

FELSOOKTATÁSI REFORMOK

AZ EURÓPAI FELSOOKTATÁSI REFORMOK FŐBB KÉRDÉSEI* EGY FELSOOKTATÁS-KUTATÓ VÉLEMÉNYE

A FELSOOKTATÁS FŐ TRENDJEIVEL ÉS A FELSOOKTATÁSI reformokkal foglalkozó kutatások manapság a felsőoktatási reformok három kérdéskörét boncolgatják. E kérdések mindegyikét altémákra oszthatjuk.

Az első, hogy a szisztematikus tudás iránti igény növekedésével és a felsőoktatás folyamatos bővülésével megváltozott a felsőoktatás struktúrája és tartalma. E kérdés taglalásakor gyakran hivatkoznak a „tudás alapú társadalomra”. Arra a kérdésre szeretnénk választ kapni, milyen lesz a felsőoktatás kvantitatív fejlődése, hogyan változnak az intézményi minták és a programok mintái, valamint hogyan fognak megoszlanı a tudás és az oktatás eredményei a népesség körében. Azt a kérdést is felteszük, milyen messze, illetve milyen közel kell, hogy álljanak az egyetemek a gyakorlathoz egy olyan korban, amikor a szisztematikus tudás az élet minden területén egyre nagyobb jelentőségre tesz szert.

A második témakör, a felsőoktatás operatív irányítása és igazgatása. Az olyan kifejezések, mint „távrolról irányítás”, „érdekelte társadalom”, „menedzseri” vagy „vállalkozói egyetem”, azt jelzik, hogy a felsőoktatásban a hatalmat, a döntéshozatalt és napi igazgatási feladatokat egy kialakulóban lévı újfajta logika szerint gyakorolják. Ezzel szemben, az „értékelés” vagy „minőségbiztosítás” arra utalnak, hogy a „reflexivitás” felé mozdultunk el; ám azt, hogy szándékaink és tevékenységünk hatásainak állandó elemzése megfelelı szerepet kaphasson, megakadályozza az önreflexióra épülı tökéletesítés és az egyetemi munka feletti ellenörzés között húzódo feszültség.

A harmadik kérdéskört az „internacionalizáció” és a „globalizáció” szavak fémjelzik. A növekvı nemzetközi mobilitás és együttműködés aktuális programpontok a világban; kérdésünk, hogyan fogja ez megváltoztatni a felsőoktatást. Manapság azt szokás feltételezni, hogy a felsőoktatás gyorsan át fog alakulni a „globalizálódó világban” (*Enders & Fulton 2002*), azaz azon körülmények hatására, hogy a felsőoktatást egyre kevésbé befolyásolják az egyes országokban uralkodó körülmények, s egyre nõ az olyan felsőoktatási intézmények iránti igény, amelyek a „világtérképen”

* A cikk bővebb változata megjelent: Research Institute for Higher Education, Hiroshima University, ed. (2003) *The End of Postwar Higher Education and the Perspective of Japanese Higher Education*. Hiroshim: RIHE, pp. 1–30.

helyezkednek el, és a feladatuk mindinkább az, hogy az emberiséget közösen érintő problémákkal foglalkozzanak.

A felsőoktatás helyzetének szintetizáló vizsgálatára irányuló tevékenység során – akár egy adott országon belül, akár világszerte zajlik – nem csak a felsőoktatási rendszer helyzetét kell figyelembe vennünk, hanem egy sor kérdésre is választ kell keresnünk a felsőoktatás kutatásával kapcsolatban. Például, társadalmi konstruktivista felfogásban feltehetjük magunknak a kérdést: mi, felsőoktatási kutatók, vajon másként látjuk a felsőoktatást, mint mások, mert a valóságot szisztematikusabb szemszögből vizsgáljuk?

Azt a kérdést is feltesszük, milyen kihívásokkal kell szembenézniük a kutatóknak a felsőoktatási rendszer fejlődésével kapcsolatban: muszáj választanunk bizonyos kutatási prioritások között a megfigyelt problémák és a reformviták és reformtörekvések következtében? Végezetül, a felsőoktatásban tapasztalt problémák és a változások mindenfajta szisztematikus elemzése során azt is meg kell gondolnunk, hogyan járul hozzá elemzésünk a potenciális reformokhoz.

A felsőoktatás-kutatás helyzete és funkciója

A felsőoktatás kutatása nem azonosítható valamilyen adott szakterülettel, hanem a vizsgált témával. Ennek következtében, először is, a kutatás eredménye a különféle szakterületek szempontjainak szintézisétől függ. Oktatás, pszichológia, szociológia, politikatudomány, közgazdaságtan, de az üzleti tudomány, jog, történelem és egyéb szakterületek is szerepet játszhatnak. A felsőoktatási kutatásnak meg kell vizsgálnia, mely szakterületek szempontjait és a szakterületek milyen kombinációját célszerű felhasználnia a valóság értelmezéséhez (*Clark 1984; Becher 1992; Teichler 1996; Altbach 2002*).

A felsőoktatás-kutatás sok témakört érint. Ezeket négy fő „tudás-szférába” sorolhatjuk (*Teichler 1996*):

- 1) a kvantitatív-strukturális szempontok (pl. hozzáférés és a felvételi rendszer, hallgatók beiratkozása, a felsőoktatási rendszer strukturái, végzetek foglalkoztatása);
- 2) a tudás és a szakterületek aspektusai (pl. diszciplinaritás vagy interdiszciplinaritás, a tudás kiterjedése és mélysége, tantervfejlesztés, a kutatás és tanítás közti kapcsolatok, hogyan alkalmazzák a végzetek tudásukat);
- 3) a tanítás, tanulás és a kutatás folyamatai, valamint e folyamatok résztvevői (pl. didaktika, tanácsadás, egyetemi pályák), és végül
- 4) a felsőoktatási intézményekkel kapcsolatos kérdések, szervezésük és operatív irányításuk (felsőoktatás tervezése, kapcsolatok a kormányhoz, finanszírozás, igazgatás és menedzsment stb.).

Eme tudás-szférák mindegyikéhez különféle szakterületek kapcsolódnak, s egyes szakterületek inkább érintik az egyik vagy másik szférát, mint a többit. Az olyan kutatási projektek, amelyek több szférát és több szakterületet ölelnek fel, általában összetettebbek és nagyobb igényűek.

Másfelől, a felsőoktatás-kutatás, a tipikus diszciplínákkal szemben, nem élvez akora védeltséget, hogy a kutatást pusztán az ismeretszerzés kedvéért végezhesse. Ha

életben akar maradni, akkor egyrészt teoretikusan és módszertanilag megalapozottnak kell lennie, hogy a tudományos körök elfogadják, másrészt gyakorlati relevanciával is bírnia kell, hogy a politikusok és a gyakorlati szakemberek elfogadják. Az elmélet és a gyakorlat közti kapcsolatot, már ami a felsőoktatásról való ismereteket illeti, az integráció és a „munkamegosztás” jellemzik (Teichler & Sadlak 2000; Schwarz & Teichler 2000).

Meg kell jegyeznünk, hogy szoros kapcsolat áll fenn a felsőoktatás-kutatás és a felsőoktatás-politika és a gyakorlat között. A legtöbb konferencián a „szakértők” úgy beszélnek a felsőoktatásról, mintha nem volna szisztematikus különbség a kutatók és a gyakorlati emberek között. Sok felsőoktatási folyóirat egymás mellett közli a kutatások eredményeit összegző cikkeket és a gyakorlati szakemberek véleményét.

Egyes országokban, például az USA-ban, azonban, a felsőoktatással kapcsolatos ismeretanyag előállítására és terjesztésére világosan elkülöníthető színtereken zajlik (El-Khawas 2000):

- tudományosan megalapozott felsőoktatás-kutatás, amely gyakran kapcsolódik oktatási irányzatokon alapuló felsőoktatási programokhoz,
- kormányokon, érdekcsoportokon vagy felsőoktatási ernyőszervezeteken belül, vagy ezekhez kapcsolódóan végzett felsőoktatás-politikai kutatás, és
- a gyakorlathoz kapcsolódó kutatás, ami gyakran az egyetemeken belül működő egységek, ún. „intézménykutatók” által az egyetem igazgatóságának felkérésére készített elemzés.

Európában csak kevés felsőoktatási program van és alig akad intézményen belüli kutatás. A legtöbb ismert, felsőoktatással foglalkozó kutatóintézet nem az oktatáshoz, hanem valamilyen más szakterülethez kapcsolódik, vagy multidiszciplináris alapokon működik. Továbbá Európában a kutatások gyakran makro-strukturális témákkal foglalkoznak. Ugyanakkor a kommunikáció és az együttműködés színtereinek hasonló szétválását látjuk, mint az Egyesült Államokban (Frackmann 1997).

A felsőoktatással foglalkozó egyes kutatók vagy intézetek pozíciója egy skálán helyezhető el, amely a tisztán akadémiaiától a tisztán szakértőig vagy résztvevőig terjed (Teichler 2000). Ismernünk kell mindkét végletet: mi a véleménye a tudományos kutatónak, aki esetenként a felsőoktatást kutatja, és mi a tanácsadónak vagy gyakorlati szakembernek, aki ismeri a területet, de csak elvétve alkalmaz szisztematikus tudást. És kutatásunknak akadémiai értelemben értékesnek, egyszersmind a gyakorlati emberek számára relevánsnak kell lennie.

Expanzió, átalakítás és a tudás alapú társadalom

A felsőoktatási expanzió trendjei és különféle interpretációi

A mintegy 30 évvel ezelőtti reformhullám idején szokás volt a „felsőoktatás tömegesedését” megnevezni a fő okként, amiért a felsőoktatás szerepét át kell gondolni, majd pedig meg kell reformálni. E vitában gyakran utaltak az amerikai felsőoktatási kutató, Trow (1974) modelljére, aki a felsőoktatást „elit”, „tömeges” és „univerzális” szakaszokra osztotta. Széles körben egyetértettek Trow ama nézetével, hogy ha a felvételi arányok 15 vagy több százalékra vagy annál magasabbra nőnek, ak-

kor a „tömeges” igényeket kell kielégíteni, ugyanakkor a felsőoktatásnak nem szabad lemondani arról a funkciójáról, hogy – az oktatási meritokráciának nevezhető gondolatrendszerben – a jövő tudományos „elitjét” és társadalmi „elitjét” képezze. Abban az időben az OECD tagállamokban, átlagban a megfelelő korcsoportnak mintegy 25 százaléka vett részt olyan felsőoktatási programban, amely legalább *bachelor* fokozatot adott, és további, körülbelül 10 százalék vett részt valamilyen más „középfok-utáni” (post-secondary) vagy terciér (tertiary) oktatásban. A definíciók és az adatgyűjtési rendszerek azonban országonként és időszakonként eltérőek, ezért a statisztikák nem tekinthetők pontosnak.

Röviddel ezután több országban a felsőoktatás bővülése kiegyensúlyozódott, vagy „stagnálni” kezdett (*OECD 1983*). A legtöbb gazdaságilag fejlett országban nem következett be az, amitől a hagyományos oktatás-pártiak féltek, nevezetesen, hogy az egyre növekvő számú egyetemet végzetek semmilyen munkát sem fognak találni, hanem inkább az a nézet vált elfogadottá, hogy a felsőoktatás bővülése meghaladta a társadalomban rendelkezésre álló kognitív képességeket igénylő munkamennyiséget, és a végzetek jelentős hányadának a „nem megfelelő foglalkoztatottság” vagy „alulfoglalkoztatottság” stb. problémájával kell szembenéznie (*Teichler 1999*).

Az *OECD (1998)* az 1990-es végén arra a következtetésre jutott, hogy az 1980-as évek közepe táján elindult a felsőoktatás „tömegesedésének” új trendje, amit a korabeli nemzetközi vitában alig ismertek fel. A „nem megfelelő” foglalkoztatottság rémképe akkor ködlött fel a munkáltatók, politikusok és szakértők előtt, amikor az 1980-as években észrevették, hogy a gazdaságilag sikeres országokban relatíve magas a felsőoktatásba beiratkozók aránya. Továbbá, az „új technológiák” terjedése paradigmátikusan megváltoztatta a nyilvános vitát. Az „információs társadalom”, „tudás alapú társadalom” vagy „tudás alapú gazdaság” terminusokat sűrűn használják az 1990-es évek óta, egyebek közt annak jelzésére, hogy a népesség nagy részének van szüksége viszonylag magas szintű szisztematikus kognitív kompetenciára. Ezenközben a gazdaságilag fejlett országokban a megfelelő korosztálynak átlagban mintegy 40 százaléka iratkozik be olyan felsőoktatási programokra, amelyek végén legalább bachelor fokozatot szerezhetnek, és sok további hallgató vesz részt másfajta terciér oktatási programokban (*OECD 2001*). Mindazonáltal a gazdaságilag fejlett országokban a fiatalok beiratkozási aránya eltérő, általában 1:3 arányban.

A tudás alapú társadalom kihívásai

Ha megpróbáljuk feltárni, milyen feladatok várnak a felsőoktatásra a tudás alapú társadalom felé vezető úton, öt vitatémát különíthetünk el:

- a relevanciával szembeni növekvő elvárás,
- a diverzifikációs vita, vagy annak a kérdése, mi a fontos: minőség a csúcson, illetve minőség a kibővült felsőoktatás egész keresztmetszetében,
- a tanterv lényegi megváltoztatása: „szakmai kvalifikációk”, „kulcs-kvalifikáció” és „foglalkoztathatóság”,
- tanítás és tanulás a tömegesedő és kimerült oktatási rendszerben, és
- az élethosszig tartó tanulásról szóló vita.

Először is, a szakértők egyetértenek abban, hogy az átadandó ismeret legfőbb jellemzője, hogy egyre nagyobb a súlya a tudásnak, mivel az képezi a gazdaság és az élet számos szférájának alapját. Ez nyomást gyakorol a felsőoktatásra, hogy az lehetőleg hatékony legyen és hasznos tudást állítson elő (*Stehr 1994; Etzkowitz & Webster & Healey 1998*). Azok a területek kapják a legnagyobb támogatást, amelyek fontos technológiai és gazdasági haladással kecsegtetnek, és minden területre egyre nagyobb nyomás nehezedik, hogy azt tartsák szem előtt, milyen relevanciával bír az adott területen folyó tanítás és a kutatás.

Ez nem jelenti azt, hogy a felsőoktatás arra lenne kényszerítve, hogy elsősorban a tudással, mint eszközzel és annak alkalmazásával törődjön. Inkább, ahogy egyes szakértők vélik, egy újfajta tudás van terjedőben, amitől azt várjuk el, hogy felölelje az alkalmazást, a váratlan innovációt, a tudományos kutatás alapfogalmait, a kutatási eredmények relevanciájának felismerését, valamint a különböző szakismeretek együttes felhasználásán alapuló problémamegoldó készséget egyaránt (*Nowotny et al 2001*). Egyes tudósok azonban rámutatnak, hogy az egyetemek nem szükségszerűen nyerne a tudás alapú társadalom kialakulásának folyamatából, sőt akár történelmük során még soha nem tapasztalt súlyos válságba is kerülhetnek. Elveszítik a felsőfokú tudással kapcsolatos kizárólagos pozíciójukat, mert az élet minden területén növekvő ismeret (anyag) demisztifikálja az eddig csak az egyetemeken megszerezhető tudást; továbbá az egyetemek esetleg arra kényszerülnek, hogy más intézményekhez hasonlóan eszközként felhasználható ismereteket kell oktatniuk, s így elvesz az a jellegzetességük, hogy a reflexív tudás megszerzését segítik és erősítik (*Scott 1998*).

Másodsor, eltérnek a vélemények arról, hogyan kellene a tudásnak megoszlania az intézmények és az egyének között. Vannak, akik úgy látják, a verseny a legmagasabb szintű akadémiai tudásért erősödik. Az elit egyetemekért és csúcs tudásért sikerrel versengő országok nagy valószínűséggel egyúttal gazdaságilag is a legsikeresebbek. Mások azt várják a felsőoktatástól, hogy inkább eszköz legyen ahhoz, hogy a technológiába, termelésbe és gazdasági szolgáltatásokba közvetlenül átvihető tudást adjon. Vannak, akik arra mutatnak rá, hogy a tudás alapú társadalom a kompetenciák és feladatok decentralizációján, valamint a népesség széleskörű tudásán alapszik. Így tehát inkább amellet érvelhetünk, hogy a felsőoktatási intézmények mindegyike biztosítson viszonylag magas szintű tudást, és a források ne koncentráldjanak és stratifikálódjanak.

Harmadszor, eltérnek a vélemények azzal kapcsolatban, milyen tantervi változtatásokra van szükség a tudás alapú társadalom kialakulása során. Egyesek úgy látják, nagyobb szükség van a specializációra, mások pedig, hogy nő az igény az interdisciplináris ismeretek és tudás iránt (*Stock et al 1998*). Ismét mások úgy érzik, egyre nagyobb szükség van „kulcsfontosságú kvalifikációkra”, kezdve a problémamegoldó kompetenciától, a számítógépes készségektől és az üzleti életben használt eszközök felhasználásától az értékelésig és társadalmi-kommunikációs készségekig (*Nijhof & Streumer 1998*). Végezetül meg kell említenünk a „foglalkoztathatóság” friss szlogenjét, ami azt jelenti, meg kell tanulni hasznosítani a készségeket, és el kell sajátí-

tatni a munkaerőpiaci, munkahelyi felvételi és álláskeresési folyamatokra vonatkozó kompetenciákat

Negyedszer, kétségek merültek fel az iskolák minőségével és a fiatalok motiváltságával kapcsolatban. Az USA-ban ezek az aggodalmak már a 70-es és a 80-as években elterjedtek. Németországban az elmúlt évtizedek leghevesebb oktatásügyi vitáját robbantotta ki a tanulók rossz PISA teszt eredménye.

Mások szoros kapcsolatot látnak a kialakuló tudás alapú társadalom és az élet-hosszig tartó tanulás iránti igény között. Az egyes ember csak korlátozott mértékben készíthető fel az oktatás kezdeti szakaszában szakmai feladatok elvégzésére, és a tudásuk valószínűleg hamar el is avul. Ezért arra kell helyezni a hangsúlyt, hogy az oktatás elején a hallgatók megtanuljanak tanulni, és arra, hogy terjedjen az élet-hosszig tartó tanulás igénye (*Tuijnman & Schuller 1999*).

Változások az irányítási rendszerben és a kormányzat szerepében

Az erős kormány az előző reformhullámban

A felsőoktatás operatív irányításában és a kormány hozzáállásában végbement változások történetét vizsgálva azt látjuk, hogy körülbelül harminc évvel ezelőtt az egyes országok felsőoktatás-politikája merőben eltért. Egyes országokban az oktatást piaci szabályozással irányították, hogy az megfeleljen a piacgazdaság igényeinek (leginkább az Egyesült Államokban). Másutt a tervutasításos oktatás a tervutasításos gazdaságot szolgálta (elsősorban a Szovjetunióban). Ezen kívül egy sor országban azt az Európában elterjedt politikát alkalmazták, hogy a megcélzott politikai opciók határozzák meg a tudás alapjait a piacgazdaság igényeinek megfelelően (*Huefner 1984*).

Úgy tűnik, a kormány sok ipari országban látszólag erősebb irányítási, ellenőrzési és felügyeleti szerepet játszott a felsőoktatásban az 1960-as évek végén és az 1970-es években, mint azelőtt és azután. Nyilvánvalóan a felsőoktatás bővülése és társadalmi relevanciájának növekedése sarkallta cselekvésre a kormányokat. A nagyobb szerepvállalás politikájának négyféle logikáját figyelhetjük meg:

- az első az oktatásba való befektetés paradigmája: a kormánynak gondoskodnia kell arról, hogy a felsőoktatás mind mennyiségileg, mind minőségileg megfelelően növekedjen az ország jövőbeli gazdasági sikeressége érdekében,
- az oktatási egyenlőség és az oktatási meritokrácia paradigmája: a kormánynak bölcsen úgy kell alakítania a felsőoktatáshoz való hozzájárulás lehetőségét és a felvételi rendszert, a felsőoktatás mennyiségi fejlődését és strukturáját, hogy a családi-szociális különbségek ne akadályozzák az oktatásban való sikeres részvételt, hogy minden rendelkezésre álló tehetség mobilizálódjék, és hogy az oktatásban résztvevők közül a legjobbak munkájukért elismerésben részesüljenek, és ők váljanak a társadalom vezető erőivé,
- a modernizációs paradigma: a kormánynak kemény intézkedéseket kell tennie, hogy kialakítsa azt a keretet, amelyben az akadémiai professzió működik, mert a kollegialitáson és az egyetemi szabadságon alapuló oktatási intézmények ellenállnak a változásnak, pedig a felsőoktatás funkcióját alaposan át kell alakítani, és

– a jóléti állam paradigmája: az állam funkciója sok tekintetben nő, többek között a felsőoktatásban, amikor a társadalom hajlandó és meg tudja fizetni többé-kevésbé mindenki számára a tisztességes életkörülményeket és a döntéshozatalban való részvételt.

A trend, hogy a kormány egyre jobban, részletekbe menően beleavatkozik a felsőoktatási intézmények irányításába tehát nem csak egyes gazdaságilag fejlett, erősen jóléti politikát folytató országban indult meg.

Harmadszor, a felsőoktatás-kutatók elemzéseikben különféle módokon próbálják meghatározni a hatalom megosztását a felsőoktatásban. Legismertebbé *Clark (1983)* egyetemi hatalmi „háromszög” elmélete vált: az egyes országokban az állam, a piac vagy az „akadémiai oligarchia” (azaz az egyetemi tanárok) más és más mértékben irányítják a felsőoktatást. A másik jól ismert tipológia *Harman (1992)* nevéhez fűződik. Az ő elmélete szerint a felsőoktatás irányítása az alábbiakon alapul:

- a kollegiális modell, amely a nem-hierarchikus, kooperatív döntéshozatalt és az akadémiai stáb jelentős mértékű önrendelkezését hangsúlyozza,
- a bürokratikus modell a jogi-rationális hatalomra és a formális hierarchiára épül,
- a szakmai modell a szakértők tekintélyét, valamint a laza szövetségbe tömörülő horizontálisan differenciált egységek jelentőségét helyezi előtérbe, és végül
- a politikai modell az irányítást az egymással versengő, eltérő nézeteket és értékeket valló érdekcsoportok közti politikai konfliktusként értelmezi.

Más szakértők azt emelik ki, hogy az egyes országok abból a szempontból különböznek, hogy milyen mértékben oszlik meg a hatalom a szereplők három vagy több szintje között (*Maassen & van Vught 1992*): a kormány és a társadalom szintje, az egyetemi központi menedzsment szintje és a tanszékek és tanárok szintje. Az Egyesült Államokban például az egyetem menedzsmentje dominál, Angliában hagyományosan egyensúly áll fenn az erős egyetemi menedzsment és a szakma között, Európában pedig az erős kormány és erős szakma polarizációja, valamint a gyenge egyetemi vezetés a jellemző.

A menedzser-szemléletű egyetem felé

Az 1980-as évek óta a legtöbb gazdaságilag fejlett országban jelentős változások figyelhetők meg az irányításban, a kormány hozzáállásában és az igazgatásban, amelyek legalább egy közös ismérve, hogy a felsőfokú oktatási intézményekben a hatalom nagymértékben az intézményi vezetők kezében koncentrálódik, jelesül az adott intézmény központi szintjén.

Természetesen nem szabad figyelmen kívül hagynunk, hogy az USA-ban az egyetemi menedzsment hagyományosan nagyhatalmú, és a többi gazdaságilag fejlett országban végbement változásokat úgy is interpretálhatjuk, hogy közelítenek az amerikai modellhez. Véleményem szerint azonban jogosan érvelhetünk másként: az említett változásokat főként a Hollandiában és Angliában az 1980-as években kialakult új felsőoktatási politikák, az Új Közösségi Menedzsment filozófiájának terjedése és új szervezeti koncepciók (*Arimoto 1997; Massen & Gornitzka 1999*), va-

lamint az 1990-es években a politikai arénában világszerte érvényesülő neoliberális gondolkodás váltották ki.

Egy sor válságjelenség oda vezetett, hogy a felsőoktatás reformjának kulcskérdése egy időre a kormányzati szerepvállalás és az igazgatás átalakítása lett.

- Az akadémiai szakma válsága: már nem lehetett abban hinni, hogy az akadémiai-egyetemi szocializáció és kollegialitás hagyományos modelljei képesek biztosítani a magas színvonalú egyetemi munkát.
- Az állam válsága: a kormány sikertelensége a felsőoktatás tervezése és irányítása terén az 1960-as és 70-es években.
- Pénzügyi válság: a jóléti politika nehézségei, valamint a kormányok hajlama, hogy ne növeljék a felsőoktatásra szánt pénzeket olyan mértékben, ahogy a felsőoktatás bővül, és ahogy a tudás alapú társadalom felé haladás megkövetelné.
- Az egyetemi vezetés részvételi elvű modelljeinek válsága, amely modellek az 1960-as évek végi és a korai 1970-es években lezajlott diáklázadásokra való reakcióként terjedtek el több európai országban.
- Az egyetemeken belül folyó kutatási tevékenység válsága, ahogy egyre nőtt a nyomás, hogy azok technológiai, gazdasági és társadalmi szempontból relevánsak és költséghatékonyak legyenek.

A válságjelenségek hasonlóak voltak a legtöbb gazdaságilag fejlett országban. És eme országok egyöntetűen a hatékonyságra, eredményességre és a relevanciára helyezték a hangsúlyt, valamint arra, hogy az egyetemek vezetőségének nagyobb hatalmat kellene kapniuk, a piaci mechanizmusoknak pedig nagyobb szerepet kellene biztosítani a felsőoktatásban. Ám a vita egész más atmoszférában zajlott a kontinentális Európában, mint az Egyesült Államokban, továbbá szembeszökő eltérések mutatkoztak abban is, hogy az egyes európai országok miként vélekedtek az irányítás és a menedzsment részletkérdéseiről (*Felt 2002*).

A holland és az angol kormány felsőoktatás-politikájának változásai az 1980-as években a többi országra is hatottak. Hollandiában egy új hatalmi és felügyeleti háromszög alakult ki: a kormány kevésbé részletesen szabályozta és ellenőrizte a folyamatokat, s helyette azt a politikát kezdte alkalmazni, hogy a felsőoktatásban csupán a célokat jelöli ki. Megerősítették az egyetemek menedzsmentjét, valamint bevezettek egy értékelési rendszert, amely egyrészt a visszacsatolási folyamatot volt hivatva biztosítani, másrészt azt a célt szolgálta, hogy meg lehessen állapítani, mit kell a rendszerben fejleszteni, továbbá információval lássa el a kormányt és a társadalmat, ami hosszú távon a prioritás szerinti finanszírozáshoz és a stratégiai intervencióhoz vezethet. Angliában ezzel szemben a kormány feladta azt a politikát, hogy ő csupán jóindulatú finanszírozója a felsőoktatásnak, és egy értékelési rendszert vezetett be a prioritások meghatározására és az irányításra.

Először is azt kell megjegyeznünk, hogy a különböző európai kormányok más és más mértékben jelölték ki a felsőoktatás céljait, és nem egyformán támaszkodtak valamilyen, többé-kevésbé „akadémiai” minőségi kritériumokon alapuló értékelésre vagy mutatókra a források elosztásakor vagy a prioritások másfajta meghatározásakor. Ezt tárgyalja az Angliát, Norvégiát és Svédországot összehasonlító tanulmány,

amely egyebek mellett felteszi azt a kérdést is, hogy vajon a felsőoktatást belső vagy külső értékek vezérlik-e (*Kogan et al 2000*).

Ez az összehasonlító tanulmány egy másik dimenzióra is rávilágít: hogyan oszlik meg a „hatalom” a felsőoktatási intézményeken belül. Mi az egyetemi vezetőség szerepe a kar vezetőségével szemben, és mi a professzori testület szerepe a menedzsmentével szemben? Nyilvánvaló, hogy e tekintetben nagy szerepet játszik az egyes országok szabályozási rendszere. Ám az egyes felsőoktatási intézmények saját maguk alakítják a hatalom-megosztási és döntéshozatali stílusukat (*Clark 1998*).

Harmadszor, a legtöbb gazdaságilag fejlett országban a piaci mechanizmusok egyre nagyobb szerepet játszottak az általános felsőoktatási szabályozási rendszerben. Az egyes országokban azonban, ez nem egyforma súllyal esett latba. Továbbá a piaci elemek erősödésének trendje nem folytatódott minden országban, sőt a folyamat visszafordulásának is láthatjuk jeleit.

Negyedszer, más külső érdekelt felek is elkezdtek jelentősebb szerepet játszani azokban az országokban, amelyekben a kormányt korábban úgy tekintették, mint a társadalom igényeinek legfőbb képviselőjét. Itt megint csak szembeötlő a különbség az egyes országok között abban a tekintetben, hogy az egyéb, a felsőoktatásban érdekelt felek milyen erős szerepet vállalnak (*Neave 2002*).

És végül ötödször, eltérnek a vélemények azzal kapcsolatban, mekkora az irányítási rendszerben és a menedzsmentben történt változások következtében a felsőoktatási rendszerben megvalósuló diverzifikáció kívánatos mértéke. Erősen stratifikált rendszert szeretnénk, vagy azt, hogy a vertikális eltérések viszonylag kicsik legyenek? Az egyes felsőoktatási intézmények inkább egymáshoz hasonlatossá váljanak, vagy sikeresen alakítsák ki egyéni profiljukat és járulnak hozzá a horizontális diverzifikációhoz (*Teichler 1999*)?

Világos, hogy a különböző országok az irányítás és a kormányzati szerepvállalás más és más lehetőségeit kedvelik, jóllehet az ezzel kapcsolatos retorikájuk szerte a világban ugyanaz. Ezen kívül az egyes országok hagyományai, problémái és politikája csak korlátozottan magyarázzák a felsőoktatási rendszer tényleges működését (*Kogan 2002*): gyakran az egyetemek szabadon dönthetnek, milyen lehetőséget választanak.

A lehetőségek és választások sokféleségét az operatív irányítási és kormányzati szerepvállalási modelleket illetően nem lehet pusztán úgy értelmezni, hogy azok egy sokféle választást lehetővé tévő, rugalmas és nyitott rendszer teremtményei. Érvelhetünk úgy, hogy a jelenlegi irányítási és menedzsment filozófiákban olyan problémák és ellentmondások rejlenek, amelyek miatt nehéz bármiféle kielégítő megoldást találni.

Először is, a felsőoktatás funkciója és a jelenleg domináló irányítási és kormányzati modellek között feszültség van. Ezt legeggyértelműbben azzal illusztrálhatjuk, ha felidézünk az új modellek bevezetésekor leggyakrabban hangoztatott két terminust: „autonómia” és „minőség”. Az „autonómiát” tekinthetjük úgy, hogy az pusztán a felsőoktatási intézmények joga és lehetősége, hogy saját maguk döntsenek céljaik, tevékenységeik és működési módszerük felől. Az „autonómiát” azonban gyakran úgy értelmezik, mint az egyetemek jogát, hogy tevékenységeiket a saját, az „akadémiai

szabadság”, a „tudás önmagáért való művelése” stb. elveken nyugvó értékrendjük alapján végezzék. Ám az egyetemek olyan történelmi korban kaptak nagyobb önrendelkezési jogot, amikor éppenséggel azt várják el tőlük, hogy a külső igények iránt legyenek fokozottan fogékonyak. A múltban gyakran a kormány feladata volt, hogy egyensúlyt teremtsen a társadalom igényeinek közvetítése és az akadémiai értékek és tevékenységek feletti örökösödés között. Most, amikor a tudás alapú társadalom kialakulása során egyre nagyobb súllyal esnek latba a külső igények, az egyetemi menedzsmentnek kell az ütköző érdekek közti egyensúlyt megeremtenie. Újabb és újabb kísérleteket láthatunk arra vonatkozóan, hogy kialakítsák a kormány, a külső aktorok, az egyetemi menedzsment, a kari vezetőségek, az akadémiai stáb, a diákok stb. hatalmának megfelelő összetételét, tökéletes megoldást mindazonáltal eddig még nem sikerült találni.

Másodszor, feszültség áll fenn a menedzseri hatáskör és a között, hogyan fogják fel az egyetemet, mint tudományos intézményt a karok vezetői. Egyensúlyt kell találni a menedzseri kompetenciák és a vezető autonóm egyetemi tanári testület között. Itt megint csak kísérletezés útján próbálják meghatározni a szerepeket, kidolgozni a vezetők felkérésének és kiképzésének módszereit, az egyetemi tanári karral való interakció módjait és a döntéshozatali struktúrákat. Az egyetem vezetője egy munkára buzdító irányító, a professzor meg egy homo economicus? Az előbbi egy nagyhatalmú felügyelő, az utóbbi pedig a potenciálisan lusta alárendelt? Az egyetem vezetője olyan valaki, aki nagy ravaszul motiválja a többieket, a professzor pedig a finoman irányított szakember? (Enders 2001.) Nincs megnyugtató megoldásunk a hatáskörök egyensúlyát és a menedzserek és az akadémiai körök szerepét illetően.

Az értékelés

Körülbelül az 1980-as évek eleje óta kezdett világszerte elterjedni a felsőoktatási rendszerek értékelése. Az 1990-es évek végén az egyik legismertebb értékelési szakember úgy becsülte, hogy mintegy 40 ország vezetett be nagyszabású nemzeti értékelési rendszert (Kells 1999), amelynek segítségével periodikusan és szisztematikusan áttekintik az egyes intézmények, tanszékek vagy programok működését.

Észrevehető a terminusok és mechanizmusok diverzitása. Teljesítmény indikátorok, minőségértékelés, minőségbiztosítás, átvilágítás, akkreditáció stb. Ezek a funkciók és működési módok szerint változnak. Például az 1980-as években a Hollandiában kidolgozott nagy értékelési rendszer az egyes tanszékek oktatását vizsgálta. A francia értékelési rendszer az egyes egyetemeket vizsgálja egy közös rendszer szerint. A finn rendszerben az egyetemek kiválaszthatják az értékelési prioritásokat (például az egyetem és a társadalom közti kapcsolat, vagy az információs és kommunikációs technológia szerepe). A brit értékelési rendszer erős hangsúlyt helyez a felsőoktatás kutatási funkciójára.

A legtöbb európai országban létrehoztak egy értékelő intézményt, amely az értékelést többlépcsős folyamat szabályai szerint végzi: önértékelés, szaktekintélyek, más külső szakértők értékelése (Daniel 2001). Manapság az egyes európai országok értékelő hivatalai szorosan együttműködnek, olykor javaslat is születik közös európai

értékelésre, de az nem tűnik valószínűnek, hogy közös gyakorlatot alakítanak ki a közeljövőben.

Sok oka van annak, miért oly eltérőek az értékelési rendszerek. A felsőoktatás folyamatait és eredményeit nehéz mérni. Eltérők a kritériumok, amit az itt használatos szakkifejezések is tükröznek: hatékonyság, eredményesség, teljesítmény, minőség stb., és nem könnyű konszenzusra jutni. Egyes mércéket könnyű használni, de nem mérnek érvényesen. A minőségibb, mélyebb információgyűjtés egyes módszerei esetleg túl szubjektívnek tűnnek, mások túl drágának. És utoljára, de nem legutolsó sorban, nem egyformák a különféle értékelési rendszerek főbb funkciói sem.

Az értékelés funkcióiról szólva először is azt kell megemlítenünk, milyen úton-módon értékelik ki és alkalmazzák az összegyűjtött információt a döntéshozatalban. Az információ kiértékelésére és a felsőoktatási programok vagy intézmények működésének formális jóváhagyására sűrűn használják az akkreditáció kifejezést. Az értékelés szolgálhat a forráselosztási döntések alapjául, felhasználható a publikációkról, kutatási támogatásokról való döntésekhez, valamint a nyilvánosság tájékoztatására. Minél inkább meg akarjuk mérni a felsőoktatás folyamatait és eredményeit, annál nagyobb a veszély, hogy túl sok energiát pazarolunk a rendszer felmérésére és alig marad idő produktív munkára. Ezen kívül a sokféle mérce esetleg egymásnak tökéletesen ellentmondó jelzéseket küld az egyetemeknek arról, hogy voltaképpen mit is kellene tenniük.

Másodsor, az értékelést azért nehéz elvégezni, mert egymással ütköző funkciókat szolgál: egyfelől az intézmény munkájának reflexión alapuló javítását, másfelől a különféle célokból való ellenőrzést, pl. a felügyelet, a forráselosztás prioritásainak eldöntése, az elszámoltathatóság a kormány és a nyilvánosság felé, átláthatóság a potenciális felhasználóknak. Az értékelési tevékenységek gyakran Scylla és Charybdis között lavírozva mindkét fajta célt szolgálják: egyrészt nem helyeznek elég nagy hangsúlyt a fejlesztésre, s emiatt úgy tűnhet, ilyenre nincs is szükség és így a források elosztásáról való döntés elégtelen információra épül, másrészt nem elég hangsúlyos a kontroll, s az egyetemi oktatói kar és az intézmények nem adnak tisztességes információt vagy nem produkálnak „eredményeket” (például nagy mennyiségű publikációt), ami nem jelent igazi minőségi javulást (*Vroeijenstijn 1994*).

Harmadsor, az értékelési rendszerek egyazon mércével mérik az összes intézményt és programot ama tévhit alapján, hogy az intézmények és programok funkciói többé-kevésbé ugyanolyan típusú célokat szolgálnak. Az értékelési rendszerek az intézmények és programok „célszerűségét” is vizsgálhatják, amely feltevésnek az az alapja, hogy a felsőoktatásban kívánatos a célok horizontális diverzitása.

A fent említett áttekintés szerzője azt állítja, hogy a nemzeti értékelési rendszerek zöme rossz választás volt az adott országban (*Kells 1999*). E rendszereket gyakran úgy vezették be, hogy nem tisztázták, a mechanizmusok a fejlesztés és az ellenőrzés egyensúlyának célját szolgálják-e, hogy a felsőoktatásban a homogenitás vagy a diverzitás a kívánatos, vagy mik az adott országban az értékelés kulturális feltételei. Az értékelés olyan folyamat, amelynek mély kulturális és vallási gyökerei vannak. Meg

kell „gyónni” hibáinkat, betekintést engedni egy másik embernek gyengeségeinkbe a „feloldozás” és a későbbi tiszta élet reményében (*Teichler 1993*).

Internacionalizáció és globalizáció

A viták

Az utóbbi években sűrűn használják az „internacionalizáció” és a „globalizáció” kifejezést azoknak a változásoknak a jelzésére, amelyek általában a körülményekben végbemennek, valamint arra a reformfolyamatra, amelyen a felsőoktatás megy át, nevezetesen, hogy az országhatárok a korábbinál kevésbé határozzák meg a felsőoktatás belső életét és funkcióit. Továbbá e kifejezések azt is sugallják, hogy a felsőoktatás nemzeteken felüli jellege nem feltétlenül értendő világviszonylatban minden tekintetben, hanem regionális, például európai megközelítés is alkalmazható.

E kifejezések közös tartalma, hogy ma a nemzeti határok és szabályok a korábbinál kevésbé befolyásolják a felsőoktatást, és ez várhatóan így lesz a jövőben is. Sőt, azt is jelentik, hogy nem csak azok a körülmények internacionalizálódnak, illetve globalizálódnak, amelyek közepette a felsőoktatás működik, hanem maguk a felsőoktatási intézmények is egyre internacionálisabbak és globálisabbak céljaik és működésük tekintetében. E terminusok azonban eredetileg két szempontból különböztek.

Először is, az internacionalizáció arra utal, hogy a felsőoktatás nemzeti rendszereinek többé-kevésbé világos fennmaradása mellett e rendszerek tevékenységeik során egyre inkább átlépik a határokat, a globalizáció pedig azt feltételezi, hogy a határok és nemzeti rendszerek összemosódnak, sőt akár el is tűnnek (*Scott 1998*).

Másodsor, e kifejezéseket általában valamilyen konkrét kérdés kapcsán vizsgálják. Az internacionalizáció rendszerint fizikai mobilitást, egyetemi együttműködést, nemzetközi tudás-átadást, nemzetközi oktatást stb. jelent, míg a globalizáció inkább versenyt és piacirányítást, transznacionális oktatást és a kereskedelmi tudás átadását jelenti (*van der Wende 2001*).

A felsőoktatás már korábban is meglehetősen nemzetközi volt. A felhalmozott, létrehozott és átadott tudás gyakran egyetemes. Új tudásra a világ minden táján próbálunk szert tenni. A legtöbb egyetemi ember kozmopolita értékeket vall, és az egyetemi körök nemzetközi elismertsége a magas minőséget jelzi. Ám a struktúrárt és a szervezetet, többek között a finanszírozást, a szabályozási kereteket, a kormányzást, a tanterveket és a bizonyítványokat az adott ország és kultúra szabja meg (*Kerr 1990*). Ezért az internacionalizáció vagy globalizáció jelentős változásokat takar. E két jelenség minden felsőoktatási intézmény számára fontos, és kihathat a legtöbb meghozandó döntésre. A nemzetközi tevékenységek már nem marginálisak vagy esetlegesek, hanem központi jelentőségűek és szisztematikusak.

A felsőoktatás internacionalizációjáról folyó vitákban két külön jellegzetességre szokás kitérni. Az első, a határok átlépése, mint például a fizikai mobilitás, az együttműködés és a tudás-átadás. Másodsor, az internacionalizáció és a globalizáció olyan vonatkoztatási keret, amely a felsőoktatásban mindent érint: például hogyan alakít-

ják ki az egyetemek intézményi stratégiájukat vagy milyen a menedzsmentjük, ha a kontextus már nem annyira nemzeti szinten meghatározott.

