határon túli magyarok lehetnek. A Felsőoktatási Statisztikai Évkönyv adatai szerint 2005-ben mindössze 111 külföldi állampolgár hallgatott a Debreceni Egyetemen, ami meglepően kevésnek tűnik az országhatár, és az azon túli magyarlakta területek közelségének tükrében. Az ennek hátterében álló okok feltérképezését e tanulmányunkban nem tartjuk feladatunknak.

Végezetül évfolyam szerinti bontásban is összesítettük a karok létszámadatait (lásd 5. tábla). A végzős hallgatók adatait azért szerepeltettük külön oszlopban, mert a karok által meghirdetett képzések különböző időtartamúak, így a tanulmányaik befejezése után az intézményből „kilépők” száma nem minden esetben egyezik meg a legmagasabb évfolyamon tanulók számával. A táblázat adatai elárulják, hogy a mezőgazdasági területen elindított nagyváradi képzés új keletű: épp a statisztikai adatfelvétel évében indította be az Agrártudományi Centrum. Láthatjuk továbbá, hogy a kilépők aránya a belépőkéhez viszonyítva az Informatikai Kar esti tagozatán a legmagasabb, valamint azt, hogy a hajdúböszörményi székhelyű pedagógiai karon történt a legnagyobb mértékű létszámnöve-



kedés az elmúlt években. Sajnos a lemorzsolódók arányáról – tehát azon csoport nagyságáról, akik elkezdték ugyan a képzést, ám annak időtartama alatt abbahagyták tanulmányaikat – nem rendelkezünk információkkal, mindamellettt feltételezhető, hogy az elsőéveseknek az ezen a karon tapasztalható kiugróan nagy száma és magas aránya valamilyen létszám-bővítő intézkedés – például új szakok beindításának – eredménye. (Azt sem szabad elfelejtenünk, hogy az évfolyamadatok együttesen mutatják valamennyi képzési szint hallgatóinak számát, tehát magukban foglalják mind az egyetemi és főiskolai, mind a szakirányú képzések létszám-mutatóit.)

5. táblázat: Az egyes évfolyamokon tanulók létszáma és aránya a Debreceni Egyetem nem nappali tagozatos képzésein (fő, százalék)

Kar	I. évfolyam (%)	II. évfolyam (%)	III. évfolyam (%)	IV. évfolyam (%)	V. évfolyam (%)	Összesen (fő)	Ebből végzős (%)
TTK	52	24,8	23,1	-	-	475	28,8
MFK	35,1	27,6	15,1	20,6	1,3	899	21,6
IK	36,6	24,6	38,6	-	-	398	40,9
IK (esti)	10,4	23,6	20,8	45,1	-	144	45,1
BTK	33,9	27,7	23,4	13,4	1,4	1536	30,8
BTK (távoktatás)	46	33,7	20,2	-	-	163	20,2
ÁJK	335,6	18,9	17,2	14,7	13,4	862	21,1
EFK	24,8	25	23,2	26,8	-	1884	27,4
KTK	28,8	36,9	34,2	-	-	260	38,5
HPFK	43,6	35,5	13,2	7,44	-	2486	26,7
ÁVK	30	40,5	29,4	-	-	343	29,4
MK Nagyvárad	100	-	-	-	-	50	-
MK Debrecen	44	31,1	17,5	0,7	-	643	34,4
ÁOK	53,8	46,1	-	-	-	117	46,1

A fentiek összefoglalásaként megállapíthatjuk, hogy a Debreceni Egyetem nem nappali tagozatos képzésein 2005-ben zömében nők vettek részt, s a legnagyobb érdeklődés a főiskolai szinten indított szakok iránt mutatkozott. Viszonylag magas volt azok aránya, akik első diplomájuk megszerzéséért fáradoztak, de kedveltnek tűntek a diplomások számára meghirdetett szakirányú képzések is. A két csoport együttes létszámának és a teljes hallgatói létszámnak a különbsége 3229 fő; feltehetően ők voltak tehát azok, akik egy újabb teljes idejű képzést kezdtek el a felsőoktatásban egy második diploma megszerzése érdekében. A tanulmányban található táblázatokat és ábrákat – ahogyan azt már említettük – a Felsőoktatási Statisztikai Évkönyv 2005. évi kiadványa alapján állítottuk össze. Célunk elsősorban az volt, hogy olyan számszerű adatokkal rendelkezünk intézményünk nem nappali tagozatos képzéseiről, melyek érdekes kutatási területeket vázolhatnak fel, s segíthetik egy – az ezen tagozati forma iránt érdeklődő – vizsgálat problémafelvetéseinek megfogalmazását.

A 2005. tavaszi adatfelvétel tapasztalatai a Debreceni Egyetemen

A kérdőívek lekérdezését – melyre a Debreceni Egyetemen 2005 április-májusában került sor – alapos előkészítés előzte meg a munkacsoportban. Az egyetemi és főiskolai karok felosztása után megbízólevelet kaptak a kutatócsoport tagjai, amellyel felkeresték a

tanulmányi osztályok vezetőit. A kutatás bemutatása után vizsgálati populáció legfontosabb adatairól: nappali és levelező tagozatos hallgatók számáról, nemenkénti, szak- és évfolyam szerinti megoszlásáról kértek tájékoztatást. A megbízott kutatók minden karon megkapták a kért információkat, és nagyfokú segítőkészséget tapasztaltak. Az adatok összegyűjtését rendszerezés és feldolgozás követte, s ennek nyomán kialakultak a mintavételi arányszámok.

A kérdőíves felmérést az egyes karokért felelős tagok szervezték meg és végezték el. A tanulmányi osztályokkal történő egyeztetés után felkeresték a szakok konzultációs időpontjaiban a levelezős hallgatókat. Nehézséget okozott, hogy a nyilvántartásban szereplő helyszínek és időpontok esetenként megváltoztak, és a városok különböző pontjai között kellett ingázni a csoportokat keresve. A lekérdezés a konzultációk szünetében, ritkább esetben az órák keretében történt. A mintába került hallgatók legtöbb esetben pozitív hozzáállást tanúsítottak. A kitöltésnél inkább segítségért fordultak a kérdezőbiztosokhoz, mintsem hogy megválaszolatlanul hagyják a számukra nehezen értelmezhető kérdéseket. Összességében a kutatók mind a hivatalos szervektől (tanulmányi osztályok), mind az oktatóktól és hallgatóktól támogató hozzáállást tapasztaltak.

Az adatbázis elemzése során elsőként a minta alapmegoszlásait szeretnénk ismertetni, ezt követően pedig a hallgatók korábbi és jelenlegi tanulmányaival kapcsolatban rendelkezésünkre álló információkat rendszerezzük, különös tekintettel a tanulásra ösztönző motivációikra és a képzésről alkotott véleményükre. Az országos minta általunk vizsgált részébe a Debreceni Egyetem különböző, debreceni képzési helyű karainak 213 hallgatója, a Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kar 66, és a nyíregyházi székhelyű Egészségügyi Főiskolai Kar 70 diákja került. Térségünkben összesen tehát 349 fő reprezentálta a levelező tagozaton tanuló hallgatókat. Az alábbi táblázatban azokat a szakokat tekintjük át karonként és képzési helyek szerint, amelyeken az általunk megkérdezett hallgatók tanultak.

6. táblázat: Az egyes szakok karok és képzési helyek szerint

Szak (Képzési forma)	Kar*	Képzés helye
Agrármérnök-tanár (DLK)	DE MTK	Debrecen
Általános szociális munkás (ALK)	DE BTK	Debrecen
Diplomás ápoló (ALK)	DE EFK	Nyíregyháza
Építőmérnök (ALK, DLK)	DE MFK	Debrecen
Felnőttképzési szakértő	DE BTK	Debrecen
Jogász (ALK, DLK)	DE ÁJK	Debrecen
Környezetmérnök (ALK, DLK)	DE MFK	Debrecen
Mezőgazdasági szakigazgatási szervező mérnök (ALK)	DE AVK	Debrecen
Műszaki menedzser (ALK, DLK)	DE MFK	Debrecen
Pedagógia (KLK)	DE BTK	Debrecen
Szociális munkás (ALK)	DE EFK	Nyíregyháza
Szociálpedagógus (ALK)	DE HPFK	Hajdúböszörmény
Településmérnök (ALK)	DE MFK	Debrecen
Történelem (KLK)	DE BTK	Debrecen

* A Debreceni Egyetem karainak pontos megnevezése: Mezőgazdaságtudományi Kar, Egészségügyi Főiskolai Kar, Műszaki Főiskolai Kar, Állam- és Jogtudományi Kar, Agrárgazdasági és Vidékfejlesztési Kar, Bölcsészettudományi Kar, Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kar.



Képzési irányok szerinti bontásban megállapíthatjuk, hogy bölcsészettudományi képzésben a megkérdezettek 23,8%-a, gazdasági és társadalomtudományi jellegű képzésben 4,6%-a, műszaki képzésben 14,9%-a vett részt. Mezőgazdasággal és környezettudománnyal kapcsolatos tanulmányokat 7,2%-uk folytatott, egészségügyi vagy jogi vonalon 20,1% illetve 10,6%-uk tanult, pedagógiai végzettség megszerzésére pedig 18,9%-uk törekedett.

A nemek vonatkozásában elmondható, hogy a mintában jóval nagyobb volt a nők, mint a férfiak aránya: a kutatás során térségünkben 255 nő és 92 férfi került lekérdezésre – ez százalékos formában 73,5%-ot és 26,5%-ot jelent.¹ Ahogyan az várható volt, a nők a legkisebb arányban a műszaki képzésben képviseltették magukat (38,5%), ám a többi tanulmányterülethez viszonyítva 55,6%-os jelenlétükkel meglepően alacsonynak bizonyult a jogi képzésben résztvevő nők aránya is. Az egészségügyi képzési irányon és a bölcsészettudományi karon találkoztunk a legnagyobb arányú női részvétellel: az első esetben a hallgatók 88,6%-a, a másodikban 82,9%-a volt nő. Ez utóbbi számadatra a térségünkben lekérdezett bölcsészhallgatók tanulmányainak jellege szolgálhat magyarázatul: mintánkba zömében pedagógia és általános szociális munkás szakos hallgatók kerültek.

A megkérdezettek családi állapotát firtató kérdésre adott válaszok tanúsága szerint a térségünkben megkeresett levelezős hallgatók 61,3%-a élt házasságban vagy élettársi kapcsolatban, s 30,4%-uk volt hajadon vagy nőtlen; az elváltak aránya mindössze 7,2% volt, s elenyészően kevesen számoltak be özvegyeségről vagy éltek egyéb párkapcsolati formában. A házasságban élők aránya egyébként a bölcsészhallgatók (71,1%), az egészségügyi főiskola tanulói (70%), és a mezőgazdasági-környezettudományi képzési vonalról mintánkba kerültek (60%) között volt a legmagasabb. Nem véletlen ezek után, hogy az átlagos gyermekszám is az ezeken a tudományterületeken tanuló hallgatók körében volt a legnagyobb.

A három képzési helyről összegyűjtött hallgatói mintában szinte kivétel nélkül magyar állampolgárokkal találkoztunk – mindössze Debrecenben és Nyíregyházán tanult 1–1 ukrán állampolgárságú diák pedagógia és szociális munkás szakokon. Az etnikai hovatartozás szempontjából is hasonlóan homogén képet mutatott a minta: noha a megkérdezettek 20,6%-a nem válaszolt a kérdésre, 78,5%-uk vallotta magát magyarnak, s csupán 0,6%-uk cigánynak, továbbá 0,3%-uk németnek – ez egyébként 2, illetve 1 személyt jelentett. (A roma származású hallgatók diplomás ápolónak és szociálpedagógusnak készültek, míg a német nemzetiségű tanuló a műszaki főiskola építőmérnök szakára járt.)

A válaszadók foglalkozása tekintetében elmondható, hogy a teljes minta 72,2%-a teljes munkaidőben dolgozott, s körükben mindössze 9,7% volt a vezető beosztásúak aránya. (A bölcsész és műszaki területeken tanulók között szignifikánsan nagyobb arányban találtunk vezetőket: 19,3 és 21,2 százalékuk dolgozott ilyen beosztásban.) A hallgatók a legnagyobb arányban alkalmazotti státusz mellett vágtak bele felsőfokú tanulmányaikba (58,2%), s emellett viszonylag magas volt a gyesen, gyeden lévő kismamák és a munkanélküliek aránya is a mintában (mindkét esetben 10,6%). Alkalmazottként legnagyobb arányban a mezőgazdasági-környezettudományi és az egészségügyi képzési irányon tanulók dolgoztak – 72% és 75,7% –, a munkanélküliek aránya a jogon (24,3%), az önálló vállalkozóké pedig a műszaki főiskolán (9,1%) emelkedett ki markánsan a többi foglalkozási kategóriába besoroltak közül.

¹ A Debreceni Egyetem nem nappali tagozatos képzéseire vonatkozó 2005-ös statisztikai adatokkal összevetve saját mintánk adatait megállapíthatjuk, hogy a nők aránya a teljes mintában és karonként is hasonló volt a Felsőoktatási Statisztikai Évkönyvben láthatóval; vizsgálatunkban csupán a műszaki képzésben voltak felülreprezentáltak a nők: az MFK-n 24,3% volt a női hallgatók aránya.

Vagyoni önbesorolás alapján a hallgatók 79,7 százaléka átlagos vagyoni helyzetűnek tartotta magát; 8,3%-uk vélte úgy, hogy környezetéhez képest jómódúnak számít, s 8,6%-uk úgy, hogy másokhoz viszonyítva inkább szegényebb. (A magukat szegénynek tartókat legnagyobb arányban az egészségügyi főiskola hallgatói között találjuk: 20%-uk ítélte meg ily módon saját vagyoni helyzetét.)

A tanulmányokkal kapcsolatos adatok felé közeledve elsőként azt vizsgáltuk meg, hogy milyen arányban rendelkeztek térségünk levelezős hallgatói valamilyen felsőfokú végzettséggel. Érdekes volt, hogy a mintánkba bekerült hallgatóknak csak alig több, mint egyharmada kapott korábban diplomát, azaz jelentős részük a megkérdezés idején végzett tanulmányai befejeztével szerzi majd meg felsőfokú végzettségét. Adatbázisunk tanúsága szerint 36,1%-ra tehető a másoddiplomások aránya az egyes karokon megkérdezett levelezős hallgatók körében: egyetemi diplomája 11,7%-uknak, főiskolai végzettségre valamivel nagyobb hányaduknak, 24,4%-uknak volt. Más jellegű képzésben 5,2%-uk vett részt, mielőtt felvételt nyert volna a Debreceni Egyetemre. Ha képzési irányonként is megvizsgáljuk a korábban szerzett végzettség mutatóit, azt láthatjuk, hogy felsőfokú – s ezen belül is egyetemi – képzettséggel legnagyobb arányban a jogászhallgatók rendelkeztek: a 75,6 százalék volt a levelező tagozaton jogot hallgató, de már diplomás diákok aránya. A bölcsészek, a mezőgazdasági-környezettudományi és a műszaki vonalon tanulók körében szintén 50%-nál magasabb volt a második diplomájukat megszerezni készülők aránya, ám körükben többen végeztek a főiskolát, mint az egyetemet.² Az egészségügyi főiskolai szakokon – elenyészően kis számban ugyan, de – szintén tanultak diplomások: az alminta 4,3%-ának volt főiskolai végzettsége.

Biztos nyelvtudással csak a hallgatók igen kis része rendelkezett;³ az angol bizonyult a legtöbbször által beszélt nyelvnak, ám csupán a megkérdezettek 10 százaléka ítélte meg úgy, hogy jól elboldogul nyelvismeretével. Németül a teljes minta 6,9%-a, oroszul 2,6%-a, románul pedig 1,4%-a tudott jól saját véleménye szerint. A többi nyugati és a roma nyelvet csak elhanyagolhatóan kevesen beszélték.

Térjünk át ezek után a hallgatók jelenlegi képzésével kapcsolatos információink rendszerezésére! A rendelkezésünkre álló adatok alapján úgy tűnik, hogy térségünk levelezős hallgatóinak jelentős része: 58,2 százaléka maga fedezi a tanulmányai kapcsán felmerülő költségeket. A teljes minta 12,9%-ának esetében a munkahely vállalta át a diplomaszerzés valamennyi pénzügyi vonzatának rendezését, s a diákok további 7,7%-a kap valamilyen, a tanulmányi kiadásokra fordítható anyagi támogatást a munkáltatójától.⁴ A konzultációkra a hallgatók nagy része tömegközlekedési eszközökkel jut el (46,4%), 22,6 százalékkal pedig autóval. Mindössze 4,9%-ot tett ki azok aránya, akik olyan közel laktak a képzés helyéhez, hogy akár gyalog is megközelíthették az adott intézményt.

Mindezek után érdemes megvizsgálunk, hogy milyen motivációs tényezők álltak az egyetem, illetve főiskola elkezdése mögött az általunk vizsgált intézmény, a Debreceni Egyetem bizonyos karainak levelezős hallgatói esetében. A könnyebb áttekinthetőség ér-

2 A jelenlegi képzést megelőzően felsőfokú végzettséget szerzett hallgatók pontos arányai képzési irányonként: bölcsészek – egyetem: 13,2%, főiskola: 50,6%; mezőgazdasági-környezettudományi – egyetem: 24%, főiskola: 36%; műszaki – egyetem: 17,3%, főiskola: 34,6%.

3 A válaszadóknak 1–5-ig kellett osztályozniuk nyelvtudásukat, ahol az egyes számok az iskolai osztályzatoknak feleltek meg. Tanulmányunkban azokról feltételezzük, hogy megfelelő nyelvismerettel rendelkeznek, akik saját tudásukat 4-esre vagy 5-ösre értékelték.

4 E kérdésnél a válaszadók 13,8%-a az „egyéb” kategóriába sorolta magát; nem tudhatjuk biztosan, de elképzelhető, hogy ők államilag finanszírozott képzésben vettek részt. (Arányuk a Debreceni Egyetemen 2005-ben 18,5%).



dekében ezúttal táblázatba is foglaltuk, hogy milyen arányban választották a megkérdezettek az egyes válaszlehetőségeket. Az adatok azt mutatják tehát, hogy a különféle, általunk felsorolt szempontok milyen súllyal estek latba akkor, amikor az egyéneknek felsőfokú tanulmányaikról kellett dönteniük.