Határokon átívelő tevékenységek

A közelmúltban a felsőoktatás egyre több olyan tevékenységet kezdett felölelni, amely átlépi az egyes országok között húzódó határokat, s ez a tendencia várhatóan tovább fog erősödni. Az országhatárokon átívelő tudás-átadás (a média, pl. könyvek, elektronikus információ stb. segítségével) fokozatosan alakult ki, míg a fizikai mobilitás, például az egyetemi hallgatók mobilitása, szorosabban kapcsolódik a látható politikákhoz.

A hallgatói mobilitás jól példázza a változásnak mind a nagyságrendjét, mind a jelentőségét. Az UNESCO statisztikái szerint azon hallgatók aránya, akik nem abban az országban tanulnak, amelynek állampolgárai, többé-kevésbé állandóan 2 százalék körül volt az elmúlt évtizedekben. Viszont nőtt a gazdaságilag fejlett országokban tanuló külföldi hallgatók aránya: Németországban például 1980 és 2000 között a külföldiek aránya az összes hallgatóhoz képest kb. 5 százalékról 10 százalékra nőtt.

Nagy nemzetközi figyelmet kapott az európai hallgatói mobilitást támogató ERASMUS program sikersztórija. Az Európai Közösség 1976-ban kezdte támogatni a hallgatók mobilitását; 1987-ben indították el a támogatást tömegessé tévő ERASMUS programot. Később az ERASMUS a SOCRATES nevű oktatástámogatási program alprogramjává vált, s évente több mint 100 000 hallgatónak ad támogatást (Teichler 2002). A programok alapelve, hogy Európában minél több egyetemistának kellene fél-egy évet egy másik európai országban tanulnia. Az egyetemeknek és tanszékeknek együtt kell működniük adminisztratív ügyekben a csere megkönnyítése érdekében, továbbá együtt kell működniük tantervi kérdésekben is, hogy a külföldi tanulmányok érdemi ellenpontot jelentsenek az otthoni tanulással szemben, s a hallgatók külföldi tanulmányi eredményeit visszatérésük után a hazai intézmény elfogadja.

Elemzésünk alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy a külföldi tanulmányoknak várhatóan három területen lesz hozama:

- 1) általános tudás-átadás: a hallgató olyan ismeretek sajátít el külföldön, amelyeket az otthoni tanterv nem kínál, vagy csak alacsonyabb tudományos szinten
- 2) nemzetközi oktatás, például, idegen nyelvek, nemzetközi kapcsolatok, nemzetközi kereskedelem stb.
- 3) a kreatív ellentét által stimulált gondolkodás: a hallgató ráébred, hogy többféle gondolkodási iskola létezik, és az összehasonlításuk értékes, tágítja a horizontokat. A reflexió efféle megerősödése elvileg mobilitás nélkül is elérhető, de sokkal valószínűbb, hogy a különféle egyetemi kultúrák konfrontálódása nyomán jön létre.

E három terület más és más szerepet játszik aszerint, hogy milyen tanulmányi ágról van szó. Nyilvánvaló, hogy relevanciájuk abból a szempontból is eltérő, hogy az adott hallgató melyik országból való, és melyikbe megy tanulni. A múltban a hallgatók mobilitása nagyrészt „vertikális” volt, azaz alacsonyabb egyetemi standardokkal bíró országokból a magasabb szinttel rendelkezőkbe irányult. Ma az ERASMUS

program a létező legnagyobb mechanizmus a horizontális mobilitás, vagyis a nagyjából azonos akadémiai szintű intézmények közti mobilitást elősegítésére. Az ilyen fajta mobilitás keretében az általános tudásátadás kevésbé központi, a leglátványosabb eredményeket a reflexív gondolkodás terén hozza.

Európában nagy jelentőséget tulajdonítanak annak, hogy a mobil hallgatók tanulmányi eredményeit később elfogadják: a hallgatóknak biztosnak kell lenniük abban, hogy az egyik európai országban elért eredményeiket a másikban is elfogadják. Az eredmények elfogadása úgy történne, hogy az első intézmény jelentést készít, amelyet a másik elfogad ama bizalom alapján, hogy a minőségek nagyjából megfelelnek egymásnak. Az elfogadás abból is állhat, hogy a korábbi eredményeket részletes vizsgáztatással ellenőrzik. Európában a bizalmi alapú elismertetés megkönnyítését helyezik előtérbe.

Körülbelül az 1990-es évek közepén ébredtek rá a kontinentális Európa országai, hogy elveszítették az Európán kívülről érkező hallgatókat, s hogy attól kell tartaniuk, a legtehetségesebbek az angolszász országokat választják inkább. Végül a Bolognai Nyilatkozatban mintegy 30 európai ország minisztere megállapodott, hogy bevezetik a Bachelor és Master fokozatokhoz hasonló lépcsőzetes programokat és fokozatokat, hogy vonzóvá tegyék az európai egyetemeket a világ minden tájáról származó hallgatóknak (*Haug & Tauch 2001*). A strukturális konvergencia mellett döntöttek, javították a tanulmányi eredmények „könyvelését” (a kredit pontok átvitele másik intézménybe, nemzetközileg olvasható „oklevélmellékletek”), meghosszabbították az idegennyelv-oktatás idejét és erőteljesebb együttműködést alakítottak ki annak érdekében, hogy körülbelül 2010-re kialakuljon az „európai felsőoktatási térség”. Tehát ma a mobilitás támogatása a felsőoktatási rendszerek nemzeteken át húzóódo integrációja felé tett lépésekkel egészül ki.

Stratégia cselekvés a globalizációra adott válaszként

Az elmúlt években inkább a „globalizáció” terminust használták, mint az „internacionalizációt”. Elterjedt az a nézet, hogy a különböző országokban az egyes felsőoktatási intézményeket már nem annyira határozza meg a nemzeti kontextus, mint régebben. A felsőoktatást egyre inkább úgy interpretálják, mint a tudás és az egyének világpiacát, amelyben az egyetemeknek úgy kell kialakítaniuk profiljukat és olyan stratégiai lépéseket kell tenniük, hogy e célokat az egyre inkább versenyszerű környezetben el tudják érni. A „globalizáció” azt a felsőoktatási intézményekkel szembeni kihívást jelenti, hogy képesek-e stratégiailag cselekedni (*van der Wende 2001*).

E ponton ismét azt látjuk, hogy az érvelés nyelve több közös elemet tartalmaz, mint a nézetek és a tevékenységek maguk. Egyesek úgy vélik, hogy a felsőoktatás mind inkább kommercializálódik, mások pedig továbbra is a felsőoktatásból származó közjót hangsúlyozzák. Vannak, akik szerint szabad utat kell adni a „transznacionális oktatásnak”, akármiféle legyen is az, mások viszont a minőség megőrzését tekintik célnak. Egyesek úgy látják, csak a csúcsmínőségért folyik a verseny, mások azt tartják szükségesnek, hogy a felsőoktatási intézményeknek lehetőségük legyen saját profiljuk kialakítására és ily módon a horizontális diverzitáshoz hozzájárulni.

Egyes nézetek szerint a verseny helyettesíti a kölcsönös bizalmon alapuló együttműködés elvét, míg más vélemények szerint a kölcsönös bizalmon alapuló még erőteljesebb együttműködésre van szükség. Van, aki úgy véli, hogy a piaci erők fogják dominánsan meghatározni a felsőoktatást a globalizálódó világban, mások meg az egyes országokon belül, illetve több országot átfogó szabályozó erők növekedésére hívják fel a figyelmet.

De úgy tűnik, kialakult valamiféle konszenzus a tekintetben, hogy az egyes felsőoktatási intézményeknek tudatosítaniuk kell, milyen konkrét szerepet játszanak és akarnak játszani a jövőben, és hogy hajlandók-e és képesek-e a kijelölt módon cselekedni. A jövő egyeteme stratégiaileg cselekszik és menedzseri szemlélettel intézi ügyeit. Azonban feltehetjük a kérdést, hogy ez nem egy torzult látásmód-e, amelyet az okoz, hogy jelenleg a felsőoktatást a menedzser szemlélet uralja: a világot elsősorban az irányítás és működés dimenziójában látjuk. A „globalizáció” csupán az irányítás újabb szabályait jelenti, vagyis a piaci erők növekedését. Nem vesszük figyelembe a „globális értelmezés”, „globális felmelegedés”, „világfalu” és „globális tanulás” stb. kifejezéseket, amelyek pedig rámutatnak, hogy a globalizáció nem csupán a menedzselés stílusának újfajta kívánalmait jelenti, hanem elsősorban a tanítás és kutatás tartalmát. Ha az egyetemek megszabadulnának a menedzserek „csőlátásától”, meg tudhatnák, mik is a velük szembeni elvárások a globalizálódó világban.

ULRICH TEICHLER
(fordította Hegedüs Judit)

IRODALOM

- ALTBACH, P. G. (2002) Research and Training in Higher Education: The State of the Art. *Higher Education in Europe*, 27 (1–2). pp. 153–168.
- ARIMOTO, A. (1997) Cross-National Study on Academic Organizational Reforms in Post-Massification Stage. In: *Academic Reform in the World: Situation and Perspective in the Massification Stage of Higher Education*. Hiroshima: Hiroshima University, Research Institute for Higher Education. pp. 275–293.
- BECHER, A. I. (1992) Introduction: Disciplinary Perspectives on Higher Education. In: CLARK, B. R. NEAVE, G. R. (eds) *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford: Pergamon Press, 1763–1776.
- CLARK, B. R. (1983) *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley, CA: University of California Press.
- CLARK, B. R., (ed) (1984) *Perspectives on Higher Education: Eight Disciplinary and Comparative Views*. Berkeley, Cal.: University of California Press.
- CLARK, B. R. (1998) *The Entrepreneurial University*. Oxford: IAU Press/Pergamon.
- DANIEL, H-D. (2001) *Wissenschaftsevaluation*. Bern: Zentrum fuer Wissenschafts- und Technologiestudien.
- ENDERS, J. (ed) (2001) *Between State Control and Academic Capitalism*. London: Greenwood Press.
- ENDERS, J. & FULTON, O. (eds) (2002) *Higher Education in a Globalising World*. Dordrecht: Kluwer Academic Publ.
- ETZKOWITZ, H. & WEBSTER, A. & HEALEY, P. (eds) (1998) *Capitalizing Knowledge*. Albany, NY: SUNY University Press.
- EL-KHAWAS, E. (2000) Research, Policy and Practice: Assessing Their Actual and Potential Linkages. In: TEICHLER, U. & SADLAK, J. (eds) *Higher Education Research: Its Relationship to Policy and Practice*. Oxford: IAU Press/Pergamon 2000. pp. 45–56.
- FELT, U. (in coop. with GLANZ, M.) (2002) *University Autonomy in Europe: Changing Paradigms in Higher Education Policy*. Bologna:



- Observatory Magna Charta Universitatum, mimeo.
- HARMAN, G. (1992) Governance, Administration and Finance: Introduction. In: CLARK & NEAVE, *op.cit.* pp. 1279–1293.
- HAUG, G. & TAUCH, C. (2001) *Trends in Learning Structures in Higher Education (II)*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- HUEFNER, K. (1984) Higher Education in the Federal Republic of Germany: A Planned or Market System? Or Third Way? In: AVAKOV, R. (et al) (eds) *Higher Education and Employment in the USSR and the Federal Republic of Germany*. Paris: UNESCO, IIEP. pp. 185–196.
- KELLS, H. R. (1999) National Higher Education Evaluation Systems: Methods for Analysis and Some Propositions for the Research and Policy Void. *Higher Education*, 38 (2). pp. 209–232.
- KERR, C. (1990) The Internationalization of Learning and the Nationalization of the Purposes of Higher Education. *European Journal of Education*, 25 (1). pp. 5–22.
- KOGAN, M. (2002) National Characteristics and Policy Idiosyncracies. In: ENDERS & FULTON, *op.cit.* pp. 39–52.
- KOGAN, M. (et al) (2000) *Transforming Higher Education: A Comparative Study*. London/Philadelphia, PA: J. Kingsley Publ.
- MAASSEN, P. & GORNITZA, A. (1999) Integrating Two Theoretical Perspectives on Organisational Adaptation. In: JONGBLOED, B. & MAASSEN, P. & NEAVE, G. (eds) *From the Eye of the Storm*. Dordrecht: Kluwer Academic Publ. pp. 295–316.
- MAASSEN, P. A. M. & VAN VUGHT, F. A. (1992) Strategic Planning. In: CLARK & NEAVE, *op.cit.* pp. 1483–1494.
- NEAVE, G. (2002) The Stakeholder Perspective Historically Explored. In: ENDERS & FULTON, *op.cit.* pp. 17–37.
- NIJHOF, W. J. & STREUMER, J. N. (1998) *Key Qualifications in Work and Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- NOWOTNY, H. (et al) (2001) *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- OECD (1983) *Policies for Higher Education in the 1980s*. Paris: OECD.
- OECD (1998) *Redefining Tertiary Education*. Paris: OECD.
- OECD (2001) *Education at a Glance: OECD Indicators 2001*. Paris: OECD.
- SCOTT, P. (1998) Massification, Internationalization and Globalization. In: SCOTT, P. (ed) *The Globalization of Higher Education*. Buckingham: SRHE/Open University Press. pp. 108–129.
- SCHWARZ, S. & TEICHLER, U. (2000) *The Institutional Basis of Higher Education Research*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- STEHR, N. (1994) *Knowledge Societies*. London: Sage.
- STOCK, N. (et al) (1998) *Delphi-Befragung 1996/1998: Integrierter Abschlussbericht*. Bonn: BMBF.
- TEICHLER, U. (1993) Beneficios y peligros de lan evaluación. In VESSOURI, H. (ed) *Le Evaluación Academia*. Vol. 1. Paris: CRE-UNESCO. pp. 28–46.
- TEICHLER, U. (1996) Comparative Higher Education: Potentials and Limits. *Higher Education*, 32 (4). pp. 431–465.
- TEICHLER, U. (1999) Higher Education Policy and the World of Work: Changing Conditions and Challenges. *Higher Education Policy*, 12 (4). pp. 285–312.
- TEICHLER, U. (2000) Higher Education Research and Its Institutional Basis. In: SCHWARZ & TEICHLER, *op.cit.* pp. 13–24.
- TEICHLER, U., ed. (2002) *ERASMUS in the SOCRATES Programme: Findings of an Evaluation Study*. Bonn: Lemmens.
- TEICHLER, U. & SADLAK, J. (eds) (2000) *Higher Education Research: Its Relationships to Policy and Practice*. Oxford: IAU/Pergamon.
- TROW, M. (1974) Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. In: OECD, ed. *Policies for Higher Education*. Paris: OECD. pp. 51–101.
- TUIJNMAN, A. & SCHULLER, T. (eds) (1999) *Lifelong Learning: Policy and Research*. London: Portland Press.
- VAN DER WENDE, M. (2001) Internationalisation Policies: About New Trends and Contrasting Paradigms. *Higher Education Policy*, 14 (3). pp. 249–259.
- VROEIJENSTEIN, A. I. (1994) *Improvement and Accountability*. London: J. Kingsley Publ.

IZOMORFIZMUS, KONFLIKTUS ÉS KREATIVITÁS

A KÖZÉP- ÉS KELET-EURÓPAI FELSŐOKTATÁS AZ 1990-ES ÉVEKBEN

NAGYON HASONLÓ, IDEOLÓGIA VEZÉRELTE PÁLYÁT futottak be a közép-kelet-európai felsőoktatási rendszerek a 20. század második felében, a második világháború végétől a forradalmi 1989-es évig. A hajdani szovjet tömb egészére jellemző a negyvenes évek végén és az ötvenes évek elején a felsőoktatás politikai szándékot szolgáló bővítése, a hatvanas-hetvenes években a fagyás, majd az olvadás, valamint a kommunista politikai és gazdasági rendszerek csődjének elkerülésére tett végső kísérletek; mindemellett a 70-es évek végén és a 80-as évek során, a szovjet tömb szétmorzsolódásával, az egyes országok felsőoktatásának fejlődése már egyre több sajátosságot mutatott.

E tanulmány célja, hogy a felsőoktatási rendszerek alakulását jellemző statisztikai mutatók összehasonlításával bemutassa az évszázad utolsó évtizedében végbement folyamatokat. A huszadik század második felében az egyes országok hallgatói létszámára vonatkozó idősoros adatok erős korrelációt mutatnak. Az egyéb empirikus eredmények pedig arra utalnak, hogy a párhuzamok nem csak a statisztikai szinten léteznek; az interakcionista megközelítéssel arra az eredményre jutunk, hogy a régió felsőoktatási szektorainak szerveződése igen homogén. A tanulmányban megpróbálunk egy olyan elemzési keretet alkalmazni, amely főként a régióbeli felsőoktatási rendszerek fejlődésének izomorfizmusát magyarázó neoinstitucionalista megközelítésen alapszik. Alapkérdésünk az, miért fejlődött az egyes országok felsőoktatása hasonló módon még az után is, hogy az egész régiót átfogó központi politikai koordináció már megszűnt létezni. És azt is meg kell jegyeznünk, hogy ezek a hasonlóságok még szembeötlőbbek, mint a gazdasági és társadalmi fejlődés hasonlóságai.

Természetesen helyénvaló rámutatni, hogy 1990-ben a közép-kelet-európai felsőoktatási rendszerek strukturális felépítése hasonló volt, és ugyanolyan belső és külső nyomásnak voltak kitéve, tehát óhatatlanul is hasonló további fejlődésnek néztek elébe. Homogeneitásuk érdekessége, hogy még az e rendszerekben megjelenő innovációk is, mint például a magán-felsőoktatás, az akkreditációs mechanizmusok, vagy tandíj-rendszerek, egymáshoz igen hasonlóságot mutatnak.

Amikor a hasonlóságokat kutatjuk, nem szabad megfeledkeznünk a különbségekről sem, s még kevésbé azokról a hasonlóságokról, amelyek túllépnek a régió az európai, sőt olykor globális szintre.

E kutatásban a közép-kelet-európai régiót némiképp korlátozottan értelmeztük, s nyilvánvaló kulturális, történelmi és bizonyos technikai okokból kihagytuk a volt Szovjetunió és Jugoszlávia államait. A hajdani Német Demokratikus Köztársaságot is félretettük, mivel a felsőoktatási szektor 1990 utáni alakulása teljesen más politikai mechanizmus szerint történt, mint a régió többi országában. A Német Szövetségi Köztársaság új tartományaiiban teljesen egyedi fejlődés ment végbe, hiszen a nyugat-német politikai vezetés a maga rendszerét húzta rá a keleti szövetségi államokra, azok korábbi működésével mit sem törődve.

Így végül viszonylag kevés országot vettünk be a vizsgálatba: Bulgáriát, Csehszlovákiát és annak utódállamait a Cseh és a Szlovák Köztársaságot, Magyarországot, Lengyelországot és Romániát. Noha tudatában vagyunk, hogy ez a lista korlátozottabb, mint a szokásos terminológia szerinti, a „közép-kelet-európai országok” kifejezést az egyszerűség kedvéért e csoportra fogjuk alkalmazni. A számítások érdekében, amelyek közül némelyiket a tanulmányban is bemutatunk, a csehszlovák adatokat a „jövőbe vetítettük” oly módon, hogy összeadtuk a Cseh és a Szlovák Köztársaság adatait, s ugyanakkor e két ország adatait figyelembe vettük az 1950 és 1990 közti időszakra is, amikor azok még a Csehszlovák Föderáció tagjai voltak.

Az előtörténet

A második világháborút megelőzően az egyes közép-kelet-európai országok felsőoktatási szektora nem hasonlított egymásra annyira, mint gondolnánk, jóllehet együttes növekedésük már a 19. század végén megkezdődött.

Az egyes közép-kelet-európai országok felsőoktatási szektorának történelmi háttere más és más korszakban gyökerezik. A közép-kelet-európai régió egyes országaiban a felsőoktatási rendszer története a középkorra nyúlik vissza, mint például a Károly Egyetem Prágában (1348-ban alapították) vagy a krakkói Jagelló Egyetem (1364) és a pozsonyi Academia Istropolitana (1467). A felsőoktatási intézmények létrehozásának második jelentős pillanata a jezsuita egyetem-alapítás Kolozsvárott (1581) és Pesten (1635). A késő-renaisszansz korban hozták létre az olomouci (1573), a vilniusi (1578) és a lvovi (1661) egyetemeket.

A felsőoktatás modern modelljei – a Humboldt-i és a Napóleon-i modellek – a 19. század első felében jelentek meg, s ezek mintájára épültek a nemzeti érzületek inspirálta új intézmények. Annak köszönhetően, hogy bővült a felsőoktatás intézményi hálózata, továbbá a modernizáció megváltoztatta a meglévő intézményeket, aminek köszönhetően a régióban első ízben drasztikusan megemelkedett a hallgatói létszám, az egyetemek a nemzeti elit kialakulásának motorjává váltak, az egyetemi oktatók pedig köztisztviselőkké.

Egyes rendszerek, például a régió számottevő részét magába foglaló Habsburg Császárság, vagy Lengyelország, már abban az időben jelentős intézményi hálózattal dicsekedhettek. Másfelől a Habsburg Császárságon kívül eső román tartományok mindegyikében csak egyetlen felsőoktatási intézmény volt: Iasiban és Bukarestben a 17. század végén alapított Princely Academies (Hercegi Akadémiák), míg Bulgáriában nem volt semmiféle felsőoktatás. A 19. században az egész régióban előretörték a nem-

zeti ideológiák, ezek hatására hozták létre a Varsói Egyetemet (1816) és a Bukaresti Műszaki Egyetemet (1818), majd a Szófia Egyetemet (1888). Ez időszakban a humboldti felsőoktatási ideálok uralták az egész régiót, néhány műszaki felsőoktatási intézmény pedig a napóleoni „Grande École” modellt követte (például a Bukaresti Műszaki Egyetem). Az egyetem presztízse és társadalmi pozíciója nőtt. A professzor és a tudós a haladás és a racionalitás talaján álló modern társadalom fontos szimbólumává váltak. Az egyetemi ember, mint „az igazság magányos kutatója” a pap-király, az igazgató és az uralkodó dicsőségét és javát szolgálta, ami garantálta az akadémiai szabadságot és a felsőoktatási rendszer hasznosságát. Talán érdemes megemlítenünk, hogy az évszázad végére nem csak az Osztrák-Magyar Monarchiában, hanem Romániában és Bulgáriában is német dinasztiák uralkodtak (a Hohenzollern-Sigmaringen, illetve a Saxa-Coburg-Gotha családok).

A huszadik század folyamán a közép-kelet-európai egyetemeknek két világháborún, a határok újrarajzolásán, gazdasági fellendüléseken és válságokon, a fasizmuson és a kommunizmuson kellett keresztülmenniük. Eme drámai események egyike sem állt meg az elefántcsonttorony kapujánál.

A második világháború után a közép-kelet-európai felsőoktatás a szovjet modell mintájára alakult. A legfőbb történelmi hasonlóságokat akkor is észlelhettük, amikor a kommunista világ monolit struktúrája lassan szétesett. A felsőoktatási szektorok bővülése a háború után nem sokkal a kommunista országokban új elitet termelt ki. A korábbi hatalmi struktúrák képviselőit többé-kevésbé sikeresen kizárták a felsőoktatási tanulmányokban való részvételtől, míg az „egészséges” társadalmi származású hallgatók előtt minden lehetőség nyitva állt, és szinte semmi sem veszélyeztette stratégiai jövőjüket. Az ötvenes évek úgynevezett politechnizálódása megváltoztatta a felsőoktatási rendszer diszciplináris egyensúlyát is. A szocialista ipar fejlődésével párhuzamosan a régió legtöbb országában a felsőoktatásban végzetek több mint a fele műszaki és mezőgazdasági szakokon végzett. A rendszer túlszakmáztatása mellett a szovjet mintára felállított tudományos akadémiák létrehozásával elválasztották a kutatást az oktatástól.

A háború utáni második fontos időszak a desztalinizáció, azaz az „olvadás” volt. A társadalmi és olykor a gazdasági élet liberalizálása szinte minden országban végbement és az egyetemeken újra helyet kapott egy bizonyos elit-diskurzus, ami azt jelentette, hogy újra figyelembe vették a nemzeti hagyományokat és a felsőoktatás szerepét. Mindennek brutálisan véget vetett a szovjet hadsereg 1968-as bevonulása Prágába, amire minden szocialista ország a maga módján reagált, legutolsóként Románia 1971-ben Ceausescu áprilisi téziseivel. A hallgatói létszámokban bekövetkező stagnálás, sőt recesszió és a felsőoktatási rendszer szerkezetének befagyasztása az 1980-as évek közepéig tartott.

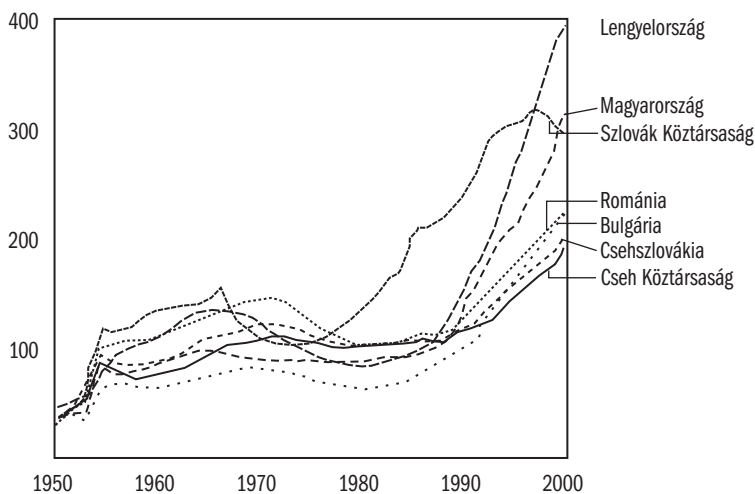
Az adatok

Jelen tanulmány arra az adatgyűjtésre támaszkodik, amelyet a németországi Halle-Wittenbergi Martin Luther Egyetem Felsőoktatáskutató Intézete támogatott. Az adatokat az érintett országok statisztikai évkönyveiből gyűjtöttük, s egyes esetekben ki-

egészítettük az UNESCO évkönyvekből, valamint a Világbank World Development Indicators (A világ fejlődésének mutatói) c. kiadványokból vett adatokkal (Reisz 2003). Ezen információk alapján számítottuk ki a hallgatók 10.000 lakosra jutó arányát a fél évszázadot felölelő időszakban, 1950-től 2000-ig. Az eredményeket az alábbi összehasonlító grafikon mutatja be.

Vizuálisan is nyilvánvaló, hogy az általunk vizsgált időszak egészében mennyire hasonlóan futnak az egyes közép-kelet-európai országok felsőoktatási szektorait ábrázoló vonalak.

1. ábra: 10 000 lakosra jutó hallgatók száma



Egy egyszerű statisztikai mutató még jobban megvilágítja és számszerűsíthetővé teszi ezeket az eredményeket. Az alábbi táblázat a grafikon idősorai közti kétváltozós korrelációt mutatja be. Meg kell jegyeznünk, hogy nem csak az összes lehetséges kereszt-korreláció tekinthető szignifikánsnak a maga 99 százalékos valószínűségével, hanem a korrelációs koefficiensek is meghaladják a 0,9-et, ami rendkívül magas a Pearson érték szerint, amelyben a 0,7 feletti korreláció már erős összefüggésre utal. A csoportból némileg kilóg Bulgária, de az értékek még itt is 0,8 és 0,9 közöttiek.

A grafikonon azonban láthatjuk, hogy ez azzal függ össze, hogy Bulgáriában korábban, már a 70-es évek közepén bekövetkezett a hallgatói létszám recessziója, s hamarabb, a 80-as évek közepén indult meg az expanzió. A Bulgária és a többi ország közti időeltolódás magyarázza az alacsonyabb, de még így is magas korrelációs koefficienset. Ha az időeltolódást (ámbr hibásan) korrigáljuk, és bekalkulálunk néhány – egyébként nem létező – stagnáló évet, a korrelációs koefficiens ebben az esetben is 0,9 fölé emelkedik.

Az alábbi mutatók némelyike meglepően magas. Elég megemlíteni, hogy 10.000 magyar, illetve román lakosra jutó beiratkozók idősoros adatainak korrelációja 0,988, ami a két ország közti már-már determinált összefüggésre mutat. Az összefüggés majdnem ilyen magas a Cseh Köztársaság és Csehszlovákia között (0,992).

1. táblázat: Tízezer lakosra jutó hallgatók száma, 1950–2000. Korrelációs mátrix^a

| | Bulgária | Cseh-szlovákia | Cseh Köztársaság | Szlovák Köztársaság | Magyarország | Lengyelország | Románia |
|---------------------|----------|----------------|------------------|---------------------|--------------|---------------|---------|
| Bulgária | 1 | ,854 | ,863 | ,794 | ,908 | ,864 | ,901 |
| Csehszlovákia | ,854 | 1 | ,992 | ,975 | ,912 | ,877 | ,908 |
| Cseh Köztársaság | ,863 | ,992 | 1 | ,944 | ,924 | ,890 | ,927 |
| Szlovák Köztársaság | ,794 | ,975 | ,944 | 1 | ,891 | ,904 | ,905 |
| Magyarország | ,908 | ,912 | ,924 | ,891 | 1 | ,979 | ,988 |
| Lengyelország | ,864 | ,877 | ,890 | ,904 | ,979 | 1 | ,980 |
| Románia | ,901 | ,908 | ,927 | ,905 | ,988 | ,980 | 1 |

^a A korrelációk az 0,01 szinten tekinthetők szignifikánsnak.

A két különböző időszak korrelációit vizsgálva azt találjuk, hogy a koefficiensek jobbra egyformák az 1950–1990 és az 1990–2000 időszakban. Bulgária megint csak kicsit kilóg a sorból, mert az utolsó évekre vonatkozó adataink szerint a beíratottak száma csökkent. E megjegyzésekkel a fenti adatok bizonyítják elemzésünk kiinduló pontját, nevezetesen, hogy Közép-Kelet-Európa felsőoktatási rendszerei hasonlóan fejlődtek még az 1990-es rendszerváltás után is. Semmiképp nem gondoljuk, hogy ez meglepő, de egy pillantás a hasonlóságokat okozó mechanizmusokra magyarázatot adhat a felsőoktatási rendszerek és koordinációs mechanizmusaik globális összefüggéseire.

A fenti adatok statisztikai korrelációja nem bizonyítja szükségszerűen a régió szervezeteinek homogeneitását. Azonban más empirikus bizonyítékok is alátámasztják azt a hipotézist, hogy a szervezeti mezők diverzitása a régió országaiban alacsony. És utoljára, de nem legutolsó sorban, a közép-kelet-európai régió felsőoktatási szektoraiban zajló diskurzusok is meglepően hasonlóak.

Izomorfizmus

Az utánzást Tarde imitációs törvénye (1890) óta a társadalmi struktúra alapjának tekintik. Az izomorfizmus és formáinak mai értelmezése azonban a társadalom-elemzés neoinstitucionalista keretén alapszik. A szervezetszociológia neoinstitucionalista iskolája az alapfogalmakat definiáló institucionalisták mintegy 30 évvel ezelőtti eredményeire épül, amelyeket John Meyer és kollégái úgy fejlesztettek tovább, hogy átfogják a társadalmi intézmények globális fejlődését és globális szinkroniáját. Vessünk csak egy gyors pillantást visszafelé. Veblen klasszikus definíciója szerint az intézmények „a lefektetett gondolkodási szokások, amelyek közösek az emberiség túlnyomó többségében” (*Kariithi 2001*). Hamilton szűkebb definíciója szerint egy intézmény „valamilyen uralkodó vagy tartós gondolkodási vagy cselekvési mód, amely beágyazódott egy csoport szokásaiba vagy egy nép hagyományaiba” (*Kariithi 2001*). A neoinstitucionalista iskola ugyanígy fogja fel az intézményeket, és az intézmények elsődleges szerepét abban látja, hogy azok struktúrát biztosítanak a napi tevékenységekhez és csökkentik a bizonytalanságot. Tanulmányunk a neoinstitucionalizmus-

nak arra a többé-kevésbé elkülöníthető ágának eredményeire támaszkodik, amelyet szervezeti institucionalizmusnak szokás nevezni (*Kariithi 2001*).

Meyer, Di Maggio, Ramirez, Powell, Scott és mások tanulmányaikban többek között azokkal a kérdésekkel foglalkoznak, hogyan működnek a szervezetek környezetükben, hogyan alakítják ki a rituálékat és hogyan racionalizálják tevékenységeiket, és szervezeti mezőjük érettebbé válásával miért lesznek egymáshoz egyre hasonlóbba. Rengeteg tanulmány foglalkozik a felsőoktatási szervezetekkel és – hogy Ramirez és Meyer tanulmányának címét idézzük – a „világ modellek és a nemzeti történelmi örökség” közötti pozíciójukkal.

A szervezeti izomorfizmus fogalma *Hawley* humánökológiájáig (1968) vezethető vissza. *Hawley* szerint az izomorfizmus „egy kényszerfolyamat, amely arra szorítja a népesség egyik egységét, hogy hasonlatossá váljék más olyan egységekhez, amelyek ugyanazon környezeti feltételek mellett léteznek”. *Di Maggio és Powel* (1991) úttörő tanulmányában újra úgy látja, hogy a szervezeti izomorfizmus magyarázza a számos szervezeti mezőben érzékelhető homogeneitást. *Di Maggio és Powel* az izomorfizmus három alapvető formáját különbözteti meg.

– „A kényszer-izomorfizmus, amely a politikai befolyásból és a legitimitási problémából fakad” (*Di Maggio és Powel 1991*). Ebben az esetben az izomorfizmust főként külső szereplők kényszerítik rá a szervezetre. Oktatási ügyekben egyértelműen az állam a legjelentősebb kényszerítő tényező. Noha a nemzetközi szervezetek jelentősége egyre nőtt az elmúlt években, tevékenységükre még most is a nemzeti hatóságok kényszerítő ereje nyomja rá bélyegét. A kényszer *Di Maggio és Powel* által vizsgált módja nem feltétlenül formális nyomás, hiszen az informális módok is fontosak, amikor azoknak a modelleknek, amelyeket egy másikra éppen rákényszerítenek, legitimitást kell nyerniük egy bizonyos szervezeti mezőben.

– „A bizonytalanságra adott standard reakció eredményeként megvalósuló mimitikus izomorfizmus” (*Di Maggio és Powel 1991*) a sikeres modellek működésének nem kényszer hatására történő lemásolása.

– „A professzionalizációval társított normatív izomorfizmus” (*Di Maggio és Powel 1991*) a nem kényszer-izomorfizmus olyan formája, amelyben az intézmények azért válnak izomorffá, mert közősek a normák, amelyek szerint az intézmények szakemberei szocializálódnak vagy mert a normák létrejöttét éppen azok a szakmai hálózatok segítik elő, amelyeknek részei. Az egyetemek egymáshoz hasonlóvá válnak, mert az oktatók és igazgatást végzők ugyanazon vagy hasonló normák szerint szocializálódnak.

Az izomorfizmus teoretikus értelmezésének még egy fontos forrását találhatjuk *Meyer* dolgozatában (1994). A racionalizált környezetek elemzésében *Meyer* leírja azt a mechanizmust, hogyan működik az imitáció „a szervezeti rendszerek struktúrájában és strukturálásában”. Ez a mechanizmus hasznosnak fog bizonyulni a közép-kelet-európai felsőoktatási rendszerek vizsgálatában is. *Meyer* szerint az imitáció folyamatát az érintett szakemberek és tanácsadók mozdítják elő, és lényegében a következő lépésekből áll.

– Megállapítják, melyik sikeres modell hasonlít eléggé az adott szervezethez ahhoz, hogy az képes legyen a modellt utánozni. Ilyen modellt több helyen is lehet találni, az egyik a „világszerte létező érdemi szervezetek” (Meyer 1994).

– „Izolálják és definiálják a modell tulajdonságait” (Meyer 1994). Az interpretációs tevékenység tulajdonképpen azt a képet produkálja, ahogyan a modellt átvevők a modell képét érzékelik.

– „Megteremtik az adott másolandó, a modell kulcsfontosságú, érdemi elemeinek elméleti hátterét” (Meyer 1994). Az okozati összefüggések e felépítése meghatározza azokat a tulajdonságokat, amelyekről a modell sikeressége függ.

Meyer tovább lép és Di Maggio és Powell nyomdokain haladva úgy határozza meg a tudás-rendszert, mint a racionalizáló környezet fontos részét. A szakértők és tanácsadók az izomorfizmus előmozdításának fontos tényezői az egész szervezeti mezőben. Fel kell ismerni, hogy szerepük kulcsfontosságú a közép-kelet-európai felsőoktatás fejlődésében is.

Jelen tanulmány harmadik elméleti forrása Ramirez és Meyer (2002) arról szóló cikke, hogyan formálja a világmodellek és a nemzeti történelmi örökségek közti versengés az oktatási intézményeket. A cikk a szerzők egyéb tanulmányainak folytatása, amelyekben bemutatják, hogy a „beiratkozók aránya és a tantervi struktúrák világszerte ugyanabba az irányba mozdulnak el, amitől az oktatás egyre inkább standardizálódik” (Ramirez, Meyer, 2002). Hogy miért erősödik a homogenitás a globális oktatási mezőben, és miért van kialakulóban egy oktatási világrend, az a szerzők szerint a standardizálás irányába ható nyomás három dimenziójával van kapcsolatban:

1) Még ha a társadalmak különböznek is a világban, magát mindegyik nemzetállamként látja. A nemzetállam az oktatásnak homogén szerepet szán és általánosítja a tudományos haladás és igazság mítoszát mint az oktatás célját.

2) A tudományok erősödő standardizálása nyomán a szaktekintély globális érvényűvé válik és az egyes diszciplínák tudásalapjai közt nemzetközi kapcsolatok jönnek létre, továbbá az oktatás sikerességét is nemzetközi standardok szerint ítélik meg.

3) A konformizmus nyomása is az igazságosság és haladás világmodelljeiből fejlődik ki. A homogeneitás egyik eleme a kötelező érvényű nyomás, hogy az egyetemek „modern tanterveket” állítsanak össze, modern tanítási módszereket alkalmazzanak naprakész oktatási ideológiák alapján. A nemzeti oktatási rendszerek gyakorlatilag nem hagyhatják figyelmen kívül a globális oktatási értékrendet.

Ramirez egy másik nemrégiben megjelent cikkében világosan kifejti, hogy oktatási ügyi összehasonlító munkásságának általános eredménye, hogy a „nemzetállamok, amelyek rendkívül különbözőek gazdaságuk, demográfiai adottságaik, államformájuk, vallásuk és egyéb endogén jellemzőik tekintetében, egyre inkább egyazon transznacionális dob ütemére masíroznak, és oktatásuk is egyre jobban hasonlít egymásra” (Ramirez 2002). Ramirez arra lyukad ki, hogy a homogenizáló dinamikák az egész világon megtalálhatóak, amit egyébként a mi esettanulmányaink anyaga is alátámaszt.

Nincsen abban semmi új, hogy az egyetemet szervezetnek tekintjük (*Pellert 1999*), és tanulmányozására a szervezetszociológia eszközeit használjuk. Az oktatás fejlődése, és kiváltképp a bővülése, mint ahogy láttuk, az elemzés egyik olyan területe, amely a neoinstitucionalista iskola legprominensebb gyakorlati szakembereinek – mint például Meyer, Ramirez, Riddle és még mások – érdeklődését is felkeltette. Tulajdonképpen nyilvánvaló, hogy a felsőoktatási szektor, a maga rituáléival és mítoszaival, jó példája a neoinstitucionalista szerveződésnek.

Meg kell említenünk, hogy az izomorfizmus fogalmát már korábban is használták a felsőoktatás-kutatás keretében. *Daniel Levi (1999)* a magán-felsőoktatási intézményekről szóló tanulmánya a rendszerváltó országok új magánintézményei és a régebbi államiak közti hasonlóságokat elemzi, és arra a megállapításra jut, hogy az izomorfizmus minden formája jelen van a felsőoktatási szervezeti mező kontextusában. Levi tanulmányában, amelyben egyébként elemzi a magyar magán-felsőoktatási szektort is, kifejti, hogy az új intézmények megalakulása eredményeképpen alacsony diverzitás jött létre.

Térjünk vissza eredeti témánkhoz, a közép-kelet-európai országok felsőoktatási szektorainak párhuzamos fejlődéséhez. Ha 1948 és 1990 között a hasonlóságok bizonyos koordinációnak voltak köszönhetőek, amelyek közös politikai keretet kényszerítettek az egyes országokra, beleértve a közös célokat és módszereket, és mint ilyen főként a kényszer-izomorfizmus egy formájának kell tekintenünk, amelynek azonban fontos normatív elemei is voltak, az 1990 után folytatódó párhuzamos fejlődés már bonyolultabb helyzet, amelyben az izomorfizmus más formái is uralkodó szerepet játszanak.

A kényszer-izomorfizmus természetesen nem tűnt el a közép-kelet-európai felsőoktatás nemzetközi kapcsolatrendszeréből. Az izomorfizmus törvények, szabályok és egyéb formalizált módszerek útján történő kikényszerítése még most is lényeges eleme eme intézmények fejlődésének. S talán még inkább az elmúlt négy-öt évben, amióta a közös Európai Felsőoktatás Térség kialakítása szükségessé tett egyfajta pán-európai törvényhozást és az európai államigazgatás formalizálását, aminek révén az oktatás eredményei és az oktatás gyakorlata összehasonlíthatóak lesznek, továbbá elősegíti a hallgatók mobilitását. Ha Európának össze kell kovácsolódnia, az egyetemek közti együttműködés fontos szerepet játszhat a kontinens közös értékrendjének kialakításában. Ramirez felhívja a figyelmet, hogy a bolognai folyamat a legújabb formája annak, hogy a „transznacionális dobszó” diktálja az európai felsőoktatás ritmusát (*Ramirez 2002*). De a kényszer-izomorfizmus ebben az esetben deklarálta a normatív izomorfizmus célját szolgálta: ahogy Haug kijelentette, a bolognai folyamat során megvalósítandó intézkedésekkel többek között a „a konvergencia folytatásának perspektíváját” kívánják szem előtt tartani (*Haug 1999*). Az új rendszer közös európai normatív keretet fog adni, aminek révén megvalósulhat egy olyan fajta konvergencia, amely a közös szakmai értékekre és a nemzetközi tudományos referencia-bázisokra épül.

Meg kell jegyeznünk, az izomorfizmus kényszer-elemeinek semmi köze a közép-kelet-európai felsőoktatási szektorok jogi hátteréhez. Történelmileg eme országok

mindegyike az 1990-es a politikai rendszerváltás után kezdte megalkotni saját oktatási törvényét. Az összes itt vizsgált ország 1995-ig megalkotta új oktatási törvényét, s ezek nagyon is különböztek egymástól (Szlovákia, 1990; Lengyelország, 1990; Magyarország, 1993; Bulgária, 1995; Románia, 1995). Ám a gyakorlat már a törvények végrehajtása előtt, sőt alatt is egyre közelebb hozta a rendszereket egymáshoz.

Az 1990-es években a régióban az izomorfizmus fő mechanizmusa határozottan mimetikus izomorfizmus volt. Ahogy egy régióbeli kutató megfogalmazta: „a felsőoktatási intézmények (...) megpróbálják elérni, hogy kompatibilisebbek legyenek (...) a fejlett demokráciák felsőoktatási intézményeivel” (*Hrabinska 1998*). Az intézmények megpróbálták lemásolni a közös külső modellt, és mivel az induláskor igen hasonló struktúrájuk volt, továbbra is hasonlóak maradtak.

Di Maggio és Powell megemlítik azt az esetet, hogy a második világháború utáni időszakban a japán reformerek a nyugati modelleket akarták lemásolni, valamint azt, hogy század végén a nyugati menedzserek akarták lemásolni a japán modelleket. Mindkét helyzetben az izomorfizmus forrása – a valódi „modell” – pusztán az elérni szándékozott modell percepciójának bizonyult (*Di Maggio & Powell 1991*). A közép-kelet-európai felsőoktatás esetében a modell egy nem létező rendszer percepciója volt.

Az „európai felsőoktatási modell” létének mítosza sok közép-kelet-európai országban kialakult. Ha az ottani reformok célja az volt, hogy a rendszerek megközelítsék a fejlett demokráciákat, léteznie kellett valamilyen megcélzott rendszernek. És mivel az adott időszakban minden szervezeti reform az európai modell megvalósítását célozta meg, miért ne történt volna így a felsőoktatásban is. Nem csak a külső csoport homogenitásának illúziója, hanem az is, hogy a közép-kelet-európai felsőoktatási szektoroknak ki kellett jelölniük átalakításuk irányát és céljait, olyan konstrukciókat hívott életre, amelyeket leginkább egy magyar alapítvány elnevezésével lehet illusztrálni: „Felzárkózás az Európai Felsőoktatáshoz Alapítvány (FEFA)”. Még ha akkoriban az európai felsőoktatás mint olyan nem létezett is, az irányába tett lépések nagyon hasonlóak voltak a régió minden országában, sőt még összhangban is voltak a néhány év múlva megteremtendő Európai Felsőoktatás Térséggel. Még azt is mondhatjuk, hogy egyes közép-kelet-európai országok felsőoktatási rendszere megelőlegezte szocializációját egy olyan modellhez, amely akkor még nem is létezett! Még egy évtizeddel később, a Sorbonne-i Nyilatkozat után is különböztek az Európai Unió felsőoktatási rendszerei, és egy bizonyos kompatibilitásra való törekvés még nem jelent homogenizálást (*Haug 1999*). A felsőoktatás európai modellje – amelyre a régió számos politikusa, sőt egyetemi embere utalt az 1990-es években – nem létezett, sőt senki nem is akarta létrehozni. Di Maggio és Powell azt is megjegyzi, hogy a szervezeti struktúrákban megfigyelhető innovációk fő forrása a félreértelmezett izomorfizmus. Gyakran történik az, hogy az intézmények világos szándék nélkül alkalmaznak innovációt, de még inkább, hogy megpróbálnak valamilyen sikeres modellt lemásolni, csak hogy az nem egy valóságos modell, hanem egy olyan valami, amit az átvevő intézmények maguknak elképzelnek.

Az izomorfizmus harmadik formája a normatív izomorfizmus. Mint láttuk, ez azon a jelenségen alapszik, hogy a közös normákkal és értékekkel bíró egyének hasonló szervezeti formákat fognak kialakítani, vagy hasonló módon változtatják meg szervezeteiket. A közép-kelet-európai felsőoktatási rendszerek esetében az az elterjedt nézet, hogy a humboldti egyetemi ideál feléléde a legfőbb változás a felsőoktatás rendszer normatív keretében.

A normativitás e változását úgy értelmezzük, hogy a felsőoktatási rendszer áttért az eredmény orientált értékrendről a folyamat orientált értékrendre. Míg a kommunista felsőoktatás legfőképpen szakemberképzést nyújtó rendszer volt, amelynek deklarált szándéka az volt, hogy a gazdaság számára diplomásokat képezzen ki, 1990 után minden közép-kelet-európai felsőoktatási rendszerben egy olyan új normatív környezetet hoztak létre, amelynek fókuszában az egyetemen belüli tanulmányi teljesítmény áll. Azzal párhuzamosan, hogy a döntéshozatal a felsőoktatási rendszer kormányzati koordinációjától az egyetemekhez került, a felsőoktatási intézmények szemléletét az egyetemi oktatók értékei határozzák meg, s nem az intézmények társadalmi beágyazottsága által determinált külső értékrendek.

Megpróbáljuk felsorolni azokat a fejleményeket, amelyek a közép-kelet-európai országokban a kvázi-mimézis folyamatát jellemzik. Az alábbi lista nem teljes körű.

- A felsőoktatási rendszer tömegesedése.
- A felsőoktatási intézmények autonómiájának növekedése.
- A felsőoktatási rendszer szakképzési (politechnikai) jellegének megszűnése.
- A tantervi szerkezet megváltoztatása, több választható kurzus.
- A magán-felsőoktatás megjelenése.
- Az akkreditációs és értékelési rendszerek bevezetése.
- Puffer szervezetek megjelenése.
- A finanszírozási struktúrák racionalizálása.
- A fokozatok lineáris modelljének kifejlesztése.

Eme izomorf fejleményeket számos tényező határozza meg. A reformok hasonló kiindulási pontja az 1990-es években, a közös környezet, valamint a rendszerek alulfinanszírozottsága ugyanúgy jellemzi az egész régiót, mint a külső tanácsadók és a nemzetközi szervezetek befolyása.

Konfliktus és kreativitás

Az izomorfizmus neoinstitucionalista megközelítésének egyik fő problémája, hogy e szemlélet szerint a világ tökéletesen funkcionalista, amelyben a determinizmus uralkodik és a globális társadalmi intézmények majdhogynem mágikus úton érvényesülnek. Ha alaposabban megvizsgáljuk, hogyan változik a felsőoktatás és hogyan alakulnak a reformok régióinkban, a vizsgált időszak tanúságai azt bizonyítják, hogy a konfliktus mindig is ott leselkedett a már említett fejlemények hátterében és gyakran be is tört a nyilvánosság szférájába. Nagyon egyértelműen azonosítható hatalmi csoportok és egyének vívták meg a korszak főbb kérdéseivel összefüggő kisebb-nagyobb ideológiai csatákat.

A közép-kelet-európai felsőoktatásban zajló hatalmi játszma szereplői ugyanazok voltak, akik mindenhol és mindig. Sőt, azt is mondhatnánk, hogy az 1990-es társadalmi és politikai forradalmak tették lehetővé e szereplőknek, hogy ezeket az univerzális szerepeket eljátszhassák. Mindegyik vizsgált országban jelentősebbé vált az egyetemi oktatók szerepe a felsőoktatási szektor operatív irányításában, elsősorban a demokratizálódási folyamatnak köszönhetően. Ha pedig közelebről szemügyre vesszük az 1990 utáni időszak új politikai elitjét, azt találjuk, hogy sok fontos politikai pozíciót az egész térségben egyetemi emberek foglaltak el. Sok egyetemi ember a politikailag feddhetetlen akadémiai világ társadalmi presztízsét politikai hatalomra váltotta, s a mai közép-kelet-európai politikai elit számottevő része hajdan különféle egyetemi funkciókat töltött be.

Mindez nem akadályozta meg, hogy az alapvető politikai küzdelem a kormányzati irányítás és az egyetemi oligarchia között folyjék. Meg kell említenünk, hogy ez tulajdonképpen reprodukálja a „huszadik század második felének két nagy racionalizálóját”: az államot és a szakmákat, ahogy Di Maggio és Powell fogalmazta meg. A hallgatóknak, a szülőknek és egyéb érintetteknek édeskeves befolyása van a felsőoktatási rendszerekre Közép-Kelet-Európában, ami alapvetően a kontinentális Európa felsőoktatási modelljét követi.

A reformokat illetően a 20. század utolsó évtizedében a közép-kelet-európai felsőoktatás igen vegyes képet mutat. Kevés mindent átfogó reform projekt létezett ezekben az országokban, és ha léteztek is, mint például Magyarországon, akkor sem lehetett őket teljes mértékben megvalósítani. Az egymást váltó kormányok nagyjából hasonló célokat tűztek ki, de mind eltérő módszereket és még eltérőbb stratégiákat részesítettek előnyben. A kormányzati szintű felsőoktatás-politika bátortalan volt, és ha a kormány tett is néhány elszánt lépést, később visszacsinálta. E vegyes kép kialakulásának egyik oka az egész régióban egy és ugyanaz, s a felsőoktatási intézmények friss intézményi autonómiájával függ össze. Az autonómia problémája vörös fonalként húzódik az oktatásügyi vitákban, számtalan konfliktust okozva az autonómiára törekvő intézmények és a kormányzat között. Mindent összevetve, a felsőoktatás-politikát az évtizedben a centralizmus, autonómia, reform irányítás alkotta háromszög jelölte ki.

Számos kutató vizsgálta már a centralizmus-autonómia tengely mentén található konfliktusokat. Azt a tényt érdemes megemlítenünk, hogy noha régió-szerte egyetlen politikus nem érvelt a centralizmus mellett, mégis szinte mindegyik 1992 utáni oktatásügyi minisztert centralizmussal (vagy kriptocentralizmussal) vádoltak. Jóllehet e vádak nem mindig támasztották alá tények, és sokszor az autonómia és a rendszer megreformálásának szándéka között feszülő konfliktus termékei voltak, nem szabad alábecsülnünk a centralizmus fél évszázados kommunista hagyományának hatását. A mentális rövidzáratok és centralista beidegződések nem annyira a miniszteri kabinetek sajátja, mint inkább az oktatásügyi minisztériumok csak lassan változó bürokráciájáé. Természetesen látnunk kell a különbségeket a visegrádi országok és Románia, valamint Bulgária között. Az általános problematika azonban ugyanaz volt az egész régióban.

A közép-kelet-európai országokban az autonóm intézmények operatív irányításának nem volt meg a kultúrája. És ha egyik-másik országnak volt is valamiféle tapasztalata ilyen téren a kommunizmust megelőzően, az ötvenéves tervutasításos irányítás azt kitörölte. Igazi pánikot okozott a minisztériumi bürokráciákban, mikor az 1990-es évek elején az egyetemek elkezdtek autonóm módon fellépni. Főként Bulgáriában és Romániában a tipikusan paternalista, a balkáni társadalomra épülő politikai és igazgatási réteg csak nehezen tudta elfogadni az új döntéshozatali mintákat. Nem csak az volt a baj, hogy elveszítették privilégiumaikat, hanem még inkább az, hogy nem bíztak a „láthatatlan kézben”, amely valamiféle rendet teremt a decentralizált döntéshozatali struktúrákban. Az oktatásügyi minisztériumok adminisztratív struktúrája gyakran nem nagyon bízott a saját miniszterében. Több oktatásügyi miniszter panaszkodott arról, hogy beosztottjai késedelmesen végzik dolgukat, fennakadások vannak, sőt olykor nem sikerül végrehajtani a döntéseket, mert az adminisztratív struktúrák lassúak vagy nem működnek együtt. Ezenkívül egy sor centralista intézkedést a nemzeti szintű költségvetési és finanszírozási politika hozott meg (például a Valuta Bizottság felállítása Bulgáriában 1997-ben).

A „centralizmus-autonómia” tengely másik felén álltak az egyetemi tanárok és – a legláthatóbb pozíciókban – az akadémiai oligarchia, hogy a már klasszikussá vált terminust használjuk (*Clark 1983*). A felsőoktatási intézmények autonómiájának kérdése olyan gyakran került a tömegmédiá homlokterébe az átmenet első éveiben, hogy már az képviselte az összes autonómia- és decentralizálási politikát a 90-es évek elején.

A közép-kelet-európai társadalom olyan több évtizedes korszakot tudhatott maga mögött, amikor a különféle totalitárius rendszerek a centralizmust olyan végletekig vitték, hogy még a magánszféra korlátait is áttörték. Egyes kommunista kormányok feljogosítva érezték magukat, hogy döntsenek, hány gyerek lehet egy családban, hol lakhatnak bizonyos emberek és mi lehet a vallásuk. E kontextusban valószínűleg a felsőoktatási intézményeken volt a legkönnyebb kipróbálni, hogy lehet az intézményeket autonómmá tenni, és hogy mennyire képes a közép-kelet-európai társadalom és közigazgatás megújulni.

A fenti kérdések figyelembevételével az oktatási minisztereknek fontos volt, hogy valamilyen módon megreformálják az autonóm intézmények rendszerét. Egyes oktatásügyi miniszterek már az évtized első felében (Románia 1992-ben, Szlovákia 1994-ben és Bulgária 1995-ben) arról panaszkodtak, hogy a felsőoktatási intézmények elveszítették érdeklődésüket a változás iránt és lehetetlenség őket szervezeti autonómiájuk feltételei mellett megreformálni. Így a reform későbbi periódusait gyakran az intézményi autonómia csorbításaként értékelték.

Térjünk vissza az előző részben felvázolt fogalmi kerethez. Úgy tűnik, az átmeneti időszakban, amikor az új normáknak ki kell alakulniuk, egy hajszál választja el a kényszerű és a normatív autonómiát. A reformfolyamatban ugyanilyen kevés választja el a többé-kevésbé centralizált rendszerirányítást és az autonóm intézmények operatív vezetését. A rendet, az összehasonlíthatóságot, sőt még a hasonlóságot megteremtő szabályok is lehetnek akár kényszerítő, akár normatív jellegűek, s egyes

egyetemi emberek mindkét típust beavatkozásnak, s saját döntéshozatali autonómiájuk csökkentésének tekintik. Minden azon múlik, milyen szinten internacionalizálódtak a normák, amelyeken e szabályok alapulnak.

Záró megjegyzések

Miután oly sok bizonyítékot sorakoztattunk fel a rendszer homogén volta mellett, igen csak meghökkentő, hogy némi eltérés mégis csak mutatkozik, és sokkal ígéretesebb kutatási tárgynak tűnik e különbségek, semmint a hasonlóságok elemzése. Be kell látnunk, hogy a közép-kelet-európai országok kulturálisan és gazdaságilag jelentősen különböznek, s a legfőbb választóvonal a visegrádi csoport és a balkáni országok között húzódik. E különbségek, amelyek nem csak vallási, hanem egyéb kulturális és történelmi tényezőkhez is kapcsolódnak, nyilvánvalóak és kihatnak az országok politikai rendszerére. Mint a dolgozatban kifejtettük, az összes szervezeti mező közül talán a felsőoktatási rendszerek a leghasonlóbbak a régióban.

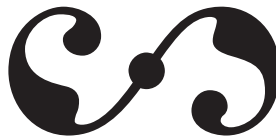
ROBERT D. REISZ

(fordította Hegedüs Judit)

IRODALOM

- DI MAGGIO, P. J. & POWELL, W. W. (1991) The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: P. J. DI MAGGIO & W. W. POWELL (eds) *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chacago, London: University of Chicago Press.
- HALASZ, GABOR (1991) Hungary. In: P. G. ALTBACH (ed) *International Higher Education. An Encyclopedia*. New York. Garland Publishing.
- HAUG, GUY (1999) Main Trends and Issues in Higher Education Structures in Europe. In: G. HAUG & J. KIRSTEIN (eds) *Trends in Learning Structures in Higher Education*. Confederation of European Unions Rectors' Conference and the Association of European Universities (CRE).
- HAWLEY, A. H. (1968) Human Ecology. In: D. E. SILLS (ed) *International Encyclopedia of Social Sciences*. New York, Macmillan.
- HABINSKA, M. (1998) The Progress of Education and Higher Education Reform in Slovakia. In: E. Leitner (ed) *Educational Research and Higher Education Reform in Eastern and Central Europe*. FaM, Berlin, Bonn: Peter Lang.
- HUBOS, ILDIKO (2002) Transformation of the Hungarian Higher Education System in the 1990s. *Civic Education Project (CEP) Discussion Series*, Vol. 1–2.
- KARITHI, N. K. (2001) New Institutionalism. In: J. Michie (ed) *Readers Guide to the Social Sciences*. London: Fitzroy Dearborn Publishers.
- KOTASEK, J. (1991) Czechoslovakia. In: P. G. ALTBACH (ed) *International Higher Education. An Encyclopedia*. New York. Garland Publishing.
- KOZMA, TAMAS (1998) New Challanges of Tertiary Education in East-Central Europe: The Case of Hungary. In: E. LEITNER (ed) *Educational Research and Higher Education Reform in Eastern and Central Europe*. FaM, Berlin, Bonn: Peter Lang.
- KWIEK, MAREK (2003) Transformationen und Anpassungen im polnischen Hochschulwesen. *Journal für Wissenschaft und Bildung*, No. 1.
- LEVY, DANIEL C. (1999) When Private Higher Education Does Not Bring Organizational Diversity: Argentina, China and Hungary. In: P. G. ALTBACH (ed) *Private Prometheus: Private Higher Education and Development in the 21st Century*. Center for International Higher Education. School of Education, Boston College, Chestnut Hill, Massachusetts, Greenwood Publishing Co.
- MEYER, J. W. (1994) Rationalized Environments. In: W. R. SCOTT & J. W. MEYER (eds) *Institutional Environments and Organizations. Structural Complexity and Individualism*. London. Sage Publications.

- PELLERT, A. (1999) *Die Universität als Organisation. Die Kunst Experten zu managen.* Wien, Böhlau.
- POPOV, N. B. (1998) Higher Education Reform in Bulgaria. In: E. LEITNER (ed) *Educational Research and Higher Education Reform in Eastern and Central Europe.* FaM, Berlin, Bonn: Peter Lang.
- POPOV, Ni. B. (1998) A Review of the System of Higher Education in Bulgaria. In: *Civic Education Project (CEP) Discussion Series*, Vol. 1–4.
- RAMIREZ, F. (2002) Eyes Wided Shut: University, State and Society. Keynote paper presented at the Conference on Globalization: University under Siege, University of Frankfurt.
- RAMIREZ, F. & MEYER, J. W. (2002) National Curricula: World Models and National Historical Legacies. Paper presented at the Comparative Sociology Workshop at Stanford. Stanford University.
- REISZ, ROBERT D. (2003) *Hochschulpolitik und Hochschulentwicklung in Rumänien zwischen 1990 und 2000.* HoF Arbeitsberichte 1. 03. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- SADLAK, J. (1991a) Poland. In: P. G. ALTBACH (ed) *International Higher Education. An Encyclopedia.* New York. Garland Publishing.
- SADLAK, J. (1991b) Romania. In: P. G. ALTBACH (ed) *International Higher Education. An Encyclopedia.* New York. Garland Publishing.



A VILÁGBANK SZEREPE A HAZAI FELSŐOKTATÁS FEJLESZTÉSÉBEN

IGEN JELENTŐS SZEREPET JÁTSZOTT a Világbank a hazai felsőoktatás fejlesztésében azzal, hogy „másfél” hitelprogramjával két reformot finanszírozott. A második hitelprogramot ugyanis a Magyar Állam néhány évvel az aláírás után végül is felmondta, így másfél hitelprogramban volt részünk.

Ebben az írásban azt vizsgáljuk, hogy ezek a világbanki hitelprogramok milyen célokat tűztek ki maguk elé, és mit valósítottak meg abból, mennyiben járultak hozzá a hazai felsőoktatás fejlődéséhez. Persze az is kérdés, hogy ez a hozzájárulás mennyiben tükrözi a Világbank önálló logikáját, és mennyiben közvetíti a magyar felsőoktatás-politikai aréna egyes szereplőinek, illetve érdekcsoportjainak szándékait.

Az első hitel

Lényegében már a rendszerváltást megelőzően, 1988-ban megkezdődtek a Világbank és a Magyar Állam között a tárgyalások „az emberi erőforrások fejlesztését” célzó hitelről, amely eleinte a szakoktatás és a felnőtt átképzés fejlesztését, valamint a felsőoktatás modernizálását célozta volna, majd a végleges hitelszerződésben 1991-re kialakult részprogramjai az ifjúsági szakképzéshez, a felnőtt átképzéshez, a felsőoktatás fejlesztéséhez, az idegen nyelvi képzés fellendítéséhez, és a tudományos kutatáshoz nyújtottak támogatást.¹

A hitelkezdeményezés indoka az volt, hogy „azt a nagymennyiségű hitelt, amelyet Magyarország az évek során az ipar és a gazdaság szerkezetátalakítására felvett, nem a remények szerint használta fel, ezért inkább a humán szféra, a szakoktatás és a felsőoktatás fejlesztésére van szükség. Csak így alakulhatnak ki az európai felzárkózásunkhoz szükséges képzési modellek. A gazdaság modernizálásához elengedhetetlenek tehát az oktatás, különösen a felsőoktatás alapvető átalakítása.”²

A Világbank eredeti szándéka nyilvánvalóan a rendszerváltást követő gazdasági szerkezetváltás nyomán előreláthatóan kialakuló munkanélküliség hosszabb távú csök-

1 A kölcsönmegállapodás 1991. IV. 29-én került aláírásra HU-3313. sz. Emberi Erőforrások Fejlesztése Program néven.

2 Bakos István miniszteri főtanácsos – később MKM felsőoktatási főosztályvezető, aki lényegében a hitel fő-tárgyalója volt az MKM részéről – nyilatkozata 1991-ben (április 5.) a Magyar Hírlapban (a hitel főtárgyalója egyébként a PM helyettes államtitkára, Balassa Ákos volt).

mentése volt,³ amelynek érdekében az ifjúsági szakképzés reformját, a felnőtt átképzés intézményrendszerének létrehozását és a felsőoktatás fejlesztését kívánta támogatni. A projekt megfogalmazásánál és formálásánál a Világbankot egyértelműen a majdan nyertes kormányzó erő megnyerése vezette, s nem véletlen, hogy az 1988-ban kezdődő előkészítés ellenére 1991-ig, a rendszerváltó választások lezajlásáig húzódott a hitel-előkészítés. Más oldalról alighanem jelentősége volt a hitel felsőoktatási és kutatási célú komponensének létrehozásában annak is, hogy Magyarországon a felsőoktatásban és kutatásban dolgozó értelmiség jelentős szerepet játszott a rendszerváltásban. De a Világbankot motiválta az is, hogy oldja a magyar eladósodottság miatt az értelmiség és a politikai elit nem kis részében kitapintható – ellene irányuló – ellenszenvet (s ezzel egyben elősegítse a magyar adósságkötelezettségek törlesztését).⁴

Végül is az 1991-ben aláírt 150 millió dolláros hitelszerződés közel 55 millió dollárt a felsőoktatás, 12 millió dollárt az idegen nyelvi képzés fejlesztésére, 25 milliót a felnőtt átképzés megteremtésére, 36 milliót az ifjúsági szakképzés modernizálására, és 19,2 millió dollárt a tudományos kutatások és infrastruktúrájuk támogatására határozott meg. Hozzá kell tenni, hogy a hitelhez hazai hozzájárulást is kellett tenni, így lényegében nem 150 millió dolláros, hanem 390 millió dolláros fejlesztésről volt szó.

Az első hitel felsőoktatási komponense – a FEFA

A felsőoktatási és az idegen nyelvi részprogramokra jutó hitelösszeg 1991–1994. időszakra tehát összesen 66 millió dollár volt, amelyhez ugyanezen időszak alatt mintegy 5,5 milliárd forint hazai hozzájárulás is kapcsolódott.

A hitel előkészítése során részletes átvilágítást és célazonosítást készítettek a hazai és a világbanki szakértők.⁵

Az átvilágítás megállapításai alapján a hitelprogram célkitűzései a következők voltak:

- az oktatás és a kutatás minőségének és tartalmának fejlesztése,
- a képzési szerkezet korszerűsítése, a rövidebb képzési idejű szakok elterjedésének elősegítése,
- korszerű képzési formák, szakok, szakirányok meghonosítása, fejlesztése, a hallgatólétszám növelése,
- a felsőoktatási és kutatási intézményhálózat ésszerűsítése, az abban rejlő tartalékok mozgósítása,
- az alacsony oktató-hallgató arány racionalizálása,
- a felsőoktatás bevételszerző tevékenységének erősítése,
- az azonos régióban fekvő elkülönült felsőoktatási intézmények, valamint kutatóintézetek, továbbá a felhasználó szervezetek közötti együttműködés, európai

³ Magyarországon 1991 elején a regisztrált munkanélküliek száma 16 ezer volt 1993 márciusában számuk elérte a 705 ezres csúcst.

⁴ Ne felejtjük, hogy az új politikai elit nem elhanyagolható része fel-felvetette a hitelek átütemezését ill. törlesztésének megtagadását.

⁵ Az átvilágítást és az ajánlásokat lásd: Magyarország – Tanulmány az emberi tényezők kérdéseiről. The World Bank, 1990 január.

normáknak megfelelő, a szó igazi értelmében vett egyetemek, universitások kialakulása,

- az évtizedek óta elhanyagolt felsőoktatási infrastruktúra fejlesztése,
- a felsőoktatás irányításának és finanszírozásának racionalizálása, új felsőoktatási törvény alkotása,
- normatív finanszírozás bevezetése.

Az idegen nyelvi program keretében:

- a nyelvtanárképzés korszerűsítése és bővítése,
- az idegen nyelvi képzés fejlesztése az oktatási rendszer egészében,
- a nyelvvizsgarendszer korszerűsítése,
- a 3 éves nyelvtanárképzés bevezetése, feltételrendszerének megteremtése,
- az orosz nyelvtanárok átképzésének, továbbképzésének támogatása,
- a felsőoktatási intézmények alkalmazott nyelvi egységeinek fejlesztése.

A felsőoktatási hitelből és annak hazai hozzájárulásából a kormány⁶ 1991-ben létrehozta a „Felzárkózás az európai felsőoktatáshoz” elnevezésű alapot, amelyet azután az Országgyűlés 1993-ban emelt törvényi szintre.⁷

A világbanki hitelösszegnek – és az ehhez kapcsolódó hazai támogatási pénznek – alapba helyezése a Világbank számára is újszerű konstrukció volt, amit a hazai szakértők szorgalmaztak. Ennek – s annak, hogy a Világbank ezt elfogadta – az volt az oka, hogy a hitelprogram előkészítése lényegében a rendszerváltás időszakára esett. A világbanki szakértők elfogadták a hazai szakértőknek azt az álláspontját, hogy ebben az időszakban megalapozott, részletes felsőoktatás-fejlesztési programot nem lehet várni a kormányzattól. A hitelprogram céljait sokkal inkább el lehet érni oly módon, ha a pénz egy alapba kerül, s a hitel-megállapodásban meghatározott prioritások szem előtt tartásával, pályázati rendszerben a kormányzattól többé-kevésbé független bizottság döntései alapján történik az elosztás.

Az elv tehát az volt, hogy az alap nyilvános pályázati rendszerben osztja el forrásait a felsőoktatási intézmények – illetve azokkal együttműködő más felsőoktatási, kutatási intézmények, gazdálkodó szervezetek – komplex fejlesztési tervet tartalmazó pályázatai alapján. Így az autonóm felsőoktatási intézmények maguk dönthették el, hogy az alap prioritásai közül melyiket és milyen mértékben vállalják fel. A pályázó intézmények végiggondolt, komplex fejlesztési tervben kellett (volna) megfogalmazniuk fejlesztési elképzeléseiket.

Az alap elosztásáról olyan bizottság döntött, amelynek elnöke a művelődési és közoktatási miniszter, tagjai pedig hazai és külföldi szakemberek, valamint a felsőoktatás, továbbá a gazdasági szféra képviselői. A bizottság összeállításában az eredeti elképzelések szerint szempont volt, hogy a felsőoktatás fejlesztésében érdekeltek széles körét bevonják a döntésekbe. A törvényi szintre emelés során azonban a jogszabály – a parlamenti bizottságokban a felsőoktatási lobbik érdekérvényesítése nyomán kialakult konszenzus alapján – úgy módosult, hogy az alap bizottságának egyharmadát kéri fel a miniszter, a többieket részint a felsőoktatási szféra szervezetei, részint az

⁶ 9/1991 sz. Korm. rendelet.

⁷ 1993. évi XXI. számú törvény.

MTA és az Érdekegyeztető Tanács delegálja. Ezzel a bizottság függetlenebbé vált a kormányzattól, viszont megnőtt, sőt meghatározóvá vált benne a felsőoktatási szféra (elsősorban az egyetemek) képviseleti aránya.

A kuratórium ilyen kialakítása nyilvánvalóan *ellentétes* volt az alap létrehozása során a világbanki szakértők által ajánlott elvekkel, amelyek a felsőoktatástól független szakértők és a felhasználói képviselet dominanciájának érvényesítését szorgalmazták attól tartva, hogy a felsőoktatási képviselet dominanciája az erőforrások elosztása során hajlamos konzerválni a felsőoktatás strukturáját. A felsőoktatási szféra a politikához és a bürokráciához elérő kapcsolataival meg tudta akadályozni „kívülálló” képviselőknek az elosztásba való beleszólását – s így a racionalitás, és a gazdasági szféra szempontjainak érvényre juttatását a források elosztásában. Ez előre vetítette az alap felhasználásának – és a fejlesztési program megvalósításának – hatékonysági gondjait.

Források és felhasználás

Az alap illetve a nyomába lépő Felsőoktatási Alaprogram az összes felsőoktatási kiadásnak 1,4 és 6,7 százalék közötti arányát tette ki 1991 és 1997 között. Ez az arány a FEFA viszonylag szerény szerepére mutat rá. Ez még akkor is így van, ha a FEFA éves összege majd minden évben nagyobb volt, mint a felsőoktatási beruházások teljes összege.

1. táblázat: A FEFA illetve a Felsőoktatási Alaprogram forrásai

| | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 |
|---|---------|---------|---------|---------|---------|-------|---------|
| FEFA (millió forint) | 1 130,6 | 2 400,0 | 2 522,3 | 1 710,2 | 2 437,0 | 826,0 | 1 820,0 |
| A FEFA aránya a GDP-hez viszonyítva (ezrelék) | 0,45 | 0,82 | 0,71 | 0,39 | 0,43 | 0,12 | 0,21 |
| FEFA a felsőoktatási kiadások arányában (százalék) | 5,1 | 7,7 | 6,7 | 3,6 | 4,5 | 1,4 | 2,3 |

Az alap működése két fő szakaszra osztható. 1995-ig a FEFA elkülönült a költségvetésben. A működés ezen időszakában az Általános Felsőoktatás-fejlesztési program keretében 5 pályázati fordulót hirdettek meg összesen 7,6 milliárd forint támogatással, az Idegennyelv-oktatási program 4 fordulót tartalmazott, s 1,2 milliárd forint támogatást kapott.

A második szakaszban 1996–97-ben a költségvetési támogatásokat az MKM fejezet tartalmazta. Ebben az időszakban – a költségvetési törvényben szereplő indoklás szerint – a forrás „a felsőoktatási intézmények beruházási, egyes fontosabb felújítási, infrastruktúra és informatika fejlesztési kiadásaihoz nyújt támogatást”. Az utolsó két évben az integrációs folyamatok támogatása (előintegrációs pályázat) valamint a hatékony intézményi struktúrák kialakítása került a pályázati preferenciák közé. Az eredeti FEFA célrendszer fokozatosan alakult át (az 1997 évi keretből már csak 825 millió forint volt hagyományos FEFA keret).

A felhasználást tekintve megállapítható, hogy a támogatás 64 százalékát az egyetemek kapták, mintegy 28 százalék jutott a főiskolák és a művészeti felsőoktatás

intézményeinek, a különböző szövetségek – beleértve az integrációs támogatásokat – 6 százalékkal részesedtek és 2 százalék jutott egyéb intézmények (könyvtárak, múzeumok stb.) támogatására.⁸

Az első hitelprogram eredményei

Az ágazat stabil finanszírozása szempontjából döntő jelentőségű volt, hogy – egészen 1996-ig – elkülönített állami alapként működhetett a FEFA. Az alap léte – költségvetési tervezési szempontból – azt jelentette, hogy a feladat (a felsőoktatás fejlesztése) az éves költségvetési törvényben nevesített, és forrásait tervezni kellett, ráadásul elkülönítetten. Az elkülönített állami pénzalapként történő működés viszonylagos önállóságot biztosított a felhasználásnál és ez az önállóság a FEFA források számára védelmet is jelentett a bármikor bekövetkező költségvetési zárolások, elvonások ellen. Ez volt a fő oka annak, hogy 1996-ban⁹ a pénzügyi kormányzat javaslatára az Országgyűlés megszüntette az alapok jelentős részét. Meg kell jegyezni, hogy államháztartási, pénzügyi tervezési – azaz pénzügyminisztériumi – szempontokból a megszüntetés logikus lépés volt, ugyanis a jelentős számú (több mint 20) elkülönített pénzalap – melyek felügyelete a szakminiszterekhez és nem a pénzügyminiszterhez tartozott – nehezítette a makrogazdasági, államháztartási célok, követelmények teljesítését, magyarul a pénzügyminisztérium szempontjainak érvényesülését. Az alap egy, az államháztartás rendszerén belül, de önállóan működő „kis költségvetésként” funkcionált. 1996-tól tehát az önállóság megszűnt, s ezt követően még néhány évig hasonló céllal ún. fejezeti kezelésű előirányzatot terveztek – Felsőoktatási Alapprogram néven –, de jelentősen kisebb forrásokkal.

A FEFA alighanem legfontosabb sikere az infrastruktúra fejlesztésében elért eredmények. A támogatások legnagyobb része gép, műszer, számítógép hardver és szoftver és egyéb berendezések beszerzését szolgálta. A támogatások meghatározó szerepet játszottak a hazai felsőoktatás oktatási és részben kutatási infrastruktúrájának fejlődésében.

A fejlesztések együtt jártak a felsőoktatás képzési szerkezetének egyfajta korszerűsödésével is, nevezetesen néhány új, korszerű szak alapításával. Az más kérdés, hogy az elavult szakok visszaszorulása viszont alig történt meg, így azután a FEFA szerepet játszott a szakok számának példátlan felszaporodásában. Ugyanakkor a rövidebb idejű képzési programok elterjesztésére vonatkozó célkitűzésében alig sikerült elmozdulást elérni. Ebben az is szerepet játszott, hogy a fejlesztési források meghatározó része (80 százaléka) egyetemekhez került.

A FEFA másik fontos hatása az volt, hogy pályázatai révén – és persze a minisztérium más létszámnövekedést ösztönző erőfeszítései révén is – a felsőoktatási hallgatólétszám növekedése jelentős lendületet vett. Viszont a képzési szerkezet – fentiekben érintett – torzulásai lényegében máig fennmaradtak. Ugyanakkor a nyelvtanárkép-

⁸ Az Alap forrásainak (1991–95) felhasználási adatai.

⁹ Egészen pontosan az 1996. évi költségvetési törvény a Nemzeti Sport Alaptól a Hírközlési Alapon és a Gyermek- és Ifjúsági Alapon keresztül az Állattenyésztési Alapig mintegy húsz alapot szüntetett meg, illetve alakított át más formába, benne a Felzárkózás az európai felsőoktatáshoz Alapot is.

zés korszerűsítése és bővítése a FEFA program sikeres területe volt, jól lehet a 3 éves idegennyelvtanár képzés mára már megszűnt.

A FEFA-nak az intézményhálózat racionalizálása területén – a talán legfontosabb prioritásban – csupán látszateredményeket sikerült elérni. Kétségtelen, hogy preferenciáinak ösztönző hatására létrejöttek a hazai felsőoktatás regionális intézményi együttműködései, amelyek szerződésekben – általában egyesületi keretekben – de facto is testet öltöttek (Budapesti Egyetemi Szövetség, Budapesti Universitas, Debreceni, Szegedi, Pécsi Universitások, Budapesti Politechnikum stb.). Ugyancsak létre jött néhány közös intézményi szervezet. Ugyanakkor a világbanki hitelből tényleges intézményi integráció nem valósult meg.

Az oktató-hallgató arány racionalizálása gyakorlatilag csupán látszat-prioritás volt a FEFA működésében. A FEFA nem kérte e prioritását számon a pályázatokon, így ezen a területen eredmény nem született.

A felsőoktatás irányításának és finanszírozásának racionalizálását célzó prioritás túlnyúlt a FEFA kompetenciáján, így annak csak részbeni megvalósulása (az új normatív finanszírozási rendszer létrehozásának elmaradása) sem kérhető a FEFA-n számon. Ugyanakkor hangsúlyozni kell, hogy a FEFA nem vált a hazai felsőoktatás fejlesztésének műhelyévé, illetve annak ösztönzőjévé. Más oldalról a minisztérium a FEFA-t nem tudta fejlesztési céljainak szolgálatába állítani. Azzal, hogy a világbanki hitelforrásokból alap jött létre, lényegében a hitel prioritásait és követelményeit a minisztérium az alap kuratóriumára tolhatta, miközben annak egy sor dolog megvalósításában nem volt sem kompetenciája, sem hatalma – sőt szándéka sem.

A FEFA kuratóriumban nem kapott megfelelő arányban helyet a felhasználói (gazdasági) szféra. A kuratórium működése szinte kizárólag a források egyszerű elosztására korlátozódott, az elfogadott programok követelményeinek pontos meghatározása, a megvalósult és a folyamatban lévő programok követése, a követelmények, eredmények számonkérése, az elmaradt eredmények szankcionálása hiányos, esetleges volt.

A FEFA működésének fontos – bár az egész programot tekintve perifériális – eredménye a felsőoktatási intézmények pályázási kultúrájának megteremtése, projekt-menedzselési tapasztalataik kialakítása. A pályázatás az intézményeket saját fejlődésük hosszabb távú tudatos áttekintésére, fejlődési tervek megfogalmazására ösztönözte. Az elfogadott programok végrehajtása során pedig a világbanki beszerzési szabályok, a tendereztetés, a program-menedzsment területén szereztek gyakorlatot. Mindkét tapasztalat nélkülözhetetlen volt az autonóm intézmények részére ahhoz, hogy különböző hazai és külföldi támogatásokhoz, forrásokhoz hozzájuthassanak.

A világbanki hitel kimerülése, újabb hitel felvétel és külső források bevonásának elmaradása következtében az alap egyetlen forrása a központi költségvetés maradt, gyakorlatilag nem sikerült más forrásokat bevonni. Így az alap törvényszerűen elhalásra ítéltetett. Ez a probléma más alapoknál is jelentkezett és többek között ez (is) okozója volt az alapok tömeges – adminisztratív úton történő – megszüntetésének.¹⁰

¹⁰ A 90-es évek elején ugyanis az alapok létrehozásának egyik deklarált indoka az volt, hogy ez a pénzügyi konstrukció – elvileg – alkalmas az állami támogatás mellett különböző forrástulajdonosok bevonására, más támogatások mozgósítására. Ezek a várakozások azonban nem igazolódtak. Többek között azért nem, mert ezek az alapok (nagyraérett ma is) állami feladatokat finanszíroztak, de szerepet játszott a privát források szükségése, s az alapok működése nyilvánosságának hiánya is.

Végül is az alap működését abból az aspektusból pozitívan lehet értékelni, hogy a gazdasági szempontból nehéz 1991–1994-es időszakban jelentős információs-infrastruktúra fejlesztési forrásokat adott – jóllehet a felsőoktatás nem elsősorban ezen a területen szorult meghatározó fejlesztésre (hanem az épületinfrastruktúra területén, ahol viszont a hitelnek érdemleges projektje nem volt). Másik pozitív aspektusa, hogy segítségével mind a felsőoktatási szféra, mind a döntéshozók megtanulták a redisztributív elosztás helyébe lépő kompetitív elosztási mechanizmusokat.