7. táblázat: A felsőfokú tanulmányok háttérében álló motivációk a Debreceni Egyetem levelezős hallgatóinak körében, 2005-ben

Motivációk	Megoszlás (%)
Munkahelyi kötelező továbbképzés	11,5
Szakmai érdeklődés	57,6
Munkakeresés	7,7
Új munkahelyhez szükséges felsőfokú végzettség	32,4
Így még meg tud valahogy élni	6,6
Kíváncsiság	17,5
Család, barátok, kollégák hatása	21,8
Új diploma szerzése	57,0
Egyetemi végzettség megszerzése	13,5
Társadalmi kapcsolatok megújítása	12,6
Szabadidő hasznos eltöltése	8,0

Amint láthatjuk, a hallgatók többsége szakmai érdeklődéssel, vagy egy újabb diploma megszerzésének vágyával magyarázta, hogy miért kezdte el levelező tagozaton tanulmányait. Ez utóbbi adat igen különösnek tetszik, hiszen korábban már kiderült, hogy a teljes mintának csak valamivel több, mint 36 százaléka tanult már korábban is egyetemen vagy főiskolán. A nyilvánvaló ellentmondás magyarázata az lehet, hogy a megkérdezettek az „új diploma” kifejezést az „új végzettség” szinonimájának tekintették, s ilyen értelemben arra gondolhattak, hogy a kutatás idején végzett tanulmányaik befejezésével előbbre léphetnek az iskolai fokozatok ranglétráján. Jelentős motiváló tényezőnek tűnik még a képzés révén elérhető új munkahely, illetve a hallgatók környezetének – családtagjainak, barátainak, kollégáinak – ösztönző hatása. A hallgatók az adatfelvétel során nem csak kiválaszthatták, hogy a felsorolt lehetőségek közül melyeknek volt valóban szerepe a továbbtanulásukban, hanem rangsorolniuk is kellett az egyes válaszlehetőségeket. Ezek alapján a legfontosabb – pontosabban a legtöbbször által a legjelentősebbnek ítélt – tényező a szakmai érdeklődés lett, második helyre került az új diploma megszerzésének vágya, s harmadik volt az új munkahelyért végzett tanulás a motivációk sorában.

A motivációk kapcsán érdemes mindjárt azt is megvizsgálnunk, hogy kik ösztönözték leginkább a továbbtanulásra a térségünkben tanuló levelezős hallgatókat reprezentáló mintánk tagjait. Az előbbiekben már kiderült, hogy 21,8%-uk esetében a család, az ismerősök és a munkatársak fontos szerepet játszottak a döntés meghozásában. A teljes minta 51,9 százaléka vélte úgy, hogy a szűk család vagy a rokonság biztatása jelentette a legnagyobb hajtóerőt az egyetemi, főiskolai tanulmányokra való jelentkezésnél; ennél csak jóval kisebb mértékű volt a barátok és kollégák hatása: a megkérdezettek 5–6%-ának esetében bírtak e lazább emberi kapcsolatok irányából érkező ösztönzések igazi jelentőséggel. Az általunk vizsgált hallgatók egy része ugyanakkor úgy érezte: a saját belső indíttatása volt a legfontosabb tényező, saját tervei és vágyai voltak a levelezős tanulmányok elkezdésének a legfőbb mozgatórugói.

Érdekesen árnyalja a képet, hogy az általunk megkeresett hallgatók rokoni körében és barátai között milyen a diplomások aránya. A teljes minta 53,9 százalékanak családjában kisebbségben voltak a felsőfokú végzettséggel rendelkezők, s csak a válaszadók 6,3%-a mondta azt, hogy mindenki, s 22,3%-a azt, hogy a legtöbben szereztek diplomát a családtagjai közül. Képzési irányok szerint is megvizsgálva a kérdést azt találtuk, hogy a mezőgazdasági-környezettudományi tanulmányokat folytatók 52%-ának, és a jogászok 45,9%-ának szűken vett rokoni körében nagyobb volt a diplomával rendelkezők, mint az azt nem szerzők aránya. Az ismerősi kör iskolai végzettsége valamivel kedvezőbb képet mutatott: kisebbségben a hallgatók 42,4%-ának barátai közt voltak a diplomások, 47,3%-uknak nagyobbrészt egyetem-főiskolát végeztek közül verbuválódtak a barátai, s 2,9%-uknak minden ismerőse továbbtanult valamilyen felsőoktatási intézményben. Ebben az esetben a bölcsészek és a jogot végeztek baráti körében találtunk legnagyobb arányban diplomásokat: az előbbi képzési irányon tanulók 67,5%-ának, míg az utóbbiak 73%-ának vannak magasan képzett barátai. Végezetül azt néztük meg, hogy volt-e szignifikáns kapcsolat a családban és baráti körben lévő diplomások aránya, és a két közeg motiváló hatása között. A barátok esetében nem, a család esetében azonban találtunk statisztikailag is alátámasztható összefüggést – igaz, ez elég ellentmondásos volt. A legnagyobb arányban azok tekintették a közvetlen környezetük felől érkező hatásokat motiváló erejűnek a továbbtanulásukra nézve, akiknél mindenki diplomás volt, s azok a legkisebb arányban, akiknél a többség szerzett felsőfokú végzettséget. Ennek az ellentmondásnak a hátterében esetleg mintánk kis elemszáma állhatott.

Levelezős hallgatók esetében különösen fontos tisztába kerülnünk azokkal a problémákkal, amelyekkel tanulmányi éveik alatt szembesülnek. A következő táblázatban számba vettük, hogy mennyire tartják saját életükben jellemzőnek az alábbi néhány, gyakorta felmerülő nehézséget.

8. táblázat: A leggyakoribb tanulmányokkal kapcsolatos nehézségek a Debreceni Egyetem levelező tagozatos hallgatóinak körében, 2005-ben

Nehézségek	Megoszlás (%)
Anyagjak biztosítása	41,8
Tanuláshoz szükséges idő biztosítása	79,4
Valamely tananyag elsajátítása, vizsga	22,1
Csoportba való beilleszkedés	2,0
Tankönyvekhez, jegyzetekhez való hozzáférés	45,8
Kapcsolatteremtés másokkal	1,4
Önálló tanulás, felkészülés	5,4

Látható, hogy a legnagyobb gondot a levelező tagozatos hallgatók számára az olyan tanulás-szervezéssel kapcsolatos tényezők okozzák, mint a tankönyvek, jegyzetek megszerzése vagy a vizsgára való felkészülés. Ennek legfőbb oka – úgy tűnik – az időhiány: sokan család, munka mellett vágtak bele felsőfokú tanulmányaikba, így érthető, ha a megkérdezetteknek csaknem négyötöde panaszodik a tanulásához szükséges idő biztosításának nehézségeiről. A hallgatók meglehetősen nagy hányadánál jelenik meg problémaként a tanulmányi költségek előteremtése. Szignifikáns különbségeket képzési irányonként két tényező esetében találtunk: a tananyag elsajátításával a legnagyobb arányban a gazdasági-társadalomtudományi, a jogi és a pedagógiai képzésben részesülőknek adódtak nehézségei, míg a tankönyvek és jegyzetek felkutatása a bölcsészek és az egészségügyi főiskolások jellemző problémája volt.



Zárásként tekintsük át, hogy mennyire elégedettek tanulmányaikkal a Debreceni Egyetem hét karának lekérdezett levelezős hallgatói, és milyen terveik vannak a diploma megszerzése után. Teljes mértékben a válaszadók 37%-a, részben pedig 57%-a találta kielégítőnek az egyetem, illetve főiskola által nyújtottakat. Legnagyobb arányban az egészségügyi és a mezőgazdasági-környezettudományi vonalon tanulók voltak megelégedve képzésükkel: 48,6, és 48 százalékuk nyilatkozott így. A tanulmányokkal való elégedettség másik fontos mércéje, hogy egy adott szak hallgatói ugyanazt az intézményt és képzést választanák-e, ha az adatfelvétel időpontjában kellene dönteniük. A térségünk levelezős hallgatóiból vett mintánk 82,2 százaléka igennel felelt a fenti kérdésre, s csak 14,6%-uk mondta azt, hogy tapasztalatai birtokában máshová jelentkezne, ha tehetné (arányuk legnagyobb a műszaki főiskola hallgatói között volt: 21,1%). Ami a felsőfokú tanulmányok befejezését követő időszakot illeti: a megkérdezettek 53%-a folytatni kívánta aktuálisan is végzett munkáját; 17,2%-uk munkahelyet kívánt változtatni, s 16,3%-uk remélte, hogy végzettsége birtokában munkába áll. Néhányan – 4,9% – a továbbtanulást fontolgatták, s csak a hallgatók elenyészően kis hányada tervezte azt, hogy diplomája kézhezvétele után külföldre megy.

Kóródi Márta

Képzési igények a Pécsi Tudományegyetem levelező tagozatos hallgatóinak körében

A tanulmány során a Felsőoktatási Kutatóintézet keretei között folyó, az OTKA által támogatott kutatás (a kutatás vezetője Forray R. Katalin) keretében a Pécsi Tudományegyetem karain felvett kérdőívek kerültek elemzésre. Elemzésünk azt igyekszik feltárni, hogy milyen társadalmi igények jelennek meg a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában.

A kérdőívek felvételének módszertani háttere

2005 tavaszán a PTE különböző karain (ÁJK, BTK, EFK, FEEFI-TTK, PMMK) adatgyűjtést végeztünk: a „Társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában” című OTKA-kutatáshoz kapcsolódó kérdőíveket töltöttük ki, másfelől a karok tanulmányi osztályainak előadóit, munkatársait kérdeztük meg arról, hogy az adott karon indított szakok mely képzési helyekkel társulnak és mekkora létszámmal vesznek részt a hallgatók a képzésekben. A kérdőíveket statisztikai program segítségével dolgoztuk fel (SPSS 9.0-ás program).

A karok hallgatói létszáma, a kari jelentkezések trendjei a levelező tagozatos képzésben; az intézmények vonzáskörzete

A 2005 tavaszán benyújtott jelentkezési lapok 99%-os feldolgozottsága azt mutatja, hogy a Pécsi Tudományegyetem iránt nagy az érdeklődés – az ELTE-re és a SZTE-re való jelentkezések száma előzi meg (ELTE 17 299 fő a jelentkezők száma, SZTE 10 628 fő, PTE 10 442 fő).¹ A 10 legnépszerűbb egyetem adatait összehasonlítva megállapítást nyert, hogy a budapesti intézmények jelentkezőinek több mint felét a fővárosiak, illetve a közép-ma-

¹ http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa_id=2&chir_id=5144



Zárásként tekintsük át, hogy mennyire elégedettek tanulmányaikkal a Debreceni Egyetem hét karának lekérdezett levelezős hallgatói, és milyen terveik vannak a diploma megszerzése után. Teljes mértékben a válaszadók 37%-a, részben pedig 57%-a találta kielégítőnek az egyetem, illetve főiskola által nyújtottakat. Legnagyobb arányban az egészségügyi és a mezőgazdasági-környezettudományi vonalon tanulók voltak megelégedve képzésükkel: 48,6, és 48 százalékuk nyilatkozott így. A tanulmányokkal való elégedettség másik fontos mércéje, hogy egy adott szak hallgatói ugyanazt az intézményt és képzést választanák-e, ha az adatfelvétel időpontjában kellene dönteniük. A térségünk levelezős hallgatóiból vett mintánk 82,2 százaléka igennel felelt a fenti kérdésre, s csak 14,6%-uk mondta azt, hogy tapasztalatai birtokában máshová jelentkezne, ha tehetné (arányuk legnagyobb a műszaki főiskola hallgatói között volt: 21,1%). Ami a felsőfokú tanulmányok befejezését követő időszakot illeti: a megkérdezettek 53%-a folytatni kívánta aktuálisan is végzett munkáját; 17,2%-uk munkahelyet kívánt változtatni, s 16,3%-uk remélte, hogy végzettsége birtokában munkába áll. Néhányan – 4,9% – a továbbtanulást fontolgatták, s csak a hallgatók elenyészően kis hányada tervezte azt, hogy diplomája kézhezvétele után külföldre megy.

Kóródi Márta

Képzési igények a Pécsi Tudományegyetem levelező tagozatos hallgatóinak körében

A tanulmány során a Felsőoktatási Kutatóintézet keretei között folyó, az OTKA által támogatott kutatás (a kutatás vezetője Forray R. Katalin) keretében a Pécsi Tudományegyetem karain felvett kérdőívek kerültek elemzésre. Elemzésünk azt igyekszik feltárni, hogy milyen társadalmi igények jelennek meg a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában.

A kérdőívek felvételének módszertani háttere

2005 tavaszán a PTE különböző karain (ÁJK, BTK, EFK, FEEFI-TTK, PMMK) adatgyűjtést végeztünk: a „Társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában” című OTKA-kutatáshoz kapcsolódó kérdőíveket töltöttük ki, másfelől a karok tanulmányi osztályainak előadóit, munkatársait kérdeztük meg arról, hogy az adott karon indított szakok mely képzési helyekkel társulnak és mekkora létszámmal vesznek részt a hallgatók a képzésekben. A kérdőíveket statisztikai program segítségével dolgoztuk fel (SPSS 9.0-ás program).

A karok hallgatói létszáma, a kari jelentkezések trendjei a levelező tagozatos képzésben; az intézmények vonzáskörzete

A 2005 tavaszán benyújtott jelentkezési lapok 99%-os feldolgozottsága azt mutatja, hogy a Pécsi Tudományegyetem iránt nagy az érdeklődés – az ELTE-re és a SZTE-re való jelentkezések száma előzi meg (ELTE 17 299 fő a jelentkezők száma, SZTE 10 628 fő, PTE 10 442 fő).¹ A 10 legnépszerűbb egyetem adatait összehasonlítva megállapítást nyert, hogy a budapesti intézmények jelentkezőinek több mint felét a fővárosiak, illetve a közép-ma-

¹ http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa_id=2&chir_id=5144

gyarországi régióból származók adják, ám a vidéki intézmények esetében a fővárosi érdeklődők aránya 8%. A PTE-re járó egyetemisták aránya erőteljesen felülreprezentált abban a tekintetben, hogy igen sokan járnak a fővárosból is a pécsi egyetemre, illetőleg, a PTE karai közül néhányon megfigyelhető az a törekvés, hogy a nagy létszámú budapesti érdeklődőkre való tekintettel, egyes levelező tagozatos szakok esetében fővárosi képzési helyeket hoznak létre – ld. FEEFI, vagy Pollack Mihály Műszaki Főiskolai Kar. A vidéki egyetemek sajátossága általában az, hogy az intézmény fő vonzáskörzete a városon jócskán túlterjed, és a megyehatárokon is átnyúlik, Pécs esetében a déli szomszédok felől is nagy az érdeklődés leginkább a bölcsész szakok iránt (főként a horvát nemzetiségi szak iránt, amelyet gyakran szakpárban választanak a hallgatók).

Fontos összefüggés, hogy a népszerű budapesti felsőoktatási intézményekbe elsősorban a nappali, valamint az esti tagozatos képzésekre jelentkeztek, míg a vidéki egyetemeken inkább a levelező tagozatot részesítik előnyben. A pécsi egyetem esetében nagy hallgatói létszámot leginkább az alábbi karok mozgatnak meg: FEEFI, ÁJK, PMMK.

Amíg a PTE nappali tagozatán a dél-dunántúli jelentkezők száma dominál, addig a távolabbi országrészből jelentkezők kb. fele-fele arányban jelentkeznek a nappali és levelező tagozatos képzésekre.

A jelentkezők létszámát illetően megfigyelhető, hogy a 2004-es és a 2005-ös évben megközelítőleg azonos volt az érdeklődés a Pécsi Tudományegyetem iránt.

Az 1998 és 2005 közötti felvételi adatokat összehasonlítva kiugró adat, hogy 2001-től szinte az összes karon folyamatosan csökken a jelentkezők létszáma, pl. az ÁJK jogász képzése (2000-ben volt a jelentkezési csúc 1140 fővel, 2005-ben már csak 577-en érdeklődtek a képzés iránt).

Ezt a csökkenő trendet erősíti az Egészségügyi Főiskolai Karon folyó képzésekre jelentkezők aránya, létszáma, pl. az ápoló alapidomát adó, államilag finanszírozott képzésre 1998 óta folyamatosan zuhan a jelentkezők száma (1998-ban 551 fő, 2005-ben 228 fő).

A FEEFI képzéseire való jelentkezés évről évre rapszodikusán változik, esetükben sem csökkenő, sem növekvő trend nem figyelhető.

A KTK-s levelező képzéseknél mind növekvő, mind csökkenő érdeklődésre számot tartó szakokkal találkozunk, pl. növekvő jelentkezési létszám a gazdálkodási (főiskolai) szakon figyelhető meg, a csökkenő trend pedig a közgazdász-gazdálkodási szakon érvényesül.

A PMMK-n a jelentkezők száma többnyire csökkent, ill. stagnált, de pl. az építőmérnöki szakon a jelentkezési arány éppen 2005-ben érte el a csúcspontját.

A TTK-n, mint ahogy a bevezető mondatokban is utaltunk rá, általánosságban csökkenés figyelhető meg a jelentkezők létszámát illetően.

A BTK-s szakok többségére is a csökkenő jelentkezési létszám a jellemző (pl. romológia, ahol 2002-től figyelhető meg ez a trend), egy-két szakon nagyon enyhe növekedés tapasztalható (pl. néprajz). A pedagógia szak esetében a FEEFI-hez hasonlóan trend nélküli rapszodikus jelentkezés figyelhető meg.

A következő bekezdésekben a Pécsi Tudományegyetem egyes karait elemezzük, a karokon választható szakok, illetve a képzési helyek szempontjából.

Egészségügyi Főiskolai Kar (EFK)

Képzési helyek: Pécs, Kaposvár, Szombathely, Zalaegerszeg

Az Egészségügyi Főiskolai Karon az ápoló és diagnosztikai képalkotó (ápoló 14 fő, diagnosztikai képalkotó 11 fő, összesen 25 fő) képzésben résztvevőket kerestük meg Pécssett. Ezen karon – tapasztalataink szerint – nehéz volt megszervezni a hallgatókkal való ta-



lálkozást, (a kar tanulmányi osztálya sem volt megfelelő mértékben segítőkész), illetve a hallgatók közül nagy arányban utasították el a kérdőív kitöltésében való részvételt. Valószínűleg ebben az is közrejátszhatott, hogy a hallgatók többsége már közvetlenül a vizsgák előtt állt.

Szak	Képzés helye
Általános szociális munkás (F)	Szombathely
Ápoló (F)	Pécs, Kaposvár, Szombathely, Zalaegerszeg
Diagnosztikai képalkotó (F)	Pécs, Kaposvár
Egészségtan tanár (F)	Pécs
Egészségügyi szervező (F)	Pécs, Zalaegerszeg
Mentőtiszt (F)	Szombathely
Orvos diagnosztikai szakoperátor (F)	Kaposvár
Ápoló (E. kieg.)	Pécs
Védőnő (E. kieg.)	Pécs
Szülész nő (OKJ ffok)	Szombathely
Csecsemő- és kisgyermek ápoló (OKJ ffok)	Szombathely

(F= főiskola, E= egyetem, E.kieg.= egyetemi kiegészítő, OKJ ffok= felsőfokú OKJ-s képzés)

Illyés Gyula Főiskolai Kar (IFK)

Képzési hely: Szekszárd

Az Illyés Gyula Főiskolai Karra nem terjedt ki a kérdőíves felmérésünk, mert levelező tagozaton alacsony létszámmal folyik a képzés.

Szak	Képzés helye
Általános szociális munkás (ALÁ, ALK, DLÁ)	Szekszárd
Gazdálkodási (ALK)	Szekszárd
Kommunikáció (DLK)	Szekszárd
Magyar (DLK)	Szekszárd
Óvodapedagógus (ALK, ALÁ)	Szekszárd
Tanító (ALÁ, ALK)	Szekszárd

(F= főiskola, KLK, DLK, ALK, ALÁ)

Bölcsészettudományi Kar (BTK)

Képzési hely: Pécs

A Bölcsészettudományi Karon a pedagógia (I-IV. évf., 58 fő) és a romológia (I-III. évf., 43 fő, összesen 101 fő) szakos hallgatókat kerestük meg kérdőíveinkkel. Ezen hallgatók bizonyultak a legsegítőkészebbeknek és legérdeklődőbbeknek. Az imént említett szakokon oktató tanárok viszonyultak a legrugalmasabban a kérdőíves kutatáshoz.

Szak	Képzés helye
Angol (KLK)	Pécs
Filozófia (DLK)	Pécs
Kommunikáció (DLK, KLK)	Pécs
Magyar (DLK, KLK)	Pécs
Magyar, mint idegen nyelv (DLK)	Pécs

Szak	Képzés helye
Német (ALK, KLK)	Pécs
Német nemzetiségi (ALK, KLK)	Pécs
Néprajz (DLK)	Pécs
Olasz (KLK)	Pécs
Politológia (DLK)	Pécs
Pszichológia (DLK)	Pécs
Romológia (DLK)	Pécs
Szociális munkás (KLK)	Pécs
Szociológia (ALK, DLK)	Pécs
Szociálpolitikai (DLK, KLK)	Pécs
Történelem (DLK, KLK)	Pécs

(F= főiskola, KLK, DLK, ALK)

Természettudományi Kar (TTK)

Képzési hely: Pécs

Vegyész-fizikus labor operátorok közül 22 fő, kémia szakosok közül 3 fő, biológiai laboratóriumi operátorok körében 6 fő, biológia szakosoktól 13 fő, EU szakirányosok közül 5 fő, turizmus szakirányból 2 fő, földrajz szakosoktól 22 fő (mindösszesen 73 fő) választott a kérdőív kérdéseire. A TTK-s levelezős képzések többségére jellemző, hogy kis létszámú évfolyamokkal működnek, ezek körében tipikusnak mondható a felkeresettek közül a vegyész-fizikus labor operátor, ill. a biológiai laboratóriumi operátor. A nagyobb szakokra jellemző példa a földrajz kiegészítő szak. A tanárok többnyire segítőkészen támogatták a kérdőíves felmérést, pl. szívesen szántak rá időt óráikból, valamint a szervezésből is néhány esetben kivették részüket.

Szak	Képzés helye
Biológia (DLÁ - F, DLK - F, KLK)	Pécs
Biológus laboratóriumi operátor (ALK - F)	Pécs
Fizika (KLK, DLÁ - F és E, DLK - F és E)	Pécs
Földrajz (KLK, DLÁ - F, DLK - F)	Pécs
Kémia (KLK, DLK - F és E, DLÁ - F és E)	Pécs
Környezettan (KLK)	Pécs
Matematika (DLÁ - F, DLK - F)	Pécs
Programtervező informatikus (ALÁ - BSc)	Pécs
Számítástechnika tanári (DLK - F, ALK - F)	Pécs
Technika (DLK - F)	Pécs
Testnevelő tanári (KLK, ALK - F és E, DLK)	Pécs
Vegyész-fizikus laboratóriumi operátor (ALK - F)	Pécs

(F= főiskola, KLK, DLK, ALK, ALÁ)

Állam és Jogtudományi Kar (ÁJK)

Képzési helyek: Pécs, Kaposvár

Az Állam- és Jogtudományi Kar levelezős hallgatóit volt a legnehezebb elérni, továbbá az ő köreikben váltotta ki a legnagyobb ellenérzést a kutatásban való részvétel, amely sok



esetben a kérdőívvel szembeni gyanakvásukból eredt. Mindez tükrözi az általuk (többé-kevesbé) kitöltött kérdőívek száma (jogász 20 fő, igazságügyi ügyintéző 4 fő, összesen 24 fő). A megkeresések Pécsen történtek.

Szak	Képzés helye
Jogász (E)	Pécs
Igazságügyi szakértő (F)	Pécs, Kaposvár
Jogi asszisztens (OKJ ffok)	Pécs

(F= főiskola, E= egyetem, E.kieg.= egyetemi kiegészítő, OKJ ffok= felsőfokú OKJ-s képzés)

Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar (FEEFI)

Képzési helyek: Pécs, Budapest, Gyula, Szombathely

Az adatfelvétel időszakában a FEEFI még a TTK intézeteként működött, majd a kormány 81/2005. (IV. 28.) rendelete alapján megalakult a Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar. Az egyetem szenátusa 2005. 06. 23-án megalapította a Kar intézeteit, nevezetesen: Andragógia Intézet, Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, Könyvtártudományi Intézet, Kultúratudományi Intézet és Szak- és Továbbképző Intézet.

A nagyobb létszámú előadásokra nem jutottunk be, csak kisebb létszámú csoportokat sikerült elérnünk (személyügyi szervező 46 fő, művelődésszervező 6 fő, PR szakértő 2 fő, felnőttoktatási szakértő 10 fő, humán szervező 7 fő, informatikus-könyvtáros 18 fő, mindösszesen 89 fő). A pécsi képzési helyszínen, a központban értük el valamennyi hallgatót.

Szak	Képzés helye
Informatikus könyvtáros (F., E. kieg.)	Pécs
Művelődésszervező (F., E.kieg.)	Pécs, Gyula, Szombathely
Személyügyi szervező (F)	Pécs, Budapest, Szombathely
Humán szervező (E., E. kieg.)	Pécs, Budapest, Gyula
Képzési szakasszisztens (OKJ ffok)	Pécs
Moderátor (OKJ ffok)	Pécs
Reklámszervező szakmenedzser (OKJ ffok)	Pécs
Sportkommunikátor (OKJ ffok)	Pécs

(F= főiskola, E= egyetem, E.kieg.= egyetemi kiegészítő, OKJ ffok= felsőfokú OKJ-s képzés)

Pollack Mihály Műszaki Kar (PMMK)

Képzési helyek: Pécs, Budapest, Miskolc, Szolnok, Zalaegerszeg

A Műszaki Karról két műszaki szakoktatói csoportot értünk el, mindkét csoport a tűzvédelmi szakirányban tanult (55 fő). Budapesten a Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetemen folyt a képzésük, így a kérdőíves felmérés helyszíne is a főváros volt. Kiemelkedő volt mind a pécsi központ részéről, mind a ZMNE-n oktatók részéről a szervezésben tanúsított segítség. A hallgatók kérdőív kitöltési hajlandósága szinte 100%-osnak mondható.

Szak	Képzés helye
Mérnöki képzések (építés-, építő-, villamosmérnöki)	Pécs
Műszaki szakoktatói képzések	Budapest, Miskolc, Szolnok, Zalaegerszeg

Művészeti Kar (MK)

Képzési hely: Pécs

A Művészeti Karon – a szakok sajátosságaiból adódóan – inkább a nappali tagozaton folyó képzések dominálnak. Ennél fogva a levelezős képzésben résztvevő hallgatók alacsony létszáma miatt nem szerepelnek a mintában válaszadók a karról.

Szak	Képzés helye
Ének-zenetanár, karvezetés (KLK)	Pécs
Vizuális nevelőtanár (KLK)	Pécs

(F= főiskola, KLK, DLK, ALK, ALÁ)

Közgazdaságtudományi Kar (KTK)

Képzési hely: Pécs

A PTE Közgazdaságtudományi Karán csupán egyetlen szakon folyik levelező képzés.

Szak	Képzés helye
Közgazdász-gazdálkodási (KLK)	Pécs

(F= főiskola, KLK, DLK, ALK, ALÁ)

A kérdőíves felmérés néhány eredménye

Az SPSS-s feldolgozás során kereszt tábláinkkal leginkább arra kerestük a választ, hogy a PTE különböző karai/szakai, ill. hallgatói között (N=364) milyen eltérések mutathatók ki bizonyos változók mentén.

Nemek tekintetében a nők dominálnak a minta levelező tagozatos hallgatói között (65,4%), azonban a karok/szakok többségében ez az arány még inkább felülreprezentált (egészségügyi főiskolai kar 100%; bölcsészettudományi kar 81,4%; természettudományi 79,5%; FEEFI 73,3%; jog 70,8%; pedagógia 69%). A mintában szereplő nők a műszaki főiskolai levelező képzésben egyáltalán nem találhatók.

A megkérdezettek 56,6%-a házas. Ezt az arányt magasan felülreprezentálja a Pollack Mihály Műszaki Főiskolai Karon vett minta, ahol a hallgatók 80%-a volt nő. Némiképp felülreprezentálták ezt az arányt (56,6%) a pedagógia szakos hallgatók (63,8%). A legkisebb házassági arány a mintában szereplő jogász hallgatók között figyelhető meg (41,7%). A családi állapot változókkal összefüggésben megállapítható, hogy gyermekük leginkább a pedagógia szakos hallgatóknak van, ez legkevésbé a jogász hallgatók esetében figyelhető meg.

Az etnikumi önbesorolás kérdésre igen sokan nem válaszoltak (36,8%). Érdekes lenne megvizsgálni, hogy miért nem, mi lehetett ennek az oka. Az összes válaszadó 57,7%-a vallotta magát magyarnak, 3% cigánynak, 0,3% horvátnak, 0,3% németnek, 0,3% örménynek, 0,3% szlováknak. A bölcsész karon a legnagyobb a cigányok aránya, de ez nyilvánvalóan torzítás, hiszen a mintában romológus hallgatók is voltak. Azonban a cigány hallgatók a jargon és a FEEFI-n is képviseltették magukat.

A válaszadók foglalkozása tekintetében elmondható, hogy a mintában a legtöbb önálló vállalkozó a FEEFI-s hallgatók köréből került ki, illetve felülreprezentált volt a munkanélküliek aránya a jogász hallgatók körében. A beosztást illetően a pedagógiai szakos válasz-



adók körében szerepeltek a legnagyobb arányban a vezető beosztásúak, az egészségügyi főiskolai karra járók körében voltak a legtöbben alkalmazotti beosztásban.

Az elsőként megszerzett végzettség tekintetében egyetemi végzettséggel legnagyobb arányban a természettudományi karra járók, a legkisebb arányban pedig a bölcsészettudományi karra járók rendelkeztek. Nyilvánvaló ez a dimenzió szoros összefüggésben lehet motivációikkal is. Azok körében, akiknek már volt diplomája, főképp a nappali tagozaton megszerzett végzettség, valamint az államilag támogatott (megszerzett) képzés volt az uralkodó.

A „jelenlegi” konzultációk rendjére a havi rendszerességű találkozó volt a jellemző (84,4%). A válaszadók körében legtöbben tömegközlekedéssel jutnak el a konzultációkra, leginkább a bölcsész hallgatók választják ezt a közlekedési formát, legkevésbé pedig a műszaki főiskolások. A „jelenlegi” tanulmányok költségeit – az esetek többségében – a válaszadó hallgató saját maga fizeti (47,5%), a munkahely az esetek 21,1%-ában vállalja ezt át teljes mértékben. A tandíjat saját erőből legnagyobb arányban a jogász hallgatók fizetik, míg a tandíjat leginkább a FEEFI-s hallgatók között vállalja át teljes egészében a munkahely.

A „jelenlegi” végzettség megszerzése után a válaszadók többsége folytatni kívánja eddigi munkáját (69,4%-ban), ez leginkább jellemzi a műszaki karra, a pedagógia szakra, valamint a természettudományi karra járókat. A munkahely-változtatás szándéka felülreprezentált a jogi és az egészségügyi főiskolai karra járók körében.

Az esetek többségében a hallgatók részben vagy egészben elégedettek tanulmányaikkal (teljes mértékben 42,9%-ban, részben 50%-ban). A legkevésbé elégedettek a mintában szereplő egészségügyi főiskolai karra járó levelezős hallgatók.

A nehézségek közül az anyagiak biztosítása a megkérdezett hallgatók 40,7%-ánál jelent meg, leginkább a műszaki főiskolások és bölcsész hallgatóknál. A tanulási idő biztosításának nehézsége a megkérdezettek 79,1%-át érinti, ám leginkább az egészségügyi főiskolai karon és a természettudományi karon tanulókat. Valamely tananyag elsajátítása, vizsga a hallgatók 26,4%-ának jelent problémát, de leginkább a műszaki főiskolai karra járóknak. A csoportba való beilleszkedés nehézségét mindössze egy pedagógia szakos hallgató nevezte meg. A tankönyvhöz, jegyzethez jutás problémáját a megkérdezettek 26,9%-a jelölte meg, leginkább a bölcsész hallgatóknál figyelhető meg ez a probléma. A másokkal való kapcsolatteremtés nehézségei csupán a megkérdezettek 0,8%-át jellemzi. Az önálló tanulás gondja a hallgatók 9,6%-ánál jelent meg, de leginkább a műszaki főiskolásoknál. Egyéb nehézségeket a válaszadók 6,3%-a jelzett.

A munkahelyi kötelező továbbképzés motivációja a megkérdezett hallgatók 17%-ára volt jellemző, leginkább a műszaki főiskolásokra, a pedagógia szakosokra, a FEEFI-sekre, valamint a természettudományi karon tanulókra. A szakmai érdeklődést a megkérdezettek 65,7%-a jelölte meg, leginkább az egészségügyi főiskolai karon, a pedagógia szakon, továbbá a bölcsészettudományi karon tanuló hallgatók. Munkakeresésre az összes válaszadó 1,4%-át motiválják jelenlegi tanulmányaik, ez leginkább a jogi karra járókra jellemző. Új munkahely keresése a válaszadók 22,3%-ánál jelent meg motivációként, erősen felülreprezentáltan a jogi tanulmányokat folytató levelező tagozatos hallgatóknál. „Így még meg tud valahogy élni” motivációja a megkérdezettek 4,7%-ánál fordult elő, felülreprezentáltan a műszaki főiskolásoknál és természettudományi karon tanulóknál. A kíváncsiság a megkérdezettek 29%-át vezérelte „jelenlegi” tanulmányaikhoz, különösen így van ez a bölcsész hallgatóknál, legkevésbé pedig a műszaki főiskolásoknál. A család, barát, munkatárs hatása mint motiváció a válaszadók 13,5%-át érintette, de felülrepre-

zentáltan a jogász hallgatókat. Új diploma megszerzését a válaszadók 48,9%-a jelölte meg motiváló erőként, elsősorban a levelező alapképzésben résztvevők, mint pl. a műszaki főiskolások, de a FEEFI-s hallgatóknak is egy csoportja. Az egyetemi diploma megszerzése sarkallt többeket (28%) „jelenlegi” tanulmányaik elkezdésére/folytatására; erősen felülreprezentált ebben a tekintetben a pedagógia szakosok 70,7%-os igenlő válaszaránya. A társadalmi kapcsolatok megújítása az összes válaszadó 11,3%-át jellemezte, de leginkább a bölcsészhallgatókat. A szabadidő hasznos eltöltését a hallgatók 5,5%-a jelölte meg, többnyire bölcsész és FEEFI-s hallgatók. Egyéb motiváció a válaszadók 8,5%-ánál jelent meg. Az összes válaszadó körében a dobogós motivációk az alábbiak: 1. szakmai érdeklődés 2. új diploma szerzése 3. egyetemi végzettség szerzése. A motivációk további sorrendje: 4. új munkahelyhez felsőfokú tanulmányok 5. munkahelyi kötelező továbbképzés 5. egyéb 6. kíváncsiság 7. barátok, család, munkahely 8. így még meg tud valahogyan élni 9. szabadidő hasznos eltöltése 10. munkakereséshez 11. társadalmi kapcsolatok megújítása.

A tanulmányokhoz való ösztönzést leginkább a család nyújtotta (36,8%), majd őket követte a munkatársak (23,1%), az egyéb (22,5%), illetve a barátok (5,2%) csoportja.

Az „ugyanide iratkozna-e be?” kérdésre a válaszadók 85,2%-a az „igen” választ jelölte be, a „nem” válaszra legnagyobb arányban az egészségügyi főiskolai karon tanulók körében akadtunk.

A válaszadók családja – a válaszadók megítélése alapján – inkább átlagos vagyoni helyzetű (73,1%).

A megkérdezett hallgatók családjában leggyakrabban kisebbségben vannak a diplomások (47,5%). A családban diplomával nem rendelkezők aránya az egészségügyi kar hallgatói körében, valamint a műszaki főiskolások körében felülreprezentált. A családban mindenki diplomás választ leggyakrabban a jogász hallgatók jelölték meg.

A baráti kör tekintetében többségben vannak a diplomások (46,4%). A mindenki diplomás választ leggyakrabban a bölcsész hallgatók jelölték meg.

Összegzés

Kutatásunk során arra kerestük a választ, hogy milyen igények, elvárások, nehézségek jelennek meg a felnőttek felsőoktatásban való részvétele kapcsán.

Az általunk keresett kérdésre, hogy mi motiválja a felnőtteket a felsőoktatásban való részvételre a következő válaszokat kaptuk. A munkahelyi kötelező továbbképzés a megkérdezett hallgatók 17%-át motiválta. A szakmai érdeklődés a megkérdezettek 65,7%-ára volt jellemző. Munkakeresésre az összes válaszadó 1,4%-át ösztönzik jelenlegi tanulmányaik, új munkahely keresése pedig a válaszadók 22,3%-ánál jelent meg motivációként. A kíváncsiság a megkérdezettek 29%-át vezérelte „jelenlegi” tanulmányaihoz. A család, barát, munkatárs hatása, mint motiváció a válaszadók 13,5%-át érintette. Új diploma megszerzését a válaszadók 48,9%-a jelölte meg motiváló erőként, elsősorban a levelező alapképzésben résztvevők. Az egyetemi diploma megszerzése sarkallt többeket (28%) „jelenlegi” tanulmányaik elkezdésére/folytatására. A társadalmi kapcsolatok megújítása az összes válaszadó 11,3%-át jellemezte. A szabadidő hasznos eltöltését a hallgatók 5,5%-a jelölte meg.