Ugyanakkor alapvető negatív tapasztalat, hogy egy fejlesztési koncepció hiányát nem lehet egy kuratórium összeállításával pótolni, pláne nem egy meghatározóan az átstrukturálódás által érintett szféra képviselőiből álló kuratóriummal. Semmit nem sikerült az intézményi széttagoltságon, s az épületinfrastruktúra helyzetén változtatni. A program hasonlóan nem tudott érdemi elmozdulást elérni a képzési szerkezet korszerűsítésében, s a normatív finanszírozás bevezetése is csupán ígéret maradt.

Az első felsőoktatási világbanki hitelprogram tehát igen jól illeszkedett abba a sorba, amelyet a korábbi gazdasági célú hitelek is képviseltek, azaz a hitel a kitűzött racionalizálási céloknak csak igen kis részét volt képes elérni, a szféra alapjellemzői nem változtak, s a szféra lobbija sikeresen konzerválta a rendszert.

A második hitel előkészítése

A második világbanki hitel előkészítése a tervezettnél jelentősen hosszabb időt – csaknem három évet – vett igénybe. A Világbank már 1995-ben¹¹ jelezte a Magyar Kormánynak, hogy nyitott és kész egy újabb felsőoktatás fejlesztési kölcsön nyújtására. Először olyan hitel lehetősége merült fel, amely a tankönyv-, jegyzetkiadás fejlesztését támogatta volna. Az előkészítés a kiadói lobbifeszítései ellenére azzal zárult, hogy lényegében nincs mire hitelt adni. Ugyanis a kiadói szféra által léptenyomon hangsúlyozott fejlesztési célú tőkehiány helyett sokkal inkább kedvezményes forgóeszköz hitelt szeretett volna mindenki kapni, hogy – a piaci könyvkiadásnál lényegesen biztonságosabb tankönyvkiadásban elérhető – extraprofitját még tovább növelje.

1995 két további – az ágazat és a hitel szempontjából fontos – eseménye a felsőoktatás fejlesztésének irányelveiről szóló országgyűlési határozat elfogadása¹² továbbá az 1995 évi pótköltségvetés, mely a stabilizációs program (Bokros csomag) részeként a költségvetési szektor többi szereplőjéhez hasonlóan, a felsőoktatási intézményektől (és ágazattól) jelentős forrásokat vont el.

Az Országgyűlés határozatában megfogalmazott prioritások szakmai fejlesztési szempontból, a költségvetési elvonások finanszírozási oldalról tették indokolttá egy újabb – fejlesztési – hitel lehetőségének felvetését. (1996-ra az államháztartás helyzetét figyelembe véve világossá vált, hogy a fejlesztési célokra rövid távon szakmai konszenzus esetén sem lehet jelentős többletforrásokat átcsoportosítani.)

¹¹ A Bank illetékes igazgatója (R. Harbison) 1995 októberében egyidejűleg küldött levelet az MNB-nek a PM-nek, az MKM-nek és a Rektori Konferenciának, melyben értékelte az 1991–95 közötti eredményeket és jelezte, hogy a Bank kész újabb felsőoktatási kölcsön nyújtására.

¹² 107/1995 (XI. 4.) OGY határozat a felsőoktatás fejlesztésének irányelveiről.

A hazai események és a Világbank puhatólózása egy irányba mutattak. Hazai és világbanki szakértők közreműködésével elemzések, háttéranyagok készültek. A szakértői anyagok – amelyek a reform szervezeti, gazdasági, képzési, kutatási feltételeit elemezték – jó alapot szolgáltattak az MKM számára, hogy 1996-ban előterjesztést készítsen a Kormány részére a felsőoktatást támogató Világbanki hitel felvételéről. A minisztérium szándéka az volt, hogy a Kormány támogassa egy 150 millió dollár összegű felsőoktatási fejlesztési hitel 1997 januárjában történő felvételét. Ez azonban ekkor még nem sikerült – 1996 végén a Kormány csak arról fogad el határozatot, hogy a Japán Kormány által nyújtott segélyből támogatja a felsőoktatási célú világbanki hitel előkészítését.¹³ A határozat és a vele járó 370 ezer dollár összegű támogatás végül is fontos eszköze volt a program előkészítésének.

Az előkészítő munka során világossá vált, hogy a projekt sorsa három fő aktor megállapodásától függ: a Világbank, a szférát képviselő MKM és az államháztartás szempontjait előtérbe helyező, továbbá a felsőoktatásra, mint ágazatra vonatkozó hatékonysági követelményeket érvényesíteni akaró Pénzügyminisztérium.

Az oktatási kormányzat és a felsőoktatási szféra domináns képviselői (testületei) szorgalmazták a hitel felvételét. A hitel felvételének szükségességét azzal indokolták, hogy az így kapott többletforrás, és az ahhoz kapcsolódó – világbankinak hirdett – követelmények nélkülözhetetlenek a hazai felsőoktatás modernizálásához, és átalakításához. Vita legfeljebb abban volt, hogy a projekt irányítása – mind az előkészítés mind a végrehajtás során – milyen szervezeti keretek között történjen, az MKM-hez jobban kötődő államigazgatási típusú irányítás vagy jelentős önállósággal bíró projektiroda révén.

A Bank feladatából adódóan kezdeményezője és támogatója volt az újabb kölcsönnek. Ezzel együtt az előkészítés során igyekezett egyensúlyozni az MKM és a PM között. Egyik oldalon elsőrendű érdeke volt a hitel kihelyezése másrészt ún. „policy hitel”-ről lévén szó a pénz mellé részletes programot, és abban hatékonysági és teljesítménykövetelményeket igyekezett előírni. Ebben nyilvánvalóan szerepet játszott az első hitel kifelé ugyan sikeresnek tűnő (és a Bank prezentációjában sikeres), de gyakorlati szempontból (a program célkitűzéseit tekintve) rossz hatékonyságú megvalósulása. A Világbank így az új program hatékonysági követelményeinek betartását és ellenőrzését – saját szakértői mellett – a PM bürokráciától várta.

A Bank már a tárgyalások korai szakaszában meghatározta azt a feltételrendszert, melyet a kölcsön szükséges feltételének tekintett és azokat vagy az előkészítés során, de legkésőbb a programban teljesíteni kell. Három területet jelöltek meg.

- 1) A felsőoktatás finanszírozási rendszerének átalakítása, a köz- és magánfinanszírozás szerepének tisztázása a közpénzek elosztási mechanizmusának reformja.
- 2) Az intézmények pénzügyi, gazdálkodási önállóságának és elszámoltathatóságának növelése.
- 3) A kreditrendszer bevezetése a hallgatói önálló munka feltételrendszerének javítása a kontakt óraszámok csökkentése.

13 2305/1996. (XI. 13.) Kormány Határozat a felsőoktatás fejlesztését támogató világbanki program előkészítését szolgáló japán segélyről.

A fentiekben megjelölt policy-célok közül az első kettőnél egyértelmű volt hogy szükség van a pénzügyi kormányzat aktív közreműködésére is. A Bank jellemzően csak két aláírással – MKM-PM egyetértéssel – fogadott el hivatalos magyar álláspontot rögzítő dokumentumot. Az előkészítés során elfogadott koncepcióvá vált, hogy a fejlesztési program lebonyolításában három egyenrangú fél vesz részt – ti. a Világbank, az MKM és a PM. Ez – a korai tervek szerint – a különböző, a projektek bonyolítását és ellenőrzését végző testületekben is arányos delegálással valósult volna meg.

A Pénzügyminisztérium szerepe – lényegében a kormányzati feladat- és munkamegosztáson túlnyúló módon – hangsúlyossá vált a felsőoktatási program előkészítésekor. Ennek egyik oka maga a Világbank, illetve a Bank által vázolt követelményrendszer volt, melynek következtében képviselői ragaszkodtak az erőteljes PM részvételhez. Másik fontos ok a tárca – alapvetően az 1995-ös stabilizációs program okán történő – „megerősödése”, illetve az a – pénzügyi kormányzatnál kedvelt – kormányzati koncepció, mely a Pénzügyminisztériumot a gazdaságpolitika centrumának tételezte. Mindez lehetővé tette az ágazati szakmai kérdésekben – pl. a felsőoktatás-politikában – történő vélemény-nyilvánítást, akaratképzést is. E lehetőségekkel a „felsőoktatás ügyeiért felelős” PM tisztségviselők éltek. (Hozzá kell tenni, hogy az 1998–2002 közötti kormányzati ciklusban – azaz a hitelprogram lebonyolítása során – ez a kormányzati koncepció megváltozott, a PM szerepe leszűkült, s a gazdaságpolitika centruma elkerült a Tárcától a Gazdasági Minisztériumba, ami a felsőoktatási fejlesztési program lebonyolításánál is érzékelhetővé vált.)

A Világbank egyik törekvése az volt, hogy a Pénzügyminisztérium képviselői számára elfogadhatóvá tegyék a világbanki hitel felvételét, ennek következményeként az oktatási tárcának és az intézményeknek olyan fejlesztési programot kellett kidolgozni, amely a hazai felsőoktatást racionalizálja, bevonható magánforrásait bővíti és működésének hatékonyságát javítja.

Végül is 1996-ban a klasszikus fiskális érvek is a hitel elfogadása mellett szóltak. Mint már volt róla szó, mind a felsőoktatás fejlesztéséről szóló országgyűlési határozat céljai, mind központi költségvetés forrás-szűke racionálissá tették a hitelt. A hitelfelvétel racionalitása azonban az idő multával csökkent, márpedig az előkészítés jelentősen elhúzódott.

Az előkészítés elhúzódásának oka alapvetően az a koncepcionális vita volt, mely a megvalósítandó program elemei, a megvalósítás sorrendje, továbbá az előkészítés szintje körül alakult ki és jellemzően PM-MKM véleménykülönbségeként jelent meg az előkészítés során. A PM álláspontja az volt hogy a hitelt döntően infrastrukturális beruházásokra kell fordítani, mivel a beruházási többletforrások jól jöttek a forrás-szűke időszakban, ugyanakkor „kockázatuk” is kisebbnek tűnt, mint különböző a képzés tartalmi fejlesztését elősegítő – a PM-ből nézve kevésbé megfogható eredménnyel járó – programok finanszírozása. A Bankkal szembeni legnagyobb konfliktust az okozta, hogy az intézményi önállóság növelése érdekében a Bank olyan típusú és mértékű gazdálkodási önállóságot kért az intézmények számára, melyek a magyar költségvetési gazdálkodási környezetben a PM számára egyáltalán nem vagy csak nehezen voltak kezelhetők.

A legnagyobb konfliktus az előkészítés során a hitel összege és ütemezése körül alakult ki. A Bank és az MKM 150 millió dollár 6 év futamidejű programban gondolkodott, a PM javaslata háromszor 50 millió dollár volt háromszor kettő év alatt. Különbség látszólag nincs, de a PM javaslat az első fázis után általános program értékelést írt volna elő, és a program csak sikeres mérhető eredményeket produkáló első szakasz után folytatódott volna.¹⁴ Végül is az MKM és a felsőoktatási lobbij győzedelmeskedett, s a kormány a 150 millió USD egy összegben történő felvételéről döntött. A 150 millió dollár hitelhez 40 százalékos magyar hozzájárulási kötelezettség kapcsolódott.¹⁵ A hitelvizsgálatra 1997 első félévében, a hiteltárgyalásra¹⁶ ugyanez év végén, az aláírásra pedig 1998 elején került sor.¹⁷ Persze a PM „vereségének” meglettek a következményei.

A fejlesztési program

A felsőoktatási célú világbanki hitelprogramhoz fejlesztési tervet kellett készíteni a magyar félnek. Ez a „Felsőoktatási Szektorfejlesztési Politika Vázlata”, amely a fejlesztési politika általános célkitűzésként az alábbiakat határozta meg.

- Szerkezeti változások, amelyek célja a felsőoktatás összehangolása a modern szabadpiaci társadalom és gazdaság igényeivel, s az Európai Unióba történő integrációs törekvésekkel.¹⁸
- A források hatékony felhasználása, és többcsatornás finanszírozás kialakítása a nem-állami források arányának növelésére.¹⁹

14 A PM javaslatának másik megfontolása az volt, hogy a hat éves programnál jelentősen magasabb a hitel rendelkezésre tartásának költsége, mint a három részre szétszedett hitel-programnak.

15 A hitelszerződés – amely 1998 és 2004 időszakra szól – egyébként márkában adta meg a hitel összeget (263,6 millió DEM).

16 Lásd: 2388/1997. (XII. 3.) Kormány határozat a felsőoktatás fejlesztését támogató Világbanki Kölcsönegyezmény megkötését előkészítő tárgyalásról.

17 Lásd: 2022/1998. (II. 4.) Kormány határozat a Nemzetközi Újjáépítési és Fejlesztési Bankkal a felsőoktatás fejlesztését támogató kölcsönrel kapcsolatban megkötendő Kölcsönegyezmény elfogadásáról és megkötéséről.

18 Szerkezeti változások, amelyek célja a felsőoktatás összehangolása a modern szabadpiaci társadalom és gazdaság igényeivel, s az Európai Unióba történő integrációs törekvésekkel.

– A képzési szerkezet átalakítása kapcsán többszintű, átjárható, rugalmas képzési rendszer kialakítása a cél, amelyben egymáshoz illeszkednek a képzési szintek (a rövid idejű felsőfokú szakképzés, a főiskolai képzés, az egyetemi képzés, és a doktori képzés) és a (nappali és részidős) képzési formák.

– Az átjárhatóság megteremtése érdekében bevezetésre kerül az országos kreditrendszer.

– A képzési szerkezet korszerűsítésének oly módon kell történnie, hogy a szakok száma nem növekszik, hanem a meglévő szakok szélesebb képzési körökbe integrálódnak, s a szűkebb szakosodás a posztgraduális képzésben valósul meg.

– Az új képzési formák kapcsán növekszik a részidős és távoktatási képzés szerepe.

– Az intézményi szerkezet átalakítás a reform kulcsfontosságú eleme, melynek keretében széles szakkínálatú, nagyobb méretű integrált intézmények alakulnak ki az elaprózott intézményhálózatból, amelyek rugalmasan reagálnak a munkaerőpiac változásaira. Ezzel párhuzamosan hatékony, professzionális intézményvezetés alakul ki.

19 A források hatékony felhasználása, és többcsatornás finanszírozás kialakítása kapcsán az anyag megállapítja, hogy a társadalmi, gazdasági átalakulással összefüggő, elkerülhetetlen államháztartási reform következtében a felsőoktatás költségvetési forrásokból való részesedése nem tud lépést tartani a növekvő hallgatólétszámmal, szükség lesz a nem-állami források arányának növelésére.

– Ennek kapcsán az állami felsőoktatásban a jövő évtized közepére (2005) – a diákhitel kialakításával párhuzamosan – az oktatásban résztvevőknek mintegy 20 százalékát kell fedezni az intézmények működési költségeiből.

- A hallgatói létszámnövekedés és esélyegyenlőség.²⁰
- Az alacsonyabb társadalmi-gazdasági helyzetű csoportok arányukhoz közelálló részvételi lehetőséget kell, hogy kapjanak a felsőoktatásban.
- Nyitottabb, átláthatóbb hallgatói támogatási rendszert, differenciált kompenzációs rendszert kell kialakítani.
- A tudományos kiválóság és a minőség szempontjainak érvényesítése.²¹

A világbanki hitelprogram keretében megvalósítani tervezett felsőoktatás fejlesztés kulcsterületei lényegében megegyeztek az első világbanki hitel célkitűzéseivel, azaz leegyszerűsítve intézményintegráció, képzéskorszerűsítés, képzés és kutatás minőségének biztosítása, hallgatólétszám növelés, bevételszerző tevékenység növelése, normatív finanszírozás bevezetése. Bizonyos súlypontok persze elmozdultak. Így a bevétel-növelésnél a tandíjra került a hangsúly. Azaz a koncepció szerint kiterjedő felsőoktatás finanszírozásában a hallgatóknak jelentősebb terhet kellett volna vállalniuk. A tandíj jelentősebb növelésének azonban részint a hallgatói támogatás szociálisan érzékeny átalakításával, részint a tandíjhitel bevezetésével kellett volna együtt járnia.

A fejlesztési program hat alprogramra oszlott:

- 1) a források háromnegyedét felhasználó intézményi beruházási programra, amelynek célja az integrálódó intézmények fejlődését jelentős beruházásokkal előmozdítani;
- 2) a felsőoktatási reformok bevezetését szolgáló támogatásra, ami a források 8 százalékára rúgott;
- 3) a források 10 százalékát kitevő, a felsőoktatási menedzsmentet támogató információs rendszerfejlesztést szolgáló programra;
- 4) a menedzsment fejlesztését (képzését) szolgáló programra, ami 3 százalékot tett ki;

– Az állami források hatékonyabb felhasználásában jelentős előrelépésre van szükség, mivel a felsőoktatás egy hallgatóra vetített támogatása a jelenlegi szintről mérséklődik, de nem csökkenhet az egy főre jutó GDP 50 százaléka alá.

– Be kell fejezni a felsőoktatási intézmények normatív finanszírozásának bevezetését.

– Növelni kell az intézmények gazdasági önállóságát, s ösztönözni, hogy az intézmények nem állami költségvetésből származó forrásai növekedjenek.

– Lényegesen hatékonyabbá kell tenni az intézmények gazdálkodását.

– Lehetővé kell tenni a kialakult magán-felsőoktatás fejlődését.

20 A hallgatói létszámnövekedés és esélyegyenlőség célkitűzéseként a fejlesztési politika a következőket rögzíti:

– a reform fő célja a hallgatói létszám jelentős, de a társadalmi és munkaerőpiaci igényekkel összhangban álló növelése, a felsőoktatás államilag finanszírozott helyeire bejutók arányának el kell érnie a 18–19 éves korosztály 30 százalékát,

– a legjelentősebb hallgatói létszámnövekedést a rövidebb idejű képzési formákban, valamint az általánosabb képzést nyújtó programokban és az államilag nem finanszírozott részdíjs képzések területén kell elérni.

21 A tudományos kiválóság és a minőség szempontjainak érvényesítése:

– növelni kell a hallgatói munka szerepét és súlyát, és ezzel összefüggésben csökkenteni kell a heti kötelező óraszámot az oktatásban,

– fejleszteni kell az oktatási háttér szolgáltatások infrastruktúráját,

– állam által ellenőrzött és számon kért minőségbiztosítási rendszerek, eljárások kiépítése,

– a kutatóintézetek és a felsőoktatási intézmények fokozottabb együttműködése,

– a nemzetközi kapcsolatok kiszélesítése, a nemzetközi kutatási projektekbe történő bekapcsolódás,

– a méltatlanul alacsony oktatói, kutatói bérek növelése, a teljesítményre ösztönző követelményrendszer bevezetésével (óraterhelés növelése, kontakt óraszámok csökkentése, osztálylétszámok növelése), továbbá a foglalkoztatási formák rugalmasságának növelésével.

- 5) a hallgatói hitel előkészítését szolgáló programra és a
- 6) program menedzsment működtetését célzó támogatásra.

A program lényegét az intézményfejlesztési projekt alkotta, amely rendkívül jelentős – lényegében a korábbi évek beruházásait csaknem nagyságrendileg meghaladó összegű – beruházási forrásokat jelentett. Ennek a programnak a keretében gyakorlatilag valamennyi felsőoktatási intézményt arra ösztönöztek, hogy hosszú távú intézményfejlesztési tervet készítsen, s ez rendkívül fontos vívmány a korábbi intézményi tervezéshez képest.

A program előzőekben vázolt elemei elvben – és a tervezett ütemnek megfelelő felhasználás esetén – a korábbi időszakot jelentősen meghaladó beruházási és fejlesztési forrásokhoz juttatták volna az ágazatot. A remélt többletforrásokhoz – vagy legalább is azok nagyobbik részéhez – azonban a felsőoktatás végül is nem jutott hozzá, mégpedig az államháztartás szabályrendszerének 1998-as változása miatt. A változás lényege, hogy a külföldi hiteleket nem a tárca többletforrásaként kezelték, mint korábban, hanem a kincstár, azaz az egész államháztartás bevételeként. A változás következménye, hogy 1998–2002 között a felsőoktatási források nem növekedtek olyan mértékben, mint azt a tárgyalások kezdetén a felsőoktatás és a művelődési kormányzat képviselői remélték.

Az Oktatási Minisztérium a hitel-megállapodást abban a reményben szorgalmazta, hogy a hitel forrásai a minisztérium „normál költségvetési támogatásán” túl abszolút többletként jelentkeznek. Azonban a költségvetési tárgyalásokon ezt az igényt a pénzügyi kormányzat rendre elutasította, és a világbanki forrást beleszámította a „tárca mindenkori éves fejlesztési forrásai közé”. Nem sikerült tehát elérni azt, amit az első világbanki programban, vagyis hogy ágazat jelentős, a minisztérium költségvetéstől „független” forrással rendelkezzen.

Ennek persze makrogazdasági okai is voltak, de nyilvánvalóan befolyásolta a makrogazdasági lehetőségek – s így az oktatási tárcanak juttatható többletforrások – megítélését a Pénzügyminisztérium hozzáállása.

Az első két év (1998 és 1999) projektforrásai összesen mintegy 5,8 milliárd forinttal maradtak el az előzetes tervtől.²² A beruházásoknál az elmaradás 2,7 milliárd forint volt, a többi programnál ezt is meghaladóan, 3,1 milliárd forint.

Félmegvalósítás – és felmondás

A program előkészítése és a hitelegyezmény aláírása az 1994–98-as kormányzati ciklusban történt, a végrehajtás viszont az 1998–2002 között kormányzó koalícióra maradt azzal, hogy az 1998-ban hivatalba lépő kormány megörökölte a szerződést és az 1998-ra tervezett forrásokat. Az 1998-as végrehajtás – a kormányváltásnak is köszönhetően – sokat csúszott.

Az 1998. év új kormány programja – nyilvánvalóan nem véletlenül – több ponton megegyezett a világbanki hitelprogram prioritásaival. Így pl. támogatta: az intézményi integráció gondolatát; a rövid idejű felsőfokú szakképzés (AIFSZ) fejlesztését;

²² A 2022/1998 (II. 4.) kormányhatározatnak megfelelő ütemezés és a tárgyévi költségvetések tényadatai alapján.

hangsúlyozta a tudományos kiválóság és a minőség fontosságát; támogatta az integrációhoz kapcsolódó kapacitásbővítő beruházásokat.

Ugyanakkor nyilvánvaló volt, hogy a korábbi program egyes alapelemei – mindekelőtt a magánforrások bővítésének tandíjra épülő programja – nem tartható. A választási harc részeként az alapképzés tandíjmentességével kampányoló kormánykoalíció hatalomra kerülése nyomán eltörölte a felsőoktatási tandíjat. Ennek nyomán szükségesség vált a program újratárgyalása, mely 1998 végén megtörtént és sor került a Kölcsönegyezmény kiegészítésére.²³ Lényegében maga a dokumentum nem sokat változott az alapvető eltérést a tandíjmentesség kiterjesztése jelentette. Az új Kormány is úgy ítélte meg, hogy nem szükséges a Kölcsönegyezmény módosítása. Elegendő a policy levél átdolgozása, és az egyezmény kiegészítése.

A Világbank gyakorlatilag „szó nélkül” elfogadta a változtatásokat, pedig a tandíjmentesség – a korábbi program magánforrások növelése szempontjából döntő elemének elhagyása – alapvető változás volt.

Az így korrigált hitelprogramot az új kormány elkezdte végrehajtani, majd a kormányciklus második felében felmondta. A 2001 áprilisában bekövetkezett felmondás alapvető oka – legalább is a hivatalosan közölt kormányzati álláspont szerint – a Világbanki hitelek kedvezőtlennek válása, valamint „a szigorú feltételrendszer és az évente fizetendő magas rendelkezésre tartási jutalék” volt.

Tény, hogy 2001-re a makrogazdasági feltételek – kedvező irányba – változtak. A gazdasági növekedés évi 4–5 százalék között mozgott, az infláció csökkent, a korábbi forráshiány mérséklődött. A Világbank hitelei más pénzügyi forrásokhoz képest előnytelenné váltak. A pénzügyi kormányzat azon lépése, mellyel felmondta az egyezményt,²⁴ szűken vett pénzügyi szempontokból indokolt volt. A felmondás egyébként érdemben nem változtatott az ágazat helyzetén, hiszen a program a korábbiakban sem az eredetileg tervezett ütemben jutott forráshoz a redukált összegű forrásokat pedig a költségvetés továbbra is biztosította, így az oktatási tárca mérsékelt ellenállása is indokoltnak látszott.

A 2. táblázat – mely a költségvetés felsőoktatási ráfordításait és a beruházási forrásokat szemlélteti – azt mutatja, hogy a hitelprogram megjelenése alapvető változást nem hozott a ráfordítások alakulásában, ilyen közvetlen kapcsolat még a beruházásoknál sincs. Az ágazat ráfordításai a hitel felmondása után pedig nem csökkentek.

Az eredeti program 1997-es árfolyamon mintegy 30 milliárd forintot – folyó áron több mint 50 milliárdot – tervezett építési beruházásra. Az ÁSZ vizsgálat megállapítása szerint: „a felmondott világbanki hitelforrásokat a kormányzati koncepcióváltás felsőoktatás fejlesztési programmal részben pótolta és a fejlesztés első szakaszához a pénzügyi feltételeket biztosította. Ennek nyomán a vizsgált három és fél éves időszakban az integrálódott intézmények 15 Mrd Ft-os összeghez jutottak, amelyből

23 A Kormány oktatási és pénzügyminisztere 1998 decemberében küldte meg a Bank részére a Felsőoktatási Szektorfejlesztés Politikai Vázlata átdolgozott változatát összefoglalva az új Kormány ágazati céljait.

24 Tegyük hozzá, hogy az ifjúsági szakképzés korszerűsítését szolgáló hitelprogramot is felmondták ezzel egy időben. Ugyanakkor nem sokkal ezután írták alá „az ingatlan tulajdonjog és az ingatlan vagyoni értékű jogok nyilvántartását, valamint az ingatlanpiac fejlesztését” célzó világbanki hitelprojekthez való csatlakozást, ami a – koalíciós partner által vezetett – agrár tárca programja volt.

maguk 7,8 Mrd Ft-ot minősítettek integrációs célú beruházásnak. A központi forrásból 2000. évtől 9 integrálódott intézmény részesült támogatásban elfogadott intézményfejlesztési terve alapján. Mindezek alapján a felsőoktatás nem jutott olyan mértékben és ütemben beruházási forrásokhoz, mint ahogy azt kormányzati szinten tervezték.”²⁵

2. táblázat: A felsőoktatási kiadások és beruházások, 1990–2002

| Év | A költségvetés felsőoktatási kiadásai | | Felsőoktatási beruházási kiadások | |
|------|---------------------------------------|--------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| | Folyó áron (millió forint) | A GDP százalékában | Folyó áron (millió forint) | A felsőoktatási kiadásokból (%) |
| 1990 | 16 843 | 0,81 | 1 262 | 7,5 |
| 1991 | 22 001 | 0,88 | 1 250 | 5,7 |
| 1992 | 31 150 | 1,06 | 1 833 | 5,9 |
| 1993 | 37 876 | 1,07 | 2 049 | 5,4 |
| 1994 | 47 165 | 1,08 | 2 326 | 4,9 |
| 1995 | 54 004 | 0,96 | 2 152 | 4,0 |
| 1996 | 58 594 | 0,86 | 3 623 | 6,2 |
| 1997 | 80 378 | 0,94 | 14 316 | 17,8 |
| 1998 | 91 985 | 0,91 | 6 297 | 6,8 |
| 1999 | 110 654 | 0,97 | 8 719 | 7,9 |
| 2000 | 143 239 | 1,09 | 18 397 | 12,8 |
| 2001 | 155 379 | 1,05 | 20 878 | 13,4 |
| 2002 | 176 473 | 1,04 ^a | 25 808 | 14,6 |

^a Előzetes adat

A második hitelprogram eredményei

Érdeemes megvizsgálni, hogy melyek az eredeti program megvalósult elemei, mely programrészek maradtak el, vagy szakadtak félbe. A kialakult kép vegyes és ellentmondásos.

A beruházási program

A program fontos eleme volt az intézmények egyesítése, az integráció, amire 2000-ben került sor, legalábbis adminisztratív módon. A 2000. évi integráció²⁶ nyomán jelentősen csökkent az állami felsőoktatási intézmények száma: az összevonások után az 52 állami intézményből 13 egyetem és 12 főiskola maradt. Az integrációhoz kötődő intézményfejlesztési (beruházási) program elkezdődött és – ugyan már nem világbanki forrásból – jelenleg is tart.²⁷ A beruházási program felhasználási tervét

25 Állami Számvevőszék Jelentés a felsőoktatási intézményhálózat integrációjának ellenőrzéséről 0311 2003. március (21. oldal).

26 Az integráció a felsőoktatási intézményhálózat átalakításáról szóló 1999. évi LII. Törvény alapján valósult meg.

27 A Budapesti Műszaki Főiskolán, a Debreceni Egyetemen, a Nyíregyházi Főiskolán folynak többek között jelentős új építkezések.

(eredeti és módosított) továbbá az éves költségvetési törvényekben a célra biztosított forrásokat az alábbi táblázat foglalja össze.

3. táblázat: A második világbanki hitel terve, a felmondás utáni módosított terv és a tény beruházási ráfordítások (milliárd forint)

| | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | Összesen |
|-------------------|------|------|------|------|------|------|------------------|----------|
| Eredeti terv* | 1,4 | 4,1 | 11,0 | 10,8 | 11,4 | 10,5 | 0 | 49,2 |
| Módosított terv** | - | - | 5,6 | 9,8 | 13,3 | 12,3 | 6,5 | 47,5 |
| Tény*** | 1,5 | 1,3 | 3,6 | 2,9 | 9,4 | 9,1 | 6,8 ^a | 33,0 |

* 2022/1998. (II. 4.) Korm. határozat szerint.

** Orbán kormány 1999-ben.

*** Költségvetési törvény.

^a Előzetes terv.

Látható, hogy a kapacitásbővítés terén nem valósult meg a remélt „áttörés”, a források jellemzően a költségvetés általános beruházási forrásaival azonos arányban, vagy azt csak kevéssel meghaladó ütemben bővültek. Az integrációs folyamathoz kötődő beruházások 11 intézményben folynak. További 18 állami és 5 egyházi intézmény fejlesztési terve most készül, ezek várható beruházási forrásigénye 100 milliárd forint körüli. Az 1998–2004 közötti időszakra eredetileg tervezett 50 milliárd forint összegű fejlesztésnél 40 százalékkal kisebb volumenű beruházások valósulhatnak meg. A program tehát jól láthatóan lelassult, s feltehetőleg csöndesen el fog halni.

A hazai felsőoktatási hallgatólétszám rendkívül gyors növekedése nélkülözhetetlenné tett egy olyan beruházási programot, amely a tömegképzés épületinfrastruktúra feltételeit teremti meg. A beruházási program tehát rendkívül fontos volt. Ugyanakkor a program alapját képező intézményfejlesztési tervek – amelyek a beruházási programért „cserében ígért” intézményi lépéseket (pl. hatékonyság-fejlesztés, regionális és munkaerőpiaci kapcsolódás stb.) tervezték meg – gyakorlatilag nagyrészt ígéretek maradtak. A beruházási programhoz alapfeltételként kapcsolódó intézményi integráció megvalósult ugyan, de meglehetősen ellentmondásosra sikerült. Az integráció nyomán jelentősen csökkent az állami felsőoktatási intézmények száma: az összevonások után az 52 állami intézményből 13 egyetem és 12 főiskola maradt. Ez látványos, de csak látszólagos csökkenés. Ugyanis az integrált intézményekben gyakorlatilag ugyanúgy fennmaradt – csak immár „kapun belülivé” vált – az elaprózottság. Sőt a vertikális tagoltság a korábbinál is nagyobb lett a – tulajdonképpen törvénytelenül, újabb intézményi szintként – megjelenő (agrár és orvostudományi) centrumokkal.

Diákhitel

A program másik fontos eleme volt a hallgatói-, mai nevén diákhitel. A hallgatói hitel programelem a Bank „kedvence” volt olyannyira, hogy már az előkészítés során kifejezetten ragaszkodott a programhoz. A PM ezt a programelemet „kedvelte legkevésbé”. A előkészítés időszakában a magyar infláció kétszámjegyű volt és ilyen kö-

rülmények között a pénzügyi tárca igen kockázatosnak tartott bármilyen általános diákhitel rendszert. Ráadásul a javasolt koncepció eltért a klasszikus jelzálog alapú kölcsönöktől és egy halasztott visszafizetésű alanyi jogon járó jövedelemfüggő hitel bevezetését javasolta, melyet a hallgatók a diplomaszerezés után munkajövedelmük-ből fizetnek vissza. A konstrukció – melyet angol szakértők bevonásával dolgozott ki az MKM – eredetileg a kezdeti állami „tőkeinjekció” és a felfutás (a törlesztések megkezdése) után elvben saját lábón is megállt volna. Ehhez azonban olyan magas kamatszint tartozott, melyet a kormányzat – a választások közeledtével – politikai okból nem vállalt fel. Ezt követően maradt a jelenleg is működő (a hallgatók körében jelentős népszerűséggel bíró) államilag támogatott diákhitel. A hitel eredetileg a tandíj megfizetésének könnyítését szolgáló lépés lett volna. Így azután a tandíj eltörlését követően erősen vitatható, hogy a 2001-ben, már a választási harc hevében létrehozott, piaci kamatozással tervezett, de végül a Kormány által támogatott kamatú Diákhitel²⁸ milyen célt is szolgál, hiszen a hallgatói támogatási rendszerrel sem hangolták össze.

Az intézmények gazdálkodási autonómiájának növelése (Pénzügyi Memorandum)

A program ezen eleme – bár előkészítése sok nehézséggel járt – még az implementáció előtt „elhalt”. A kiválasztott kísérleti intézmények számára a megállapodás lehetővé tette volna a klasszikus költségvetési gazdálkodástól való eltérést, az oly sokszor igényelt pénzügyi önállóságot. A koncepció szerint az intézmények az állami támogatásokkal a szokásosnál szabadabb módon és önállóbban a felügyeleti szerv „kihagyásával” gazdálkodhattak volna, „cserébe” nagyobb felelősséggel, transzparens módon és hatékonysági követelményeket is teljesítve tették volna azt.²⁹

Az elképzelésből azonban nem lett semmi, ami azért is sajnálatos, mert költségvetési intézményi körben azóta sem történtek ehhez hasonló innovatív, a gazdálkodási kötöttségeket oldó intézkedések.

28 A diákhitel bevezetése során nyilvánvalóan a választások előtti politikai motivációktól vezérelve az Orbán kormány irreálisan lecsökkentette a hitel kamatát – amelynek nyomán a hitel angol szakértői azonnal lemondtak. A kamatsökkentés egy évtized alatt több 10, más számítások szerint közel 100 milliárd Ft-jába kerül az államnak, ami gyakorlatilag azt jelenti, hogy a hitelfelvevők rejtett támogatásban részesülnek az adófizetők pénzéből.

29 A Pénzügyi Memorandumot a PM és az MKM 1997-ben írta alá három intézménnyel. A konstrukcióban részt vevő intézmények: megtervezett bevételeiket meggarthatták, tandíjbevételel szabadon rendelkezhetek, a kísérlet idejére (három év), a normatív állami támogatásokat a Kormányzat 100 százalékosan garantálja (vagyis elvonás költségvetési megszorítás velük szemben nem érvényesíthető). A megtakarítások – a költségvetési gazdálkodás gyakorlatával ellentétben – a következő évre átvihetők. Állami tulajdon értékesítéséből származó bevétel 100 százalékban meggartható. Szabad tandíj-meghatározás az államilag nem finanszírozott körben. Átcsoportosítási jog a személyi dologi és felhalmozási előirányzatok között. Ezzel egyidejűleg: évente könyvvizsgálatot végeznek, üzleti tervet készítenek és növelik saját bevételeik arányát, teljesítménykövetelményeken alapuló bérrendszert vezetnek be. Az akadémiai és pénzügyi vezetést kettéválasztják a hatás-, és felelősségi köröket megosztják.

Felsőoktatási reformok támogatása (normatív finanszírozás, a kreditrendszer reformja)

A program a normatív finanszírozási rendszer lényeges reformját, egyszerűsítését írta elő. A javaslat lényege a képzési és fenntartási normatív támogatások összevonása a támogatási kategóriák csökkentése volt. Az összevonás megvalósult de ezzel a rendszer gondjai nem enyhültek. A világbanki program során sem sikerült annak az alapvető ellentmondásnak a feloldása, mely szerint a hallgatólétszámtól függő ezáltal teljesítményelvű – normatív – támogatások adják a rugalmatlan munkaerő-gazdálkodási feltételek mellett a kötött bértábla illetményteteleinek fedezetét is. A helyzetet tovább rontja, hogy a „szabályozó alku” keretében a normatív finanszírozás elvei jelentősen szétzilálódtak. A magas érdekérvényesítő képességgel rendelkező karok, szakok magasabb finanszírozási csoportba sorolással, valamint gyakorlati képzési normatíva kiegészítésekkel tudták magukat kedvezőbb helyzetbe hozni. Így lényegében azonos szakok lényegesen eltérő kondíciókkal működnek.

Menedzsment fejlesztés

A kevésbé hangsúlyos programelem keretében továbbképzésekre, tanulmányutakra került sor. A program nem hozott áttörést az intézményi menedzsment színvonalának javításában, félbeszakadt, érdemi eredményei nem ismertek, talán nincsenek is. De ez a meghatározóan akadémiai elveken és vezetéssel épülő felsőoktatási intézményekben nem is meglepő, hiszen ebben az erőterben nem menedzserekre, hanem könyvelőkre van szükség.

Tanulságok

Azzal kezdtük az írást, hogy a hazai felsőoktatás fejlesztésében a Világbank igen jelentős szerepet játszott. Ezt a kijelentést az írás befejezésében is tarthatjuk hozzátéve, hogy ez a hozzájárulás alapvetően abban azonosítható, hogy kétségtelenül többletforrásokat biztosított a felsőoktatási szférának. Talán azt is joggal állíthatjuk, hogy ezek a programok hozzájárultak a felsőoktatás infrastruktúrájának, technikai eszközeinek modernizálásához. Ugyanakkor a programok alig – lényegében csupán látványlag – javítottak a felsőoktatás gazdasági és szervezeti racionalitásán. Nem sikerült a hazai felsőoktatás képzési szerkezetét sem a fejlett országokéhoz, sem a gazdaság igényeihez közelebb vinni.

Egyértelmű, hogy ez alapvetően a felsőoktatási aréna szereplőinek – elsősorban a kormányzatnak, és a felsőoktatási szféra meghatározó érdekérvényesítéssel bíró (azaz a nagy egyetemek) képviselőinek – érdekeltiségével függött össze. A felsőoktatási intézmények mai működése meghatározóan a különböző akadémiai érdekcsoportok kompromisszumaira épül, amelyekben többnyire másodlagosak a gazdasági racionalitás szempontjai. A politikusok által vezetett minisztériumok pedig alapvetően a rövid távú politikai érdekek kiszolgálása mentén működnek, és ezért az elosztással

való megnyerés, a kliens-gyűjtés a fontos számukra. Ebben a szerkezetben a hosszú távú fejlesztési stratégiák természetesen felmorzsolódnak.

Rövid távon valószínűleg nem is várhatunk jelentős elmozdulást, hiszen úgy tűnik a politika nem túl régen ismerte fel, hogy a felsőoktatás tömegesedése jelentős szavazói létszámot is jelent, akiket viszonylag olcsó (persze csak rövid távon olcsó – egyébként hosszú távon igen-igen drága – ígéretekkel meg lehet nyerni (tandíjmenetesség, hallgatói hitel, felvételi eltörlés stb.)

A felsőoktatás természetéből fakad az is, hogy csak hosszabb távon várható az is, hogy a felduzzadt, torz képzési szerkezetű és minőségi gondokkal küszködő felsőoktatás kibocsátása nyomán olyan visszacsatolás keletkezik (használatlan diplomák, munkanélküliség, kivándorlás stb.), amely a politika szereplőit arra kényszeríti, hogy ne rángassák az oktatáspolitiká gyepelőjét, hanem igyekezzenek kormányciklusokon átívelő oktatás-stratégiákat kialakítani.

A Világbanknak, minden erőfeszítése ellenére sem sikerült elérnie a kormányzati stratégiai tervezés létrehozását a felsőoktatásban. Utólag az is megállapítható hogy túlzottan bizonyult a Világbankkal szembeni azon elvárás, hogy „külső szereplőként” képes felügyelni a programot, betartatni és megkövetelni a megállapodásokban rögzített programelemek végrehajtását. Ez a legjobban a Kölcsönegyezmény kiegészítésekor vált nyilvánvalóvá, amikor is a Bank „szó nélkül” vette tudomásul az eredeti program egyes kulcselemeinek kiemelését az ágazattal kapcsolatos kormányzati koncepció megváltozását. A Világbank nagyfokú „rugalmassága” szigorúan üzleti szempontból érthető (egy jelentős hitelkihelyezést nem veszélyeztethetnek apró koncepcionális változások) és bizonyára számukra is tanulságos tapasztalatokat hozott a program.