Az összes válaszadó körében a dobogós motivációk az alábbiak: 1. szakmai érdeklődés, 2. új diploma szerzése, 3. egyetemi végzettség szerzése.

A „jelenlegi” végzettség megszerzése után a válaszadók többsége folytatni kívánja eddigi munkáját (69,4%), ellenben a jogi és az egészségügyi karokon tanulókkal, akiknek többsége munkahelyet kíván változtatni tanulmányai végeztével.



Az esetek többségében a hallgatók elégedettek tanulmányaikkal, ugyanide iratkoztak volna be, ezzel ellentétben a legkevesbé elégedettek a mintáinkban szereplő, egészségügyi főiskolai karra járó hallgatók.

Balázsovcics Mónika & Kalocsainé Sánta Hajnalka

Társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában – 2005

Intézményi esettanulmány a gödöllői Szent István Egyetemen folyó levelező képzésről

Tanulmányunkban a Szent István Egyetem Karain folyó levelező tagozatos képzésről kívánunk átfogó képet nyújtani. Bemutatjuk jelentkezésük motívumait, igényeiket, döntési stratégiáik természetét, lehetséges jövőforgatókönyveik alakulását, így módon mérleget vonva a szándékok és eredmények, elvárások és a kínálat találkozásáról. A vizsgálati keresztmetszetet alapvetően meghatározza a regionális sajátosságok figyelembe vétele.

Az elemzés alapját a „Társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában”¹ című kutatás keretei közt létrejövő adatbázis képezi, mely több, regionális jelentőséggel, vonzeróval is bíró felsőoktatási intézményben végzett adatfelvétel nyomán született meg. Az egyes intézmények (PTE, DE, SZIE) működését, problémáit, lehetőségeit, képzési repertoárját, illetve számos más tényező mellett, természetesen a jelentkezők körét is alapvetően meghatározzák többek között az adott régió társadalomföldrajzi sajátosságai, a térségben mozgósítható források. Végső soron tehát egy átfogó „képzési-térkép” elkészítése a cél, mely a felsőoktatási kínálat, illetve az erre irányuló igények térbeli leképeződéseit hivatott megjeleníteni, összefüggéseket keresve a demográfiai, társadalomföldrajzi, szociológiai dimenziók között. Az egyes intézmények kiválasztása mindenekelőtt azok regionális jelentősége alapján történt, figyelembe véve azokat a sajátos szociológiai, demográfiai, gazdasági, társadalomföldrajzi jegyeket, melyek mentén az intézménynek helyet adó régió jellemezhető.

Itt kell megjegyeznünk, hogy ezen intézményeken belül a vizsgálandó karok kijelölése során kizárólag a nappali és a levelező tagozatok hallgatói létszámának arányát vettük figyelembe. Ennek megfelelően azokat a karokat választottuk ki, ahol a levelező képzésben résztvevők aránya kiugróan magasnak tűnt a nappali tagozatos hallgatók számához képest, s minden esetben közel azonos számú kérdőív került lekérdezésre, összesen 1097. A minta tehát nem tekinthető reprezentatívnak sem a karok, sem a szakok, sem a szakirányok tekintetében.

A minta jellemzése

A kutatás során megfogalmazott kérdések körüljárásához szükségesnek tűnik a gödöllői minta leíró jellegű elemzése. Mindenekelőtt a megkérdezettek szocio-ökonómiai státusára és ezzel összefüggésben a képzésben való részvétel motívumainak feltárására kerül sor. A 380 fős gödöllői mintát a Szent István Egyetem öt karán² levelező tagozaton

1 A T 047335 nyilvántartási számú OTKA kutatás témavezetője Dr. Forray R. Katalin.

2 SZIE-Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar (GTK), SZIE-Gépészmérnöki Kar (GMK), Jászberényi Főiskolai Kar (JFK), Ybl Miklós Műszaki Főiskolai Kar (YMFK), SZIE Mezőgazdaság- és Környezettudományi Kar (MGK).



Az esetek többségében a hallgatók elégedettek tanulmányaikkal, ugyanide iratkoztak volna be, ezzel ellentétben a legkevésbé elégedettek a mintáinkban szereplő, egészségügyi főiskolai karra járó hallgatók.

Balázsovcics Mónika & Kalocsainé Sánta Hajnalka

Társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában – 2005

Intézményi esettanulmány a gödöllői Szent István Egyetemen folyó levelező képzésről

Tanulmányunkban a Szent István Egyetem Karain folyó levelező tagozatos képzésről kívánunk átfogó képet nyújtani. Bemutatjuk jelentkezésük motívumait, igényeiket, döntési stratégiáik természetét, lehetséges jövőforgatókönyveik alakulását, így módon mérleget vonva a szándékok és eredmények, elvárások és a kínálat találkozásáról. A vizsgálati keresztmetszetet alapvetően meghatározza a regionális sajátosságok figyelembe vétele.

Az elemzés alapját a „Társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában”¹ című kutatás keretei közt létrejövő adatbázis képezi, mely több, regionális jelentőséggel, vonzerővel is bíró felsőoktatási intézményben végzett adatfelvétel nyomán született meg. Az egyes intézmények (PTE, DE, SZIE) működését, problémáit, lehetőségeit, képzési repertoárját, illetve számos más tényező mellett, természetesen a jelentkezők körét is alapvetően meghatározzák többek között az adott régió társadalomföldrajzi sajátosságai, a térségben mozgósítható források. Végső soron tehát egy átfogó „képzési-térkép” elkészítése a cél, mely a felsőoktatási kínálat, illetve az erre irányuló igények térbeli leképeződéseit hivatott megjeleníteni, összefüggéseket keresve a demográfiai, társadalomföldrajzi, szociológiai dimenziók között. Az egyes intézmények kiválasztása mindenekelőtt azok regionális jelentősége alapján történt, figyelembe véve azokat a sajátos szociológiai, demográfiai, gazdasági, társadalomföldrajzi jegyeket, melyek mentén az intézménynek helyet adó régió jellemezhető.

Itt kell megjegyeznünk, hogy ezen intézményeken belül a vizsgálandó karok kijelölése során kizárólag a nappali és a levelező tagozatok hallgatói létszámának arányát vettük figyelembe. Ennek megfelelően azokat a karokat választottuk ki, ahol a levelező képzésben résztvevők aránya kiugróan magasnak tűnt a nappali tagozatos hallgatók számához képest, s minden esetben közel azonos számú kérdőív került lekérdezésre, összesen 1097. A minta tehát nem tekinthető reprezentatívnak sem a karok, sem a szakok, sem a szakirányok tekintetében.

A minta jellemzése

A kutatás során megfogalmazott kérdések körüljárásához szükségesnek tűnik a gödöllői minta leíró jellegű elemzése. Mindenekelőtt a megkérdezettek szocio-ökonómiai státusára és ezzel összefüggésben a képzésben való részvétel motívumainak feltárására kerül sor. A 380 fős gödöllői mintát a Szent István Egyetem öt karán² levelező tagozaton

1 A T 047335 nyilvántartási számú OTKA kutatás témavezetője Dr. Forray R. Katalin.

2 SZIE-Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar (GTK), SZIE-Gépészmérnöki Kar (GMK), Jászberényi Főiskolai Kar (JFK), Ybl Miklós Műszaki Főiskolai Kar (YMFK), SZIE Mezőgazdaság- és Környezettudományi Kar (MGK).

tanulók közül állítottuk össze. A mintába nem kerültek be az Állatorvostudományi Kar és a gyöngyösi Károly Róbert Főiskola hallgatói.

A megkérdezettek több mint kétharmada nem töltötte be még a negyvenedik életévét, s az adatokat korcsoportok szerint tovább bontva láthatóvá válik, hogy ezen belül is a húsz és harminc év közöttiek vannak többségben (az összes megkérdezett 53,2%-a, míg a harmincas éveikben járók ugyanebben az összehasonlításban 33%-ot tesznek ki). A nemek szerinti összetételt vizsgálva korcsoportonként nem bukkanunk jelentős eltérésre. Az ötven év feletti és a húsz év alatti korcsoportba sorolható megkérdezettek alacsony száma miatt érdemes figyelmünket a húsz és negyven év közöttiekre fordítanunk. A harmincas éveikben járók között a férfiak vannak többségben (férfiak: 19,2%, nők: 13,4%), míg a húsz és harminc közöttiek esetében a nők vannak jelen nagyobb arányban (férfiak: 24,2%, nők: 28,2%).

A nemek szerinti megoszlást vizsgálva úgy tűnik, hogy egyes karok kínálta képzések csoportosíthatók aszerint, hogy inkább a nők vagy inkább a férfiak érdeklődésére tarthatnak számot. A GTK valamint a JFK elsősorban a nők számára vonzó, míg a GMK levelező tagozatos hallgatói 95%-ban, az YMFK esetében pedig 87%-ban férfiak.

Az életkori megoszlást tekintve is kirajzolódik egyfajta sajátos mintázat. A negyven év felettiek a JFK karain jelennek meg legnagyobb arányban, míg a 30 év alattiak itt vannak a legkevesebben (26,4%). Az YMFK-n a levelezős hallgatók csaknem teljes egészében a negyven év alattiak közül kerülnek ki (96,1%), s ezen belül is igen magas a 30 év alattiak aránya (60,1%). (1. táblázat)

1. táblázat: Életkori megoszlás karonként

	GTK	GMK	JFK	MGK	YMFK
50 év feletti	1,1	1,8	7,5	0,0	2,0
40-50 éves	11,8	14,3	18,9	7,6	2,0
30-40 éves	24,2	37,5	47,2	46,2	35,2
20-30 éves	62,3	46,4	26,4	46,2	60,8
20 év alatti	0,6	0,0	0,0	0,0	0,0
Összesen:	100	100	100	100	100

A családi állapot alakulásában nem fedezhetünk fel szembevetendő eltérést az egyes életszakaszokban általánosként elfogadottól. Ennek megfelelően a házasságban élők – illetve az elváltak – aránya az életkorral növekszik ötven éves korig, tehát az életkor karonkénti megoszlását a családi állapot alakulása is követi.

Az egyes karok levelező tagozatos képzéseinek célcsoportjai tehát jól körülhatárolhatók a fenti dimenziók mentén. Így a Jászberényi Főiskolai Kar levelező képzéseinek kínálata elsősorban az idősebb, „megállapodottabb” életvitellel jellemezhető nőket vonzza, hiszen itt a jelentkezők túlnyomó része a harminc év feletti házasságban élő nők közül kerül ki (51%). A Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar nyújtotta képzésekben mindenképp a függetlenebb életet élő fiatalok jelennek meg, hiszen a nem házasságban élők között jelennek meg jelen legnagyobb arányban, s igen kevés hallgatónak van gyermeke (a megkérdezettek 72%-ának nincs). Az YMFK és a Gépészmérnöki Kar szakjai hagyományosan „férfias” pályákra képezik hallgatóikat, így természetesnek tekinthetjük, hogy kilencven százalék feletti az ehhez a nemhez tartozók aránya. A különbség elsősorban abban mutatkozik meg a két kar hallgatói összetételében, hogy az YMFK levelező képzéseinek rekrutációs bázisát nagyobb részt a harminc év alattiak alkotják, tehát feltételezhetjük, hogy az ide



jelentkezők azok közül kerülnek ki, akik az első diploma megszerzése után szeretnének még továbbtanulni, illetve levelező képzés során kívánnak felsőfokú végzettséget szerezni. Ezen feltételezések igazolására a jelentkezés motívumainak elemzése során kerülhet sor.

A megkérdezett hallgatók több mint harmada (35,3%) fővárosi, s a nem budapestiek között a megyeszékhelyen élők vannak legkevesebben. Ezek az adatok akkor válnak beszédessé, ha megvizsgáljuk milyen messze hat a szóban forgó intézmény „vonzereje”, amely természetesen nem csupán a képzés érdekében megtett földrajzi távolságban mérhető. Mégis fontos figyelmet fordítanunk erre a tényezőre, gondolva a levelező képzést választókra háruló anyagi- és időterhekre. Mivel a tanulásra fordított idő – legyen szó a konzultációs heteken való részvételről vagy a vizsgákra való felkészületről – csupán a család, a kikapcsolódás rovására szorítható ki, így minden, ami hozzájárulhat az időterhek csökkentéséhez megfontolandó szemponttá válhat az intézményválasztás során. A továbbtanulásról hozott döntés körül kibontakozó kalkulációk természetesen nagymértékben a tényleges költségek behatárolására vonatkoznak, hiszen a hallgatók 57,4%-a kizárólag saját erejéből teremti elő tanulmányai költségeit, további 11%-a a munkahellyel osztozik a terheken. Így a kiadáscsökkentő tényezők – például az útiköltségek³ visszaszorítása – jelentős szerepet játszhatnak az egyes képzések rangsorolásakor.

A lakóhely és a képzést nyújtó intézménynek helyet adó település közötti elmozdulást követve láthatjuk, hogy a megkérdezettek jelentős része nem lépte át a megyehatárt továbbtanulási céljainak megvalósítása során (61,1%), s csupán a megkérdezettek 13,7 % érkezik távoli (tehát nem szomszédos) megyékből. A megállapítások finomításához érdemes szemügyre venni, hogyan alakul az egyes karok hallgatóinak elmozdulási hajlandósága.

A budapesti karok hallgatóinak 51,4%-a fővárosi, s a gödöllői székhelyű karok esetében is érezhetően érvényesül a főváros közelsége, a hallgatók több mint harmada budapesti, ugyanakkor a más nagyvárosokból érkezők aránya a legalacsonyabb a megkérdezettek között. Amint a karok székhelyét tekintve távolodunk Budapesttől úgy nő a kisebb településeken (nagyközség, község) élők aránya.

A lakóhely és a képzésnek helyet adó település közötti távolság elemzéséből első pillantásra jól látszik (felhasználva a településtípusra vonatkozó adatokat is), hogy két karon, az YMFK-n és a JFK-n megkérdezettek e tekintetben eltérnek a másik három kar sajátosságaitól. (2. táblázat)

2. táblázat: Lakóhely és a képzést nyújtó intézmény székhelyének viszonya karonként

	GTK	GMK	JFK	MGTK	YMFK
Azonos város	11,8	5,7	9,8	5,3	39,2
Azonos megye	52,8	56,6	35,3	52,6	27,5
Szomszédos megye	18,5	20,8	54,9	23,7	17,6
Távoli megye	16,9	17	0	18,4	15,7
Összesen	100	100	100	100	100

Így a JFK hallgatói elsősorban a szomszédos megyék kisebb városaiból érkeznek (37,3%), s a távolabbi megyékből érkező hallgatók egyáltalán nincsenek jelen ebben a csoportban,

³ Sajátos adalékként megjegyezhetjük, hogy minél távolabb lakik a hallgató a képzés színhelyétől annál inkább tömegközlekedési eszközöket vesz igénybe az eljutáshoz, bár az autót használók aránya minden csoportban alacsonyabb a vonatkozóknál vagy a buszozóknál.

míg az YMFK budapesti székhelyű levelező képzésében jelentős arányban (40,8 %) a fővárosi hallgatók vannak jelen, s csaknem itt a legmagasabb a nem szomszédos megyékből érkezők aránya is. Ezzel szemben a többi kar hallgatói közt első helyen azok a budapestiek találhatók, akik a fővárost „elhagyva”, de a megyehatáron belül maradván keresnek felsőoktatási intézményt továbbtanulási céljaik megvalósításához.

A fiatalabbak számára egyre természetesebb adottságnak tűnik, hogy a tér egyes egységei sajátos, elkülönülő funkciókkal ruházhatók fel, s a lakóhely, a munkahely, illetve adott esetben az iskola nem egy településen helyezkedik el. Mindemellett a munkahelyi elvárások sorában a rugalmasság nem csupán az időbeosztás tekintetében jut érvényre, hanem adott esetben nagyfokú migrációs készséget is jelent, vagyis az „itt és most” elvét közvetítve a gyakori lakóhelyváltáshoz való alkalmazkodóképességet is magában foglalja. Mindezek alapján fontosnak tűnik megvizsgálni, hogy ezen új migrációs elvárásokhoz való alkalmazkodó készség milyen mértékben van jelen megkérdezetteink esetében, azaz a munkahely miatt történő gyakori helyváltoztatás hogyan hat az intézményválasztásra.

Ehhez szemügyre véve a munkahely és a lakóhely, valamint a választott felsőoktatási intézmény közötti távolság alakulását kiderül, hogy azok, akik munkájuk miatt ingázni kényszerülnek, „szívesebben” (tehát nagyobb valószínűséggel) tesznek meg nagyobb távolságot felsőfokú tanulmányaik folytatása érdekében, mint a helyben dolgozók. Akik munkavégzésük miatt átlélik a megyehatárt 42,3%-ban nem szomszédos megyében tanulnak tovább, s a megyehatáron belül ingázók 60,9%-a iskoláját is a megyén belül választja ki.

A kép tovább árnyalása érdekében kérdőívünkben követni kívántuk a munkahelyi karrier alakulását, az esetleges munka- és lakóhelyváltások sorát, azonban az alacsony válaszadási arány nem teszi lehetővé érvényes következtetések levonását. Ugyanakkor megállapíthatjuk, hogy a legfiatalabb korcsoporthoz tartozó megkérdezetteink közt vannak jelen legkisebb arányban a munkahely miatt megyehatárt átlépők (7,7%), s itt a legmagasabb a helyben dolgozók aránya is (65%), bár nincs kiugró különbség e tekintetben az egyes csoportok között. A lakóhely és az iskola, illetve a munkahely és az iskola között nagy távolság megtétele, mely nem szomszédos megyék közötti ingázást is feltételez, leginkább a negyven év felettiekre jellemző. Tehát úgy tűnik, hogy a helyváltoztatáshoz kötődő rugalmasság elvárásához való alkalmazkodás elsősorban az idősebbek esetében teljesül, az általunk megkérdezettek körében.

Képzéssel kapcsolatos elvárások

Amennyiben arról szeretnénk képet alkotni, hogy milyen elvárásokkal rendelkeznek a levelező képzés mellett döntő hallgatók, figyelembe kell vennünk egyfelől azon motívumok sorát, melyek hozzájárultak ahhoz, hogy a jelentkező a továbbtanulás ezen formája mellett tegye le a voksát, másfelől érdemes áttekinteni azokat az élményeket tapasztalatokat, amelyeket a hallgatók csalódásként, kudarcként, illetve sikerként, örömként éltek meg.

A motívációk elemzésénél kirajzolódó válaszok mintázata az alábbiak szerint alakul. Az első négy helyen álló motívációs tényező (új diploma, szakmai érdeklődés, új munkahelyhez továbbtanulás, egyetemi diploma megszerzése) egyértelműen a szakmai ismeretek bővítésének, frissítésének szándékát foglalja magában, ugyanakkor a munkahelyi nyomás, vagy az egzisztenciális szempontok diktálta kényszer az utolsó helyekre szorultak. Bár az egyes karok esetében a sorrend némiképp módosul, mégis a szakmai szempontok kerülnek előtérbe a szabadidős, rekreációs igényekkel, illetve a kényszerítő körülményekkel szemben. (3. táblázat)



3. táblázat: A jelentkezés motívumainak alakulása karonként

	GTK	GMK	JFK	MGK	YMFK
új diploma	69,6	63,6	77,6	59	54,7
szakmai érdeklődés	53,4	67,3	47,2	69,2	73,6
új munkahelyhez továbbtn.	31,5	54,5	35,8	28,2	34
egyetemi diploma	39,9	12,7	1,9	41	7,5
család, barátok hatása	19,1	14,5	24,5	15,4	28,3
kíváncsiság	18,5	7,3	24,5	17,9	9,4
társ.i kapcsolatok megújítása	12,9	10,9	22,6	12,8	7,5
hasznos szabadidő eltöltés	9,6	0	24,5	5,1	1,9
kötelező továbbképzés	3,9	1,8	18,9	5,1	9,4
még meg tud így élni	6,2	3,6	1,9	0	9,4
munkakeresés	4,5	5,5	3,8	0	3,8

Bizonyos értelemben kivételnek tűnik a jászberényi kar. Bár itt is a szakmai dimenzió dominál, emellett azonban viszonylag nagy arányban választották a megkérdezettek azokat a szempontokat, amelyek a művelődés, az egyéni érdeklődés fontosságát hangsúlyozzák, így közelebb állnak azokhoz az értékekhez, amelyek az élethosszig tartó tanulás elvárásai mögött húzódnak meg. A kar arculatának sajátosságai, így például a képzési palettán szereplő szakok humán jellege, a levelező tagozatra jelentkezők csoportjában az idősebb vidéki nők magas aránya a motiváció-rangsor alakulásának magyarázó tényezőiként szolgálhatnak.

Bár életkoronként, nemenként másképpen alakulhatnak a megkérdezettek értékpreferenciái, jelen esetben azonban csupán árnyalatnyi eltérést tapasztalhatunk az eredmények alakulásában. Emiatt a szakmai dimenzióon belül mutatkozó korcsoportonkénti eltérésekre hívni fel itt a figyelmet. Az új diploma megszerzését a negyven év felettiek választották legnagyobb arányban a képzésbe való jelentkezés kiemelkedő céljává, míg az egyetemi kiegészítő diploma a húszas éveikben járók számára a leginkább fontos. Munkahelyváltás megkönnyítését, a hasznos kapcsolatok megerősítését a harmincas éveikben járók nagyobb arányban választották a többi korcsoporthoz képest.

A jelenlegi foglalkozás, az azzal való elégedettség a továbbtnanulásról hozott döntés egyik sarokkövét képezheti, hiszen az általa meghatározott pozícióból fogalmazódnak meg az egyéni jövőtervek, s formálódnak a megvalósítás lehetséges forgatókönyvei. Így aligha kerülhető meg egyrészt a jelenlegi foglalkozás és a képzésbe való jelentkezés motívumainak összekapcsolása, másrészt ezen jövő-forgatókönyvek legalább vázlatos feltárása.

A szakmai dimenziót képező tényezők értékelésénél a szakmai szempontok fontosságát a munkanélküliek (87,5%) illetve az önálló vállalkozók (64,9%) említették a legnagyobb arányban, míg az új munkához való hozzájutás szempontját a GYES-en, illetve GYED-en lévők (66,7%). Ez utóbbi csoportban választották a legmagasabb arányban a szabadidő hasznos eltöltését a továbbtnanulás céljává.

A megkérdezettek jelentős része – csaknem negyven százaléka – nem akar munkahelyet változtatni tanulmányai befejeztével, elsősorban korábbi szakterületén és munkahelyén szeretné hasznosítani megszerzett ismereteit. Azonban további 21% -uk tervei között szerepel a munkahelyváltás, melynek megvalósításához szükséges eszközként tekintenek megszerzendő képzettségükre. Ugyancsak a munkakeresés folyamatában konvertálható tőkeként kezelik a megszerzett tudást és végzettséget azok, akik a munkanélkülisé-

gük megoldására jelentkeztek ebbe a képzési formába (15,9%). Újabb tanulmányokba a megkérdezetteknek csupán 10,2%-a kezdene, s csak igen kevesen látnak lehetőséget arra, hogy újonnan szerzett ismereteik a külföldön való boldogulásban nyújthatna segítséget (3,8%).

Az elvárások feltárása során semmiképp sem feledkezhetünk meg annak vizsgálatáról, hogy milyen mértékben találkoznak a hallgatók igényei a képzés nyújtotta lehetőségekkel, és sikeresnek tekintik-e azt a döntést, amely során az adott képzés mellett határoztak. A döntés fölötti elégedettséget tükrözi, ha a hallgató hasonló szituációban ismét az adott főiskola, egyetem mellett döntene, melyet a megkérdezettek 86,3%-a állít, bár az elégedettség és elégedetlenség pólusai között széles az átmenet. Az alacsony válaszadási arány miatt csak az esetleges nagyságrendeket, a főbb tendenciákat érzékeltetik az adatok, mégis érdemes bemutatni a legtöbbet említett válaszokat.

Az első helyen a képzés színvonalával való elégedettség áll (32,1%), melyet a képzés rugalmasságának említése követ (16,4%). Ahogyan korábban utaltunk erre, a konzultációk rendje jól összeegyeztethető az egyéni időbeosztással, s a teljesítendő követelmények is többé-kevésbé alkalmazkodnak a hallgatók teherbírásához. Harmadik helyen a szak és a tanultak iránti érdeklődés áll (13,8%). Csak 2,2% vélekedik úgy, hogy a képzés nem nyújtott hasznosítható ismereteket. Azok a megkérdezettek, akik úgy érzik, hogy jól döntöttek, indoklásaikban a képzés magas színvonalát, a sikeres egyéni teljesítményt emelik ki elsősorban, mint az elégedettség forrásait. Az elégedetlenségre leginkább okot adó tényezők között a tanulásra fordítható szűkös időkereteket és a képzés színvonaltalanságát emelik ki, és sok válaszban visszatérő jegy, hogy a tanuláshoz, oktatáshoz szükséges tárgyi feltételek gyakran alig, vagy egyáltalán nem állnak rendelkezésre, amely panasz a felkészüléshez szükséges szakirodalom beszerezhetlenségét, az oktatásszervezési feladatok elhanyagolását vagy a tantermek fületlenségét egyaránt magában foglalja, amely könnyen értelmezhető a képzéssel szembeni hátrányos megkülönböztetésként a hallgatók számára. Mindezek mellett a levelező képzésben résztvevők gyakorta érzik úgy, hogy e különbségtevés érdeklődésük, előzetes felkészültségük, tudásuk értékelése során is megmutatkozik.

A tanuláshoz, az ismeretek megszerzéséhez kötődő attitűdök elemzéséhez érdekes szempontokat kínálhat annak feltárása, hogy milyen készségekkel, praktikus tudáskészlettel rendelkeznek megkérdezettjeink, s miképpen sajátították el ezeket.

A hallgatók 37%-a beszél – ha minimális szinten is – legalább egy nyelven, további 38% állítása szerint jól-rosszul, de két idegen nyelvet bír, s a nyelvtudást jobbra iskolai tanulmányaik során (32,6%), illetve tanfolyami keretek között (19,2%) sajátították el. A nyelvtudáson túl a számítástechnikai ismeretek megszerzése esetében jut kiugró szerephez az iskola, egyébként a legtöbb szabadidős tevékenységhez, hasznos hobbihoz szükséges tudást elsősorban informális keretek között szerezték meg, családtagoktól, barátoktól lesték el ezeket.

Összegzés

A fentiekben megmutatkozó összefüggések feltárása mindenekelőtt azon tendenciák kijelölésére szolgálnak, amelyek a további vizsgálódás kiindulópontját képezhetik, hiszen a kutatás célja mindenekelőtt a terep körbejárásában jelölhető ki. Az így megmutatkozó sajátságok nem teszik lehetővé általános érvényű következtetések levonását, mégis nagyban hozzájárulhat a főbb erővonalak kirajzolásához.



Ennek megfelelően elmondható, hogy a vizsgált karok erős regionális vonzerővel bírnak, a megkérdezett hallgatók jelentős része megyén belül marad, amikor intézményt választ továbbtanulási céljainak megvalósításához. A főváros közelségének hatása mutatkozik meg itt, amelyet megerősíteni látszik, hogy az egyes karok székhelyét tekintve, amint távolodunk Budapesttől úgy nő a falvakban, községben élők száma a megkérdezettek között. A földrajzi távolság meghatározó tényező lehet az intézményválasztás során, hiszen az ingázással járó anyagi- és időterhek együtt növekszenek a kilométerek számával. Ugyanakkor a munkahely, lakóhely és iskola közötti távolság összehasonlításából kitűnik, hogy azok, akik számára az ingázás napi rutint jelent, kevésbé riadnak vissza a nagy távolságok megtételétől, ha az intézmény által kínált képzést megfelelőnek tartják. A helyváltoztatáshoz kötődő rugalmasság elsősorban az idősebb korcsoportba tartozókat jellemzi, amely sejtetni engedti a továbbtanulásra való erős elzántság attitűdjét is.

A jelentkezés motívumainak vizsgálata során kirajzolódó mintázat alapján elmondható, hogy leginkább szakmai célok vezérlik a hallgatókat döntéseikben. Mindenekelőtt új képesítés vagy a második diploma megszerzése, illetve a szakmai látókör bővítése kerül előtérbe a döntési szempontok között. A rekreációs, társas kapcsolatok megerősítésére irányuló igények a második helyre szorulnak. Bár az ötven év feletti megkérdezettek aránya túl alacsony ahhoz, hogy biztonsággal fogalmazhassunk meg állításokat döntéseikkel kapcsolatban, mégis érdemes jelezni, hogy a rekreációs igények – hasznos szabadidő eltöltés, kíváncsiság, a tanulás szépsége – az idősebb korosztályba tartozók esetében nagyobb arányban van jelen.

Az igények ilyen alakulásából következően a képzések értékelése is hasonló szempontok alapján történik. A képzés magas színvonala és az egyéni sikeresség az elégedettség fő forrásai, ugyanakkor a kudarcként megélt választás esetében is ezek a tényezők tekinthetők elsődleges indoknak. Fontos azonban megjegyeznünk, hogy a szervezetlenségből fakadó kellemetlenségek beárnyékolják az elégedettség érzetét, s tovább erősíti a rossz döntés meggyőződését, amelyhez hozzájárul az olykor felszínre bukkanó, olykor csak háttérben érvényesülő presztízs-különbség a nappali és a levelező tagozatos képzések között.

Nagy Éva

SZEMLE

FELSŐOKTATÁSI RANGSOROK

A rangsorolás a felsőoktatásban, mondja Philip Altbach, az amerikai *Boston College* nemzetközi felsőoktatási központjának vezetője (*International Higher Education*, 42. szám, 2006), ma már világszerte elterjedt gyakorlat. Többféle „módszertan” létezik, és számos országban bevett gyakorlat rangsorolni az egyetemeket. Bár a rangsorolást mindenütt kritizálják, főként módszertani okokból, de magát az elgondolást is, azért ha elkészült egy-egy rangsor, azt aztán mindenki használja. Mert ha jól szerkesztik a rangsort, akkor az segítség lehet a „fogyasztónak”, a politikusnak és magának az intézménynek is, amely így jobban el tudja helyezni magát a hazai és a nemzetközi felsőoktatás skáláján.

Rangsorokat gyártanak az önjelölt szakértők csakúgy, mint üzleti cégek, sőt tudományos testületek és kutatóintézetek is. E munkálatokat rendszerint jelentős lapok és kiadók szponzorálják. Van néhány rangsor, amelyet ma már világszerte figyelembe is vesznek, így például a *US News and World Report* rangsorait az Egyesült Államokban, a *Times* felsőoktatási mellékletének rangsorolását Nagy-Britanniában, a *Spiegel* vagy újabban a *Die Zeit* összeállításait Németországban (ittthon főként a *Heti Válasz* című hetilap próbálkozik vele, de a HVG is megjelentetett már felsőoktatási rangsorokat). Ezeket a közönség is egyre inkább elfogadja (beleértve a szakmai közönséget is), mivel a tudományos fórumok, az akadémiai világ is hozzájárult a munkálatokhoz. Így járult hozzá a rangsorolásokhoz – illetve hajtotta végre vagy használta föl a felsőoktatási rangsorokat – most már évek óta Nagy-Britanniában a felsőoktatást finanszírozó tanács, illetve annak amerikai megfelelője (National Research Council – Nemzeti Kutatási Tanács). Az utóbbi idők legnagyobb visszhangot kiváltó felsőoktatási rangsorát

a sanghaji Jiao Tong Egyetem és a *Times* közösen állította össze.

Rangsorokat tehát már jó ideje készítenek (korábban a labdarúgás nyelvzetéből kölcsönözve *league table*-nek, azaz a versenyben álló csapatok tabellájának nevezték őket). Az utóbbi évtizedben azonban ugrásszerűen megnőtt a számuk és a jelentőségük; ezért is kell külön foglalkozni velük. Ezek a rangsorok ugyanis a legkülönbözőbb célokra használhatók, jókra is, rosszakra is. A rangsorok különösen megkerülhetlenekké váltak a felsőoktatás tömegesedése idején, amikor az egyetemek egyre élénkebb társadalmi figyelemnek vannak kitéve. A közönség csakúgy, mint a kormányzat és/vagy a finanszírozók joggal szeretnék tudni, egyik vagy másik téren melyik intézmény a legjobb, csak hogy egyre több és több intézmény közül kell vagy kellene választaniuk. A tömegesedő felsőoktatásban még nagyobb szükség van arra, hogy az intézmények közti különbségek nyilvánvalókká váljanak, hiszen az intézmények is különféle célokat hirdetnek meg, és a hallgatók is különféle okokból iratkozhatnak be. Ezek a rangsorok épp ebben segíthetnek: nyilvánvalóvá tehetik a különbségeket az intézmények között, ha sokféle mércét alkalmaznak, és ezzel különböző csoportok felsőoktatási döntéseit könnyíthetik meg.

Az egyetemeknek is kapóra jöhet a rangsorolás (különösen, ha jól jönnek ki belőle): emelheti társadalmi elismertségüket, könnyítheti a hallgatók toborzását vagy az oktatói gárda színvonalasabbá tételét. Hiszen élesedik a verseny a felsőoktatási intézmények, sőt az országok között is, nem mindegy, hogy ki nyeri el a támogatásokat, a hírnevet, a legjobb oktatókat és a legtehetségesebb hallgatókat. Ugyanígy növekszik a hallgatók versengése is, hogy a legjobb iskolákba jusssanak be. A professzorok azon versengenek, hogy a legjobb egyetemekre kapják a kinevezésüket. A



legjobb egyetemek pedig azért vetélkednek, hogy a legtöbb kutatási pénzt nyerhessék el. Az effajta versengés persze távolról sem új. Az Egyesült Államokban például mindig (majdnem mindig) a felsőoktatási kultúra része volt. De az európai típusú felsőoktatási rendszerekben, ahol rendszerint kevés egyetem működött, azok is elit egyetemek voltak, nagyjából mindegy volt, hol szerzi meg egy-egy hallgató a diplomáját. Így hát ilyen helyeken rangsorolások és versengések sem igen alakultak ki (vagy legalábbis nem váltak nyilvánossá és legitimmé).

A problémák tehát nem a rangsorolás elméletéből fakadnak, hanem a gyakorlatából. Hogyan lehetséges egy-egy ország felsőoktatását és/vagy tudományos kutatását pontosan mérni, hát még hogyan lehetséges ez egy-egy intézmény esetében? Sok rangsorolás és rangsoroló megelégszik a népszerűségi rangsorral – úgy például, hogy megkérdezi az egyetemi vezetők véleményét egymás intézményeiről. Az ilyen eljárások különösen is népszerűek az olyan szerkesztőségekben, amelyek világranglistákat állítanak össze. Még a legbonyolultabb rangsorolás is tartalmaz ilyen „közvélemény-kutatást”, jóllehet rendszerint számos egyéb mutatót használnak föl.

Milyen egyéb mutatókat? Például a megszerzett támogatások mértékét, az oktatók publikációit, a könyvtárak állományát, a professzorok képzettségét, a hallgatók minőségét (mondjuk, a felvételi pontszámokkal, a tanulmányi versenyeredményekkel vagy az elnyert külföldi ösztöndíjakkal mérve). Föltételezik, hogy ezek a mérőszámok valamiképp minőséget mérnek – és csakugyan, valamiképp tényleg mérik, jóllehet a publikációk száma például nincs közvetlen összefüggésben a publikációk hatásával. Azok az egyetemek, amelyek, mondjuk, orvosbiológiai területen jók, általában sokkal több külső támogatást tudnak elnyerni, megszerezni, mint azok, amelyek bölcsészettudományban vagy a társadalomtudományokban kiválóak. Meg aztán a rangsorolás rendszerint nem tartalmaz mérőszámot az oktatómunkáról. Az oktatómunka minőségének jellemzésére nincs is egyetemesen elfogadott mérőszámunk, mint ahogy az egyetemnek a hallgatókra gyakorolt hatását sem szokás – nem is tudjuk – hasonló pontossággal minősíteni.

A különböző egyetemek különböző értékeket tartanak fontosnak, különböző funkciókat igyekeznek betölteni (mondjuk, az adott régió-

ban). A rangsorolásnál ezzel sem szokás (aligha is lehetne) foglalkozni. A rangsorolás során rendszerint a vezető egyetemeket tekintik normának, hozzájuk mérik a többieket. Föltételezik, hogy amitől kiemelkedő az egyik egyetem, azt kell és lehet megkívánni a másiktól, a többitől is. Az ún. „oktató egyetemek” – ahol elsősorban tanítanak és csak másodsorban kutatnak –, a speciális, például főzárkóztató programok, a nem szokványos hallgatókkal való foglalkozás és a hasonlók rendszerint nem is jelennek meg a rangsorokban.