Talán az egyik legfigyelemreméltóbb jelenség az, hogy a két világbanki program célkitűzéseiként megfogalmazott, s lényegében meg nem valósított célkitűzések szinte változatlanul jelennek meg a felsőoktatás legújabb, közelmúltban napvilágra került fejlesztési koncepciójában, amire a Világbank már aligha fog hitelt adni (igaz, hogy a korábbiakat is végső soron az adófizetők finanszírozták).

KOTÁN ATTILA & POLÓNYI ISTVÁN

IRODALOM

- Állami Számvevőszék (2003) Jelentés a felsőoktatási intézményhálózat integrációjának ellenőrzéséről.
- BAKOS ISTVÁN (1994) *Közszolgálatban*. Püski Kiadó, Budapest.
- BENCZÚR ANDRÁS (1996) *Felzárkózás az Európai Felsőoktatáshoz, 1991–1995*. FEFA Titkárság, Budapest.
- POLÓNYI ISTVÁN (1993) Felzárkózás az európai felsőoktatáshoz alap – célok-eredmények –, és a továbblépés útjai. *Humánpolitikai Szemle*, No. 7–8. pp. 58–62.
- POLÓNYI ISTVÁN (1994) Felzárkózás az európai felsőoktatáshoz. *Magyar Közigazgatás*, No. 1. pp. 60–62.
- Staff Appraisal Report (1998). World Bank.

NAPJAINK REFORMJA: AZ EURÓPAI FELSŐOKTATÁSI TÉRSÉG LÉTREHOZÁSA

EURÓPA OKTATÁSI MINISZTEREI 1999-BEN ALÁÍRTÁK az ún. Bolognai Nyilatkozatot, s ezzel nagyszabású felsőoktatási reformfolyamat indult meg. Ez a reform példátlan a felsőoktatás eddigi történetében, mert viszonylag rövid idő alatt egy egész kontinensen kíván alapvető változtatásokat elérni. Az egyetemek világa, a felsőoktatás eddigi története arra utal, hogy ez az ágazat képes megújulásokra, a válságok túlélésére. Ugyanakkor a változásokkal szemben komoly inercia is jellemzi, van ereje az ellenállásra, a vélt vagy valós alapvető értékeit veszélyeztető hatások kivédésére. Mindaz, ami a felsőoktatásban történik, csak hosszabb távú megközelítésben érhető meg, csak ilyen szemlélettel szabad beavatkozni, illetve az eseményeket értékelni (*Pelican 1992; Wittrock 1993*). Mindez annál is inkább megtehető, hiszen a mai folyamatok közvetlenebb előzményeit jelentő, az 1960-as évektől – kisebb szünetekkel – szinte megszakítás nélkül zajló reformok értékelésére külön kutatási irány jött létre. Ez a kutatási irány abból indul ki, hogy a felsőoktatási reformokat, mint nagy társadalmi programokat kell értelmezni, túl kell lépni a leegyszerűsítő megállapításokon és a maga bonyolultságában, a szektor természetét megértve kell kezelni a történéseket (*Kogan 1984; Vught 1989*). Az alábbiakban ezt a szemléletet követve kíséreljük meg végiggondolni az ún. bolognai folyamatot.

A felsőoktatási reform, mint társadalmi program értékelése

Ebben a megközelítésben a nagy társadalmi (szociális) programok az intézményrendszerbe való olyan beavatkozások, amelyek általában kormányzati kezdeményezésre indulnak (költségvetési támogatást élveznek), valamely fontos társadalmi probléma megoldására, valamely társadalmi alrendszer, ellátó- vagy szolgáltató rendszer hatékonyságának javítására.

A társadalmi programok értékelése speciális módszertani problémákat vet fel. Bizonyos értelemben hasonlít a kísérlet eredményének az értékeléséhez, amennyiben egy meghatározott célból történő beavatkozás hatását kívánja mérni. Jelentős eltérés viszont, hogy nem laboratóriumi körülmények között zajlik, hanem a természetes társadalmi környezetben, ahol sokféle, csak kevésbé vagy pontatlanul mérhető hatás érvényesül. Általában nincs szabályos kísérleti és kontrollcsoport, legfeljebb a

reformban nem érintett más csoporttal (ún. nem ekvivalens kontrollcsoporttal) lehet összevetni a változásokat.

Az értékelés alapvető feltétele az elérni kívánt cél minél pontosabb megfogalmazása. A beavatkozás mérése és a tényleges kimenet, az eredmény mérése kritikus kérdés. Az egyik legnehezebb mozzanat a siker és a kudarc operacionalizálása (mit tekintünk sikernek, mekkora változást tekintünk sikernek, hol húzódik a siker és a kudarc határa, lehet-e költség-haszon elemzést alkalmazni). Az érintettek körének meghatározása és differenciáltságuk figyelembe vétele a legtöbb esetben ugyancsak bonyolult problémát jelent. A környezeti jellemzők mérése, egyáltalán a számításba veendő társadalmi környezet tartalmi lehatárolása alapvetően befolyásolhatja az értékelés eredményét, tehát ebben előzetesen meg kell állapodnia a kutatás megrendelőjének és a kutatás vezetőjének. A mérés időtávjának meghatározása igényli talán a legnagyobb körültekintést. Egy-egy reform kifizetésének sajátos időigénye van. Lehetséges, hogy az első szakaszban inkább a negatív hatások jelentkeznek, majd később kibontakoznak a várt és pozitívnak tekintett eredmények. A túl korai értékelés tehát félrevezető lehet. Gyakran előforduló feladat a reform folyamat követése (monitoringolása), amikor viszont nem elsősorban a végeredmény értékelése a cél, hanem az, hogy a menet közben felszínre jövő esetleges hibákat korrigálják.

Kényes problémát jelent a kutatási eredmények közlési módja, hiszen a reform bevezetője nyilvánvalóan a reform végigvitelében érdekelt, nem szívesen mondana le a befejezéséről és nehezen vállalja a menet közbeni korrekciót. Általában túl sok intézmény és személy érintett az ügyben, a végrehajtással megbízottak azonosulnak a feladatukkal, nem fogadják örömmel a kritikus észrevételeket. A reform bevezetése többnyire jelentős közpénz ráfordítással jár, ezért mind a megindítása, mind a leállítás vagy a korrekciója politikai felelősségeket is érint.

A korábbi felsőoktatási reformok

A korábbi időszakok felsőoktatási reformjai közül azoknak a kimenetelét célszerű röviden áttekinteni, amelyekről szisztematikus, esetenként nemzetközi összehasonlítást is magába foglaló kutatások készültek, és amelyek témánkkal – a bolognai folyamattal – tartalmi kapcsolatban állnak, annak előzményei.

Az első reformhullám értékelése

A nagy felsőoktatási expanzió első szakaszában – az 1960-as, 1970-es években – beindított reformok az egyenlőségeszmény jegyében fogantak. Olyan strukturális változtatásokat céloztak meg, amelyek alkalmassá teszik a rendszert a nagy tömegű és most már igen heterogén hallgatói tömeg befogadására, ösztönzik a korábban kimaradt társadalmi rétegekből származókat a továbbtanulásra. A legnagyobb hatású változtatás az egyetem monopóliumának megdőntése, az új típusú, nem-egyetemi szektor létrehozása volt, annak minden tartalmi, akadémiai, didaktikai, szervezeti és a munkaerőpiacot érintő összefüggésével.

Ezen reform-hullám szisztematikus értékelése során az a sommás megállapítás született, hogy a reformok ritkán hoztak teljes sikert, általában csak részben vitték őket végig, egyes reformokat leállítottak, mások pedig egyszerűen elhaltak. A leegyszerűsített magyarázatok szerint a reformok túl ambiciózusak voltak, így nem vették figyelembe, hogy az egyetemek konzervatívak, az akadémiai világ ellenáll a radikális változtatásoknak, esetleg az volt a probléma, hogy elfogyott a reformra szánt pénz.

A tudományos igényű elemzések a jelenséget pontosabban-részletesebben leíró és ezért bonyolultabb magyarázatokat kerestek. Először is a kitűzött célok megfogalmazásában látták a problémát. A célok sokszor igen összetettek voltak, esetenként egymásnak ellentmondó, nem teljesen világos célok szerepeltek egy reform-csomagban. Az összetett célokon belüli hangsúlyok a megvalósítás során áttevődtek, mert jelentősen megváltozott a társadalmi-gazdasági környezet, az egyes érdekcsoportok pozíciója. A második számú aspektus arra utal, hogy a reformokkal kapcsolatos társadalmi attitűd nemcsak racionális, kiszámítható elemeket tartalmaz, hanem sokszor irracionálisan viselkednek az egyes aktorok. Ez a probléma a folyamatos követéssel és a tapasztalatok alapján tett korrekciókkal enyhíthető (ez általában nem történt meg az első reformhullámban). A harmadik tétel szerint a reformok bevezetésénél nemcsak a közvetlenül érintett csoportok reakcióira kell gondolni. Esetenként azok akadályozzák meg a végrehajtást, akik úgy érzik, hogy közvetve ugyan, de veszélyben forog saját pozíciójuk (pl. pozitív diszkrimináció esetén). Elvileg az ösztönzés és a büntetés optimális kombinációja lehet a jó megoldás, meg az a lélektani hatás, amit egy nagy egyéniség támogató gesztusa kelthet. A bevezetést elrendelőnek nagy elszántságot kell tanúsítania. Néha viszont olyan nagy az ellenállás, hogy célszerűbb teljesen új intézményt alapítani, mintsem a meglévőket megváltoztatni. Végül figyelembe kell venni a társadalmi-gazdasági környezet megváltozását a kiinduló helyzethez képest. A korszak reformjai a gazdasági prosperitás idején indultak, az állami költségvetés mindenütt nagyvonalúan vállalta a felsőoktatási expanzió és a strukturális átalakítás költségeit. Az 1970-es évek gazdasági válságai azonban új helyzetet teremtettek. Egyes reformok ennek ellenére sikerültek, másokat a körülmények szorításában abbahagytak. A legnagyobb veszteség pedig az volt, hogy némelykor magukat az eredeti reform koncepciókat is elvetették (Cerych 1987).

A konkrét reformok sorsának összehasonlító elemzéséhez Cerych kidolgozott egy egyszerű sémát (Cerych 1984). E szerint a reformokat három dimenzió mentén célszerű dichotom típusokba sorolni. Egyrészt a tervezett változtatás mélysége szerint lehet radikális vagy lépcsőzetes reformról beszélni. A második dimenzió a változtatás szélességét veszi figyelembe, azaz hogy a felsőoktatási ágazat egy elemére, vagy pedig több, esetleg minden területére terjed-e ki a reform (felvételi rendszer, intézményi struktúra, finanszírozási rendszer, kinevezési rendszer stb.). Végül pedig a változtatás szintje szerint beszélhetünk az ágazat egyetlen intézményére korlátozódó reformról, vagy pedig több, akár minden intézményét érintőről.

E séma felhasználásával elemezve a vizsgált időszak reformjait, a következő főbb összefüggéseket állapították meg a kutatók. A lépcsőzetes, a meglévő rendszerrel konzisztens változtatás általában könnyebb, mint a radikális. Ugyanakkor sikeres

lehet a radikális reform is, feltéve, hogy egyetlen, de jól kiválasztott területre terjed ki. Bár általában egyszerűbb egyetlen intézménynél vagy intézmény típusnál bevezetni a reformot, esetenként azonban a teljes rendszerre irányuló reform a sikeres, ugyanis ilyenkor nem lehet kibújni, egymásra mutogatni, más intézményhez menekülni a változás elől. A több területre kiterjedő, átfogó és radikális reform végrehajtása természetesen nehezebb, mint az ellenkező pólusokon elhelyezhető reformoké. Hasonlóan nehéz (esetleg még nehezebb is) a radikális, minden (vagy több) területre vonatkozó reform, ha azt csak egyetlen intézményben (intézmény típusban) indítják el. Azonban gyakran erős ellenállásba ütköznek például a lépcsőzetes és csak egy-egy területet érintő, viszont az egész rendszerre vonatkozó reform is. Viszont sokszor sikeres az olyan radikális reform, amely egy-egy területre és egyetlen intézményre (intézmény típusra) terjedt ki.

Egy (túl) sikeres reform

Hollandiában 1983–87 között lezajlott a felsőoktatás intézményhálózatának racionalizálása, amelynek lefolyását, eredményeit utóbb alapos tudományos elemzésnek vetették alá. A reform célja az volt, hogy az 1960-as években kiépített, sokszor kis méretű és szűk szakmai spektrumú főiskolai (HBO) szektort megerősítse, működését hatékonyabbá tegye, presztízsét közelítse a nehézkesnek, drágának és túl konzervatívnak tartott egyetemi szektoréhoz. A programban a kormányzat a jutalmazás és büntetés kombinált eszközeit alkalmazta. Arra készítette az érintett intézményeket, hogy saját elhatározásukból és saját választásuk alapján integrálódjanak. Meghatározták az államilag támogatandó intézmények minimális méretét (600 hallgató), az integrálódó intézményeknek nagyobb gazdálkodási önállóságot és jelentős célzott támogatást ígértek. A reformot utóbb sikeresnek minősítették: a 348 főiskolából 314 részt vett az integrációban (a főiskolák száma végül 51 lett). Mindössze 34 főiskola maradt a régi formájában önálló. A periódus végére a főiskolák 85 százaléka már széles szakmai profilt tudott felmutatni.

Az elemzők azonban néhány nem várt fejleményre is rámutattak. Elsőnek, meglepetésre, a viszonylag nagy méretű intézmények döntöttek az integráció mellett (akiknek egyébként nem is kellett volna feltétlenül egyesülniük, de a beígért támogatásból nem akartak kimaradni, továbbá megértették, hogy a nagy méretű intézményeké a jövő). A kisebbek csak később mozdultak, akkor, amikor már jórészt elfogyott a speciális támogatási keret. Az integráció a program befejeződése után is tartott, amikor már szó sem volt költségvetési támogatásról, és olyan intézmények is megtették, akikre méretük miatt nem nehezedett feltétlen kényszer. Arról volt szó ugyanis, hogy a program végére világossá vált számukra, hogy a kialakult helyzetben semmiképpen sem szabad a viszonylag kisebb méretnél maradniuk. Voltak olyan intézmények is, amelyek viszont sikeresen ellenálltak. Erre különleges lobbizásuk, a komoly társadalmi-politikai támogatás bátorította őket (egyes agrár főiskolák, egyházi tanárképző intézetek tették ezt meg). Az intézményhálózat racionalizálásából adódó megtakarítás kisebb lett a vártnál és így a tervezett beruházásokat ebből a forrásból

nem tudták teljes mértékben megvalósítani. Az elemzők arra utaltak, hogy az anyagi mérleg pozitívvá válásához feltehetően hosszabb időre van szükség (megjegyezték, hogy nem tudták számszerűsíteni azokat a veszteségeket, amelyek az átszervezéssel kapcsolatos többlet-időráfordításból, emberi feszültségekből és az identitásvesztést kísérő érzelmi károsodásból adódtak). Az értékelés végső konzekvenciája szerint a reform sikeres volt, a főiskolai szektor valóban megerősödött. Igen ám, de időközben a nemzetközi trendek megfordultak. Az 1990-es évek elején már nem a két markánsan eltérő és elkülönülő szektor támogatása került napirendre, hanem éppen a szektorok közötti határok leépítése... (*Goedegebuure 1992*).

Néhány általánosabb tanulság

A különböző hullámokban lezajlott reformok következtében a felsőoktatás mindennél nagymértékben differenciálódott és diverzifikálódott (*Hrubos 2000*). Ennek a folyamatnak paradox eredménye, hogy az ágazat – egyébként is jellemző – komplexitása a szélsőségességet megütő szintre tolódt. Az ilyen komplex rendszer viszont erős rezisztenciát képes felmutatni a kívülről kezdeményezett változtatásokkal szemben. (A hatalom megoszlása diffúz, az ágazat és egy-egy intézménye sok, nagy relatív autonómiával rendelkező szintből, egységből áll, amelyek – szinte áttekinthetetlen lobbizási pozíciójuk következtében – sikeresen alááshatják vagy eltéríthetik a reformokat.) Más oldalról az összetettség biztosítja a belső erőt a fennmaradáshoz, a válságok túléléséhez, a társadalom számára fontos értékek, az autonóm akadémiai szempontok megtartásához (*Cerych 1987*).

Az összetettség nemzetközi szinten is értendő. A hasonló reformok más-más eredménnyel jártak a különböző országokban. Tehát bár ugyanazon kihívásra – a tömegessé válásra – kellett reagálni, mégsem érvényesültek lineáris, egyirányú tendenciák (*Scott 1995*).

Az első reformhullám idején a viták mögött végül is a sokféleséget és az egyenlőségeszményt eltérő módon kezelő – a diverzifikált és az integrált, két nagy – modell sorsa, a két modell közötti választás kérdése állt. Az előbbi modellben egy-egy ország felsőoktatási intézményrendszere nem élesen és nem egyértelműen szegmentált, az oktatási programokra nagyfokú differenciáltság jellemző, a kliensek köre tekintetében elmosódóak a határok. Az amerikai felsőoktatás a tipikus példa erre. Az utóbbi modellben az egyes intézmények oktatási programjai egy-egy országon belül meglehetősen egységesek, ugyanakkor eléggé heterogén hallgatói, kliensi körre számítanak. Erre a megoldásra Európában volt törekvés, de kevés sikerrel. Ugyanis az egyetemi és nem egyetemi szektor határainak leépítése úgyszólván áttörhetetlen ellenállásba ütközött – miközben a két szektor egyesítése alapvető feltétele az integrált modellnek (*Teichler 1988*).

A rugalmasnak, hatékonynak tartott, és az elitképzés – tömeges képzés problémáját viszonylag sikeresen kezelő amerikai modellhez történő közelítés gondolata Európában többször is felmerült, de átfogó megvalósítására sehol nem került sor. Az 1980-as évek végére az öreg kontinens felsőoktatása (ma már tudjuk, hogy csak egy időre) érezhetően feladta a közös, egységes modell keresését. Egy gyakorlatibb met-

szetben, a fokozatok, végzettségek rendszerét illetően hasonlóan alakult a helyzet. Itt a törésvonal az angolszász világ és a kontinentális Európa között jelent meg, előbbiben az ún. lineáris, vagy többlépcsős rendszer terjedt el, a kontinentális Európában pedig az ún. duális rendszer, amelyben az egyetemi és a nem egyetemi szektor intézményi értelemben élesen elválik, és az ott szerezhető végzettségek nem épülnek egymásra. Azonban a duális rendszer is különböző konkrét formában valósult meg az egyes országokban, továbbá a rendszer soha nem volt teljesen homogén. A lineáris rendszer elemei bizonyos mértékben megjelentek benne, és lassan (különböző ütemben) terjedni kezdtek.

Egy képzeletbeli felsőoktatás-kutató töprengései 2015-ben

Tegyük fel, hogy a Bolognai majd a Berliini Nyilatkozat szellemében 2005-ben vezették be általánosan Európa országaiban a végzettségek új rendszerének megfelelő képzést. Szakértői vélekedés szerint egy felsőoktatási reform átfogó értékelésébe akkor érdemes belefogni, amikor a reform keretében induló első évfolyam hallgatói már legalább 5 éve végeztek, így van bizonyos munkaerőpiaci visszajelzés is. Tehát legalább tíz év elmúltával van értelme megkezdeni a vizsgálódást. 2015-ben eljön az ideje a bolognai reform értékelésének. A munka vezetésével megbízott kutató az előkészítés szakaszában – a hasonló célú korábbi vizsgálódások tapasztalatait figyelembe véve – az alábbi kérdéseit és megfontolásait rögzíti.

– *Milyen megfontolásból és ki kezdeményezte a reformot?*

Az európai integrációs folyamatban kezdettől fogva kiemelt szerepet kapott a felsőoktatás. Az integrációs törekvések hátterében a gazdasági versenyképesség fenntartásának gondolata állt, amelynek egyik alapvető eleme az emberi erőforrással való ésszerű gazdálkodás. A munkaerő szabad áramlásának törvényi biztosítása ezt a célt szolgálta, a gyakorlati megvalósításhoz pedig szükség volt arra, hogy a végzettségeket, diplomákat zökkenőmentesen lehessen külföldön érvényesíteni. Az 1980-as évek végén az események felgyorsultak. Az uniós intézmények politikai szinten léptek (az Európa Tanács irányelveket bocsátott ki, az Európai Bizottság kezdeményezte az Európai Kredit Átviteli Rendszer kidolgozását és elterjesztését), az akadémiai világ képviselői, a rektorok pedig megalkották az európai egyetemek Magna Chartáját, amelyben ünnepélyesen kinyilvánították, hogy az európai tradíciók ápolása jegyében támogatják a tanárok és hallgatók mobilitását, az ezt biztosító gyakorlati lépéseket. Végül az UNESCO és az Európa Tanács előkészítésével megszületett a diplomák kölcsönös elismeréséről szóló egyezmény Lisszabonban. A kérdéskört szélesebb kontextusba helyezte Franciaország, az Egyesült Királyság, Németország és Olaszország oktatási minisztereinek állásfoglalása, amelyben meghirdették az Európai Felsőoktatási Térség kialakításának gondolatát. Ezen alapult az Európa oktatási minisztereinek aláírásával ellátott Bolognai Nyilatkozat, a konkrét reform elindítója (*Council Directive 1988, 1992; The Magna Charta Universitatum 1989; Convention 1997; Sorbonne Joint Declaration 1998; The European Higher Education Area 1999*).

Tehát hosszú előkészítő folyamat vezetett a reformhoz, amelynek során egyre tágabb hatókörű és egyre összetettebb változtatások beindítása merült fel. A folyamat kezdeményezője eredetileg az Európai Unió adminisztrációja volt, majd az értelmezés földrajzi határai egész Európára kiterjedtek. Állásfoglalásával csatlakozott hozzá az akadémiai világ, végül pedig a nemzeti kormányzatok vállaltak politikai felelősséget a megvalósításért.

– *Mi volt a reform deklarált célja és melyek voltak a megvalósítás eredetileg kijelölt területei?*

A legáltalánosabb szinten megjelölt cél a „Tudás Európájának” létrehozása volt, amely – a deklarációk szerint – nélkülözhetetlen eleme a társadalmi és emberi fejlődésnek, az „európai polgár” lét megszilárdításának és gazdagításának. Ebben kell kulcsszerepet vállalnia a felsőoktatásnak. A felsőoktatási rendszerek összeegyeztetése jelenti az alapját az egy felsőoktatási térségként (Európai Felsőoktatási Térségként) való működésnek, ami kulcs tényező a magasan kvalifikált munkaerő mobilitásához, a kontinens általános fejlődéséhez. További cél az európai felsőoktatás nemzetközi versenyképességének fokozása, az európai kultúra vonzerejének növelése más régiókban.

A gyakorlati megvalósítás hat konkrét területét, feladatkörét jelölték meg. Kettő a képzési rendszerre, a fokozatok rendszerére vonatkozik (könnyen érthető és összehasonlítható fokozatok adó képzési rendszer kialakítása, esetleg oklevélmelléklet alkalmazásával; két fő képzési cikluson alapuló rendszer bevezetése, amelyben az első ciklus után adott fokozat lesz az európai munkaerőpiacon alkalmazható megfelelő végzettség). Két feladatkör a mobilitás feltételeinek megteremtésére vonatkozik (kreditrendszer bevezetése – a már létező Európai Kredit Átviteli Rendszer alapján; a hallgatók és tanárok, kutatók, adminisztratív munkatársak mobilitásának segítése, az egyenlő esélyek biztosítása). Az ötödik feladatkör a minőségbiztosításban való együttműködésre utal, a hatodik pedig egy tartalmi kérdésre: a felsőoktatásba be kell építeni az európai vonatkozásokat.

A megvalósítás határidejét 2010-ben határozták meg.

– *Milyen típusúnak tekinthető az EFT reform?*

Mélységét tekintve kétségtelenül radikális reformról van szó (a végzettségek rendszerének megváltoztatása és európai szintű összehangolása gyökeresen új filozófiát és gyakorlatot feltételez). A reform igen „széles”, mivel a szektor intézményrendszerének jó néhány területét felöleli (a tantervek felépítése, a végzettségek kölcsönös elismerése, a mobilitás biztosítása, az oktatás tartalmi kérdései), áttételesen pedig lényegében minden területére kihat (az intézményi autonómia kérdésétől a munkaerőpiaci kapcsolódásig, a finanszírozási rendszertől az intézmények menedzsmentjéig). A változtatás szintje pedig példátlan a felsőoktatási reformok eddigi történetében, mivel az ágazat teljességére, lényegében minden intézményére vonatkozik, földrajzi értelemben pedig egy teljes kontinensre.

– *Milyen feltételezések állíthatók fel a rendszer komplexitását, a differenciálódási és homogenizálódási tendenciákat illetően?*

A felsőoktatás szélsőségesen komplexnek nevezett rendszere a reform keretében még komplexszebbé vált, a reform karrierje csak ennek tudomásul vétele mellett érhető meg. Az aktorok eddig is bonyolult mintázatot mutató érték- és érdekrendszere egy új szinttel, a nemzetközivel bővült, miközben a nemzeti szint továbbra is nagy autonómiával rendelkezik. Folytatódott az ágazat egészének differenciálódása, tekintettel arra, hogy a hallgatókért és a kutatási támogatásokért folyó verseny még nagyobb – egyértelműbben nemzetközi – léptéket öltött. Ezzel egy időben – a reform alapvető céljából adódó egységesítő törekvés érvényre juttatásával – eddig nem látott mértékű homogenizálódás indult meg. Tehát továbbra sem egyirányú a folyamat.

– *Milyen új elemei vannak a reformnak a korábbi felsőoktatási reformokhoz képest?*

A fentiekben említett, inkább a formális elemeket érintő sajátosságok – a földrajzi értelemben vett nagy kiterjedés és a rendkívülivé fokozódott komplexitás – mellett három olyan eleme van a reformnak, amely a korábbiakhoz képest különlegessé teszi. Először is a megcélzott és várt hatások igen széles és összetett köre. A reform deklarált céljai túlmutatnak a felsőoktatási reformoknál megszokottakon, amelyek a bejutás társadalmi esélyegyenlőségére, az ágazat működésének hatékonyságára, a munkaerőpiaci szempontokra és az akadémiai értékek érvényesülésére utaltak. Ezúttal általánosabb kulturális célok, az európai identitás és felelősség érzelmi vonatkozásokat is érintő szempontjai egészítik ki a kemény, racionális, végső soron a gazdasági versenyképességet kiemelő célokat. A második jellegzetesség, hogy a végrehajtást illetően – legalábbis európai szinten – nincsenek explicit formában megfogalmazott ösztönző elemek, illetve szankciók. A fő ösztönző erő a kimaradásból adódó távlati veszteségektől való félelem. Pozitív értelemben pedig annak belátása, hogy aki kellő időben és az elsők között mozdul, annak nagyobb tere lehet az események alakításában. Végül a reform megvalósítására fordított pénz, idő és emberi energia megtérülésének, a mérleg pozitívrá fordulásának időtávja – éppen az előbbiekből következően – nehezen becsülhető meg előre, a költség-haszon összegező számszerűsítésnek szinte leküzdhetetlen korlátai vannak.

A képzeletbeli kutató ezen a ponton kezd elbizonytalanodni. Nagy hiányérzete támad új kérdésfeltevések, új kutatási módszerek iránt.

A valóságos felsőoktatás-kutatót foglalkoztató kérdések 2003-ban

Európa természetesen ma még a reform előkészítés szakaszában tart, a bevezetésig még évek állnak előttünk. Mindazonáltal a kutató számára érdekes témát ad, hogy az eredeti, az 1999-ben a Bolognai Nyilatkozatban rögzített elvek és a kijelölt feladatok mennyiben módosultak, finomodtak vagy konkretizálódtak, milyen hangsúlyeltolódások következtek be azóta, melyek maradtak a nyitott vagy vitatott kérdések. Az oktatási miniszterek 2001-es prágai és 2003-as berlini konferenciáinak nyilatkozata, a berlini konferenciát előkészítő dokumentumok és országjelentések alapján lehet el-

sődlegesen képet kapni erről. (*Communiqué of the Prague Summit 2001; From Prague to Berlin 2002, 2003; Realising... 2003; The Role... 2003; Bologna-Berlin honlap*).

Az alábbiakban néhány fontosabb, a reform alapvető célkitűzéseit érintő területet emelünk ki ebből a szempontból.

A mobilitás, mint központi jelentőségű érték

A nyilatkozatokban és vitákban gyakran történik kissé nosztalgikus és romantikus utalás a középkori egyetemjárás szép európai hagyományára. Gyakorlatiasabb szinten azonban elsősorban arról van szó, hogy a huszadik század legsikeresebb, ezért kimondva-kimondatlanul mintának tekintett felsőoktatási modelljében, az amerikai modellben a legtermészetesebb elem a hallgatók és a tanárok intézmények közötti gyakori mozgása. Úgy szólván a felsőoktatási kultúra része, hogy az első fokozat megszerzése után a második (és további) fokozatot más egyetemen szerzi meg a hallgató, aminek kézenfekvő szakmai és akadémiai előnyei vannak. A jelenség elemi feltétele a felsőoktatási rendszer diverzifikált volta, ugyanakkor a hallgatói mobilitás jól illeszkedik az amerikai társadalomban gyakori munkahely és lakóhely változtatási szokások körébe. Kérdés, hogy az alapvetően integrált modell szerint működő Európában (ahol egyébként is viszonylag alacsony a területi mobilitás), lesz-e olyan erős motiváció, amely nagyobb tömegeket képes megmozgatni. A TEMPUS és SOCRATES program sikere jó jelnek tekinthető, de csak a tanulmányok közben történő nemzetközi mobilitás területén. Vajon miért fog választani egy külföldi egyetemet az „európai hallgató” a második fokozat megszerzésére, miután első fokozatát – jellemzően – saját hazájában szerezte meg? Az intézmény presztízse, a program kiemelkedő minősége, a különleges, egyedi szakmai irányultság, valamint a vonzó infrastrukturális feltételek jöhetnek számításba. Egy-egy felsőoktatási intézmény, vagy egy bizonyos ország tekintetében feltehetően messze nem lesz egyensúly a beérkező vendéghallgatók és a külföldön továbbtanuló hazai hallgatók létszáma között. A finanszírozás – eddigi úgyszólván nem is érintett – kérdései itt élesen vetődnek fel.

Az életen át tartó tanulás: a hagyományos egyetemi formák egyeduralmának vége

A prágai nyilatkozatban jelent meg először explicit formában az életen át tartó tanulás rendszerének kiépítése, mint kiemelt cél. Az aláírók úgy fogalmaztak, hogy ennek a kultúrának az elterjesztése – a gazdasági prosperitás elősegítése mellett – hozzájárulhat a társadalmi kohézió erősítéséhez, az életminőség javításához. Az előregedő Európában a foglalkoztatottak számának és arányának növelése fundamentális kérdés, a továbbtanulás, az átképzés rugalmas rendszerének létrehozásával lehet a munkaerőpiacról kiszorultak, vagy családi okokból ideiglenesen kilépők visszatérését elősegíteni. Egy ilyen rendszerben természetes helye van a nem hagyományos iskolai rendszerű keretben meghirdetett, a felsőoktatásban formálisan nem akkreditált programok elismerésének, az ott szerzett bizonyítványok, elvégzett kurzusok beszámításának. Ez bizony az egyetem falainak ledöntését jelenti, továbbá a nappali képzésben

résztevő inaktív keresők arányának és számának csökkenését, amire a felsőoktatás aktorai eddig nem igazán figyeltek fel. A hivatalos nyilatkozatokban és előkészítő tematikus konferenciákon még az olyan továbbképzési programokról is kevés szó esik, amelyeket a szabályos felsőoktatási intézmények hirdetnek meg. Talán azért, mert a nem fokozathoz vezető programok és az informális programok elsősorban a hazai terepen relevánsak, kevésbé lesznek a nemzetközi mobilitás célpontjai.

A társadalmi esélyegyenlőség sorsa

Az esélyegyenlőség kérdése kezdettől fogva lényeges eleme volt a reformterveknek. A Berlieni Nyilatkozatban a korábbinál hangsúlyosabban szerepel a bolognai folyamat társadalmi dimenziójának említése, a szociális és a nemek közötti egyenlőtlenségek csökkentésének támogatása. A miniszterek leszögezték, hogy a felsőoktatás közjóság, közösségi felelősség. Ezt nehéz nem úgy értelmezni, hogy döntően költségvetési forrásból kell finanszírozni. Bizonyos ellentmondás fedezhető fel e kijelentés és az 1980-as évektől tartó, a felsőoktatási intézményeket a vegyes finanszírozásra készítő, az üzleti világból származó bevételeket ösztönző kormányzati politikák között. A finanszírozás kérdéseiről, a tandíjról teljes mértékben hallgatnak a nyilatkozatok, mintegy nemzeti hatáskörbe helyezik azt, miközben a hallgatói képviselők kitaranak az egyenlő elbírálás követelése mellett a hazai és külföldi hallgatók esetében. A társadalmi esélyegyenlőség alakulásának természete azonban igen bonyolult. Amennyiben az első fokozat megszerzését egész Európában tandíjmentessé teszik, akkor ez a lépés egy szinten elősegíti a hozzájutás esélykülönbségeinek csökkentését. (Az más kérdés, hogy ez hogyan oldható meg ott, ahol viszonylag jelentős a magán felsőoktatás súlya, pl. Közép- és Kelet Európa egyes országaiiban.) (Johnes 2000.) A többféle kimeneti lehetőség, az életen át tartó tanulás valóban abba az irányba hathat, hogy ne vesszen el a félbehagyott programba befektetett munka és költség, legyen további esély, újraindítási lehetőség. Az EFT kiteljesedése ugyanakkor azzal is jár majd, hogy a társadalmi szelekció további szintjei jelennek meg (második és további fokozatok, magas presztízsű külföldi egyetemeken folytatott tanulmányok stb.).

Az egymásra épülő fokozatok elhatárolásának dilemmái

A lineáris képzési rendszerre való áttérés sarkalatos kérdése az egymásra épülő fokozatok tartalmának, funkciójának definiálása. A figyelem elsősorban az első (Bachelor) fokozatra irányul, tekintettel az érintettek nagy számára, továbbá e fokozatnak szánt döntő szerepre az európai munkaerőpiacon. Előre lehetett sejteni, ami most a szakmai konferenciákon egyre világosabbá vált, hogy nem könnyű a Bachelor és a Master fokozat elhatárolása azokban az országokban, ahol a duális rendszernek vannak hagyományai.

A Bolognai Nyilatkozat az első fokozat munkaerőpiaci szerepét emelte ki, négy évvel később, Berlinben már a második fokozatú programokba való belépés előkészítésére tették a hangsúlyt. E változásban érhető tetten az egyetemi szektor nyilvánvaló nyomása a döntéshozókra. Egyszerűbbnek látszik ugyanis a tantervek olyan átala-

kítása, amely az első fokozatot elsősorban a továbbtanulás előkészítő szakaszának tekinti, nem pedig a munkaerőpiacra való kilépés feltételének. Amennyiben komolyan és egyszerre vállalkozik mindkét funkció betöltésére az első fokozat, akkor nehezen valósítható meg a reform dokumentumaiban változatlanul leszögezett 3 éves időkeret betartása. Az országtanulmányok arról tanúskodnak, hogy több országban nem is tartják be azt, a már megindított új rendszerű programokban. A Master programoknál ugyancsak többféle időtartam – 1, 1,5, 2 év – szerepel. A duális rendszer, mint a kontinensen általános, de országonként eltérő konkrét formában megvalósuló hagyomány tehát továbbra is érezteti hatását. Egyre inkább szólnak komoly érvek a mellett, hogy nem érheti formális kifogás a nem egyöntetű megoldásokat. A végzettségek kölcsönös elfogadását tartalmi kérdésnek kezdik tekinteni, a képzés során megszerzett kompetenciákat, a tényleges munkaterhelést gondolják figyelembe venni, nem pedig annak egy technikai vonatkozását, az időtartamot (noha a tudás mértéke és mélysége és az idő közötti korrelátum ténye közismert). Ennek jegyében fogják elkészíteni a mai tervek szerint az európai képesítési követelmények leírását.

Hangsúlyeltolódás: növekvő figyelem az intézményi szint iránt

Amint közeleg a reform bevetésének ideje, egyre nagyobb figyelem irányul az intézményi szintre. A konkrét munka, a végrehajtás ezen a szinten történik, a felsőoktatási intézmények oktatói kara ellenében aligha lehet sikeres a reform. Az elvileg általában elfogadott és támogatott reform természetesen ezen a szinten ütközhet igazi ellenállásba. Minden dokumentum leszögezi az intézményi autonómia fontosságát és sérthetetlenségét. Nyilvánvaló ellentmondást hordoz az a körülmény, hogy nem alulról jövő reformról van szó, hiszen azt nem az intézmények kezdeményezték, de autonóm egységekként várják el tőlük a végrehajtását.

Az intézményi autonómia fogalma sokat vitatott hatalmi és tudományos kérdés, más-más értelmezései ismertek. Adott esetben ún. procedurális autonómiáról van szó, mely szerint az intézmények kizárólagos joga saját belső működésük és adminisztrációjuk kérdéseiben dönteni. A törvényi kereteket, a költségvetési finanszírozás rendszerét természetesen nem ők határozzák meg, a minőségértékelés, minőségbiztosítás és akkreditáció mindenképpen feltételez külső szakértőket, értékelő testületeket. Az intézményi autonómia eltérő értelmezéséből és kereteinek meghatározásából már korábban is sok nehézség támadt. A nagyszabású változtatási folyamat során különösen kényes ügy e fogalmak tisztázása, és olyan helyzetek teremtése, amelyben az intézmények felismerik, hogy az egymással és a kormánnyal illetve a közvetítő szervezetekkel való kooperáció a legcélravezetőbb út.

A tanulmányi ágak autonómiája

A tantervek Bologna-konform, a kétszintűségnek megfelelő átalakítása felszínre hozta a tanulmányi ágak, képzési területek autonómiájának problémáját. Arról van szó, hogy az egyes területek szakmai szempontjai, igényei eltérőek, és az ennek alapján kialakított megoldási javaslatokat elsősorban „európai testvérszervezeteikkel” kell

egyeztetniük, és csak másodsorban saját intézményükkel, oktatási kormányzatukkal. A most már nemzeti határokon átívelő munkaerőpiac releváns szegmensét ebben a keretben ismerhetik igazán a szakértők, a végzettségek elismerése, a szintek közötti átlépés feltételrendszere ugyancsak itt kaphat elvi, tartalmi alátámasztást. Jó példa a képzési területek autonómiájának ilyen érvényesítésére az orvosi-egészségtudományi, valamint a jogi képzés sikeres ellenállása a kétszintű képzésre való áttéréssel szemben, Európa szerte.

A prioritások változása: a minőség kerül előtérbe

A tartalmi kérdések tehát kezdenek egyre nagyobb hangsúlyt kapni. Érthető, hogy a strukturális keretek kialakítása után, a beindítás időpontjának közeledtével már inkább a finomabb ügyek illetve konkrétan mérhető vonatkozások kerülnek előtérbe. Ahhoz, hogy az autonóm felsőoktatási intézmények tényleg automatikusan (a kiállított dokumentumok alapján) elismerjék a máshol szerzett végzettségeket, meggyőző, legitim minőségértékelési, minőségbiztosítási és akkreditációs rendszerekre van szükség. Mégpedig olyanokra, amelyben az intézmények önértékelése, a nemzeti értékelési szervezetek és azok nemzetközi szintű kooperációja egységes rendszert alkot. Berlinben már ez a téma került az első helyre a kiemelt területek között (megelőzve a kétciklusú rendszerre való áttérést és a tanulmányi időket, fokozták elismerését, a korábban az élen álló területeket). Kulcskérdésről van szó. Kevésbé látványos, mint a másik két terület, de valószínűleg ennek megvalósításán áll vagy bukik a reform.

A felgyorsult idő

A Bolognai Nyilatkozatban a „rövid időn belül, de legkésőbb a harmadik évezred első évtizedében” megfogalmazás szerepelt a reform megvalósításának határidejeként. A kezdeti meghökkenés után bizonyos lelkesedés és tetterekészség volt tapasztalható. A tematikus konferenciák és szakértői jelentések azután felszínre hozták a részletekben rejlő nehézségeket, a megvalósítás akadályait, az ellenállás fő vonalait. A berlini konferencia előtt szinte mindenki arra számított, hogy a miniszterek a reform lassításában, a radikalitás szintjének enyhítésében fognak megállapodni. Ezzel szemben előre hozták a határidőt, a jól mérhető konkrét kérdésekben 2005-öt jelölték meg a teljes bevezetésre. Ebbe a körbe tartozik a kétszintű képzési rendszer megindítása, a kötelező és automatikusan, díjmentesen kiadandó oklevélmelléklet rendszeresítése, valamint a nemzeti minőségbiztosítási rendszerek Bologna (Berlin)-konform átalakítása. Nem változott, csak konkrétabbá vált a feladatok megfogalmazása. A gyorsítás mögött feltehetően az az igen életszerű megfontolás állt, hogy az elnyúló előkészítő szakasz a változtatások elszabotálásának, kijátszásának, az eredeti elgondolásoktól való eltéréseinek kedvez.

Amiről kevés szó esik

Miközben a reform deklaráltan alapvető célja a humán erőforrással való ésszerűbb gazdálkodás elősegítése, a potenciális munkaadók alig hallatják hangjukat. Keveset

lehet tudni a kétszintű rendszernek megfelelő fokozatok várható fogadtatásáról, az oklevélmelléklettel ellátott bizonyítványok külföldön való érvényesítéséről munkavállalás esetén. A kölcsönös elismertetésről szinte kizárólag a felsőoktatáson belüli értelemben, a részképzés vagy a továbbtanulás kapcsán van szó. Az ünnepélyes nyilatkozatokban értelemszerűen nem térnek ki a nemzeti, belföldi vonatkozásokra. Pedig a hallgatók egy jelentős része (belátható időn belül a többsége) továbbra sem fog részt venni a nemzetközi mobilitásban, sem hallgatóként, sem munkavállalóként. Őket elsősorban az érdekelné, hogy a korábitól eltérő képzési struktúrában szerzett végzettségük mit ér a hazai munkaerőpiacon. Sokakat érint egészen közvetlenül az is, hogy mennyiben lesz tényleg rugalmas a képzés szerkezete, akadálymentes lesz-e az a bizonyos mobilitás a hazai terepen, a felsőoktatási intézmények között, adott intézmény karai, szakjai között.

A reform egy lehetséges kimenetele

Az Európai Felsőoktatási Térség kialakítását megcélzó reform előkészítő szakaszában eddig tapasztalt történések és tendenciák alapján azt a prognózist lehet megfogalmazni, hogy alapvetően meg fognak valósulni a kitűzött célok a konkrétan megjelölt területeken, vagy legalábbis 2010-ig olyan folyamatok indulnak meg, amelyek ebbe az irányba hatnak. A bevezetést szorgalmazó EU intézmények ma nagy elszántságot mutatnak a végrehajtás tekintetében. Ez azonban nem jelenti azt, hogy teljesen egységesül a felsőoktatás. Inkább vegyes rendszer kialakulására lehet számítani, amelyben a hallgatók tömegei az első fokozat elvégzéséig jutnak el, és ennek birtokában a jelenleginél többen tudnak majd közülük kijutni az európai munkaerőpiacra. Megmarad ugyanakkor egy olyan szegmense a felsőoktatásnak, amely az európai egyetemi hagyományokat őrizve kevésbé változik, pontosabban úgy módosul, hogy az értékek (a humanista hagyományok, a Humboldt-i eszmények) ne sérüljenek. Ez az összetettség egy-egy országon belül, akár egy-egy felsőoktatási intézmény keretében is megjelenhet. A nemzeti sajátosságok ebben a kontextusban is tovább élhetnek, hathatnak. Lehet, hogy az új modell ereje éppen itt, a sokszoros összetettségben rejlik majd.

HRUBOS ILDIKÓ

IRODALOM

- CERYCH, L. (1984) The Policy Perspective. In: CLARK, B. R. (ed) *Perspectives on Higher Education*. University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London. pp: 233–255.
- CERYCH, L. (1987) Reforms of Higher Education Systems. *Higher Education in Europe*, Vol. XII. No. 3. pp. 6–15.
- CLARK, B. R. (ed) (1984) *Perspectives on Higher Education*. University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London. Introduction pp. 1–16. Conclusion pp. 251–271.
- Communiqué of the Prague Summit. Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001.
- Council Directive 89/48/EEC of 12 December 1988 on general system for recognition of higher education diplomas awarded on completion of professional education and training of at least three years duration.



- Council Directive 92/51/EEC of 18 June 1992 to supplement Directive 89/48/EEC.
- The European Higher Education Area. Joint declaration of the European ministers of education. Convented in Bologna on the 19th of June 1999.
- From Prague to Berlin. The EU Contribution. Progress Report. European Commission. Brussels, 1 August 2002.
- From Prague to Berlin. The EU Contribution. Second Progress Report. European Commission. Brussels, 14 February 2003.
- GOEDEGEBUURE, L. (1992) *Mergers in Higher Education. A Comparative Perspective*. Uitgeverij Lemma B.V. Utrecht.
- GOEDEGEBUURE, L. (et al) (eds) (1994) *Higher Education Policy. An International Comparative Perspective*. Pergamon Press, Oxford.
- HRUBOS, I. (2002) Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban. *Educatio*, No. 1. pp. 96–106.
- JONES, R. H. (2000) *Education for an Open Society*. WRR, The Hague.
- KERR, C. (1982) *The Uses of the University*. Cambridge, Harvard University Press.
- KOGAN, M. (1984) The Political View. In: Clark, B. R. (ed) *Perspectives on Higher Education*. University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London pp. 56–78.
- Pelican, J. (1992) *The Idea of the American University. Reexamination*. Yale.
- Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003.
- REICHER, S. & TAUCH, Ch. (2003) Trends in learning structures in European Higher Education III. Bologna four year after: Steps towards sustainable reform of higher education in Europe. Draft Summary - EUA Graz Convention 29–30 May.
- RIESMANN, D. & STADTMAN, V. A. (ed) (1993) *Academic Transformation*. Mc Graw-Hill, New York.
- SCOTT, P. (1995) *The Meanings of Mass Higher Education*. Buckingham, Bristol, Open University Press.
- SEIDEL, H. (1993) On the Concept of Collective Autonomy. In: C. BERG (ed) *Academic Freedom and University Autonomy*. CEPES Papers on Higher Education. Bucharest.
- The role of the universities in the Europe of knowledge. Commission of the European Communities. Communication from the Commission. Brussels, 15. 02. 2003.
- TEICHLER, U. (1988) *Changing Patterns of the Higher Education System*. Jessica Kingsley Publishers. London.
- TROW, M. (1984) The Analyses of Status. In: Clark, B. R. (ed) *Perspectives on Higher Education*. University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London, pp. 132–164.
- VUGHT, VAN F. A. (1996) Innovation and Reforms in Higher Education. In: VUGHT VAN F. A. (ed) *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*. pp. 47–72.
- 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. pp. 330–362.
- <http://www.bologna-berlin2003.de>

VÁLTOZÁSOK HORDOZÓI

KISEBBSÉGI FELSOÓKTATÁSI KEZDEMÉNYEZÉSEK KÖZÉP-EURÓPÁBAN

AZ ELMÚLT MINTEGY KÉT ÉVTIZEDBEN RÉSZESEI – előre jelzői és megtapasztalói – voltunk annak a társadalomtörténeti, oktatásügyi és tudománypolitikai folyamatnak, amelyet a vonatkozó szakirodalomban a felsőoktatás expanziójának (kiterjedésének) neveznek. Ez a folyamat – többek között – a középfo-kú oktatás és szakképzés expanziójára épül rá, azt folytatja, és nemzetközi jelenség. Mint minden nemzetközi jelenség, régióinkban késve és nemzetközi mintákat követve valósult meg.

Ezt a némileg steril leírást történeti és társadalmi jelentőségűvé a régióinkban be-következett 1989/90-es fordulat tette. Bár e fordulat a szó hagyományos értelmében nem forradalmi volt (hanem „bársonyos”), mégis kikerülhetetlen népmozgalmakat eredményezett. Kutatásunkban úgy fogtuk föl a felsőoktatás kelet- és közép-európai expanzióját, mint azoknak a népmozgalmaknak a sajátos, rejtjelezett megjelenését, amelyek elmaradtak, vagy éppen kiszorultak az 1989/90-es politikai rendszerváltá-sokból. E rendszerváltások „bársonyos” jellege miatt – azaz hogy lényegében megma-radtak a politizáló társadalmi elitiek körein belül – válhatott a felsőoktatás egyfajta „alulról jövő” politizálás jellegzetes színterévé Közép- és Kelet-Európában.

Új elitiek jelentkeztek tehát, ha nem is a politika, de legalábbis az oktatás- és mű-velődéspolitikai színterén, amelyek alternatívát kerestek és jelentettek az előző párt-állami elitekkel szemben. Közülük kiemelkedtek a nemzeti és egyházi kisebbségek egyes csoportjai. Az ideológia, amelynek jegyében cselekedtek, *per definitionem* szim-bolikus volt. Olyan értékvilágot hordozott, amelynek természetes színteréül kínál-kozott a nyelv, a kultúra és az oktatás.

Abban a kutatásban, amelyről alább számot adunk, tizenhárom intézmény ún. „születés mítoszait” gyűjtöttük be és hasonlítottuk össze, visszahelyezve őket azok közé a helyi, regionális és országos föltételek és események közé, amelyek érthetővé tették e történeteket. (Az intézmények fölsorolását lásd a függelékben.) Az ún. ke-letkezés történeteket abból a szempontból elemeztük, hogy *milyen föltételek között és milyen „szabályszerűségekkel” keletkeznek ma (az 1990-es évtizedben) új kisebbségi/ több nyelvű felsőoktatási intézmények Közép- és Kelet-Európában.*

A közösségi politizálás alternatív terepe

A kisebbségi felsőoktatás Európa keleti felében az 1989/90-es fordulat szülötte. Mai, felemás formáját a fordulat után, a néhány évig tartó *ex lex* állapotokban nyerte el. Akik ezt a rövid időt – egy kellő, egyszeri, történelmi pillanatot – elszalasztották, máig még mindig a megalakulással küszködnek, ami ma, egy évtizeddel a fordulat óta egyre nehezebbnek látszik. A megalakulásban – mindenütt ebben a régióban – a határon átívelő kapcsolatok voltak nélkülözhetetlenek. Esetünkben ez a határokon kívül kihelyezett képzési formákat jelentette, hallgatók, de főképp oktatók cseréjét, tananyagok és tankönyvek átvételét, végül pedig továbbképzéseket (hallgatóknak, de főképp fiatal oktatóknak) a képzések anyaintézményében. Ez volt az 1990-es évek nemzetközi trendje, főként az új, neoliberais felsőoktatási politika jegyében.

Európa keleti felében azonban ez az ideológia még nem vert gyökeret. Ezért ha emlegették, tulajdonképpen akkor is mást és többet hordozott, mint az eredeti jelentése. Nem (csak) a felsőoktatási (szakképzési) piacot nyitotta meg és tágitotta ki az erre vállalkozó felsőoktatási intézmények előtt, hanem politikai szabadságot – az alulról jövő, helyi-területi kezdeményezések szabadságát – is jelentette azoknak, akik ilyen kihelyezett képzéseket hívtak meg és szerveztek. Támogatásukat minden esetben állami költségvetés vállalta el – a kisebbség vagy a többség állami költségvetése, helyi vagy az országos büdzsé. Az anyaintézmények anyagi előnyökért és politikai presztízsért harcoltak. A kezdeményezők pedig helyi és területi identitásukat erősítették meg vele.

Kisebbségi/több nyelvű intézmények csak akkor lehetségesek, ha valaki vagy valakik ott helyben akarják és tesznek is érte. Őket neveztük el „kezdeményezőknek”. A vizsgált intézmények eszerint két csoportra oszthatók.

Az egyik csoportba olyanok tartoznak, amelyeket kívülről, a másikba pedig olyan, amelyeket belülről kezdeményeztek. Stockholmból kezdeményezték például Rigát, Kolozsvárról Csíkszeredát, Frankfurtból az Odera túlsópartján fekvő Collegium Polonicumot, Aradról Szatmárnémetit és így tovább. A másik csoportba tartozók – ezzel szemben – belülről kezdeményezték volna Nagyváradot vagy Vilniust, Beregszászt vagy Bolzanót – és így tovább.

Ha azonban közelebbről is megvizsgáljuk az említett intézményeket, a kép varosabbá válik. Rigát tulajdonképpen a Soros-féle Open Society Institute tette lehetővé, az EMTE-t a Sapientia Alapítvány, mögötte a magyarországi kormánnyal, Frankfurtot nemcsak Brandenburg tartomány, hanem ráadásul az EU támogatása is stb. Így tehát közelebb kellett mennünk a helyi elitekhez, a változások hordozóihoz és az ő narratíváikhoz, hogy mérlegelni tudjuk ezt a „tyúk vagy tojás” dilemmát.

A befogadó (szervezet és politizáló elit) nélkülözhetetlenül szükséges, még ha nem is elégséges feltétele a kisebbségi/több nyelvű intézmény alapításának és fönntartásának.

A kisebbségi/több nyelvű felsőoktatási intézmények megalapítása és fönntartása az 1990-es évtizedben olyan alternatív politikai cselekvési terület (egyfajta „politikai aréna”), amelyre azok léptek, akik – bármely okból – az adott politikai közösség pe-

remén helyezkedtek el vagy ott tudták magukat. Ezt a föltételezésünket sokszorosan igazolva láttuk a tanulmányozott intézmények alapítástörténeteiben. Először az intézményeket alapító és fenntartó szervezetekkel foglalkozunk; azután pedig közelebbről is megnézzük, hogy kiket takarnak (foglalnak magukban) ezek a szervezetek.

Alapítók és fenntartók

Az alapítók/fenntartók egyik jellegzetes köre a *nemzetiségi/kisebbségi szervezetek*. Közreműködésük számos esetben kimutatható, szerepük kulcsfontosságú lehet, de mindenképp színezi a palettát.

Tipikus példa Vilnius, amely a Litvániai Lengyel Kulturális Szövetség égisze alatt jött létre. Ez az az eset, amikor egy nemzeti közösség szervezete kulcsszerepet játszik abban, hogy területén kisebbségi intézmény születhessen. A hasonló példák a leginkább ismertek előttünk, főként a Kárpát-medencéből (a KMKSz szerepe Beregszász alapításában, az RMDSz közreműködése Csíkszereda megindításában, a CsEMADOK-é a komáromi kezdeményezésekben stb.).

A nemzetiségi/kisebbségi szervezetek azonban akkor is megkerülhetetlenek, ha nem ők az intézmény alapítói vagy tulajdonosai. Politikai hátszelet, illetve védő ernyőt képesek biztosítani olyan esetekben is, amelyekben mások az alapítók vagy fenntartók (Nagyvárad, Udvarhely, de még Maribor is).

Az alapítók/fenntartók másik jellegzetes körét mindenütt (vagy csaknem minden esetben) az *egyházak* alkotják. Szerepük elsősorban Európa keleti felének intézményi alapításában meghatározó (de Dél-Tirolban is megtaláltuk őket). Az, hogy az egyházak túl tudták élni a kelet-európai politikai rendszereket, döntő fontosságúnak bizonyult a kisebbségi/több nyelvű intézmények alapítása során. Egyben jellegzetesen árnyalja ezeket az intézményeket, megkülönböztetve őket Európa nyugati felének hasonló intézményeitől.

Nagyváradot a Királyhágó melléki református egyházkerület (*Tőkés László*) kezdeményezte. A Sapientia Alapítvány ugyancsak egyértelműen támaszkodik az erdélyi magyar történeti egyházakra. Beregszász pedig nem indulhatott volna meg, ha a Kárpátaljai Református Egyház ingatlanát nem használhatta volna (az ingatlan megszerzése és hasznosítása különösen szép példája egy narratívának, amelyet hagyományos kulturális környezetben tudnak csak elmondani).

Az egyház megkerülhetetlen akkor is, ha nem épp ő az alapító és/vagy intézményi tulajdonos. Vilniusban például a régióban fekvő lengyel katolikus plébániák járultak hozzá az alapításhoz. Sőt, Bolzano esetében is nyomára bukkantunk az egyházi szerepvállalás fontosságának (brixeni jezsuiták).

Az egyházak szerepe annyira megkerülhetetlen az intézmény alapításában – jellegzetesen Európa keleti felében –, hogy még a deklaráltan piaci orientációjú intézmények alapításában és fenntartásában is közreműködnek. Ennek szép példája Arad, amely, rektorának elmondása szerint, nem jöhetett volna létre az aradi román ortodox püspökség közreműködése nélkül (amiért fontos kuratóriumi helyet tölthetnek be). Ez egyúttal arra is utal, hogy az önmeghatározás – állami vagy magán,

közszolgálati vagy üzleti jellegű – Európa keleti felében igen bizonytalan, sőt aktuálisan is változó (vö. Udvarhely, Vilnius, Bolzano/Brixen esetét).

A legtöbb kisebbségi/több nyelvű intézmény alapítása és fenntartása esetén *alapítványi konstrukcióval* találkozunk (magán- és/vagy közhasznú alapítványok). Ezek a szervezetek részben magukban foglalják, tehát át is fedik a többi közreműködő szervezetet. Részben azonban önállóan működnek közre kisebbségi/több nyelvű intézmény megalapításában.

Ez az eset a Soros Alapítvánnyal, amely Rigát kezdeményezte, és hosszabb időre tartja fenn. (Jelen vizsgálódásunknak nem tárgya, de itt azért megemlítjük az alapítvány legnagyobb szabású és nemzetközileg is ismertté vált kezdeményezését, a budapesti CEU-t.) Ez a konstrukció érvényesül Csíkszereda esetében is (Sapientia). Alapítvány keretében indult meg Bolzano/Brixen alapítása és fejlesztése is. Az alapítványi konstrukció annyira jellegzetes a regionális vonzáskörű intézmények fejlesztésében, hogy itt meg kell említenünk a tiroli régió határon túli *Tiroler Zukunftstiftung*-ját, amely az osztrák oldal regionális intézményfejlesztésében működik közre.

Európa keleti és nyugati felének intézményfenntartói e tekintetben jellegzetesen különböznek egymástól. A nyugati félben működő alapítványok – főként, ha közcélúak – részben vagy főként az EU-támogatások megszerzésére, fölvételére és újra elosztására szolgálnak. Európa keleti felében, minthogy ilyen támogatások még nincsenek (vagy nem jellemzők), a határon átnyúló állami támogatások fogadására (is) szolgálnak.

Az alapítványi konstrukció éppúgy megkerülhetetlennek látszik ebben a régióban 1990 után, mint például az egyházak említett közreműködése. Nagyváradot is alapítvány támogatja (Partiumi Alapítvány), aminthogy Vilniust is. Udvarhely vagy Arad (Riga mintájára) annyiban különbözik, hogy ezekben az esetekben kifejezetten magánalapítványok kezdeményeztek intézményalapítást. Működésük azonban mára egyértelműen közcélokat szolgál.

Gazdasági vállalkozások, profitorientált szervezetek szintén közre szoktak működni intézményalapításkor, amint ezt számos nyugati példa bizonyítja (multinacionális vállalatok belső továbbképzése, virtuális egyetemi vállalkozások, az EU által támogatott, a regionális fejlesztést célzó oktatási-szakképzési intézmények, az ún. egyetemi vállalkozások és vállalkozói egyetemek stb.). Vizsgált eseteink között azonban ilyeneket nem találtunk. Európa középső és keleti felének intézményalapításaiban és fenntartásaiban egyelőre nem a magánérő és a gazdasági szféra a domináló, hanem az – alapítványi, egyházi, önkormányzati vagy kisebbségi politikai szervezetek közvetítésével érkező – állami támogatások.

Egyértelműen államilag támogatott kisebbségi intézményeket az államszocialista korszakból örökölték ebben a régióban (Maribor, Comrat, BBTE-Udvarhely). Ezeknek az eseteknek a jellegzetessége, ahogyan a korábbi kisebbségi politika intézményei túlélnek (Maribor), vagy átalakulnak (Comrat). A példa igen vonzó; számos kisebbségi/több nyelvű intézmény valójában ilyen helyzetre, erre a státusra törekszik. S akkor is államilag támogatottnak tünteti föl magát, ha nem vagy

nem egészen az (Arad). A határon belüli vagy határokon átnyúló állami támogatás – mind legitimációs, mind pedig anyagi okokból – jellegzetes konstrukciója a kisebbségi/több nyelvű intézményeknek Európa keleti felében.

Az állami támogatás akkor is nélkülözhetetlen, ha nem kifejezett és nem is deklarált. Az említett aradi példa mellett Udvarhelyet említjük jellegzetes esetként. Mindkét intézmény deklaráltan magánjellegű, de mindkét intézmény fönntartásában nélkülözhetetlenek költségvetési források, pénzek (megfogalmazásokban térnek el egymástól: Arad esetében ennek megszerzése legitimitást jelent, Udvarhely esetében a határon átnyúló költségvetési támogatás esetleges elvesztése jelentheti az intézményalapítási próbálkozás végét). Sőt, Riga sem működhetne anélkül, hogy a Soros Alapítvánnyal – ebben a projektjében csakúgy, mint számos más baltikumai oktatási projektjében – az érintett kormányok ne működnének együtt. Riga, és a hasonló kezdeményezésű alapítványi támogatások kísérletei, hogy magánvállalkozásként önmagukat tarthassák fenn, jól mutatja ezt. Az önfenntartó (felső)oktatási vállalkozásokhoz ugyanis kormányzati megrendelések kellenek, mivel az oktatási intézmények túlnyomó része költségvetési pénzből gazdálkodik.

A helybeliek

A helybeli (lokális/regionális) elit az a csoport, amelyen rendszerint áll vagy bukik a kisebbségi/több nyelvű egyetem. Ők alkotják az érdekképviselőket, az egyházi szervezeteket, valamint a különböző alapítványok kuratóriumait. A kisebbségi/több nyelvű egyetem kezdeményezője és megalapítója a lokális/regionális elit; annak az a része, amely az oktatási intézményben találja meg politikai mozgásterét, beleszólását a regionális/lokális döntéshozatalba.

Ennek a regionális/lokális elitnek a fontosságátudatát és hatalmi súlyát azok a tömegigények adják, amelyek a felsőfokú továbbtanulás iránt fogalmazódnak meg a helyi/regionális társadalom tagjaiban. A térségben élők közül mind többeknek – ez alkotja a felsőoktatási expanzió társadalmi bázisát – kezd fontossá válni a középiskola utáni továbbtanulás. Ezt a társadalmi igényt jeleníti meg és képviseli politikai síkon a lokális/regionális elit. A mögöttük álló, számban (arányban) növekvő súlyú továbbtanulásban és elhelyezkedésben érdekelték adják meg ennek a lokális/regionális elitnek a hatalmi súlyt, nyomatékot. Jól példázza mindezt Riga vagy Arad esete (ez utóbbi gyors terjeszkedése, pl. Szatmárnémeti felé).

E továbbtanulási igények – mint fentebb említettük – összeszővődhetnek egy-egy kisebbség sajátos igényével (anyanyelv használata, politikai érdekképviselő stb.). Ez meg többszörözi a regionális/lokális elit mögötti hatalmi nyomatékot. Ekkor egyszerre képviseli azokat, akik tovább akarják taníttatni gyerekeiket és azokat, akik kisebbségi jogait akarják gyakorolni. A kisebbségi/több nyelvű egyetemeknek ez sajátos politikai hátszelet ad. Erre az esetre példa Nagyvárad vagy Komárom, Beregszász vagy Vilnius.

E továbbtanulási igények és a kisebbségi joggyakorlás továbbá összekapcsolódhat a lokális/regionális fejlesztés igényeivel is. Ekkor a lokális/regionális elit mindazokat képviseli, törekvéseiket megjeleníti, akik tovább akarnak tanulni, kisebbségi jogait

gyakorolni, valamint bekapcsolódni a helyben és a környéken meginduló gazdasági stb. fejlesztésekbe. A lokális/regionális elit mindezeket a törekvéseket a kisebbségi/több nyelvű intézmény felé irányítja, az intézmény válik a politikai törekvések centrumává és helyszínévé. Ez adja a kisebbségi/több nyelvű intézményeknek a sajátos politikai fölhajtó erőt. Ezt jeleníti meg Csíkszereda vagy Udvarhely esete.

A lokális/regionális elit legnagyobb politikai mozgástérrel és döntési hatalommal rendelkező tagjai az önkormányzati (helyi-regionális törvényhatósági) vezetők (polgármesterek, képviselők, bizottsági elnökök stb.). Nélkülük nem jöttek volna létre, vagy ha megszülettek volna is, nem tudnának működni a kisebbségi/több nyelvű intézmények.

Ennek karakterisztikus esete az udvarhelyi polgármester, aki megfogalmazta a településen élők igényét egy felsőoktatási intézmény iránt, megkereste a megnyerhető és oda viheto intézményt, megalapította annak kihelyezett tagozatát, és gondoskodik a tagozat fönmaradásáról. (Bár nem rajta múlt, ugyanő működött közre abban is, hogy a kolozsvári egyetemnek kihelyezett tagozata legyen itt, a helyi tanítóképző keretében.) Hasonló politikai akaratokat fejeznek ki más polgármesterek is, más kihelyezett képzési helyeken (Szatmárnémeti, Csíkszereda, Komárom stb.). Egy évtizeddel később országosan ismertté váló külpolitikai szereplőként láthatjuk viszont.

De még azokban az esetekben is, amikor az intézmény deklarálja az önállóságát, függetlenségét) és privát jellegét, a helyi hatalmi képviselő(k) közreműködése nélkülözhetetlennek bizonyul (Aradon lakásokat adnak a tanároknak és épületeket új meg új karoknak; Nagyváradon gondoskodnak elhelyezésről, utcanevéről, alkalmazásokról. A helyi/regionális hatalom képviselői nélkül nincsenek kisebbségi/több nyelvű intézmények (ami összefügg egyben az állami finanszírozásra való rászorultsággal is).

A lokális/regionális elit fontos csoportjai továbbá mindenütt a helyi értelmiségiek. Kritikus tömegük nélkül a polgármestereknek és más önkormányzati vezetőknek nincs meg a mozgásterük; nem kivitelezhetik intézményalapítási és -működtetési szándékukat. Ez az értelmiség mintegy „háttérz” a polgármestereknek. Meglétük vagy fölfejlesztésük szinte valamennyi esettanulmányban az intézményfejlesztés egyik alapvető feladata.

Bolzanóban a tanárok azok, akik – az intézményalapítás története szerint – megindították a fejlesztést. A beregszászi esetben az egykori munkácsi tanítóképzőt végzettek csoportja – illetve közvetlen leszármazóik vagy mintájukat követők – találják ki az intézmény alapítását. Nagyvárad történetének fordulópontja éppen az, hogyan sikerül megteremteni azt a kellő képzettséggel rendelkező értelmiséget a Sulyok István Főiskola körül, amellyel a felsőoktatás megindításának neki lehet vágni.

Ha a megfelelő értelmiségi csoport nincs jelen, oda kell hozni, és le kell telepíteni őket. Erről szólnak a tagozatkihelyezések: csak ott lehet kihelyezett képzéseket kezdeményezni, ahol valamilyen szakértelmiség már helyben megvan (Udvarhely, Csíkszereda stb.). Aradon éppen ezért lép közbe a városi önkormányzat, hogy lakást

adjon az ide települőknek. Riga esetében ez a stockholmi egyetem egyik föladata. A Viadrina Egyetem példájában ez a föladat járul Frankfurtba, és ez az a hatás, amely átnyúlik a határon. (Más regionális intézmények esetében ugyanígy kulcskérdés a megfelelő szakértelmiség jelenléte, pl. a most nem elemzett trentói egyetem esetében, ami többek közt lakossági zendüléshez és a karhatalom kirendeléséhez is vezethet).

Esettanulmányainkban kevés szó esik a gazdasági elit szerepvállalásáról az egyetemalapításokban. Tevékenységük csupán közvetve fedezhető föl, vagy inkább a háttérben következtethetünk rájuk.

Többek közt, mint azokra, akik az ún. helyi/regionális munkaerőpiacot jelentik; vagy azokra, akik a költségvetésen kívüli támogatásokat biztosítják; továbbá azokra, akik felsőfokú szakmai képzéseket rendelnek meg vagy segítenek ilyeneket megszervezni. Így következtethetünk – áttételesen – a helyi-regionális gazdasági vezetők közreműködésére minden olyan esetben (Arad, Nagyvárad, Bolzano, Riga, Udvarhely), ahol felsőfokú gazdasági képzés indult. A gazdasági elit – helyi kisvállalkozók, középvállalatok menedzserei – Kelet-Európában az 1990-es években sokkal inkább saját egzisztenciájának megteremtésével volt még elfoglalva, semmint hogy közvetlenül bekapcsolódhassék az intézményalapításokba. Ott teszi meg, ahol az egyetem regionális gazdaságfejlesztési igényként keletkezik, ekként fogalmazódik meg (Csíkszereda, Bolzano). Ebből is következik, hogy a kisebbségi/több nyelvű intézmények egyelőre állami költségvetésektől – vagy külföldi magán-alapítványoktól (Riga) – függenek.

Az 1990-es évek végének sajátos fejleménye, hogy a helyi-regionális elit esetenként szövetséget köt a fejlesztésben ugyancsak érdekelt szakértelmiségiekkel, akik a többségi nemzet tagjai. Ez a folyamat fölgyorsítja a kisebbségi/több nyelvű intézmény konszolidálását.

Erre a fejleményre először Nagyvárad esetében figyeltünk föl. Tanulmányaink során később kiderült, hogy számos más intézmény esetében is bekövetkezett (pl. Vilnius vagy Bolzano esetében). Nem egyszeri megoldásnak látjuk tehát, hanem egyfajta „stratégiának”, amely spontán módon indult, de fokozatosan tudatossá válik. Ahol (ameddig) ez nem következik be, a kisebbségi/több nyelvű intézmények megjelenése a többségtől elszeparált, teljes vertikumában önállóan kifejlesztett oktatásügy irányába vezet. Ha viszont bekövetkezik, a kisebbségi/több nyelvű intézmény a regionális egyetem fejlődésének irányában indul meg.

Változások hordozói

Ahhoz, hogy adott helyen és megfelelő időben kisebbségi/több nyelvű intézmény születhessék, nemcsak megfelelő föltételek kelljenek (lásd őket fönt), hanem valaki, aki intézményt kezdeményez, alapít és fönn is tart. Ő a „változás hordozója” (*change agent*). Egyik szerepe az, hogy *érzékelje és kitapintsa az igényeket*. Esettanulmányainkban a következőkkel találkoztunk.

A változás hordozója Vilniusban például az intézmény alapítását mint kisebbségi önmeghatározást interpretálta. Jellegzetes példa erre Beregszász esete (és leginkább erre hasonlít az is, amit Nagyváradon megfigyelhettünk.)

Az intézmény alapítása mint kisebbségi joggyakorlás és mint a foglalkoztatási gondok enyhítése (megoldása) is értelmeződik minden esetben, amikor kisebbségi pedagógus képzésről van szó (Beregszász és Nagyvárad mellett a BBTE által irányított képzés Udvarhelyen, hasonlóképp Bolzano/Brixenben; ide soroljuk a hagyományos kormányközi együttműködések keretében működő intézményeket, mint pl. Maribor).

Az elmondottak sajátos változatával találkoztunk Rigában, ahol a változás hordozója szintén nagyon is ideologikus (és ezt az ideológiát ráadásul a befogadók, mint mindenütt, sajátosan át- és továbbértelmezik; vö. Nyílt Társadalom-program). Riga ezt az ideológiát kombinálja a foglalkoztatási gondok, a balti együttélések és az európai fölzárkózás igényeinek kielégítésével.

Az intézmény alapítását mint a regionális fejlesztés eszköztét interpretálják például Bolzano/Brixenben, de hasonlóképp Csíkszeredában vagy Udvarhelyen is. Mindhárom helyen kielemezhető azonban a kisebbségi identitástudat megőrzésének igénye is.

A változások hordozójának másik szerepe az, hogy a *helyi-regionális politika kérdéseként exponálja*, ekként jelenítse meg és ezen a politikai szintéren képviselje („tematizálja”) a kisebbségi/több nyelvű intézményt.

Itt a klasszikus példa Frankfurt, amely egyszerre több szintéren is exponálódik. A Viadrina Egyetem a lokális politikában játszik szerepet, amennyiben a helyi kultúrtörténeti tudatot rehabilitálja. Tartományi szinten (Brandenburg tartomány) mint a keleti elmaradottság új típusú fölszámolásának lehetősége jelenítődik meg. Országos szinten az Odera-Neisse határ elismerésének és egyben a „légiesítésének” igényeit is megcélazza. Európai szinten (EU elfogadtatás és támogatások) az európai fölzárkózás, a keleti bővítés és a német-lengyel megbékülés szimbólumaként interpretálják. Nemzetközi egyetemi körökben pedig mint az új évezred jellegzetes egyetemi modelljét „adják el”.

Más változást hordozók talán kevésbé gazdagon, de hasonlóképp több politikai szintéren jelenítik meg az intézményt, amelyet kezdeményeztek. Így Udvarhely képviselve van a városi politika szintéren, valamint úgy is, mint a határon túli magyarok problémája Magyarországon (és szerényebb méretekben bár, de mint az erdélyi medence regionális politikai problémája is). Csíkszereda hasonlóképp; itt azonban a székelyföldi regionális (művelődés) politikai szerepkör mellett még az erdélyi oktatáspolitikai szintéren is megjelenik. Nagyvárad egyszerre van képviselve mint a Partium politikai kifejeződése, mint kisebbségpolitikai kérdés és – ehhez képest némileg halványabban bár, de nyilvánvalóan – mint felekezeti politikai kérdés is. Bolzano elsősorban mint a regionális fejlesztéspolitika szükséglete interpretálódik, de azért érezhetően megfogalmazódik a dél-tiroli kisebbségpolitika szintéren is.

Riga a balti régió politikai szintéren van „eladva”; ehhez társul az a politikai szerep, amelyet neki szánunk az észak-európai térség fejlesztésében. Egyben úgy is interpretálódik, mint fölkészülés az európai csatlakozásra. Ezen túl pedig megjelenítődik mint az „ideológiák háborúja” is (fölkészítés a piacgazdaságra az egykori tervgazdasággal szemben és a nyílt társadalomra a zárt társadalmakkal szemben).

A változások hordozójának harmadik szerepe, hogy *fölmérje az intézményalapítás „egzigenciáit”* (környezetét: föltételeit és korlátait). Az intézményalapítás kellő idejének kiválasztása jellegzetes. Abban az *ex lex* állapotban, amely a totális politikai rendszerek összeomlását, a szovjet hatalom visszahúzódását jelentette Kelet-Közép-Európából, az ilyen politikai „tesztelések” rendszeresek voltak (lásd a kellő időről írottakat és az elszalasztás következményeit is).

E tekintetben Nagyvárad a kiemelkedő példa, ahol a változás hordozója (hordozói) deklaráltan is egyfajta „tesztelést” végeztek, intézményalapításukat ennek (is) szánták. A vilniusi változásokban (és narratíváikban) ugyanez figyelhető meg: a többségi társadalom és főként a kormányzat fogadókészségének hosszadalmas „tesztelése”. Ide soroljuk Bolzanót is, amelynek története bővelkedik próbálkozásokban és megfogalmazási kísérletekben. Anélkül, hogy nevesítenénk, további kisebbségi/több nyelvű intézmények változásmenedzsereit is említhetnénk.

A változások hordozójának negyedik szerepe pedig az, hogy *„eladja” az intézményalapítást* a helyi-regionális társadalomnak. Vagyis úgy interpretáljon egy-egy intézményalapítást, mint amely az adott társadalom (megfelelő csoportjainak) szükségleteit elégítheti ki.

Arad ugyan nem kisebbségi/több nyelvű intézmény – legalábbis deklaráltan nem az –, mégis tanulságos ebből a szempontból tanulmányozni az esetet. Ekkor ugyanis láthatóvá válnak ugyanazok a változásmenedzserei szerepek, amelyeket más (kisebbségi/több nyelvű) intézmények esetében esetleg elfogultság miatt nem vennénk észre. Arad elsősorban mint az új gazdaságpolitikának való megfelelés, az arra való fölkészülés szükséglete van megjelenítve. Nevében is tükröződik azonban egyúttal a Nyugat felé történő művelődéspolitikai tájékozódás. Üzenet a történetileg orientált lokális értelmiségnek is (Vasile Goldis képviselői tevékenységére utalva). Mindkét utóbbi üzenet elsősorban az erdélyi román értelmiség idősebb csoportjainak (pl. a szülőknék és gondviselőknék) szól. Az egyetem azonban nagyon is megjelenítődik a városi politika színterén (vö. a városi önkormányzat támogatását és azt, hogy így a városnak végre csakugyan egyeteme lett, méghozzá a többségi társadalom nyelvén). Újabb, bár látens üzenet azonban, hogy mindez egyfajta látens toleranciával társul a helyben együtt, illetve a közeli határon túl élő magyar kisebbséggel szemben.

Hasonlóképp gazdagon elemezhetők más példák is (pl. Csíkszereda és a Sapientia EMTE vagy akár Frankfurt és a Poznani vagy Varsói Egyetem) elfogadtatása helyi, regionális és országos politikai és véleményalkotó csoportokkal. Különösen érdekes ebből a szempontból Vilnius elszigeteltsége, amelyet a helyi kisebbségi társadalom karakteresen elfogad, a magáénak tud – miközben az „anyaország” alig vesz tudomást róla, s miközben más litvániai kisebbségek előtt (pl. Litvániában élő magyarok stb.) teljesen ismeretlen és bezárkózott maradt.

A szerep és akik vállalják

Hogy ki tölti be ezt a sokrétű szerepet, az igen változatos és eltérő. Mindenképp a fönt körülírt lokális-regionális elit tagja – de nem szükségszerűen ennek az elitnek

a formális vezetője. Ezért a szerep betöltője, megjelenítője külön is tanulmányozandó (szociálpszichológiai vonatkozások). Ebben a kutatásban a változásoknak néhány karakteres hordozóját sikerült azonosítanunk. Magatartásuk jellegzetes közös vonásait a következőkben foglalhatjuk össze

- A változások hordozója ún. „karizmatikus” személyiség; a másokra gyakorolt személyes hatása (erős vonzások – erős taszítások, mindenekelőtt az affektív szférában) szűkebb vagy tágabb körökben is érzékelhetők.

- A változások hordozója egy személyben határoz, dönt és cselekszik (jellegzetesen nem demokratikus vezetői magatartás), a kellőnek ítélt pillanatban (esetleg annak, mint kihívásnak a hatására). Elhatározásaihoz, döntései elfogadásához általában sikerül többséget maga mögé gyűjtenie (addig küzd elhatározásaiért, amíg el nem fogadtatja vagy ameddig az ellenzőkkel szemben többséget sikerül megnyernie). Személyes döntéseihez utóbb demokratikus úton (látszattal) többséget tud szervezni; ezzel és ezért a változások hordozója szavakban a demokrácia elkötelezettjévé válik.

- A változások hordozója igen széles körű kapcsolatokkal, társadalmi beágyazottsággal rendelkezik (elszigetelt és egy személyű döntései ellenére). E kapcsolatrendszer arra tudja fölhasználni, hogy előzetesen bemérje döntéseinek várható hatásait. A kapcsolatok tartósságát (ún. gyöngye kapcsolatok) eddigi döntéseinek elfogadtatásán méri le. E kapcsolatrendszer nem döntéseinek meghozatalában, hanem azok elfogadtatásában segítik őt.

- A változások hordozója jellegzetesen láthatatlan, legalábbis mint a változás hordozója rejtőzködik, nem tárja föl önmagát. Ezért a változás hordozóját nehéz azonosítani (akit megtalálunk, rendszerint egyfajta „szóvivő”). Közelébe férközni, motívumait megismerni, „kártyáiba bepillantani” a kisebbségi/több nyelvű intézmények tanulmányozásának legnehezebb kérdése, és csak ritka pillanatokban – vagy a kutató és a kutató számára sem tisztázott alkalmakkor – sikerül.

A változásnak nem egy, hanem több hordozója van; a szerep, következképp annak betöltése egyfajta hierarchiába rendeződik és így is írható le (vö. „szóvivő”, „kivitelező” stb.). Számos, a változásnak elkötelezett, a saját körében változásmenedzsernek bizonyuló szereplővel találkoztunk a kisebbségi/több nyelvű intézmények e tanulmányozása során. S bár a változások valódi hordozói rendszerint rejtve maradtak előttünk – csupán néhány esetben sikerült eddig azonosítanunk és/vagy megközelítenünk őket –, mindez mégis lehetővé tette, hogy magukról a változókról képet alkothassunk.

Narratívák

A változásokról alkotott képek legfontosabb eleme ezért azoknak a narratíváknak a tanulmányozása, amelyeket a változások (különböző szintű) hordozói a változásokról alkottak. E narratívák egyrészt a változásokról alkotnak képet, másrészt a változás hordozóinak a változásokban betöltött szerepéről (önértelmezések). A narratívák két jellegzetes típusával találkoztunk.

Az *instrumentális narratíva* a kisebbségi/több nyelvű intézmény megalapítását és fönntartását úgy adja elő, mint eszközt valamilyen racionális szükséglet kielégíté-

sére (elhelyezkedés, belépés a helyi munkaerőpiacra, a regionális gazdaságfejlesztés eszköze, felsőfokú szakképzési hely stb.).

Az instrumentális narratíva elsősorban közgazdasági, területfejlesztési, ritkábban jogi szavakat, kifejezéseket és megfogalmazásokat alkalmaz. Mind a szükségleteket, mind pedig azok kielégítését számszerűsíteni törekszik. Szinkronikus összehasonlításokat használ, és törekvéseit szakmapolitikai (policy) összefüggésekbe helyezi. A narratíva deskriptív és analitikus jellegű, elmondása jelenre orientált. Elmondója arra törekszik, hogy a narratíva elemei logikusan illeszkedjenek egymáshoz, és racionális érvrendszert tegyenek ki (ritkábban racionális magyarázatot alkossanak az adott egyetemalapításra és fönntartásra).

Instrumentális narratívát használtak a változás hordozói akkor, amikor gazdasági fejlesztésről beszéltek, ebben a körben kellett megjeleníteniük intézményalapítási törekvéseiket, a kisebbségi/több nyelvű intézmény az adott régió valamely hivatalosan deklarált szükségletét elégítette ki. Instrumentális narratívával elsősorban az Európai Unióhoz tartozó régiók esetei között hallottunk.

Instrumentális narratívaként hallottuk Riga, Frankfurt és Bolzano alapítását. Sajátosan (keleti?) változata ennek az ún. instrumentális narratívának az, ahogyan Udvarhely vagy Arad alapítása és működése van megfogalmazva (lásd később).