Ha a rangsorolás egy-egy országon belül is problémát jelent, mekkora problémákat jelenthet és okozhat nemzetközileg! A publikációk figyelembevételénél rendszerint az ISI (Institute of Scientific Information) adatbázisát (vagy ahhoz hasonlókat) vesznek figyelembe. Ezek az adatbázisok azonban főként olyan folyóiratokat tartalmaznak, amelyek angolul jelennek meg, és az angol-amerikai tudományos normákat követik. És bár igaz, hogy a (természet)tudományok nyelve egyre növekvő mértékben az angol, de azért ez nem egészen természetes a bölcsészettudományban és számos egyéb területen. Vagy ha például a Nobel-díjak vagy a Nobel-díjasok számát tekintik az intézményi kiválóság egyik mutatójának, akkor automatikusan hátrányba kerülnek a társadalomtudományok vagy a bölcsészettudományok, amelyekben közismerten nem osztanak ki Nobel-díjat. Nem szólva arról, mekkora hátrányba kerülnek – ugyancsak automatikusan – a kisebb intézmények vagy a fejlődő országok. Az idézettség „mérése” hasonló problémáktól terhes. Az ilyen idézések ugyanis automatikusan az angolul írott tanulmányokat, illetve az említett angol-amerikai tudományos világ folyóiratait veszik figyelembe. Köztudott, hogy az amerikai kutatók elsősorban amerikaiakat (legalábbis angolul írókat) idéznek, mivel rendszerint nem használnak más munkanyelvet az angolon kívül. Ez mesterségesen megemeli az amerikai egyetemek pozícióját az egyetemi rangsorokban. Röviden: a legtöbb mérőszám és mutató, amelyet rendszeresen alkalmaznak az egyetemi rangsorok kialakításakor, úgy van megkonstruálva, hogy a nagy, központi angol és amerikai egyetemek pozícióját emeli. Hasonlóképp emelkedik meg – ugyancsak szinte automatikusan – azoknak az egyetemeknek a pozíciója a rangsorokban, amelyekben nagy természettudományos és orvostudományi kapacitások halmozódtak föl. Ezek az

intézmények ugyanis könnyebben és gyorsabban jutnak hozzá külső támogatási forrásokhoz, illetve ennek következtében könnyebben és gyorsabban publikálnak más helyütt automatikusan idézett tanulmányokat (amivel az idézettségüket is megemelhetik).

A felsőoktatási rangsorok tehát fontos szerepet töltenek be. Fölvívják a figyelmet a tudományos teljesítményekre, és ezzel befolyásolhatják a felsőoktatási politikát, amely e nélkül inkább az átlagra (a választók akaratára) orientálódik. Mindenki első szeretne lenni, minden ország szeretne olyan egyetemet, amely az első tíz vagy az első száz között van világszerte. A rangsorolás ösztönözheti a tudományos közösségeket is arra, hogy javítsák teljesítményeik minőségét, teljesítőképességüket, egyúttal pedig versenyképességüket is. A rangsorok egyben a közönség minőségelvű tájékoztatását is szolgálják (különben ki lennének téve az egyszerű piaci reklámoknak). A rangsorolás ahhoz is hozzásegít, hogy az intézmények közti különbségeket megfogalmazhassuk, és ezzel magukat az intézményeket, oktatóikat és vezetőiket is arra ösztökéli, hogy eltérő célokat és feladatokat tűzzenek maguk elé a tudományos közösség egészében.

Rangsorolni tehát jó. Sajnos azonban gyakran hibásan próbálnak megmérni és összehasonlítani fontos dolgokat, vagy éppen a nem fontosakat akarják mérni és egybevetni. S ezzel előnyt adnak a már előnyben lévőknek, miközben bizonyos tudományokat kiemelnek a többiek közül (pl. az ún. „kemény” természettudományokat). A rangsorolások egyelőre még nem tudják megragadni az olyan igen fontos felsőoktatási tevékenységeket, mint maga az oktatás, vagy hogy hogyan hat az egyetemi élet a hallgatóságra, hogyan befolyásolja egy-egy térség fiatalságát.

Ezeket a problémákat nem könnyű megoldani, hiszen sok egymással ellentétes érdek játszik közre ebben a rangsorolási „bizniszben”. Az első fontos és hasznos lépés az lehetne, ha néhány olyan kritériumban sikerülne megállapodni, amelyet a lehető legtöbb intézmény el tud fogadni. A második lépés az lehetne, hogy megfelelő mérőeszközöket alakítsunk ki az így elfogadott kritériumok mérésére. A nyilvánosság pedig alapvető – a legtöbb mai rangsorolás kritériumai és eljárásai nem vagy nem eléggé világosak. S ha ezeket a kritériumokat és mérőeszközöket csak a legnagyobb, legelismertebb intézményekre alkalmazzuk, az

semmi esetre sem fogja a minőséget megfelelően mérni világszerte; ennek megfelelően nem is alakítható ki ezen az úton valamifajta elfogadható „világrangsor”. Röviden: a 21. század egyetemi világában a rangsorolás szükséges is, lehetséges is. Most már csak az volna a föladat, hogy ezek a rangsorok a megfelelő dolgokat a megfelelő eszközökkel mérjék.

Kozma Tamás



AZ EGYETEMEK ÉS A MÉDIA

A könyvecske a 2004. szeptember 17-én a Bolognai Egyetem által működtetett *Magna Charta Observatory* által megrendezett konferencia főbb anyagait tartalmazza. Az egynapos rendezvényen elhangzott három vitaindító előadás mellett a vita alapjául szolgáló tanulmány és függelékek találhatóak meg benne.

A Magna Charta Observatory a Bolognai Egyetemen belül működő kutatóintézet, amelynek célja az 1988-ban Bolognában több száz egyetem rektora által aláírt *Magna Charta Universitatum*-ban foglalt alapvető egyetemi értékek és jogok védelmezése, és ezekhez kapcsolódóan az információgyűjtő tevékenység folytatása és a véleménycseré elősegítése valamint dokumentumok előkészítése. (A Charta szövege megtalálható egyébként a könyv első mellékletében.)

A Magna Charta Observatory az elmúlt években az egyetemek autonómiájának számos fontos vagy éppen új feltételét és szempontját vizsgálta. 2004-ben egy napjainkban igencsak aktuális kérdéskör, a média és az egyetemek – ez a két, számos hasonló vonást mutató intézmény – kapcsolata és együttműködési lehetőségei kerültek vizsgálatai középpontjába.

A konferencia fő kérdése az volt, hogy tanulhat-e és mit ez a két intézmény egymástól, különösen, mivel korlátaik és fejlődésük társadalmi feltételei nagy hasonlóságot mutatnak. A bolognai konferencia célja az volt, hogy a két intézmény képviselőinek együttműködésével megteremtse az alapjait a párbeszédnek, és a média és az egyetemek egymás intézményi perspektívái-

intézmények ugyanis könnyebben és gyorsabban jutnak hozzá külső támogatási forrásokhoz, illetve ennek következtében könnyebben és gyorsabban publikálnak más helyütt automatikusan idézett tanulmányokat (amivel az idézettségüket is megemelhetik).

A felsőoktatási rangsorok tehát fontos szerepet töltenek be. Fölvívják a figyelmet a tudományos teljesítményekre, és ezzel befolyásolhatják a felsőoktatási politikát, amely e nélkül inkább az átlagra (a választók akaratára) orientálódik. Mindenki első szeretne lenni, minden ország szeretne olyan egyetemet, amely az első tíz vagy az első száz között van világszerte. A rangsorolás ösztönözheti a tudományos közösségeket is arra, hogy javítsák teljesítményeik minőségét, teljesítőképességüket, egyúttal pedig versenyképességüket is. A rangsorok egyben a közönség minőségelvű tájékoztatását is szolgálják (különben ki lennének téve az egyszerű piaci reklámoknak). A rangsorolás ahhoz is hozzásegít, hogy az intézmények közti különbségeket megfogalmazhassuk, és ezzel magukat az intézményeket, oktatóikat és vezetőiket is arra ösztökéli, hogy eltérő célokat és feladatokat tűzzenek maguk elé a tudományos közösség egészében.

Rangsorolni tehát jó. Sajnos azonban gyakran hibásan próbálnak megmérni és összehasonlítani fontos dolgokat, vagy éppen a nem fontosakat akarják mérni és egybevetni. S ezzel előnyt adnak a már előnyben lévőknek, miközben bizonyos tudományokat kiemelnek a többiek közül (pl. az ún. „kemény” természettudományokat). A rangsorolások egyelőre még nem tudják megragadni az olyan igen fontos felsőoktatási tevékenységeket, mint maga az oktatás, vagy hogy hogyan hat az egyetemi élet a hallgatóságra, hogyan befolyásolja egy-egy térség fiatalságát.

Ezeket a problémákat nem könnyű megoldani, hiszen sok egymással ellentétes érdek játszik közre ebben a rangsorolási „bizniszben”. Az első fontos és hasznos lépés az lehetne, ha néhány olyan kritériumban sikerülne megállapodni, amelyet a lehető legtöbb intézmény el tud fogadni. A második lépés az lehetne, hogy megfelelő mérőeszközöket alakítsunk ki az így elfogadott kritériumok mérésére. A nyilvánosság pedig alapvető – a legtöbb mai rangsorolás kritériumai és eljárásai nem vagy nem eléggé világosak. S ha ezeket a kritériumokat és mérőeszközöket csak a legnagyobb, legelismertebb intézményekre alkalmazzuk, az

semmi esetre sem fogja a minőséget megfelelően mérni világszerte; ennek megfelelően nem is alakítható ki ezen az úton valamifajta elfogadható „világrangsor”. Röviden: a 21. század egyetemi világában a rangsorolás szükséges is, lehetséges is. Most már csak az volna a föladat, hogy ezek a rangsorok a megfelelő dolgokat a megfelelő eszközökkel mérjék.

Kozma Tamás



AZ EGYETEMEK ÉS A MÉDIA

A könyvecske a 2004. szeptember 17-én a Bolognai Egyetem által működtetett *Magna Charta Observatory* által megrendezett konferencia főbb anyagait tartalmazza. Az egynapos rendezvényen elhangzott három vitaindító előadás mellett a vita alapjául szolgáló tanulmány és függelékek találhatóak meg benne.

A Magna Charta Observatory a Bolognai Egyetemen belül működő kutatóintézet, amelynek célja az 1988-ban Bolognában több száz egyetem rektora által aláírt *Magna Charta Universitatum*-ban foglalt alapvető egyetemi értékek és jogok védelmezése, és ezekhez kapcsolódóan az információgyűjtő tevékenység folytatása és a véleménycseré elősegítése valamint dokumentumok előkészítése. (A Charta szövege megtalálható egyébként a könyv első mellékletében.)

A Magna Charta Observatory az elmúlt években az egyetemek autonómiájának számos fontos vagy éppen új feltételét és szempontját vizsgálta. 2004-ben egy napjainkban igencsak aktuális kérdéskör, a média és az egyetemek – ez a két, számos hasonló vonást mutató intézmény – kapcsolata és együttműködési lehetőségei kerültek vizsgálatai középpontjába.

A konferencia fő kérdése az volt, hogy tanulhat-e és mit ez a két intézmény egymástól, különösen, mivel korlátaik és fejlődésük társadalmi feltételei nagy hasonlóságot mutatnak. A bolognai konferencia célja az volt, hogy a két intézmény képviselőinek együttműködésével megteremtse az alapjait a párbeszédnek, és a média és az egyetemek egymás intézményi perspektívái-



nak (nem pedig napi működésük) vizsgálatával olyan partnerségre léphessenek, amely ösztönzőleg hathat a proaktív, stratégiai döntéshozásra közös kutatások, elemzések és szakmapolitikai megoldások révén.

A kötet első felét kitevő három vitaindító előadás közül az első kettő elsősorban az egyetemek helyzetéből kiindulva járja körül az egyetemek, a média és a tudás alapú társadalom kapcsolatának kérdéseit, a harmadik pedig a média mai helyzetét vizsgálva vonja le következtetéseit.

Az első előadó, Umberto Eco, a Bolognai Egyetem tanára előadásában („Az egyetem szerepe a médiauniverzumban”) bemutatta, hogy a média és az egyetem hagyományos elméleti megközelítése, mint két különálló világé már rég nem állja meg a helyét: a média és az egyetemek folytonosan átfedésbe és kölcsönhatásba kerülnek, amint hasonló funkcióik hasonló válaszokért kiáltanak. Mindez további fontos észrevételekhez vezetnek az egyetem és a média kölcsönös egymásra hatását és lehetséges együttműködését illetően.

Első pontként Eco azt hangsúlyozza, hogy az egyetem tudományos kötelezettsége, hogy tanulmányozza a társadalom jelenségeit, így a médiát is.

Másodszor különösen fontos az a mód, ahogyan az egyetemek együttműködhetnek és cselekedhetnek a média szabadságának garantálása érdekében. Ennek legfontosabb mozzanata Eco szerint az egyetemeknek az az egyedülálló társadalmi szerepe, hogy a média elemzésével és tanulmányozásával a médiára aktívan reagálni képes, felelős állampolgárokat állítsanak elő.

A harmadik észrevétel szerint az egyetemek hasznát vehetik és hasznát is kell venniük a médiának. Ma már nem az iskola az egyetlen hely, ahol tudást közvetítenek – ezt a szerepet szinte teljes egészében átvette tőlük a piaci logika alapján működő kiadóipar. Az egyetem szerepe ma elsősorban a tömegmédiák kritikájában és ellenőrzésében ragadható meg.

Ez továbbvezet minket a negyedik ponthoz: hogyan védheti meg magát az egyetem a médiától? Arra, hogy hogyan zsákmányolja ki a média az egyetemet, Eco néhány érzékletes példát hoz. Ezek egyike például annak veszélye, hogy egy társadalomtudós pusztán a leírása révén létrehozhat egy-egy társadalmi jelenséget – gondoljunk csak a multikulturalizmus, a genderközpontú kutatá-

sok vagy a posztmodernizmus vonatkozó megfigyeléseire.

Az ötödik, utolsó pont az egyetemek új kötelességeit és felelősségét vizsgálja a médiauniverzummal –különösen az internettel – való szembekerülése esetén. Úgy tűnhet, hogy az exponenciálisan növekvő elérhető információmennyiséggel az emberi és társadalmi emlékezet mint szűrő megszűnik létezni azzal, hogy minden lehetséges ismeret és információ, beleértve a legkevésbé hasznosat is, rendelkezésünkre áll. Ki végzi el ma a szűrést? Eco szerint ez lehet ma az egyetem és a többi oktatási központ feladata: megtanítani, hogyan szelektáljunk és kritizáljunk. Hiába az internet szabadsága, egy emberöltő nem lehet elég ahhoz, hogy újraalkossuk az egész emberiség évezredek alatt összegyűjtött tudásanyagát, és éppen ezért van szükség intézményekre, amelyek megszűrrik és átadják a kollektív bölcsesség alapjait képező információkat. A tudósok feladata pedig, hogy időről időre felülvizsgálják ezt a kollektív bölcsességet.

A második előadásban („Tudás alapú társadalom: lehetőségek és veszélyek az egyetemek és a média számára”) Peter Scott, a *Kingston University* rektora a tudás alapú társadalomban rejlő lehetőségeket és veszélyeket elemzi az egyetemek és a média szempontjából.

Első lépésként a számos kihívást elemzi, amelyek az egyetemeket és a médiát érik. A tudás alapú társadalomban – amely három szinten értelmezhető: funkcionális, geopolitikai és kulturális szempontból – az egyetemek kulcsszerepet töltenek be a társadalomban és a gazdaságban, mint a tudomány és szaktudás elsődleges termelői. Ugyanakkor involválódásuk a társadalmi folyamatokba meg is nehezíti számukra a korábbi évszázadokban, sőt, még néhány évtizede is őket jellemző kritikai távolságtartást és „más világok” elképzelését. A médiában is megjelentek a tudás alapú társadalom kihívásai: a számtalan új típusú publikáció és megjelenési forma mellett összesomosódnak a hagyományos határok az egyes médiumok között, és a médiapiac szegregációja, Scott szavaival élve, „individualizált gettókat” hoz létre. A globalizáció pedig hozzájárul a helyi kultúrák erőzójához.

A tudás alapú társadalom számos más következménnyel is bír az egyetemekre és a médiára nézve. Scott három fontosabbat emel ki. Az első ezek közül a politika, a piac, a civil társada-

lom, tudomány stb. közötti egykor világos határok erodálódása. Az egyetemek belső működésére ez nagy kihatással van, nem csupán irányításuk vagy finanszírozásuk, de alapértékeik szempontjából is (például a tandíjrendszer az egyetemet számos szempontból kvázi-piaci intézményekhez teszi hasonlónak). Emellett az egyetemeknek más, tudás alapú szervezetekkel is együtt kell működniük, ami az iparral és a közösségekkel való kapcsolataik szorosabbra fűzését igényli részükéről. A média területén is megjelennek a határok elmosódásának következményei: az információ és szórakoztatás keveredése és a közszolgálati médiumok problematikussá válása. Ennek eredményeként egyre nehezebben tudunk válaszolni arra a kérdésre, hogy mi is egy újság vagy egy egyetem esszenciája.

A tudás alapú társadalom másik fő jellemzője az idő, a tér és a hely határozatlanságának növekedése. Ez az egyetem szempontjából egyfelől a tanulási stílusok radikális átalakulását eredményezi (az elmélyült tanulással szemben az interaktív, rövid koncentrációt igénylő tanulási formákra helyezve a hangsúlyt), másfelől térben is megváltozik az egyetemi lét fogalma: már nem beszélhetünk az egyetemről mint egy speciális kultúrával és társadalommal rendelkező helyről. Mindezek a változások a médiában is megjelennek: a figyelem egyre rövidebb távú lesz, a távoli események közelhozásának elidegenítő, illetve a globalizáció közösségformáló, ám a hagyományos közösségeket aláásó hatása egyre erősödő tendenciák.

A harmadik jellemző a tudás demokratizálódása. Ennek két fontos megjelenési formája a tudományos tudás szélesebb körben való elterjedése, valamint a populáris tudás intenzívebb terjesztése. Az előbbinek az egyetemekre, az utóbbinak pedig a médiára van jelentős kihatása: az egyetemek elvesztik a tudományos tudás terjesztésének monopóliumát, a média számára pedig a források megsokszorozódása és a közönségük tudásszintjének emelkedése számos előnyt is kínál, ugyanakkor a kultúra és értékek szempontjából egyre heterogénebb közönséget egyre nehezebb megszólítani.