A *szimbolikus narratíva* a kisebbségi/több nyelvű intézmény megalapítását úgy adja elő, mint rejtett, ideologikus jellegű szükségletek kielégítését. Mivel ezek a szükségletek nincsenek egyértelműen megfogalmazva és/vagy politikailag nyilvánosságra hozva, az ezeket a szükségleteket kielégíteni hivatott intézmények megalapítása is rejtjelezett. Megértése azt föltételezi, hogy valamely szűkebb és rejtettebb körbe is beletartozik a hallgató.

A szimbolikus narratívák szó-, fogalom- és kifejezési készlete több jelentésű, átvitt értelmű kifejezésekkel, metaforikus megfogalmazásokkal, eufémizmusokkal stb. van tele. A narratívát elmondója arra szánja, hogy önmaga és a hallgatóság affektív szféráját is elérje és megnyerje vele. A narratíva fölépítése történeti jellegű (úgy hangzik, mint egy mese, eposz, sztori, amelynek csattanója és kikövetkeztethető mondani-valója van). Bizonyos események esetleg kimaradnak, azt a változás hordozója csak sejteti, elhallgatja vagy föltételezi, hogy a hallgatóság úgy is tudja vagy amúgy is megérti. Az instrumentális narratíva történeti beágyazottságú, diakronikus szemléletű, ilyen összehasonlításokat alkalmaz.

Szimbolikus narratívákat a kisebbségi/több nyelvű intézmények alapításáról elsősorban Európa keleti felében hallottunk. Olyan esetekben használták őket, amikor az intézmény megalapítása és fönntartása mindenekelőtt egy-egy kisebbségi csoport önvédelmi vagy öndefiníciós, azaz tehát szimbolikus és ideologikus törekvéseit szolgálta (illetve a változások hordozói így jelenítették meg őket).

A szimbolikus narratívák legjellegzetesebb példáit Beregszász esetében gyűjtöttük (a narratíva kisebb egységekre osztható, egy-egy önmagában is egész rövidebb történetből tevődik ki). Nagyvárad, Csíkszereda és Vilnius alapítástörténetét sorolhatjuk még ide.

Szimbolikus elemeket találtunk azonban csaknem valamennyi kisebbségi/több nyelvű intézmény alapítástörténetében. Ez alól tulajdonképpen csak a korábbi időszakból származó, a rendszerváltozásokat túlélő, kormányközi szerződéseken alapuló intézmények (Maribor, Comrat) voltak kivételek.

Az intézményalapítások instrumentális és szimbolikus narratíváit – a leírás és a bemutatás céljaira – csak mi választottuk szét. Az intézményi alapítástörténetekben nem váltak élesen külön. Ehelyett – mint arra már utaltunk – egymással összefonódva jelentkeztek (instrumentális magyarázatok közt egy-egy történet – vagy fordítva: szabályos „születésmítoszok” közt egy-egy instrumentális értelmezés). A kisebbségi/több nyelvű intézmények alapításának narratívái többségükben egyszerűre instrumentálisak és szimbolikusak; s csupán azt kell megállapítanunk, hogy melyik jelleg uralkodik egy adott narratívában.

Jellegzetes példája ennek Udvarhely vagy Arad. Mindkét intézmény deklaráltan piacorientált és magánjellegű. Alapításuk („eredetük”) és működtetésük („fönnállásuk”, „túlélésük”) narratívája mégis tele van szimbolikus elemekkel.

A kétfajta narratíva keveredésének kiemelkedő példája Frankfurt. A Viadrina Egyetemet a brandenburgi tartományi kormányzat úgy értelmezte, mint alternatív utat a helyi munkanélküliség fölszámolására. Az egyetemhez kapcsolódó Collegium Polonium pedig úgy, mint hidat az Odera, a két ország és Európa két fele között.

Tulajdonképp valamennyi eredettörténet (keletkezésről szóló magyarázat) tartalmazott tehát instrumentális és szimbolikus vonásokat is. De a szimbolikus narratíva volt uralkodó – vagy hatotta át erőteljesen – azoknak az intézményeknek az eredettörténetét, amelyek Európa keleti felén keletkeztek.

Tanulságok

A vegyes lakosságú határmenti régióknak sajátos felsőoktatási-kulturális igényei vannak, amelyek eltérnek a homogén lakosságú térségektől, így ezeken a területeken sajátos felsőoktatási intézményi modellek alakultak ki. Ezek a felsőoktatási intézmények eltérnek az egynyelvű, egy kultúrájú egyetemektől, és fejlesztésük, működtetésük, valamint beillesztésük az adott oktatási rendszerbe különleges szaktudást és munkát igényel.

- A kisebbségi/több nyelvű intézmények alapításának kezdeményezői egyrészt (kisebbségi, regionális) politikai-érdekvédelmi szervezetek, másrészt az egyházi szervezetek. Az egyházi szervezetek közreműködése különösen Európa keleti felében nélkülözhetetlen. A gazdasági szervezetek közreműködése ugyanakkor még nem – vagy csak alig, rejtve – érzékelhető. Az állami támogatások és a helyi kezdeményezések közt alapítványok közvetítenek (magán és/vagy közcélú alapítványok).

- A kisebbségi/több nyelvű intézmények kezdeményezésében a helyi-regionális elit tagjaié a kulcsszerep. Akkor tudnak sikeresek lenni, ha egyrészt állami jogosítványokat szereztek (önkormányzati vezetők), másrészt pedig bírják a helyi társadalom meghatározott csoportjainak a támogatását (tanárok, hallgatók, regionális vagy helyi munkaadók). Intézményalapítási törekvéseiket a politikai színtéren mint kisebbsé-

gi jogvédelmet vagy/és mint regionális fejlesztési szükségletet jelentik meg. Utóbbi (szerencsés) esetben a többségi társadalom egyes tagjainak támogatását is sikerül elnyerniük.

- A változás hordozóinak az a szerepe, hogy hangot adjanak a közönségigénynek, politikai kérdésként interpretálják az intézményalapítást, fölmérik a lehetőségeit és megnyerjék a többséget egy-egy lehetséges megoldás mellett. A változások hordozói rejtőzködők, nehezen közelíthetők meg. Stílusuk a karizmatikus vezetőké. Vállalják a kezdeményezéssel járó kockáztatást, és előző sikereikre építenek. Ezzel meg tudják nyerni a többségi támogatást, és intézményüket a demokratikus politikai környezetben is el tudják fogadtatni.

- Önértelmezéseiket instrumentális és szimbolikus narratívákban adják elő. Az instrumentális narratíva legitim szükségletek kielégítéseként adja elő az intézményalapítást; a szimbolikus narratíva nem legitimált igények kielégítéseként (kisebbségi identitástudat stb.). Instrumentális narratívákat olyan intézmények alapítástörténetében találtunk, amelyek elsősorban elmaradott körzetek fejlesztését célozták meg a saját eszközeikkel. Szimbolikus narratívákat pedig olyan intézmények alapításakor, amelyek elsősorban a nyelvi vagy más kisebbségi azonosságtudat megőrzését tűzték – kimondva-kimondatlanul – célként maguk elé. A kétfajta narratíva rendszerint együtt, összefonódva színezi az eredettörténeteket. Európa keleti felében a szimbolikus narratíva azonban erőteljesebb, mint olyan intézmények esetében, amelyek az EU-ban vannak.

KOZMA TAMÁS

Ez a tanulmány a *Kisebbségi felsőoktatási és tudományszervezési kezdeményezések Közép- és Kelet-Európában* című, NKFP 5/150/2001. 3. a nyilvántartási számú kutatás beszámolójának alapján készült. A kutatást a Nemzeti K+F Program finanszírozta (projektvezető: Berényi Dénes), és Rébay Magdolna szervezte. A tanulmányban hasznosítottuk a *Kisebbségi oktatás Közép-Európában* c. kutatásunk egyes eredményeit is. Ez utóbbi kutatást pedig az OTKA támogatta (T-32196), és ugyancsak Rébay Magdolna szervezte.

IRODALOM

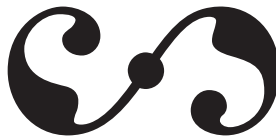
Esettanulmányok

- BARABÁSI T. (2003) *Modern Üzleti Tudományok Főiskolája, Székelyudvarhelyi Képzési Központ*. Budapest, Oktatókutató Intézet dok. (Kézírtos kutatási beszámoló.)
- CORETCHI, A. (2003) *The Comrat State University Case Study*. Budapest: Oktatókutató Intézet dok. (Kézírtos kutatási beszámoló.)
- FÓNAY M. (2003) *Komrat, a multikulturális egyetem*. Budapest, Oktatókutató Intézet dok. (Kézírtos kutatási beszámoló.)
- HORKAI A. (2003) *Stockholm School of Economics in Riga*. Budapest, Oktatókutató Intézet dok. (Kézírtos kutatási beszámoló.)
- KELLER M. (2003) *Esettanulmány a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskoláról*. Budapest, Oktatókutató Intézet dok. (Kézírtos kutatási beszámoló.)
- KORPONAY B. (2003) *Partiumi Keresztény Egyetem*. Budapest, Oktatókutató Intézet dok. (Kézírtos kutatási beszámoló.)
- PAPP É. (2003) *Hidak az Odera felett*. Budapest, Oktatókutató Intézet dok. (Kézírtos kutatási beszámoló.)
- PÉTER L. (2003) *A romániai magyar tanítóképzés aktuális problémái a Babes-Bolyai Tudományegyetem Székelyudvarhelyi Tanítóképző Főiskolája szemszögéből*. Budapest, Oktatókutató Intézet dok. (Kézírtos kutatási beszámoló.)

- POLONYI T. É. (2003) Három nyelvű régió – több nyelvű egyetem. Budapest, Oktatókutató Intézet dok. (Kézírtos kutatási beszámoló.)
- SZENTANNAI Á. (2003) Kisebbségi egyetem-alapítás: Esettanulmány a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetemről (csíkszeredai kar). Budapest, Oktatókutató Intézet dok. (Kézírtos kutatási beszámoló.)
- SZEREPI A. (2003) Universitas Studiorum Polona Vilnensis. Budapest, Oktatókutató Intézet dok. (Kézírtos kutatási beszámoló.)
- SZÍJÁRTÓ I. (2003) Kisebbségi felsőoktatás a magyar nyelvterület nyugati peremén. Budapest, Oktatókutató Intézet dok. (Kézírtos kutatási beszámoló.)
- SZŐCS I. (2003) Magyar nyelvű felsőoktatás Nagyváradon. Budapest, Oktatókutató Intézet dok. (Kézírtos kutatási beszámoló.)
- TÖRKÖS K. (2003) A Vasile Goldis Nyugati Egyetem. Budapest, Oktatókutató Intézet dok. (Kézírtos kutatási beszámoló.)
- ZSIGOVITS G. (2003) Látható és láthatatlan határán: esettanulmány egy majdani egyetemről. Budapest, Oktatókutató Intézet dok. (Kézírtos kutatási beszámoló.)

Földolgozások

- BOJDA B. (ed) (2003) Intézményi kutatások a felsőoktatásban. *Acta Paedagogica Debrecina* XCVI. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó
- HOROWITZ D. (1985) *Ethnic Groups and Conflicts*. Los Angeles, Berkeley: UCLA, UC Berkeley.
- ILLÉS P. & VIDRA A. (2003) Regionális egyetem. Debrecen, Egyetemi tanszéki könyvtár. (Kézírtos szakirodalmi tanulmány.)
- JONES R. H. (2000) *Educating for an Open Society: Higher Education Reform in Central and Eastern Europe*. The Hague, Scientific Council for Government Policy. (Working Documents 108.)
- KOZMA T. (2002) *Határokon innen, határokon túl: Regionális változások az oktatásügyben, 1990–2000*. Budapest, Új Mandátum.
- KOZMA T. (2002) *Regionális egyetem*. Budapest, Oktatókutató Intézet. (Kutatás Közben 233.)



A LÉPCSŐS KÉPZÉS STRUKTÚRÁJA

ÉVEKSEL A BOLOGNA-NYILATKOZAT ALÁÍRÁSA – bizonytalankodások, félrevezető viták, értetlenkedés – után hazánkban is megindult az Európai Felsőoktatási Térséghez (EFT-hez) való csatlakozással kapcsolatos kérdések alaposabb vizsgálata. Az egységes és világviszonylatban is versenyképes felsőoktatási rendszer megteremtésére irányuló törekvés célrendszerének középpontjában a hallgatói (és munkavállalói) mobilitás megteremtése áll. Ennek a problémakörnek pedig kardinális eleme az európai egységes lépcsős képzési rendszer kialakítása és működtetése.¹

Magával a Bologna folyamattal, további kérdéseivel, egyéb deklarált céljaival, stratégiáival és tervezett akcióival itt most nem foglalkozunk, elegendő utalnunk a vonatkozó szakirodalomra. Ugyancsak mellőzzük a felsőoktatási modernizáció kapcsolódó kérdéseinek tárgyalását – ezekkel más helyütt már foglalkoztunk (*Barakonyi 2002, 2003a, 2003b, 2003c, 2003d*). Tanulmányunkban most azt vizsgáljuk meg, hogy a Bologna folyamat keretrendszerében hazai viszonyok között miként építhető fel egy Európa-konform, kompatibilis felsőoktatási rendszer struktúrája. Az alapelveket és a célállapotot ezért most ismertnek tekintve a továbbiakban megvizsgáljuk:

- a képzési lépcsők belépési követelményeit,
- az egyes lépcsőkkel kapcsolatos tartalmi követelményeket,
- az egyes lépcsők teljesítésekor elvárt kompetenciákat, képességeket,
- a hallgatói mobilitás igényét kielégítő tanulmányi pályákat: a lépcsők egymáshoz és a munka világhoz való kapcsolódását, a ki- és belépési pontokat.

Az elemzéseket a felsőfokú (tercier) képzés valamennyi szintjére elvégezzük: a felsőfokú szakképzés, a Bologna folyamat lépcsőit képező *Bachelor* tanulmányok, a *Master* és a PhD szintek képezik vizsgálatunk tárgyát.² A tanulmányban megjelenő állítások, következtetések a szerző gondolatait, javaslatait fogalmazzák meg: a felsőoktatásról folyó vita részének tekintendők.

¹ Lásd: *Az európai..., 1999; Barakonyi, 2001a, 2; 2002b; Bazsa, 2002; Dinya, 2002b; Hrubos, 2002; Towards..., 2001.*

² Szándékosan nem használjuk szinonimaként a főiskolai/Bachelor lépcső, az egyetemi/Master fogalom párokat, mivel sem a Bachelor, sem a Master lépcső nem azonosítható a *hazai* főiskolai és egyetemi képzéssel. Összemosásuk megengedhetetlen vulgarizálás lenne. Amikor pl. a Master szintről, mint egyetemi lépcsőről beszélünk, az az EFT-ben értelmezett egyetemi szintet jelenti, és nem jelenlegi hazai egyetemi képzést.

Belépési követelmények

Felsőfokú szakképzés

A terciér képzésnek erre a szintjére a középiskolai tanulmányok lezárása után kerülhet sor. Amennyiben a kétszintű érettségi rendszere megvalósul, bármelyik szintű maturációval be lehet lépni erre a szintre. Amennyiben az érettségi rendszer egyszintű marad, a felvételi követelményként értelemszerűen ez esetben is elegendő a maturáció.

Bachelor tanulmányok

A *Bachelor* (felsőfokú alapképzés) szintű tanulmányok megkezdéséhez érettséggel lezárt középiskolai tanulmányok szükségesek. Az egyes intézmények azonban maguk dönthetik el, hogy megkívánják-e az emelt szintű érettségi bizonyítványt; melyik művelődési területen kívánnak meg a középiskolai tanulmányok során vagy annak lezárásakor meghatározott szintű teljesítményt.

A Bachelor képzésbe a *post secondary* (felsőfokú szakképzés) tanulmányok lezárása után is lehetséges belépés. Az intézmények maguk határozzák meg, hogy az akkreditált *post secondary* képzések közül melyeket fogadják el a belépésnél; hány megszerzett kreditet ismernek el.

Master tanulmányok

A *Master* (mester) szintre csak lezárt – legalább 3 éves (180 kreditet teljesítő) Bachelor tanulmányok után lehetséges a belépés. Az intézmények maguk döntenek el, hogy mely tudományterületek Bachelor diplomái elfogadhatóak számukra a belépéshez; elegendő-e a belépéshez a Bachelor alapidiploma, vagy szükséges valamilyen Bachelor szintű főiskolai speciális szakképzettség megszerzése is; és milyen kiegészítő tanulmányokat, Bachelor szintű specializációkat várnak el az egyetemi diszciplínához közelálló, de attól mégis különböző alap szakokon végzettektől.

PhD tanulmányok

A PhD szint a *tudósképzés és a kutatói utánpótlás* képzésének színtere. A doktori iskolák maguk határozzák meg, hogy az adott tudományos fókusz figyelembevételével milyen előzetes tudományos teljesítményt várnak el a jelöltektől? Mely tudományterületek Master diplomái elfogadhatóak számukra a belépéshez? Milyen kiegészítő tanulmányokat, Master specializációkat várnak el a doktori iskola tudományterületéhez közelálló, de attól mégis különböző egyetemi szakokon végzettektől? Elegendő-e a belépéshez az egyetemi végzettséget igazoló Master alapidiploma, vagy szükséges valamilyen Master szintű (speciális) szakképzettség megszerzése is?

Az egyes lépcsők tartalma

Az egyes képzési lépcső tartalmának tárgyalása előtt néhány alapfogalom megvilágítását tartjuk szükségesnek, majd ezután javaslatot teszünk a tanulmányi lépcsők egyes kérdéseinek megoldására.

Modularitás, modulok

A jelenlegi duális képzési rendszerben, ha valaki beiratkozik egy képzési programra, akkor ezzel egy komplett, félévekre lebontott, megszerkesztett folyamatba lép be, ahol előírt algoritmus és haladási tempó mellett sajátítja el a szükséges ismereteket. Ez a rendszer minimálisra szorítja le a hallgató által kezdeményezett eltéréseket. A szakképzés, a főiskolai és az egyetemi alapképzés, szakirányú továbbképzés nevesített képzési formákat jelentenek, amikor átjárás, beszámíthatóság az egyes képzési formák között csak nehézkesen, esetlegesen valósulhat meg, összehangolt tananyagrészekre pedig alig találunk példát. A rendszer egy *előírt menü* elfogyasztásához hasonlítható.

Ezzel szemben az *a la carte* (étlap) alapján történő étkezésnél az elemek ugyan kötöttek, de a felkínált fogásokból a vendég (hallgató) szabadabban válogathat: a teljes választékból maga állíthatja össze a saját testre szabott menüjét. Ahhoz azonban, hogy ez ne torkoljon irracionálisba, teljes parttalanságba és önkényes válogatásba, szükség van egy válogatási szabályrendszerre. Itt lép be a *modularitás*, a modul fogalma.³

A tömeges felsőoktatás modern rendszerében a modul kerül az oktatási struktúra középpontjába, mint a színvonalas és hatékony tömegoktatás megvalósításának egyik kulcseleme. A diplomához vezető út modulok összességével írható le. „A modul szó – általános értelmezésben – olyan koherens, önmagában is szerves egységként értelmezhető rész-elemet jelent, mely egy nagyobb rendszerbe előre tisztázott szabályok szerint beilleszthető. (...) Az oktatási rendszerek számára a fogalom a következőképpen határozható meg: a modul olyan tanulmányi egység, a tananyag olyan szervesen összetartozó, összeszerveződő része, amely különböző képzési programokban és több, különböző intézmény vagy szervezet gyakorlatában is azonos jellemzőkkel (képzési cél, tananyagtartalom, be- és kimeneti követelmények stb.) írható le és használható. (...) A modul lényege, hogy sztenderdizált tananyagtartalmakat határoz meg, vagyis egy-egy modul tananyagtartalmát, tanulmányi értékét azonos módon kell értelmezni minden intézményben. Egy modul elvégzése olyan lezárt, hitelesített tudást (illetve kompetenciát) kell, hogy jelentsen, melyet a képzési folyamat későbbi szakaszában, bármelyik intézményben és képzési formában fel lehet használni.”⁴ A *modul kombinálható a tantárgyakkal*, a modul *tanulmányi értéke kredittel* mérhető. Egy-egy modul terjedelmét féléves nagyságrendben szokták kialakítani.

Kompetencia

„A kompetencia magyar nyelvre átfogó értelemben, egyetlen szóval nehezen lenne lefordítható. Lényegében teljesítőképes tudást, a megszerzett tudásnak és a meglévő személyes adottságoknak-készségeknek egy adott, konkrét környezetben való alkalmazási képességét jelenti. A kompetencia: szakavatottság, felkészültség, szakértelem.

³ Udvardi-Lakos 2000 alapján.

⁴ U. o. 4. o.

Mai használata inkább gazdasági-munkaerőpiaci fogantatású. Ugyanis a gazdaság egyre kevésbé elégszik meg azzal, hogy valaki valamit (tudományos ismeretet, szabályzatot, egy technológiai leírást stb.) tudjon, ismerjen – számára az a fontos, hogy a munkaerőként jelentkező szakember valamit meg is tudjon csinálni.⁵ A modern felsőoktatás világában a tudás mellett egyre nagyobb jelentőségű a kompetencia is: megjelennek a korábban egyeduralkodó tudásalapú modulok mellett a *kompetencia alapú modulok* is. Léteznek önálló *kompetencia-kurzusok* is, amelyek kompetencia bizonyítvánnyal zárulnak.

A továbbiakban a fenti alapelvek érvényesítésével kíséreljük meg felépíteni az egyes szintek belső oktatási struktúráját, a kimeneti követelményeknél a kompetencia elvet is alkalmazva.

Végzettség és szakképesítés kérdése

A rendszer rugalmassága érdekében, a hallgatói mobilitás magas fokának biztosítására és a korai specializáció (ld. szakburjánház) káros jelenségének visszaszorítására ki kell mondani az alábbi alapelvet: *a végzettség és szakképzettség lehetőség szerinti szétválasztása, a speciális szakismeret megszerzése az utolsó félévben (30–30 kredit), a további mélyebb, vagy kiegészítő szakismeret elsajátítása pedig további speciális programok, lehetőleg az LLL keretében történjék.*

A duális rendszernek éppen az volt a rákfenéje, hogy egyszerre kísérelt meg végzettséget és szakképzettséget is adni.⁶ Ennek következtében a hallgató már tanulmányai kezdetén (sőt már a felvétellel jelentkezéskor) elkötelezte magát a mélyebb szakosodás irányába is. Az életen át tartó tanulás filozófiájának elfogadásával ez az elv feladható és fel is kell adni.⁷ Ezen új elvnek megfelelően az alábbiakra van szükség.

A végzettséget jelentő alapképzés valóban a diszciplína időtálló alapjaira tanítson meg. A *Bachelor* képzés és a *Master* képzés keretében az időtálló alapozó ismeretek megszerzése domináljon. Az természetesen nem járható út, hogy a *Bachelor* szint teljesítése után a hallgató semmilyen speciális ismerettel nem rendelkezik – ugyanez igaz a *Master*-re is. Maga a Bologna deklaráció is megköveteli, hogy a kilépő hallgató a munka világában közvetlenül alkalmazható szaktudással is rendelkezzen. Bizonyos mértékű szakképzettség elsajátítására ezért már alapképzés keretei között is szükség van, de ez nem azonos a mai korai specializációval. Az EFT elvek között egy megkötéssel találkozunk: az 5 éves tanulmányok során erre a célra (speciálisabb szakismeretek) legalább 60 kredit értékű munkát kell fordítani. Ennek figyelembevételével mindkét lépcsőben legalább 30–30 kreditnyi volumenben lehetőséget kell biztosítani az adott szakterületen minimális mértékben valamilyen speciális szaktudás megszerzésére (specializációra) is. Célszerű ezt a képzést az alapozó tanulmányok utolsó

5 U. o. 14. o.

6 Kivétel már a duális rendszerben is létezett: pl. az orvos és jogász képzés területén, ahol a 6, ill. 5 éves képzés sikeres teljesítése csak végzettséget jelentett, a szakképzettséget későbbi tanulmányok keretében lehetett megszerezni.

7 A post secondary képzés – amely ugyan tercier képzés, de nem része a felsőoktatásnak – már a jelentkezés pillanatától szakosodást, szakirány, egy konkrét szakma választását jelenti.

szakaszára ütemezni, vagyis a *Bachelor* és *Master* utolsó félévére: a szakmai specializáció tehát a tanulmányi szakasz legvégére (utolsó félévére) kerüljön.⁸ Ezen a ponton a hallgató előtt ismét egy döntési helyzet nyílik meg (specializációt választ), de ez már a tanulmány végén következik be. A mélyebb speciális szakismeretek megszerzése további (Bachelor és Master utáni) *speciális* (60–120 ECTS) *programok* kiépülő rendszerében realizálható.

Az egyéni motiváció és az egyéni képességek, valamint a munka világának változó igényei együttesen határozzák meg a szakképzettség megszerzésének irányát (már a *Bachelor* és a *Master* tanulmányok végén bekövetkező specializációnál is), de még inkább a későbbiekben felveendő szakirányú képzést adó programoknál. Ezt az utóbbi képzést már ki kellene venni az államilag finanszírozott körből. A társadalmi igényekkel összhangban lévő választás esélyei költségtérítés, tandíj esetén lényegesen nagyobbak lennének: ez a döntés a hallgató számára ne legyen egy súlytalan és következmény nélküli választás! A tandíjról folyó vitákat ma nem a szakmai érvek, hanem a politikai indulatok jellemzik. A mai politikai légkörben ütközőpontként kezelik a kérdést, ezért a racionális megközelítésnek ma nincs esélye (*Barakonyi 2003e*).

A szakirányú mélyebb képzést, kiegészítést jelentő vagy interdiszciplináris ismeretbővítést szolgáló speciális továbbképző szakokat illetően nagy szabadságfokot kellene biztosítani a hallgatók számára, de ugyanakkor anyagilag is ösztönözni a racionális választásra (tandíj). A hallgató folytathassa tanulmányait ezeken a speciális programokon akár közvetlenül a *Bachelor* vagy *Master* megszerzése után, akár a munka világából visszatérve továbbképzésként, pályakorrekcióhoz szükséges tanulmányként (LLL). Az intézmény által állított belépési korlátokat alacsonyra kellene állítani, hogy a szakágak közötti keresztirányú (interdiszciplináris) áramlás is kibontakozhasson.

A modulok hierarchiája

Az egyik fontos alapelv a Bologna nyilatkozatban is manifestálódott tartalmi követelményekről szól. *Erősíteni a képzés gyakorlati oldalát, a gyakorlati élettel, a gazdasággal való kapcsolatát. Fejlesztani az EU-ban való tájékozódás, a bonyolult problémák felismerésének és megoldásának képességét, erősíteni a nyelvi, számítástechnikai és kommunikációs kompetenciákat.*

A hallgatói mobilitás megalapozása céljából, a tanulmányi pályák módosításából fakadó veszteségek minimalizálása érdekében e kérdés kezelésében is modulrendszerű képzési struktúra kialakítása kívánatos.

Modulokat elsősorban olyan képességek, kompetenciák, ismeretek elsajátítására célszerű kialakítani, amelyek alapozó jellegűek: amelyek elsajátítása *szinte bármelyik tanulmányi területen szükségesek*. Ilyenek az EU ismeretek, kommunikációs készség, számítástechnikai kompetencia, nyelvi készségek, az értelmiségi létre való felkészítés.

⁸ Ezzel a megközelítéssel mind a Bologna elvek (a gyakorlatban, a gazdaságban közvetlenül is használható ismeretekkel való kilépés) kielégítése, mind a korai specializáció elkerülése megvalósulhat.

Ezek az általánosan megkívánt kompetenciák a terciér képzés szinte *mindegyik lépcsőjében* megjelenhetnek: értelemszerűen a magasabb lépcsőknél egyre mélyebb egyre specifikusabb tartalommal. Az egyes kompetenciaterületekhez tartozó modulok ezért szintén lépcsős szerkezetűek és egymásra épülnek, tartalmuk az általánostól az egy adott speciálisabb területen elmélyültebb tudást nyújtó felé halad.

Az egyes modulok tartalmának kidolgozására a képesítési követelmények kidolgozásakor kerülhet sor – itt most a rendszer szerkezetét, a lépcsős struktúrába való beillesztését mutatjuk be. Ezeknél (a hallgatói mobilitás biztosítása érdekében) *egyeséges szerkezeti kialakítás* kívánatos – ebben a munkában nagy szerepet játszanak az intézmények, a felsőoktatás szakmai szervei (konferenciák, FTT, MAB, kamarák).

A szakok közötti mobilitás biztosítása érdekében, különösen a tanulmányi idő kezdetén – a *Bachelor* és a *post secondary* megkezdésekor – olyan modulokat célszerű beiktatni, amelyek szinte valamennyi képzési ág elején használhatók, közel azonos tartalommal (általános EU ismeretek, általános nyelvi és informatikai képességek stb.) bírnak. A szakmához kötődő gyakorlati ismeretek tanulmányi áganként specifikusak.

A *Master* képzés is tartalmaz ilyen képességfejlesztő modulokat, természetesen már haladó és az adott szakmára orientált specifikusabb tartalommal (kommunikáció, szaknyelv, számítástechnika, az EU mélyebb ismerete frissebb és szakmai irányú információkkal)

A PhD képzésben szabványosított modulokra már nincs szükség: a képességfejlesztés itt már testre szabott, szakmaspecifikus lehet.

A modulrendszer építőkövei

Ezen modulok kidolgozásának célja az elméleti ismeretek összekapcsolása a gyakorlati élet követelményeivel. E modulok formái szintenként és szakonként különbözőek lehetnek (szeminárium, labor vagy műhelygyakorlat, üzemi gyakorlat stb.). Az egyes modulok tartalmát illetően megegyezés és kölcsönös elfogadás szükséges, ezért kidolgozásukat a szakmára kell hagyni.

1. táblázat: Fejlesztő modulok

| | |
|---|---|
| a) Gyakorlati képességeket fejlesztő modulok | |
| GYAK-p: | Gyakorlati (<i>post secondary</i>) modul |
| GYAK-b: | Gyakorlati (<i>Bachelor</i>) modul |
| GYAK-m: | Gyakorlati (<i>Master</i>) modul |
| b) Informatikai képességeket fejlesztő modulok | |
| INFO-p: | Informatika (<i>post secondary</i>) modul |
| INFO-b: | Informatika (<i>Bachelor</i>) modul |
| INFO-m: | Informatika (<i>Master</i>) modul |
| c) Kommunikációs és nyelvi képességeket fejlesztő modulok | |
| KOMM-p | Kommunikációs és nyelvi (<i>post secondary</i>) modul |
| KOMM-b | Kommunikációs és nyelvi (<i>Bachelor</i>) modul |
| KOMM-m | Kommunikációs és nyelvi (<i>Master</i>) modul |

| | |
|---|--|
| d) EU ismereteket fejlesztő, tájékozást segítő modulok | |
| EU-p | EU ismeret (<i>post secondary</i>) modul |
| EU-b | EU ismeret (<i>Bachelor</i>) modul |
| EU-m | EU ismeret (<i>Master</i>) modul |
| e) Az adott szakhoz, szakmához, foglalkozáshoz kötődő szakmai ismeretek | |
| SZAK-p | OKJ szerinti szakképesítést nyújtó (<i>post secondary</i>) modul |
| SZAK-b | az adott szak időtálló szakmai alapismereteit oktató (<i>Bachelor</i>) modul |
| KIEG-b | intézmény által szabadon feltölthető (<i>Bachelor</i>) szakmai alapozó modul |
| SPEC-b | szak alapismereteire épülő, speciális ismereteket oktató (<i>Bachelor</i>) modul |
| SZAK-m | az adott szak időtálló szakmai alapismereteit oktató (<i>Master</i>) modul |
| KIEG-m | intézmény által szabadon feltölthető (<i>Master</i>) szakmai alapozó modul |
| SPEC-m | szak alapismereteire épülő, speciális ismereteket oktató (<i>Master</i>) modul |

A továbbiakban képzési szintenként határozzuk meg a fenti építőközből felépítendő szerkezetet, a lépcsős képzés modulstruktúráját.

2. táblázat: A lépcsős képzés modulstruktúrája

a) A *post secondary* lépcső modulszerkezete

1. GYAK-p Gyakorlati (*post secondary*) modul
2. INFO-p Informatika (*post secondary*) modul
3. KOMM-p Kommunikációs és nyelvi (*post secondary*) modul
4. EU-p EU ismeret (*post secondary*) modul
5. SZAK-p OKJ szerinti szakképesítést nyújtó modul

b) A *Bachelor* lépcső modulszerkezete

1. GYAK-b: Gyakorlati (*Bachelor*) modul
2. INFO-b: Informatika (*Bachelor*) modul
3. KOMM-b Kommunikációs és nyelvi (*Bachelor*) modul
4. EU-b EU ismeret (*Bachelor*) modul
5. SZAK-b Az adott szak időtálló szakmai alapismereteit oktató (*Bachelor*) modul
6. KIEG-b Intézmény által szabadon feltölthető (*Bachelor*) szakmai alapozó modul
7. SPEC-b Szak alapismereteire épülő, speciális ismereteket oktató (*Bachelor*) modul

c) A *Master* fok modulszerkezete

1. GYAK-m: Gyakorlati (*Master*) modul
2. INFO-m: Informatika (*Master*) modul
3. KOMM-m Kommunikációs és nyelvi (*Master*) modul
4. EU-m EU ismeret (*Master*) modul
5. SZAK-m Az adott szak időtálló szakmai alapismereteit oktató (*Master*) modul
6. KIEG-m Intézmény által szabadon feltölthető (*Master*) szakmai alapozó modul
7. SPEC-m Szak alapismereteire épülő, speciális ismereteket oktató (*Master*) modul

Az a/1. modul szakmaspecifikus, egyedi. Az a/2–4. modul országosan valamennyi *post secondary* képzésre egységes tartalmú lehet. A SZAK-p egyedi tartalmú, szakmaspecifikus, max. 30 százalék kredit a megfelelő szakmai *Bachelor* képzésnél beszámítható. Kialakításában, a kreditek elosztásában az érintett *Bachelor* képzések gazdáival, a felhasználói oldallal egyeztetni szükséges.

A b/1. modul szakmaspecifikus, egyedi, a GYAK-p-től eltérő is lehet. A b/2–4. modulok akár országosan is egységesek lehetnek. Az SZAK-b (*Bachelor* szakmai

alapozás) tartalma az adott szakra nézve egységes és országosan kötelező (akkreditációs feltétel). A SPEC-b (*Bachelor* szakmai specializáció) tartalma a tudáspiaci igények függvényében intézményi hatáskörben alakítható ki. A c-blokk felépítése hasonló logikát követ

A PhD/DLA modulszerkezetet illetően, egyedi, elitjellegű tudományos igényű képzésről lévén szó, modularizációt nem tartunk szükségesnek.

Kimeneti kompetenciák

Az alábbiakban felvázoljuk, hogy az egyes lépcsők teljesítése esetén a kilépő hallgató milyen kompetenciákkal rendelkezzék, *milyen képességeknek legyen birtokában*. Ezek mértéke, aránya a konkrét szakterületek esetében egymástól értelemszerűen eltérhet. A felsorolásba bevesszük a felsőfokú szakképzést is, mivel a *Bachelor* szint számára inputot képezhet, vagy a *Bachelor* tanulmányok megszakításakor kimenetként jelenhet meg.

A post secondary kimeneti kompetenciái

A terciér képzés ezen fokozatának megszerzése után a hallgató képes legyen nagy vonalakban tájékozódni az EU társadalmi, politikai, gazdasági feltételrendszerében, a magyar politikai és társadalmi rendszerben; legyen áttekintése a magyar és az európai civilizációi alapértékeiről, kultúrájáról; alpfokú nyelvi, számítástechnikai és kommunikációs kompetenciákkal rendelkezzék; a tanulmányok során megszerzett OKJ szakképesítés birtokában képes legyen elhelyezkedni a munka világában, felsőfokú végzettségű szakemberek irányítása mellett igényesebb szakterületi feladatokat ellátni; a továbbtanulni szándékozók – a legalább két éves és 60 kreditet teljesítő képzés után, legalább 20 kredit beszámításával – képesek legyenek tanulmányaikat a szakképzettségüknek megfelelő Bachelor szinten folytatni.

Bachelor szint kimeneti kompetenciái

A *Bachelor* fokozatot *felsőoktatási alapidiplomaként* definiálhatjuk. A fokozat akkor ítéhető oda, ha a hallgató az alábbi képességekkel, kompetenciákkal rendelkezik: magas szintű, általános alpműveltséggel rendelkező értelmiségi személyiség, az új tudásgazdaság felelős tudásmunkása. Képes eligazodni az EU társadalmi, politikai és gazdasági feltételrendszerében, a magyar politikai és társadalmi rendszerben; tisztában van a magyar és az európai civilizációi alapértékeivel, az EU kulturális sokszínűségével. Középszintű nyelvi, számítástechnikai és kommunikációs kompetenciákkal rendelkezik; birtokában van az adott szakterület gyakorlati szempontból időtálló, alapvető fontosságú ismereteinek, ezen a szakterületen szilárd alapismeretekkel rendelkezik, alaptudására a későbbiekben további specializáció, valamint Master szintű tanulmányok ráépíthetők. Tanulmányai utolsó szakaszában – az alapvégzettséghez tartozó szakterületen – a választott speciális ismeretterületen szerzett szakképzettség birtokában képes ismereteinek a gyakorlatban való alkalmazására, az adott szegmensben bonyolultabb feladatok elemzésére és megoldására; készséggel rendelkezik az el-

sajátított ismeretanyag integrálására, az ismeretek együttes alkalmazására. Képes az adott szakterület műszaki, gazdasági, igazgatási vagy egyéb gyakorlati munkájába közvetlenül bekapcsolódni, szakmai folyamataiban részt venni, képes kisebb egységek irányítására; képes kommunikálni és együttműködni a hazai és az EU térségbeli szakmai partnerekkel. Képes bonyolultabb problémák elemzésére, megoldásukban való közreműködésre; szakterületén képes önálló továbbképzésre. *Bachelor* tanulmányai lezárása képesíti további *Bachelor* szintű speciális szakképzettséget adó tanulmányok folytatására. A *Master* szintű lépcsőben való továbbtanulásra (amennyiben megfelel az ott deklarált pótlólagos követelményeknek is).

Master fok kimeneti kompetenciái

A *Master* fokozatot *egyetemi alapidplomaként* definiálhatjuk. A fokozat akkor ítéltető oda, ha a hallgató az alábbi képességekkel, kompetenciákkal rendelkezik: művelt értelmiségi személyiségként képes a társadalom gazdasági, politikai viszonyaiban tájékozódni, folyamatainak formálásában aktívan részt venni. Az új tudásgazdaság felelős, vezető szerepre is alkalmas irányítója; tájékozott az EU társadalmi, politikai és gazdasági feltételrendszerében, a magyar politikai és társadalmi rendszerben; tisztában van a magyar és az európai civilizációi alapértékeivel, az EU kulturális sokszínűségével, a magyar nemzeti értékekkel és sajátosságokkal. Magas szintű nyelvi, számítástechnikai és kommunikációs kompetenciákkal rendelkezik, birtokában van az adott szakterület időtálló, elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt alapvető fontosságú ismereteinek. Ismeretei szilárdak, melyekre a későbbiek során további specializációk ismeretanyaga, valamint a PhD/DLA szintű tanulmányok ráépíthetők. Tanulmányai utolsó szakaszában – az alapvégzettséghez tartozó szakterületen – választott speciális ismeretterületen szerzett szakképzettség birtokában képes ebben a szegmensben bonyolultabb feladatok felismerésére, elemzésére, megoldására. Képes az adott szakterület műszaki, gazdasági vagy igazgatási elméleti és/vagy gyakorlati munkájába közvetlenül bekapcsolódni, szakmai folyamataiban részt venni, képes munkacsoportok, egységek irányítására. Szakterületén ismeri az EU (adott esetben az EU tagországok) meghatározó intézményeinek működését, vonatkozó jogszabályait, szabványait, elvárásait, ajánlásait, szakmai szervezeteit, szakmai kultúráját. Képes kommunikálni és kreatívan együttműködni az EU térségbeli szakmai partnerekkel. Képes bonyolultabb problémák felismerésére, elemzésére, megoldására, megalapozott döntések meghozatalára és végrehajtásuk irányítására. Szakterületén képes önálló továbbképzésre; *Master* szintű tanulmányainak lezárása képesíti további *Master* szintű speciális szakképzettséget adó tanulmányok folytatására. A *Master* szintű tanulmányok lezárása képesíti a PhD/DLA szintű lépcsőben való továbbtanulásra (amennyiben megfelel az ott deklarált pótlólagos követelményeknek is).

PhD/DLA szint kimeneti kompetenciái

Ez a szint nyújtja a *legmagasabb szintű szervezett tudományos/művészeti* képzést. Feltételezi, hogy az előző lépcsők során megkívánt kompetenciák már egy elfogadható szinten realizálódtak. A továbbiakban ezért ez a szint igényli – *elit* jellegű kép-

zéséből fakadóan – a legkisebb mértékű szabályozást. Az alsó lépcsők tömegképzés jellegével szemben itt már az egyén, a tudományos vagy művészeti iskola egyedi sajátosságai, a kreativitás fejlesztése és az alkotás kerül előtérbe – a túlszabályozás több kárt okozhat, mint amennyi hasznot hozhat. A kimenetnél megkívánt képességeket, kompetenciákat ezért itt csak nagy vonalakban célszerű előírni.