Mindezek alapján felmerül a meglehetősen provokatív kérdés, hogy az adott társadalmi feltételek mellett mennyiben beszélhetünk egyáltalán autonómiáról vagy szabadságról az egyetemek és a média esetében. Hiszen fontolóra kell vennünk, hogy a hagyományos értelemben

vett akadémikus és intézményi szabadság illetve a sajtószabadság egyáltalán értelmezhető-e a többértelműséggel, átfedésekkel és intellektuális játékosággal jellemezhető tudás alapú társadalomban. Figyelembe véve a tudás alapú társadalomban az egyetemek és média szabadságára gyakorolt számos hatását mégsem mondhatjuk, hogy ez a szabadság nem igazolható többé. Épp ellenkezőleg: a társadalomba sokkal inkább beágyazott és a gazdasági-társadalmi élethez szorosabban kapcsolódó egyetemek esetében az intézményi szabadság nagyobb hangsúlyt kap, mint a hagyományos „elefántcsonttoronyként” működő egyetem esetében, azonban ehhez szükség van a szabadság kérdésének újrafogalmazásához. Ugyanez mondható el a rendkívül sokféle, már-már kaotikussá vált médiáról is. Mindezen fogalmak tisztázása annál is inkább fontos, mivel a média, akárcsak az egyetemek, kulcsszereppel bír a változással való megbirkózásban és társadalmunk jövőjének kialakításában.

A harmadik előadó, Xavier Mas de Xaxas, a barcelonai *La Vanguardia* napilaptól, az előző előadókkal szemben a média szemszögéből közelít a kérdéshez („A hazugság mögött”). A médiának szerinte megvan a lehetősége arra, hogy szabad legyen és az igazságot felkutassa, azonban a gyakorlatban jelenleg a kommunikációt a gazdaság és a politika szereplőinek vágyai és ambíciói határozzák meg, ami az objektivitást és az igazság felkutatását rendkívül megnehezíti, ha ugyan el nem lehetetleníti. Példának hozza fel erre a 2004-ben Barcelonában megrendezett Kulturális Fórum esetét – a média itt reklámtámogatásért cserébe nem a Fórum szervezése során felmerült valódi konfliktusokat és problémákat kutatta fel (megfelelően használták-e fel a pénzeiket, nem lett volna-e helyesebb ezeket másra, például városfejlesztésre költeni stb.), hanem szinte kizárólag a rendezvény népszerűsítését tűzte ki céljául. És ha feltételezzük, hogy a média egésze hasonlóan működik, mit tehetünk, ha az igazságra vagyunk kíváncsiak? Hiszen a demokrácia alapja az igazság érvényre jutása, és ennek felerősítését elméletileg a szabad médiának kellene szolgálnia. Amíg ez nincs így, addig pedig az állampolgárok nem tehetnek mást, mint hogy több különböző forrásból, független médiumok figyelemmel kísérésével igyekeznek objektívebb képet nyerni arról, ami körülöttük zajlik. Erre pedig kevesen vagyunk képesek vagy hajlandóak, pe-



dig megbízható és jó információk ismerete nélkül nem válhatunk magabiztos állampolgárokká.

A kötet második fő részét a vita alapjául szolgáló kutatás képezi („Az állampolgárok (in)formálásának társadalmi szerepe: az igénytől a szabadság és autonómia teljesüléséig. Európai áttekintés a nemzeti kontextusokról és nemzetközi kihívásokról”). Francesca d’Ingianna a Bolognai Egyetemről az egyetemek és a média kommunikációjának jogi és gazdasági feltételeit vizsgálja tizenkét európai országban, majd javaslatokat fogalmaz meg a megvitatandó fő kérdéseket illetően.

Bevezetőjének kiindulópontja a konferencia alap gondolata, miszerint bár első pillantásra az egyetemek és a média igen messze áll egymástól, a két intézmény közös jellemzője, hogy kulcsfontosságú szerepet töltenek be a fiatalok és a felnőtt állampolgárok szocializációjában, és ez a közös cél alapvető társadalmi felelősséggel ruhazza fel őket. Ezt a kötelezettséget foglalja keretbe az állam felelőssége a közjóról és az alapvető szabadságjogok érvényesüléséről való gondoskodást illetően.

Az egyes országok vizsgálatok a tanulmány néhány alapvető kérdésre keresi a választ: hogyan garantálják az autonómia és a véleménynyilvánítás szabadságának érvényesülését a médiában és a felsőoktatásban? Hogyan hozható egyensúlyba az autonómia a közérdekkel? Mi a szerepe a külső jogalkotásnak és a belső szabályalkotásnak az intézményi cselekvésben? Mik azok a veszélyek és kihívások, amelyekkel napjainkban szembe kell néznie a médiának és az egyetemeknek? És végül, de nem utolsósorban: a közös vonások nagy száma esetén milyen lehetőség nyílik a két intézmény számára arra, hogy védelmezzék tevékenységi területüket?

Az egyes országok szabályozásának áttekintését – amelynek részletes, országok szerinti ismertetésére itt most nem térek ki – a szerző a média autonómiájának vizsgálatával kezdi. A véleménynyilvánítás szabadsága egyike a legrégebben lefektetett szabadságjogoknak, számos nemzetközi egyezmény mellett valamennyi ország nemzeti szabályozásban is fontos helyet foglal el. A nemzeti szabályozások emellett még általában a pluralizmus érvényesülése és a média egy kézben való koncentrációjának megakadályozása érdekében tartalmaznak fontos szabályokat. A technológia fejlődése megköveteli azt is, hogy minél rész-

letesebb és differenciált szabályok szülessenek. Ugyanakkor nem érhet minket váratlanul, hogy szinte valamennyi ország esetében a szabályok lassabban születnek, mint ahogy a gyorsan változó feltételek és körülmények megkívánják.

Az egyetemi autonómia szabályozása már sokkal vegyesebb képet mutat. Bár az akadémiai szabadság (azaz a kutatás és oktatás szabadsága) alapvető és általánosan elismert jog, az elvek elismerése még korántsem jelenti azt, hogy garantált is ezek mindennapi hatékony érvényesülése. Emellett az „egyetemi autonómia” különböző jelentéssel bírhat attól függően, hogy milyen szinten utalunk rá: gazdasági, politikai vagy oktatási értelemben. Ezeket az általános elveket az egyes országokban különbözőképpen értelmezik és alkalmazzák.

Milyen kérdések merülnek fel tehát mindezek alapján, amelyek segítenek választ találni a két intézménnyel szemben álló veszélyekre, kihívásokra, és segítenek a lehetséges stratégiák kidolgozásában? A főbb kérdések egyaránt érintik az egyetemeket és a médiát, így megválaszolásuk közös stratégia és lehetséges együttműködés alapjául is szolgálhat, a következőkben foglalhatók össze. A gazdasági szempontok egyre nagyobb teret nyernek a társadalom valamennyi területén, a támogatások elnyeréséhez pedig egy intézménynek vonzóvá kell tennie magát – van-e értelme tehát olyan hosszú távú stratégiák kidolgozásának, amelyek a szolgáltatás és a termék minősége alapján kívánják fejleszteni egy intézmény versenyképességét és vonzóságát? Milyen lehetőségek nyílnak a magánbefektetések tervezésére a köz- és a magánérdekek kiegyensúlyozottabbá tétele érdekében? Hogyan garantálható a tömeges társadalmi hozzáférés úgy, hogy elkerüljük a digitális és tudásbeli megosztottságot a média és az egyetemek közönsége körében? Van-e mód a magán- és a közérdek közötti egyensúly megteremtésére az információ mint közjó védelme érdekében? Hogyan garantáljuk az elszámolási rendszerek pártatlanságát – kik legyenek a felügyelő szervek tagjai és mi legyen a kiválasztás módja? Mit tehetünk annak érdekében, hogy a hangzatos alapelvek deklarálása mellett gyors és komoly implementálása is megtörténjen az alapelvekben foglaltaknak? Hogyan válaszoljanak az egyetemek és a média a biztonsági korlátozásokra a terrorizmus elleni harcral kapcsolatban – lehetséges-e az elszámoltathatóság az autonómia fel-

adása nélkül? És végül: a globalizáció és a kulturális autonómia és sokféleség közül melyik trend érvényesüljön? Egyáltalán lehetséges-e a kettő között koherens egyensúly létrehozása?

Mindezeknek a kérdéseknek a megválaszolása vagy legalábbis végiggondolása talán közelebb vihet ahhoz, hogy a média és az egyetemek felismerjék közös pontjaikat, és proaktív együttműködést kialakítva felelősen végezhesék kulcsfontosságú szerepüket a jövő társadalmának alakításában. (*Eco, Umberto et al.: Universities and the Media. A partnership in institutional autonomy? [Proceedings of the Seminar of the Magna Charta Observatory 17 September 2004]. Bologna, Bononia Univ. Press, 2002. 142 p.*)

Rácz Judit



EGYETEMI REFORM, AVAGY MIT KÖSZÖNHETÜNK PROFESSZORAINKNAK

Siegfried Bär *A céh: Az egyetem lényege a professzorral való kapcsolatnak és a professzorok érzelmi életének tükrében* c. művének harmadik előszavában „válaszút” elé állítja az olvasót. Megkérdezi tőle ugyanis, mit mondatna vele a józan ész: vegyen két pár új zoknit, vagy fordítsa ugyanezt az öszeget egy egyetemről íródott könyv megvásárlására? Nyilvánvaló, hogy szónoki kérdéssről van szó, mégis a mai fogyasztó ingerküszöbét talán könnyebben átlépi a könyv, ha megtudja, hogy e sorok írója a pikáns jeleneteket olvasván már a huszadik oldalon belepirult az egyetem lényegének kutatásába.

A könyv szerzője álnéven jelenteti meg munkáit. Egyébként a biológiából doktorált, de most már folyóirat-szerkesztőként és tudományos bulvárszerzőként tevékenykedő Siegfried Bärt a magyar olvasók is ismerhetik. *Professzorok és alattvalók: A tudományos kutatás díszkrét bája* c. könyve volt az első, amely magyarul is megjelent, és sikert aratott. Az a könyv egyetemi hallgatóknak, doktoranduszoknak, posztdoktoroknak és a természettudományos alapkutatások iránt érdeklődő érettségizőknek szólt. A posztdoktorok szemszögéből ábrázolja az „egy-szerű” kutatók világát, azoknak a gondjait, akik

a kutatómunkát végzik, de nem tanszékvezetők, „csak” munkatársak.

A Machiavelli szellemében írt könyv gyakorlati tudnivalókat tartalmaz a kutatói pályára készülőeknek. Olyan kérdésekkel foglalkozott, mint: Hogyan kaphatok saját laboratóriumot? Hogyan válhatok önálló kutatóvá? Honnan kapok pénzt a kutatásaimhoz? Hogyan jutok feljebb a kutatói hierarchiában?

A *Professzorok és alattvalók* a szatíra eszközeivel mutatta be a német kutatás feudális hierarchiáját, működését és hatékonyságát. A könyv magyar nyelvű megjelenésében jelentős szerep jutott Braun Tibor professzornak, aki a kiadáshoz írt előszavában meg is jegyzi: „... jómagam már régebben terveztem egy ilyen szerű könyv megírását, persze magyar vonatkozásban. Közben azonban felismertem, hogy ehhez olyan adottságokra lenne szükségem, amelyekkel sajnos nem rendelkezem. Ezek után »fedeztem fel« Bär könyvét. Barátaim szerint, amikor azt hazai kiadásra javasoltam, nem számoltam a következményekkel.”

Az Akadémiai Kiadó új vállalkozásaként 2005-ben indított *A tudomány körül* c. sorozatnak a recenzált mű a második és várhatóan érdeklődésre számot tartó kötete.

Soraink elé mottóul választhattuk volna egy másik klasszikus beköszönőjét. Dévényi Tibor ajánlja e sorokkal a *Dr. Ezésez Géza karriere* c. munkáját: „A kutatói hivatás szeretetével és tiszteletével ajánlom e néhány fricskát mindazoknak, akik már tudnak saját magukon nevetni. Vagy legalábbis másokon.”

No, de hát mi is az egyetem lényege? A szerző véleménye szerint az egyetem lényege valami olyasmi kell legyen, ami az idők folyamán nem változik. Ezt pedig, előző művét ismerve már nem meglepő módon, a professzorok háza táján keresi. Vagy egészen közel ahhoz. A gyermekek ágyánál, az anyák ölében, akik a professzorokat felnévelik, az apák pénztárcájában, akik fiúk taníttatását segítik, a városok patriciusainak íróasztalán, akik az egyetemektől döntenek, a hallgatók soványka zsebében, amelyekből eltartják professzoraikat. És ha már a háztájnál tartunk, nos igen, Bär keresi a titkot a professzorok hálószerobájában is, vagy abban a hálószerobában, ahol épp tartózkodnak.

A szerző szerint az egyetem lényege a professzorral való kapcsolat folyamatában keresendő. Ezt évszázadokon és sorsokon át mutatja be nekünk. A könyvvel kezünkben történelmi sétára indu-

adása nélkül? És végül: a globalizáció és a kulturális autonómia és sokféleség közül melyik trend érvényesüljön? Egyáltalán lehetséges-e a kettő között koherens egyensúly létrehozása?

Mindezeknek a kérdéseknek a megválaszolása vagy legalábbis végiggondolása talán közelebb vihet ahhoz, hogy a média és az egyetemek felismerjék közös pontjaikat, és proaktív együttműködést kialakítva felelősen végezhesék kulcsfontosságú szerepüket a jövő társadalmának alakításában. (*Eco, Umberto et al.: Universities and the Media. A partnership in institutional autonomy? [Proceedings of the Seminar of the Magna Charta Observatory 17 September 2004]. Bologna, Bononia Univ. Press, 2002. 142 p.*)

Rácz Judit



EGYETEMI REFORM, AVAGY MIT KÖSZÖNHETÜNK PROFESSZORAINKNAK

Siegfried Bär *A céh: Az egyetem lényege a professzorral való kapcsolatnak és a professzorok érzelmi életének tükrében* c. művének harmadik előszavában „válaszút” elé állítja az olvasót. Megkérdezi tőle ugyanis, mit mondatna vele a józan ész: vegyen két pár új zoknit, vagy fordítsa ugyanezt az öszeget egy egyetemről íródott könyv megvásárlására? Nyilvánvaló, hogy szónoki kérdéssről van szó, mégis a mai fogyasztó ingerküszöbét talán könnyebben átlépi a könyv, ha megtudja, hogy e sorok írója a pikáns jeleneteket olvasván már a huszadik oldalon belepirult az egyetem lényegének kutatásába.

A könyv szerzője álnéven jelenteti meg munkáit. Egyébként a biológiából doktorált, de most már folyóirat-szerkesztőként és tudományos bulvárszerzőként tevékenykedő Siegfried Bärt a magyar olvasók is ismerhetik. *Professzorok és alattvalók: A tudományos kutatás díszkrét bája* c. könyve volt az első, amely magyarul is megjelent, és sikert aratott. Az a könyv egyetemi hallgatóknak, doktoranduszoknak, posztdoktoroknak és a természettudományos alapkutatások iránt érdeklődő érettségizőknek szólt. A posztdoktorok szemszögéből ábrázolja az „egy-szerű” kutatók világát, azoknak a gondjait, akik

a kutatómunkát végzik, de nem tanszékvezetők, „csak” munkatársak.

A Machiavelli szellemében írt könyv gyakorlati tudnivalókat tartalmaz a kutatói pályára készülőeknek. Olyan kérdésekkel foglalkozott, mint: Hogyan kaphatok saját laboratóriumot? Hogyan válhatok önálló kutatóvá? Honnan kapok pénzt a kutatásaimhoz? Hogyan jutok feljebb a kutatói hierarchiában?

A *Professzorok és alattvalók* a szatíra eszközeivel mutatta be a német kutatás feudális hierarchiáját, működését és hatékonyságát. A könyv magyar nyelvű megjelenésében jelentős szerep jutott Braun Tibor professzornak, aki a kiadáshoz írt előszavában meg is jegyzi: „... jómagam már régebben terveztem egy ilyen szerű könyv megírását, persze magyar vonatkozásban. Közben azonban felismertem, hogy ehhez olyan adottságokra lenne szükségem, amelyekkel sajnos nem rendelkezem. Ezek után »fedeztem fel« Bär könyvét. Barátaim szerint, amikor azt hazai kiadásra javasoltam, nem számoltam a következményekkel.”

Az Akadémiai Kiadó új vállalkozásaként 2005-ben indított *A tudomány körül* c. sorozatnak a recenzált mű a második és várhatóan érdeklődésre számot tartó kötete.

Soraink elé mottóul választhattuk volna egy másik klasszikus beköszönőjét. Dévényi Tibor ajánlja e sorokkal a *Dr. Ezésez Géza karriere* c. munkáját: „A kutatói hivatás szeretetével és tiszteletével ajánlom e néhány fricskát mindazoknak, akik már tudnak saját magukon nevetni. Vagy legalábbis másokon.”

No, de hát mi is az egyetem lényege? A szerző véleménye szerint az egyetem lényege valami olyasmi kell legyen, ami az idők folyamán nem változik. Ezt pedig, előző művét ismerve már nem meglepő módon, a professzorok háza táján keresi. Vagy egészen közel ahhoz. A gyermekek ágyánál, az anyák ölében, akik a professzorokat felnévelik, az apák pénztárcájában, akik fiúk taníttatását segítik, a városok patriciusainak íróasztalán, akik az egyetemekről döntenek, a hallgatók soványka zsebében, amelyekből eltartják professzoraikat. És ha már a háztájnál tartunk, nos igen, Bär keresi a titkot a professzorok hálószerobájában is, vagy abban a hálószerobában, ahol épp tartózkodnak.

A szerző szerint az egyetem lényege a professzorral való kapcsolat folyamatában keresendő. Ezt évszázadokon és sorsokon át mutatja be nekünk. A könyvvel kezünkben történelmi sétára indu-



lunk egy különös panoptikumban. Jelen lehetünk az egyetem szó megszületésénél, amely megelőzi az intézményt, mivel az emberiség történelmének jó részében meg volt egyetem nélkül is, bár okos emberek és tanítók természetesen akkor is léteztek. Majd megjelennek az első professzorok, akik néha bizony vérre menő harcot vívtak a tanítványokért, s mint a szeretőket hódítják el egymás elől pompásabbnál pompásabb szavakkal és gondolatokkal. Ezt a korszakot a szerencsétlen sorsú Pierre Abélard életén keresztül ismerhetjük meg.

Mígnem létrejön minden bajok okozója: egy párizsi kocsmaverkedés eredményeképpen a 13. század hajnalán megszületik a magiszterek céhe, a mai értelemben vett egyetem. Hogy mi olyan különleges abban, hogy a skolárok egy nap összekapnak az „Univerzális számárhoz” címzett fogadó kocsmárosával, és jó alaposan ellájták a baját? A megtorlás elkerülése végett a magiszterek, féltve tanítványaikat, a királyhoz fordulnak védelemért, s aztán, mikor ezt elérik, többet kérnek: hadd kapjanak ők is olyan jogosítványokat, mint amilyenekkel a mesteremberek rendelkeznek. Ezzel pedig három olyan jogot ragadtak magukhoz, amely tulajdonképpen mind a mai napig megmaradt. Ezek kiváltságok a következők:

1. A céh (latin megfelelője az universitas) tagjainak, azaz az oktatóknak áll jogában meghatározni azt, hogy kit fogadnak be maguk közé, hogy kiből lehet oktató. A kooptálási jog máig is az egyetem legfontosabb joga. Ez testületi virscaftot jelent, a közös felelősségvállalás pedig senki felelősségét. S bizony előfordul az is, hogy nem azt hívják meg maguk közé a testületbe, aki a legalkalmasabb, hanem azt, aki a leginkább illik közéjük. Ez azonban az egyetemek megmevedését és egyfajta speciális kontraszelekcziót von maga után.

2. Mint minden céh, az egyetem is monopóliummal rendelkezik. De mi az, amit kizárólag az egyetem termelhet? A kedves olvasó most biztosan a legmagasabb rendű tudásra gondol, de téved! Az egyetem csak a fokozatok fölött örködhet, és ezen mivoltából adódóan folytonos túltermelésre van kárhoztatva, mivel a lassú és nehézkés előrejutás már a folyamat elején elriasztaná a jelentkezőket, akkor pedig kik tartanák el a doktorokat? Így hát az előrejutást meg kellett könnyíteni, ami viszont több hallgatót indított el az úton, mint amennyinek ténylegesen helyet

tudnak biztosítani maguk között. A tanárok a tanítványaikból éltek, így azok lehalaszásáért folyamatos küzdelmeket kell folytatniuk egymás között, és elnéző vizsgáztatással arra törekednek, hogy annyi embert tartsanak benn, amennyit csak tudnak.

3. A harmadik kiváltság az önállóság. Az egyetem olyan önigazgatást harcoltak ki maguknak, amelynél átfogóbbat elképzelni sem lehetett. Az egyetemnek még bíraskodási joga is volt: minden egyetemhez tartozó ember fölött a rektor mondhatott ítéletet, beleértve a főbenjáró bűnöket is.

Hasznos áttekinteni, mi volt az a kényszerítő erő az egyetem vezetői kezében, amivel mindezt el tudták érni. Mivel a magiszterek olyan iparosok, akik foglalkozásukat bárhol űzhetik, gyakran fenyegetőztek azzal, hogy elhagyják az adott várost, ha nem biztosítják számukra a kívánt jogokat. Ezt pedig egyetlen város sem engedhette meg magának, hiszen, ha egyeteme elköltözik, akkor csorbul hírneve, és csorbul kézműveseinek bevételi forrása is, hiszen a skolárok egy sor műhelyt láttak el fizetőképes kereslettel.

A 14. század végétől Németországban is gombamód szaporodnak az egyetemek, amelyek hallgatókkal látják el a városokat, és jogászokat adnak a közigazgatásba. Franciaországhoz hasonlóan ők is átveszik a céhrendszert, és előjogok tömegét halmozzák fel. A magiszterek féltőn óvják saját tanítványaikat, nehogy átvándoroljanak kollégáik keze alá. Hogy ez elé tényleges akadályt is támasszanak, feltalálják a tanszéket.

De miért lehet érdekes egy magyar olvasó számára a német egyetemtörténet? A válasz egyszerű: a német egyetemek egyáltalán nincsenek olyan távol tőlünk, hiszen Magyarország, mint a monarchia része, német mintára szervezte meg egyetemeit, így tulajdonképpen saját történelmünkről van szó.

S itt engedtesék meg, hogy egy kis kitérőt tegyék! A Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszékének doktori szobájában egy érdekes ábra van az egyik közérdekű információknak fenntartott hirdetőtáblán. Ez nem más, mint Bär előző könyvéből a habilitálás folyamatát bemutató algoritmus. Mivel van szerencsém sokszor és hosszan szemlélni a főnt nevezett hirdetőt, gyakran eszembe jutott, hogy vajon hol is lehet a habilitálás gyökere. *A céh* erre a kérdésre is választ ad. Értelme és szelleme alapján az első habilitációs ér-

tekezést egy bizonyos Ulrich Zäsi (publikációs nevén Zasius) írta a 16. század elején. Freiburg, ahol az írás született valószínűleg ma már nem szívesen tenné ki az ablakba a *De parvulis Judaeorum baptisandis* (A zsidók megkeresztelendő gyermekeiről) c. kissé antiszemita felhangú munkát.

Az egyetem történetének minden pillanatában, a szerző szerint az intézmény keletkezésétől a mai napig, a kortársaknak az a sürgető érzésük, hogy az egyetem reformra szorul. Átlagosan harmincévenként a viszonyok olyan tarthatatlanná válnak, hogy ez az érzés cselekvéssé érik. Azonban a történelmi tapasztalatok szerint, próbálkozzon velük bár I. Frigyes Vilmos vagy Münchhausen, a reformok csak nagy ritkán értek el közel hasonló eredményeket, mint amelyeket elvártak tőlük. Így kialakul az az általános vélekedés, hogy az egyetem megreformálhatatlan. De mit lehet tenni, ha nem úgy működik, mint ahogyan elvárják tőle? Mikor végképpen tarthatatlannak ítélték meg a helyzetet, akkor föloszlatják az intézményt, mint 1797-ben a mainzi egyetemet. Vagy azt teszik, amit manapság is: új egyetemet alapítanak. Egyre több és több intézményben költették hát Németország-szerte apjuk pénzét a dorbézoló diákok.

Van azért példa sikeres reformokra is. Az egyik ilyen az érettségi vizsga. Az egyetemi felvételnél évszázadokon át nem volt korhatára. A hallgatók 14–16 éves korukban is megkezdhatték tanulmányaikat, s ez néha komoly fejtörést okozott az egyetemi tanároknak. Hogy elkerüljék a túl fiatal és éretlen tanulók bekerülését, 1788-ban törvényt hoztak arról, hogy minden fiatalnak vizsgát kell tennie a középfokú oktatási intézményben, hogy bizonyítsa érettségét, mielőtt egyetemre megy.

A könyv nagy előnye, hogy betekintést kapunk az egyetemek mindennapi világába. Megismerhetjük a nyomorgó hallgatók szenvedésekkel teli hétköznapjait és a túlterhelt professzorok életét (Kant egyszer heti 34 előadási órát hirdetett meg, különben nem tudott volna megélni).

A megelevenedő viaszbábuk közötti barangolásunk egészen a két világháború közötti Németországig tart, ahol a hallgatói agyakban egyre nagyobb teret hódít a nemzetiszocializmus romantikája. Olvasás közben mindinkább felismerjük, hogy bár a korok s a díszletek változnak, az egyetem lényege s így az egyetem körüli viták változatlanok maradnak.

A *Céh* által bemutatott történelem és jövőkép egyaránt szomorú és kilátástalan, mert végső következtetéseiben az egyetemek, az egyetemi rendszer megreformálhatatlanságát, sőt megváltozhatatlanságát próbálja igazolni. Mindenesetre a könyv – minden keserűsége ellenére – humorral átszótt, nagyon érdekes, jelentős tárgyi tudással és személyesen is megtapasztalt ismeretekkel megírt, magát végigolvasásra – és végiggondolásra – kínáló olvasmány.

Aki nem hiszi, járjon utána!

(Bär, Siegfried: *A céh: Az egyetem lényege a professzorral válásnak és a professzorok érzelmi életének tükrében*. [ford.: Bognár János]. Budapest, Akadémia Kiadó, 2005. 281 o. [A fordítás alapjául szolgált: *Die Zunft: Das Wesen der Universität, dargestellt an der Geschichte des Professorwerdens und des professoralen Liebeslebens*. Merzhausen, Lj-Verl., 2003. 284 p.]

Bacsikai Katinka



BEÉRKEZETT KÖNYVEK

Beck, Ulrich: *A választás tétje*. [ford. G. Klement Ildikó]. Szeged, Belvedere Kiadó, 2006. 95 o.
A választás tétje nem keverendő össze a választás kínálatával, a pártokkal, indítja könyvét a szerző. A 2005. évi német választások előtt készült politikai pamfletjében Ulrich Beck arra a kérdésre keresi a választ, hogy az európaiság szellemében alakított „új német társadalmi valóságot” mennyire tudja hatékonyan befolyásolni az aktuális politika, illetve mit kezd az állam a gazdasági fejlődéssel, mely fokozatosan kikerül a nemzetállam politikai keretei közül, és a korábbi „gyarapodás Németországot” a „csökkenés Németorszáává” teheti. A kötet ugyan Németországról szól, de elolvasása a jelentős magyarországi áthallások miatt is feltétlenül ajánlott. (D.F.Cs.)

Kézi Erzsébet: *Breznysnyánszky László Tanár Úrnak Tisztelettel*. Sárospatak, Miskolci Egyetem Comenius Tanítóképző Főiskolai Kar, é.n. 99 o.
A magyar és a nemzetközi tudományos életben nemes hagyomány, hogy a hálás tanítványok tanulmánykötettel ajándékozzák meg azt a tanárt, egyetemi oktatót, aki a kutatói pályán segítette, elindította őket. Breznysnyánszky László ez év szeptemberében kezdte a 35. tanévét oktatóként a debreceni egyetemen. Ebből az alkalomból egykori és jelenlegi doktorandusz hallgatói, valamint a doktori iskola vezetője írásaikkal tisztelegnek a neveléstudomány professzorának korántsem lezárt életműve előtt. A kötet szerzői: Kozma Tamás, Holik Ildikó, Ugrai János, Virág Irén, Vincze Tamás és Kézi Erzsébet. (B.K.)

Koltai Dénes & Lada László: *Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről*. Budapest, Nemzeti Felnőttképzési Intézet, 2006. 200 o.

Az elmúlt években, hazánkban a felnőttoktatás és felnőttképzés rendszerében jelentős átalakulásnak lehetünk tanúi. A folyamatot az Európai Unióban tervezett és 2006-ban bekövetkezett felsőoktatási változások indukálták, melyek közvetlen és közvetett hatásaikkal elősegítették az andragógia szak megjelenését. Alapvető kérdés az új szakstruktúra megjelenésének kihívásain túl, hogy a felnőttoktatás és -képzés területén mely fejlesztést segítő stratégiai folyamatok kapnak prioritást, milyen szerep hárul az egyes ágazatokon belüli szervezetekre, intézményekre valamint az érintett szaktárcákra. A kötet rávilágít arra is, hogy a felnőttkori tanulás meghatározó tényezőit, sajátosságait az életkori tényezőknél összetettebb – de attól el nem különíthető – többváltozós függvényben kell értelmezni. (D.F.Cs.)

Ollé János & Szivák Judit: *Mód-Szer-Tár: Módszertani tanulságok gyakorlati kézikönyve pedagógusoknak*. Budapest, Okker, 2006. 150 o. [DVD-melléklet].

A kötet előzménye egy olyan kutatás volt, amely az osztálytermi jelenségvilág megismerését tűzte ki céljául. A tanórák látogatása, a tanárokkal és diákokkal készült beszélgetések különböző módszertani kérdéseket jártak körül (pl. tanulás-szervezés, fegyelmezés, differenciálás, osztályozás). A szerzők munkájukat elsősorban pedagógusoknak szánják, de remélik, hogy szélesebb rétegeket is sikerül majd elérniük: nem titkolt szándékuk, hogy hidat verjenek az elmélet és a gyakorlat szrintük mesterként világa között. (T.G.)

SUMMARIUM

CHANGING UNIVERSITIES

Ildikó Hrubos: The university of the 21st century

The rectors of European Universities signed the Magna Charta Universitatum in Bologna, in the year 1988. The document stated four basic principles. The first one declared that universities should be autonomous institutions, which, in order to achieve their objectives, namely to generate and transmit cultural values, had to be independent from all political, economic and ideological powers. The second principle referred to the integration of the educational and research activities. The third principle supported freedom of research, education and training provided by the state governance and by the universities, in their own area of competence. Finally, the fourth principle stated that universities were the originators of the European humanistic traditions, and they could fulfill their mission only by disregarding the geographic and political boundaries, and emphasizing the necessity of mutual understanding and interaction among cultures. At the beginning of the 21st century, rapid and unexpected worldwide shifts in the economic, technical, social, and scientific area have changed the higher educational environment, and forced it to redefine its function and role. The higher education reform declared in 1999 is basically an attempt to renew the so-far existing social contract. European universities have to find their place in the globalizing academic world and in a more competitive environment. They can only expect success if they retain their traditions, their most fundamental values, while also learning to adapt to constantly changing situations.

Viktor Karády: The Napoleonic French University and its afterlife (institutional historic overview)

The new, centralized school system created by decrees during the Napoleonic Empire (1808) achieved for the first time the nationalization and planned development of education of the elites in a nation state, during its formation. This happened after the Revolution, when the educational traditions of the old school-system had almost completely been destroyed. The system known as *Université de France* introduced state monopoly over the entire educational spectrum. Although the monopoly was dissolved on the level of secondary education (1851), and later on higher education (1876), it is still partially prevailing (for instance, in the use of

the label 'university', in the issuing of university titles, or in examination rights). The four pillars of the previous system still existed following the extensive reforms that started at the beginning of the Third Republic (1878-1896) and finished after the 1968 student revolution. The pillars, strongly connected, building upon and complementing each other, were the following: the network of classic high-schools (lycées, collèges), the system of faculties (comprising law, medical, humanities, and realities faculties, the latter two focusing on educating the catholic theological intelligentsia, and later on teacher-training and education of scholars), the hierarchic system of selective higher vocational schools (with the *École Normale Supérieure* and the *Polytechnique* at the top of the list), and the autonomous, state-owned research and research-educational institutions (*Muséum, Collège de France, Observatoire, Ecole Pratique des Hautes Etudes*, etc.). The study provides an overview of the social and political circumstances of the formation and transformation of the University.

Péter Tibor Nagy: The graduates of the Humboldtian and post-Humboldtian university in the Hungarian society

Based on the empirical data of the 1930's census, the TARKI mobility panel survey from 1992, the TARKI household panel survey, the data-set of fifty thousand respondents aggregated from the TARKI Omnibus surveys from the end of the nineties, and the educational sociology survey data on first-year students, we intend to demonstrate that the differences in values and preferences between the Humboldtian and post-Humboldtian universities did not originate in the world of values, and that they are not connected merely to the transformation of the university population. Nevertheless, they are linked to the obvious differences in the social positions of the graduates "produced" by the Humboldtian and post-Humboldtian university. The Humboldtian university educates for leading market positions, while the post-Humboldtian university trains employees; the Humboldtian university educates for city life associated with intensive cultural consumerism, while the post-Humboldtian prepares its graduates for living in a territorially scattered population; the Humboldtian university focuses on male gender roles, the post-Humboldtian on both gender roles; the Humboldtian university involves groups easily described by confessional attributes, the post-Humboldtian prepares for living in a strongly secularized society. The Humboldtian university did not arrive to its crisis because the concept of the university had changed in society, and not only because the population entering universities was different, but because the social position of the graduates had also changed, and the university, being part of the community of professionals, reflects this transformation.

Zsolt Nagy: The comparative study of historic and present-day systems of legal education

This essay reflects on the development of legal education systems in Europe, England and the United States. The article elaborates on the causes of the current

situations of the training system, the connection between legal instruction and society, and the legal profession in different countries. It attempts to show that the differences among the American, English and Continental legal education go back to historic – medieval – roots. The essay concentrates on the classification criteria of legal training systems, and pays special attention to the dynamics of the different educational systems. It illustrates that there are legal training systems based on one legal tradition, and there are systems that are grounded in two or more legal cultures. Furthermore, it mentions that, because of the effects of legal harmonization in the European Union, faculties have to specialize in different fields of knowledge using the experience of “multijural” legal education.

Marianna Szemerszki: Students in the era of massification - an international outlook

The 20th century, and especially its second half, has brought about a considerable change in university structures. The greater complexity of higher education systems, the Bologna process in Europe, and globalization - internationally perceptible even in this area - have forced different countries to face similar challenges, even though their starting positions were different in many respects. Our data shows that not only the higher education system of each country, but also the groups of people using these services, the students, seem to be homogenizing. Meanwhile, the specificities of each country still remain valid. The expectations towards the higher education system in each country highly influence the evolution of student numbers and student profiles, therefore the objectives expressed along these lines would make the achievement of political, economic and social priorities possible.

János Zlinszky: University after Bologna

The new higher educational law may bereave the university from its essence: to carry out autonomous, independent and free scientific activity. It intends to squeeze profit out of education and research, and tries to determine what and how to educate and research using financial arguments. This principle is against the Constitution, against science and society. If this becomes reality, diploma-factories will be created, satisfying only the needs of the richest. We have to defend ourselves against this tendency before it becomes too late. The legal order has to be rethought and reformulated by its representatives, according to scientific logic.

István Polónyi: The slow change of university leadership

The essay analyzes the change of leadership of higher education institutions in Hungary over the last twenty years. Before the regime change, higher education was ruled by Act I of 1985, outlining a Humboldtian-type institutional leadership, characterized by shared scope of authority between leaders and professoral bodies. Naturally, the Law took care that representatives of various “social organizations” (meaning the HSLP/MSZMP and the Union) were always delegated to the professoral bodies.

After the regime change, in an era when the Humboldtian principle and higher educational autonomy were strongly losing ground in the more developed western world, their place being overtaken by the managerial leadership of mass higher education, in Hungary the new Act on Higher Education of 1993 consolidated autonomy.

Acting upon these processes, the preparation document for the new Act on Higher Education of 2005 states the aim that the institutions should have a BD (Board of Directors) responsible for setting strategic objectives, decisive in strategic, financial and human resource issues. Beside this board, the Senate acts only upon academic matters.

The sections referring to the BD of the Act passed in December 2005 were overruled by the Constitutional Court, emphasizing that the composition of the board and its scope of authority would hinder the autonomy of higher education institutions. Following the decision of the Constitutional Court, the Act now speaks about a Financial Council, as only a preparatory body.

Studying the composition of the Financial Councils of public universities, we can observe that they are characterized by a very low ratio of professional managers. Therefore, we can state that although modernization of higher education leadership was an extremely timely and urgent task, educational policy has not found its proper allies to perform this job.