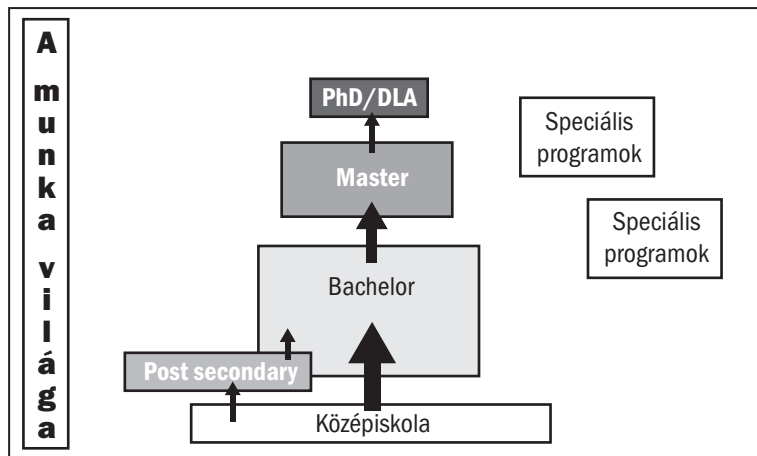
E szint teljesítése után a tanulmányait befejező hallgató képes legyen önálló tudományos/művészeti munkára, új alkotások létrehozására, értékelésére. Ezt a képességét új tudományos eredmény, új műszaki vagy művészeti alkotás bemutatásával is bizonyítsa. Képes legyen alkotó és kooperatív módon beépülni az EU tudományos közösségébe, művészeti világába és képes legyen ott munkásságát elfogadtatni, hazánk hírnevét gyarapítani, elismertségét erősíteni.

Tanulmányi pályák, ki- és belépési pontok

Alapképzések kapcsolódása

Az alábbi ábra a középiskolai tanulmányok, a *post secondary*, *Bachelor*, *Master* és *PhD/ DLA* képzések egymáshoz való kapcsolódását, egymásra épülését szemlélteti. A *post secondary* képzéssel kapcsolatban azt az esetet mutatja be, amikor a tanulmányok innen közvetlenül *Bachelor* szinten folytathatók (az átfedés a kreditek beszámíthatóságára utal, s nem azt jelenti, mintha szerves része lenne a *Bachelor* képzésnek).

1. ábra: Az alapképzési lépcsők kapcsolódása, egymásra épülése



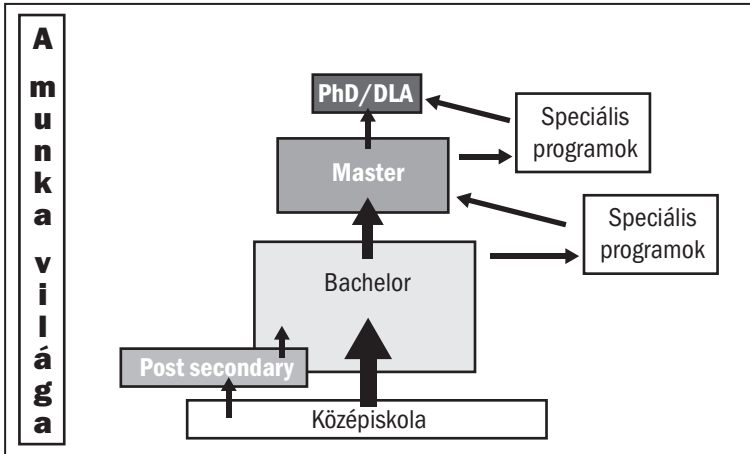
A *post secondary* és a *Bachelor* között létezhet egy más jellegű kapcsolódás is. Ekkor a sikertelen *Bachelor* tanulmányok megszakítása és *post secondary* kimenettel való kilépés következhet be.

Alapképzés és speciális képzés kapcsolata

Az alapképzések mindkét szinten tartalmaznak 30–30 kredit kötelezően választandó specializációt, ezt az ábra explicit módon nem tartalmazza. Ez a specializáció-válasz-

tás azonban sem a *Bachelor*, sem a *Master* szinten nem kilépési pont (a specializáció nélkül ugyanis nem teljesül az a kritérium, hogy a diploma a munka világában közvetlenül alkalmazható legyen).

2. ábra: Alapképzés és szakképzés kapcsolata



A speciális programok az adott szakma egy területével kapcsolatos ismeretek elmélyítésére vagy felfrissítésére szolgálnak, mindkét szinten. Végzettséget nem növelnek, viszont a szakképzettséget mélyítik, bővítik, kiterjesztik. Ideális terepe az interdiszciplináris ismeretek megszerzésének: a párosítást a gyakorlat szükségletei és az egyéni ambíciók vezérlik.

A *PhD/DLA* szinten megengedhető, hogy belépési feltételként a doktori iskola nemcsak adott szakon szerzett *Master* alapidiplomát írja elő, hanem valamilyen speciális program teljesítéséhez is ragaszkodik. Ezt azonban intézményi hatáskörbe kell utalni.

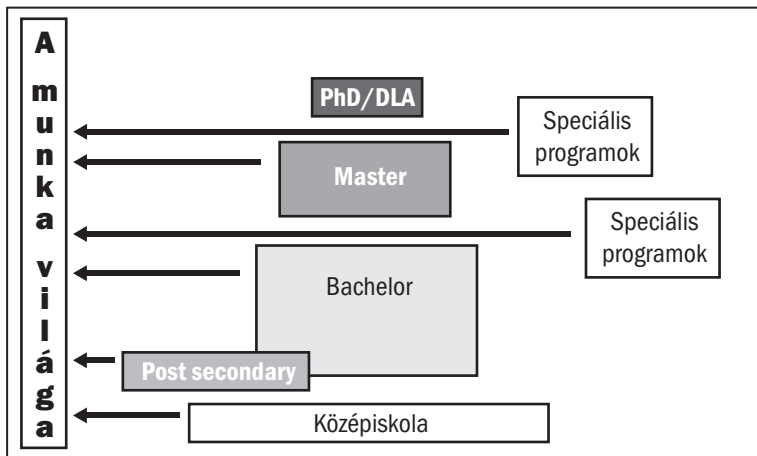
Az egyes lépcsők kapcsolata a munka világgal

A 3. ábra azokat a kapcsolatokat emeli ki, amelyek a közép, fél-felsőfokú és felsőfokú képzési lépcsők után a munka világa irányába történő kilépést jelentik. A *nagyszámú kilépési pont* jelzi, hogy ebben a rendszerben nemcsak a korai specializáció kényszere szűnik meg, hanem számos olyan kilépési pont jön létre, amelyek a duális képzési rendszerben nem léteztek. Ennek következtében időben és kisebb egyéni és társadalmi veszteséggel korrigálhatók a hallgatók pályaválasztási melléfogásai, vagy a társadalmi igények hibás felmérése következtében beiskolázott hallgatókra feleslegesen költött ráfordítások.⁹ A társadalmi igények előre nem látott megváltozásából adódó pályamódosítások kellő időben, korábban, rugalmasabban végezhetőek el. *A hallgató döntéshozói szerepe erősödik: ő végzi el a számára ígéretesnek mutakozó ta-*

⁹ Lásd például: *Ladányi 2002; Thomas 2002.*

nulmányi pályákra vonatkozó piackutatást, majd ha a felmérése hibásnak mutatkozik, lehetőséget kap a korrekcióra is.

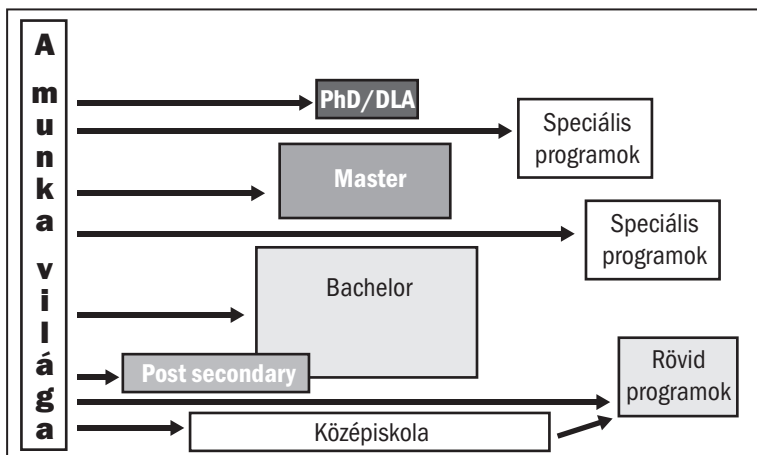
3. ábra: Hallgatók kilépése a közép- és felsőoktatás rendszeréből



A mellékelt ábrákon ábrázoltuk az oktatási rendszeren belüli mozgásokat és munka világa irányában lehetséges kilépéseket. Ez a rendszer jobban képes követni a hallgató egyéni képességeiben, céljaiban, vagy családi háttérében, pénzügyi viszonyai-ban bekövetkező változásokat is, a hallgató szempontjából pedig magasabb fokú önmegvalósításra ad lehetőséget.

A modern tömegoktatási rendszerek a *fordított irányú mozgások* előtt is szabad utat nyitnak. Az életen át tartó tanulás filozófiája jegyében az ismeretek megszerzése nem zárul le az alaptanulmányokkal, későbbi visszatérésre is van igény és lehetőség. A két szféra és az egyén közötti kapcsolat ideális esetben folyamatos, életen át tartó.

4. ábra: Visszatérés a munka világából az oktatási rendszerbe



A 4. ábra a munka világa és az oktatási rendszer közötti *fordított irányú* kapcsolatrendszer szemlélteti. Az előző ábrákhoz képest újdonságot jelentenek az ún *rövid programok*, amelyeket felsőoktatási intézmények is hirdetnek. Egy-egy szakterületen ugyanis nincs mindig szükség iskolarendszerű diplomakurzusok elvégzésére: gyakran elegendő egy-egy célirányos, szűkebb, speciális ismeretkörre, diszciplínára, kritikus kérdésre szervezni tanfolyam jellegű oktatást.¹⁰ Látható, hogy a *rendszer rugalmas, számos belépési pontot kínál*. A tanulmányok szükség szerint szakaszolhatók, minimális társadalmi és egyéni veszteséggel.

Elvi és gyakorlati kérdések

A lineáris képzés jövőképe

A modernizáció befejezése után kialakuló magyar felsőoktatás *jövőképét*, az Európai Felsőoktatási Térségben betöltött szerepét más szavakkal így is megfogalmazhatjuk: milyen lesz a magyar felsőoktatás 10 év múlva? Ez a vízió az alábbiak szerinti képet mutatja.

A felsőoktatás *Bachelor lépcsője teljes kompatibilitásra* törekszik a Bologna folyamatban felvázolt koncepcióval. Oktatási, tanulási és egyéb infrastruktúrájával megfelel a korszerű, minőségi tömegoktatás követelményeinek. Alapvetően a *hazai tudáspiaci igények* kielégítésére épül. A főiskolai szint hallgatóink számára megteremti a mobilitás egyik alapvető feltételét: az itt szerzett diplomával az európai térség munkaerőpiacán is képesek lesznek munkavállalóként elhelyezkedni, vagy külföldi intézményben tanulmányaikat folytatni.

A *felső két lépcső (Master, PhD/DLA)* megkülönböztetésre, sajátos magyar felsőoktatási értékek felmutatására törekszik: speciális sajátosságainkra, megkülönböztető alapvető képességeinkre építve több szakterületen versenyképes résztvevője az EFT-nek. Az egyetemi képzés és a PhD/DLA képzés az európai átlagos szintet elérve, azt némiképp meghaladva a hazai hallgatóságon kívül az *európai mobil hallgatói réteg* számára is vonzerővel bír, de célterület a határokon túli magyarság, a környező nem EU országok, a szovjet utódállamok, az észak-európai országok stb. mobil diákjai számára is. Egyes szűkebb szakterületeken néhány PhD/DLA iskola az EFT-ben vezető pozíciót foglal el. Intézményeink aktív részesei az európai hálózatoknak, az ECTS gyakorlatilag is segíti a hallgatói mobilitást.

Kivételek

A Bologna Nyilatkozat a lépcsős képzést a *tömeges felsőoktatási igények* színvonalas kielégítésére hívta életre, amelynek keretében az első lépcső elvégzése után az EU országokban, a munka világában gyakorlatilag közvetlenül használható diplomával

¹⁰ A BME Mérnöktovábbképző Intézete pl. műszaki területen már évtizedek óta folytatja ezt a gyakorlatot, de a nyugati világban is rendkívül népszerűek. Ez a képzési forma más oldalról kiválóan alkalmas az adott oktatási intézmény és a helyi lakosság, a lokális társadalmi közeg legkülönfélébb igényeinek kielégítésére is, az intézmény és szűkebb környezete közötti kapcsolatok ápolására, elmélyítésére.

lehet kilépni (majd esetleg visszatérni). Ebből több dolog következik.

A lépcsős képzést kötelezettséggel *csak a valóban tömegképzést folytató, és munka világának igényeire irányuló* képzési területeken vállaljuk megvalósítani. Ilyen területek a mérnöki, a gazdasági, a kereskedelmi, agrár területekre irányuló képzés. Itt a lépcsős képzés megvalósítása vállalt kötelezettség.

Azokon a területeken, amelyeken *nem tömegképzés*, hanem már eleve szűkebb létszámú hallgató képzése folyik, szükségtelen és káros a lépcsős modell kötelezően előírt alkalmazása. Ilyen lehet mindenekelőtt az egyetemi szintű művészképzés és hasonló jellegű kisebb létszámú, nem a gazdaság igényeit közvetlenül kielégítő képzés. Annak végleges eldöntése, hogy itt valóban nincs szükség vagy nem lehetséges lépcsős képzés, mélyebb szakterületi elemzés és konzultáció is szükséges (a színészképzésben pl. már megjelent a főiskolai szintű oktatás, hasonló a helyzet a jogászképzésben is). A lépcsős képzés szükségességének megítélését a szakmára kellene bízni. A duális lépcsős (vagy ahogy az angolszász terminológia fogalmaz: a *long integrated Master*) képzésben megmaradó szakok saját európai felsőoktatási versenyképességük javítása érdekében kezdeményezni fogják az átállást, amennyiben érzékelik, hogy a fejlődés másik irányba fordult el.

Nem tömegjellegű az oktatás az orvosképzésben, a fogorvosi, gyógyszerészi, állatorvosi területeken. Kapcsolatuk a munka világával közvetett: nem közvetlenül a gazdaság igényeinek kielégítésére képeznek szakembereket. Az orvosképzés hazánkban már eleve kétlépcsős (az első végzettséget, fokozatot ad, a második szakképzettséget), azzal a sajátossággal, hogy mindkét lépcső egyetemi szinten zajlik. Létezik ugyan *paramedikális* – felsőfokú szakképzettségi és főiskolai szinteken), de integrálásukra, lépcsőzésükre nem került sor, nem sorosan épülnek egymásra. Ezen a szakterületen egy rövidebb – max. egy-két éves – közös alapozó lépcsőfok képzelhető el (ahol a szakma alapvető gyakorlati ismeretei, képességei, kompetenciái, EU ismeretek, nyelvi és informatikai alapozás, kommunikációs készségek sajátíthatók el, nagyon kevés szakmai elméleti tárggyal), majd innen indulna a főiskolai és az egyetemi alapképzés. A lépcsős képzés ezen formája itt ajánlott formáció lehet. Ugyanakkor látjuk, hogy Európában eddig egyedülként Dánia már megkezdte a 3+3 orvosképzési modell kiépítését – célszerű ezt a kísérletet figyelemmel kísérni, a döntést később újra megfontolni.

Van még egy olyan terület, amelyen tradicionálisan kétlépcsős képzés alakult ki, de ez tömegesen és egyetemi szinten zajlik. Az 5 éves alapképzés csak fokozatot, egyetemi képzettséget nyújt, a szakképzetség megszerzésére a későbbi tanulmányok során kerül sor. Ilyen a *jogászképzés*. A jogászképzés rendszere hasonló az orvosképzéshez, azzal a különbséggel, hogy a végzett jogászoknak egyrészt közvetlenebb a kapcsolata a munka világával, másrészt mára már ez is tömeges képzés lett. A jogászképzésben emellett már megjelent az igény a felsőfokú szakképzés, valamint a főiskolai szint iránt is, de az egymásra épülés még nem kimunkált. A tömegesség és a munka világával kapcsolatos közvetlenebb kapcsolat miatt ezért *javasolható e területen is lépcsős képzés kialakítása*, a Bologna elvek alapján. Az EFT országok többségében ezen a területen megindult lépcsős képzés koncepciójának vizsgálata, előkészítése.

A hallgatói *szakterületek közötti mobilitás* biztosítása miatt fontos lenne a jogászképzésnél is az áttérés.

A célállapot hatása felsőoktatásunkra

A célállapot megvalósulása esetén jelentkező *pozitív hatások* az alábbiak szerint prognosztizálhatók.

Az egységes Európai Felsőoktatási Térségbe illeszkedve a rendszer kiépülése után megnő hallgatóink és oktatóink mobilitása az EU tagországok, valamint a Bologna nyilatkozatot aláíró és a rendszert megvalósító országok irányába.

Hallgatóink tájékozottabbak lesznek az EU történelme, intézményrendszere, működése terén, ezáltal eredményesebben oldják meg a bonyolult összefüggésekkel terhes problémákat. Az egységes felsőoktatási rendszerben szerzett diplomákkal munkavállalóink kevesebb korlátozással vállalhatnak munkát az EU-ban. A tömegoktatás igényeivel összhangban lévő oktatási rendszer kiépítése, a tudásalapú társadalom által megkívánt elegendő számú és felkészítésű szakember révén javul hazánk (és az EU) versenyképessége.

Nő a magyar felsőoktatás versenyképessége. Amennyiben a képzés első lépcsője (*post secondary és Bachelor*) valóban hasonló tartalommal és szerkezettel épül fel az Egységes Európai Felsőoktatási térben, akkor a magyar felsőoktatás képes lesz hallgatókat fogadni az EU-ból, a szomszédos és kelet-európai országokból, valamint a tengerentúlról (természetesen csak akkor, ha a hallgatói mobilitást elősegítő további intézkedések is megszületnek). Az elitképzés hagyományai elsősorban a felső szegmensekben (*Master, PhD/DLA*) kamatozhatnak.

A várható *negatív hatások* nem hanzagolhatók el. A lépcsős rendszerre való áttérés jelentős oktatói, vezetői *energiát* fog éveken keresztül lekötni. A bejáratott duális képzési rendszer átalakítása egy hazánkban úgyszólván hagyományok nélküli rendszerre *kockázatot, átmeneti minőségromlás veszélyét* is jelenthet. A változással járó bizonytalanság, oktatói profilmódosítás *frusztrációt* okoz a felsőoktatás alanyai körében. A hallgatói mobilitás – a *brain drain* jelensége miatt – hallgatók és leendő szakemberek elvesztésével is járhat.

A tömegoktatás igényei szerinti lépcsős képzés kialakítása elengedhetetlenné teszi a *tananyagok* átdolgozását, az *oktatási és tanulási technológiák korszerűsítését*, az infrastruktúra fejlesztését, az informatikai felzárkózást, az átalakulást segítő ösztönzők alkalmazását. Mindez jelentős *államháztartási többletkiadásokat* igényel.

A képzési szintek arányai, szakok szintenkénti száma

A továbbiakban becsléseket végzünk a felsőoktatási képzési piramis egyes szintjeire vonatkozóan, arányukat illetően. A becslés az alapképzésben résztvevő hazai hallgatói létszámok megoszlására vonatkozik. A szakirányú továbbképzések előtt demográfiai korlát nincs: egyrészt az alapképzésben résztvevők folytatják itt tanulmányaikat, de az életen át tartó tanulás keretében mások is – akár többször is – visszatérhetnek erre a képzési mezőre.

A középiskolai tömeges hallgatói kibocsátás minőségromlással járt már eddig is. Ezért a gyengébb képességű, vagy hiányosabb felkészültségű, vagy későn érő hallgatók számára is biztosítani kell esélyeik javítását, lehetővé tenni számukra is a modern társadalomban való boldoguláshoz szükséges tudás, fokozat, szakképzettség, kompetencia megszerzését. Ezért a *felsőfokú szakképzés* (a képzési piramis alsó szintjének) fejlesztése elengedhetetlen. A mostaninál jóval szélesebb tömegek befogadása szükséges ezen a szinten, akik közvetlenül a munka világába léphetnek ki használható tudással, vagy folytathatják tanulmányaikat és *Bachelor* fokozatot szerezhetnek.¹¹ A felsőfokú szakképzésbe bevont hallgatók aránya tudatos felsőoktatás-politika és fejlesztés eredményeként elérheti a teljes tercier képzési szektor 20–25 százalékát is (ennek egy részét a főiskolai képzés felsőfokú szakképzési fokozattal kilépő hallgatók adják). Ez a képzési forma kiválóan alkalmas a hátrányos helyzetűek felzárkóztatására, a néhány évtized múlva a korosztály 20 százalékos arányát közelítő roma kisebbség tanulási esélyeinek javítására, kulturális felemelkedésének beindítására.

A *Bachelor* fokozatú alapképzés a felsőfokú tömegképzés valódi színtere: az alapképzésben napjainkra kialakult magasabb arányát továbbra is célszerű fenntartani. Ez a szám 40–45 százalék lehet, ehhez jöhet a felsőfokú szakképzésből vállalt részarány (ez az előbbieket szerint max. 20–25 százalékot tehet ki). A felsőfokú szakképzés és a *Bachelor* alapképzés együtt az alapképzésben résztvevők 60–65 százalékát teszi ki.

A *Bachelor* alapképzésben résztvevők köre a tanulmányokat a *főiskolai szintű szakképzésben* közvetlenül folytató hallgatókkal bővül. Ugyancsak a *Bachelor* szint fogadja a szakképesítést az életen át tartó tanulás keretében megszerezni óhajtó diákokat, de a tudásmegújítás céljából, újabb szakképzettség megszerzési – továbbképzési – igényével visszatérő már munkában álló hallgatókat. Ezek száma nem korlátos.

Az elitképzés első lépcsője a *Master* fokozatot nyújtó *egyetemi alapképzési szint*. Szelekcióval ide már csak a szigorúbb követelményeknek eleget tevő hallgatók jutnak be. E szinten az alapképzésben tanulók aránya 30–35 százalékra becsülhető.

Az egyetemi alapképzésben résztvevők köre a tanulmányokat az *egyetemi szintű szakképzésben* közvetlenül folytató hallgatókkal bővül. Ugyancsak az egyetemi szint fogadja a szakképesítést a munka világából az életen át tartó tanulás keretében megszerezni óhajtó diákokat, és a tudásmegújítás céljából, vagy újabb szakképzettség megszerzési – továbbképzési – igényével visszatérő már munkában álló hallgatókat. Ezek száma nem korlátos.

A PhD/DLA képzésbe *Master* fokozattal lehet belépni. Ezek arányszáma az alapképzésben résztvevő összes hallgatóhoz képest 2–3 százalék lehetne (ma 1,9 százalék).

¹¹ Az amerikai Community College-ok hat évtizede működnek, leggyorsabban növekvő felsőoktatási szektorként napjainkra a felsőoktatási rendszer részévé váltak: számuk megduplázódott, kibocsátásuk húszezresére nőtt. Az USA-ban minden harmadik diák ezen intézménytípus hallgatója, a felsőoktatási oktatóknak szintén harmadát foglalkoztatják. Viszonylag olcsón kínálnak felsőfokú képzettséget széles tömegeknek: az első generációs hallgatóktól a munka mellett tanulókon át az idős állampolgárokig. Az alacsony jövedelműek, a kisebbségek, a friss bevándorlók számára ez a fő csatlakozási pont a felsőoktatáshoz. Palettáján a diplomát adó programok mellett rövidebb tanfolyamok, speciális készségeket, képességeket, kompetenciákat fejlesztő kurzusok is megtalálhatók. Minden más felsőoktatási intézménynél jobban kötődnek lokális környezetükhöz, rugalmasan elégítik ki a felmerülő helyi oktatási igényeket (Levine 1993; Thomas 2002).

Ami az egyes szinteken indítandó *szakok számát* illeti, a következőket mondhatjuk. A *felsőfokú szakképzésben gyakorlatilag nincs korlát*: a társadalmi igények határozzák meg a fokozatot adó, valamint a rövid kurzusok indítását. A rugalmasság fenntartása érdekében a központi irányjelölés, korlátozás a minimális mértékre szorítandó. Ezen a szinten a belépő szakok és a kilépő szakok lényegében megegyeznek.

A *Bachelor szintre belépésnél* kevés számú (10–15), általános, széles területet átfogó tanulmányi mezőkre történhet a belépés (a felvételre történő jelentkezésnél a folyamat már ebbe az irányba mozdult el). A hallgató szakosodása későbbi időpontra toródik el. A második évben már megindulhat a szakosodás, a harmadik évben a kimenetnél elérheti a 80–90 alapszakot. A *Bachelor* esetében – ne feledjük – általános képzésről, alapvető, időtálló ismeretek átadásáról van szó, a mélyebb szakosodás indokolatlan.¹² A korábban kifejtettek értelmében ezen a szinten kb. 30 ECTS kredit terhelésű *specializációval* zárulnak a tanulmányok.

Az egyetemi *Master alapszakok* száma nagyságrendben célszerűen a Bachelor kimenetek számával egyezik. Az utolsó félévben itt is mintegy 30 kredit értékben *specializációra* kerül sor.

Bachelor és Master szinten a *szakirányú képzettségi szakok* (special programs) számát a társadalmi igény határozza meg, korlátozás nem indokolt.

Az egyes szakok képzésének tartalmát, szerkezetét ennél nagyobb mélységben jelen tanulmányban nem célunk mélyebben részletezni. Mindemellett megállapíthatjuk, hogy központi előírás szükségesek: a Bachelor induló aggregált bemenetek felsorolására; a Bachelor szint kimeneti alapszakjainak felsorolására; a Master szintű bemeneti alapszakok felsorolására; a Master szintű kimeneti alapszakok felsorolására.

Szükségtelen előírásokat tenni a felsőfokú szakképzés, a Bachelor és Master szintű szakmai speciális képzés struktúrájára: nem szükséges ezek felsorolása sem. Ezeknél a társadalmi igények határozzák meg, hogy milyen szakirányú képzések induljanak, mikor szüneteljenek, vagy szűnjenek meg. Ezek esetében a „startengedély” minőségi paraméterekhez kötendő.

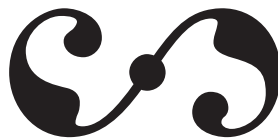
BARAKONYI KÁROLY

IRODALOM

- Az európai felsőoktatási térség (1999) Európa oktatási minisztereinek közös nyilatkozata, Bologna, június 19.
 BARAKONYI KÁROLY (2001a) Képzési szerkezet a felsőoktatásban. In: *A felsőoktatás és kutatás alapkérdései 2001*. FTT, Budapest. pp. 32–45.
 BARAKONYI KÁROLY (2001b) Stratégiai irányváltás: a felsőoktatási szakstruktúra alakítása. *Vezetéstudomány*, No. 7–8. pp. 6–15.
 BARAKONYI KÁROLY (2002a) Globalizáció – Bologna folyamat – felsőoktatásunk modernizációja. Globalizáció – versenyképesség és oktatás konferencia, Eger, 2002. szeptember 20–21. pp. 53–66.

¹² Emellett figyelembe kell venni, hogy a Bolognai Nyilatkozat új ismeretek oktatását is napirendre tűzi, hangsúlyt helyez a képességekre, készségekre, kompetenciákra, az egyéni munkára, az EU ismeretek megalapozására stb. Már ez önmagában lehetetlenné teszi a mélyebb specializációt: valóban csak a szakma időtálló elméleti alapjainak elsajátítására jut lehetőség. Tartsuk szem előtt, hogy ezzel a tanulási életpálya nem fejeződött be: szakirányú képzéssel, egy életen át tartó tanulással folytatódik.

- BARAKONYI KÁROLY (2002b) Sorbonne-tól Prágáig: „Bologna folyamat”. *Magyar Felsőoktatás*, No. 7–9.
- BARAKONYI KÁROLY (2003a) A Bologna folyamat stratégiai kihívásainak menedzselése. BME konferencia, Balatonfüred, 2002. augusztus 23–24.
- BARAKONYI KÁROLY (2003b) A modernizációs folyamat csapdái. *Magyar Felsőoktatás*, No. 1–3. pp. 27–30.
- BARAKONYI KÁROLY (2003c) Egyetemi kormányzás. Amerikai és holland intézményirányítási modellek. *Vezetéstudomány*, No. 7–8. pp. 2–23.
- BARAKONYI KÁROLY (2003d) Javaslat a hazai felsőoktatási intézményvezetési modellre. *Vezetéstudomány*, pp. 15–27.
- BARAKONYI KÁROLY (2003e) Tandíj, támogatások. *Magyar Felsőoktatás*, No. 4–6. pp. 23–29.
- BAZSA GYÖRGY (2002) Vázlatféle a bolognai folyamat hazai megvalósításához. I–II. *Magyar Felsőoktatás*, No. 7–8.
- DINYA LÁSZLÓ (2002a) A „Bologna folyamat” – a duális képzési rendszer szemszögéből, I–II. *Magyar Felsőoktatás*, No. 7–8.
- DINYA LÁSZLÓ (2002b) Egységes európai felsőoktatási tér – cél vagy eszköz? I–II. *Magyar Felsőoktatás*, No. 9–10.
- HRUBOS ILDIKÓ (2002) *A Bologna folyamat*. Oktatókutató Intézet, Budapest, 2002. (Kutatás közben.)
- LADÁNYI ANDOR (2002) A kormány felsőoktatási programjához. *Magyar Felsőoktatás*, No. 7.
- LEVINE, ARTHUR (ed) (1993) *Higher Learning in America, 1980–2000*. The Johnson Hopkins University Press, Baltimore, London. p. 383.
- SIMONICS ISTVÁN (1984) A szakmák és képezítések kölcsönös elismerése. *Európai tükrök*, No. 4.
- THOMAS, ERIC (2002) The Role of University in Modern Society. The Bristol Society meeting, 25 Sep.
- Towards the European Education Area (2001) Európa oktatási minisztereinek közös nyilatkozata, Prága, május 19.
- UDVARDI-LAKOS ENDRE (2000) *Úton az élethosszig tartó tanulás felé Magyarországon*. OECD Tanulmányok, Budapest, 2000.
- UDVARDI-LAKOS ENDRE (2002) *Lifelong-learning, modul, kompetencia*. OM tanulmány, Budapest, 2002.



VALÓSÁG

Miközben a magyar közoktatási rendszerben már közvetlenül a rendszerváltást követően (sőt már azelőtt) igen jelentős reformfolyamatok kezdődtek, amelyek nyomán mind az oktatás tartalma, mind a képzés szerkezete, mind az intézményrendszer, sokszor nagy ellenállásokba ütköző, de mégis jelentős átalakulásokat ért meg, a felsőoktatás területén a reformok halogatása volt leginkább jellemző. A társadalmon belül (pl. az oktatás iránti igények változása) és kívül (pl. az európai csatlakozáshoz kapcsolódó kötelezettségek) történt változások azonban a 2000-es évek elejére kikényszerítették, hogy a felsőoktatás minden szereplője belássa, hogy a reformok nem halogathatók tovább. Itt közölt interjúink alanyait (akik a rendszerváltás utáni időszak felsőoktatás politikájának aktív szereplői) arról kérdeztük, hogy miért késlekedtek eddig a felsőoktatási reformok, és milyen átalakulási folyamat előtt áll jelenleg a magyar felsőoktatás.

„Rém okos a felsőoktatás vezetőgárdája, mindent ki tud védeni, és mindenütt talál kikaput”

Bazsa György, a Debreceni Egyetem vegyész professzora

Educatio: Kérem, hogy röviden mutatkozzon be az olvasóknak.

Bazsa György: 1963-ban végeztem Debrecenben a Kossuth Lajos Tudományegyetemen, vegyész szakon. Végzés után itt maradtam a Tanszéken. Ez azt jelenti, hogy 40 éve vagyok az egyetemen oktatóként és kutatóként, 25 éve pedig valamilyen megbízással egyetemi vezetőként. A szűkebb szakmai területem a reakciókinetika. Azt is elmondhatom, hogy elég régóta részt veszek a felsőoktatás legkülönbözőbb országos fórumain, sőt nemzetközi testületeiben is.

E: Milyen funkciókat töltött be az egyetemen?

B. Gy.: Az egyetemen dékán-helyettesként kezdtem, aztán dékánként, később rektor-helyettesként folytattam. 1995–99 között a Kossuth egyetem utolsó rektora voltam – remélem, hogy az utolsó szó csak időben és nem pejoratív értelemben értendő. Majd prorektor az újjászerveződött Debreceni Egyetemen, és közben tanszékvezető is. Ami az országos testületeket illeti, alapító elnöke voltam, és a rektori ciklusok szünetét megtartva, ismét elnöke vagyok az Országos Doktori és Habilitációs Tanácsnak. Az előző parlamenti ciklusban, 1998 és 2002 között szocialista parlamenti képviselő voltam, és ott az Oktatási Bizottságban dolgoztam. Most harmadik éve a Magyar Tudományos Akadémia Elnökségének választott tagja vagyok, és hadd ne soroljak többet, mert akkor úgy tűnik, ezzel akarok tetszelegni. De az talán ki-tűnik, hogy van bizonyos áttekintésem a felsőoktatás néhány ügyéről.

E: Mi a véleménye mindazokról a változásokról, amelyek a rendszerváltozás óta a felsőoktatásban történtek?

B. Gy.: Azt gondolom, hogy a felsőoktatásban jelentős szemléleti, mennyiségi és minőségi változások történtek. A szemléletváltozás egyértelműen egy ideológiától mentes felsőoktatást jelent, hiszen értelemszerűen egy pluralista, többpárti demokráciában működő felsőoktatás ideológiai és politikai befolyástól lényegesen mentesebb – ha természetesen nem is teljesen az. Ami az intézményi autonómiát illeti, ami kulcskérdés a felsőoktatás általános megítélésben, az már a 80-as években jelentősen bővült. Az 1985-ös közoktatási törvény – mert akkor még együtt volt közoktatás és felsőoktatás – már a mai autonómia számos elemét tartalmazta. Nyilván akkor még megvolt a marxista tárgyak oktatása és a pártszervezetek jelentős szerepe az intézmények életében. De az intézmények már saját maguk dönthettek számos kérdésben, az oktatók megválasztásától kezdve a tantárgyi programokon át a belső, finom szerkezet megválasztásáig (pl. tanszékek létrehozásában), és a költségvetés valamilyen szintű rugalmas felhasználásában. Ez a folyamat már akkor elkezdődött, de teljessé, törvényileg garantáltan jogszerűvé és széles körűvé az 1993-as felsőoktatási törvénnyel vált.

A változások mennyiségi oldalát tekintve meghatározó a közel háromszoros hallgatói létszámnövekedés. Ez sok tekintetben befolyásolja a mai magyar felsőoktatást. Egyrészt az infrastrukturális feltételek ehhez a változáshoz nem teremtődtek meg. Kétségtelen, hogy korábban volt az infrastruktúrában kihasználatlan kapacitás, területi, tantermi, és több minden más, de messze nem ilyen mértékű. Tehát átbillentünk egy erős túlsúlyfoltosságba és egy infrastrukturális elégtelenségbe. Az egész rendszerváltás óta alig volt számottevő fejlesztés, nagyobb beruházás. Néhány szép, de inkább csak szép, mintsem jelentős ilyen példa van. Ezt érezték a kormányzatok is, és az 1996-ban előkészített világbanki kölcsönszerződés volt hivatott pótolni az infrastrukturális fejlesztés hiányosságait. De sajnos, ez a fejlesztés az előző kormányzati ciklusban teljesen leállt, és semmilyen érdemi fejlesztés nem történt. Most indultak el végül is magyar forrásokból az intézményi fejlesztési tervekre alapozott beruházások.

E: Mi lett a következménye a jelentős hallgatói létszámnövekedésnek?

B. Gy.: Ez nemcsak, vagy nem is elsősorban a túlsúlyfoltosságban jelentkezik, bár az is mindig a minőség rovására szokott menni, hanem más jelleget öltött: ezáltal a felsőoktatás, alapvetően tömegoktatás lett. Ez vonatkozik az egyetemekre is, meg a főiskolákra is. Addig, amíg a korosztályoknak csak 8–10 százaléka kerül be a felsőoktatásba, addig az minőségében a legjobb 8–10 százalékot jelenti, de ha ez az arány felmegy 30 százalék fölé, akkor az értelemszerűen minőségében már más felkészültséget jelent.

E: Ez azt jelenti, hogy az egyetemekre, főiskolákra bekerült hallgatók gyenge felkészültsége miatt romlott a színvonal?

B. Gy.: Emiatt is. Nézze, egyes tudományegyetemi fizikus szakokra a 80-as években 116–118 ponttal lehetett bejutni – a 120 pontos rendszerben. Néhány évvel ezelőtt már 72 pontnál, tehát a minimumnál tartott a felvételi ponthatár. Ez jól tükrözi a helyzetet. S bár pl. az orvosi karokon nem jellemző ez a ponthatár mozgás, de azért az általános ponthatár csökkenés óhatatlanul kifejez valamit. Az említett példa mindenesetre nem kivételes. Tehát egyrészt a felkészültség, másrészt bizonyára ezzel összefüggésben a motiváltság változott. Az a 10 százalék messze motiváltabb volt arra, hogy tartalmas, magas tudástartalommal bíró diplomát szerezzen. A mostani több mint 30 százaléknak nem kis része bár egyértelműen diplomát akar, de azt lehetőleg kisebb teljesítménnyel, kevesebb elhivatottsággal gondolja megszerezni. Hogy megint egy példát mondjak, korábban, ha valaki bukott, akkor a lá-

nyok sírtak. Ma teljesen könnyed fizimiskával adják vissza a tételt: ebből nem készültem, pechesen húztam.

E: Vannak-e más tényezők is, amik szerepet játszanak a minőségromlásban, a színvonal csökkenésében?

B. Gy.: Nézze, nem készült fel a felsőoktatás – és ezen nyilván az oktatói gárdát kell érteni – arra, hogy hogyan kell egy ilyen tömegű, ilyen felkészültségű és ilyen alacsony motivációjú hallgatói tömeget oktatni. Más dolog volt, amikor nyugodtan el lehetett mondani előadáson akár a legszínvonalasabb témákat is, mert a hallgatóság figyelt, jegyzetelt és aztán igyekezett tisztességesen megtanulni, ha kellett, konzultálni. Ma ezzel nem lehet eredményt elérni. Mert az az ott ülő – vagy éppen ott sem ülő hallgatóság, mert ez is hozzá tartozik a képhez – a kihagyott előadás alapján nem lesz ismeretek birtokában.

E: Nem lehetséges, hogy a felsőoktatásban oktatók oldaláról is csökkent a színvonal, nem egyszerűen csak a tömegoktatáshoz megfelelő módszerek hiányoztak? Rengeteg új szak jött létre, és talán ezek sem azt az elitképzésben megszokott színvonalat nyújtják?

B. Gy.: Azt merem mondani – bár miután ennek a rétegnek vagyok a képviselője, ez nem hangzik teljesen elfogulatlanul –, hogy itt sokkal kevesebb a probléma. Nem azt mondom, hogy nincsen, és nyilván vannak valós példákra alapozott tapasztalatok arra, amit mond, de én azt látom, hogy az egyetemeken változatlanul ott vannak a legtehetségesebbek, a tényleg nagyon tehetséges fiatalok. És közülük sokan bent maradnak az egyetemeken – bár nem mindenki, mert máshova is mennek sokkal jobb jövedelemért. A főiskolákat óvatosabban értékelném, mert itt egy furcsa helyzet van. A magyar középiskolákban elvileg csak egyetemi diplomával lehet tanítani. De – sajátos szituáció – a magyar főiskolákon, legalábbis átmenetileg, főiskolai diplomával is lehet tanítani. Szóval azt tudom mondani, hogy én az oktatói kar minőségét, átlagos színvonalát tekintve nem látok olyan romlást, sőt a legjobbakat tekintve semmilyen mértékű romlást nem látok. Megvan mindegyik korosztályban az az igen kiváló, nemzetközileg is egyértelműen jól jegyzett oktatói gárda, amelyik vagy itthon produkál, vagy most már nemzetközi kooperációkban ér el eredményeket. Egy-két-három éves külföldi tanulmányúttal, vagy mobilitási programok segítségével, permanens oda-vissza szituációban tudja azt a színvonalat hozni, és ugyanúgy nemzetközi elismertséget is kiváltani, mint korábban. Ezzel nem azt akarom mondani, hogy nincs gond a színvonallal, nyilván vannak intézmények, ahol van. Ám ez ügyben sokat segít, hogy működik a Magyar Akkreditációs Bizottság. A Magyar Akkreditációs Bizottság tételes szigorúsággal őrködik azon, hogy az intézményekben a képzést, az oktatást, és részben az ezzel kapcsolatos kutatást is, megfelelő színvonalon, megfelelő felkészültségű, és ezt dokumentálni is képes oktatók folytassák.

E: Az új karok, szakok létrejöttével kialakult egy sajátos ingázás. Jellemzően a fővárosi oktatók egy része ingázik a vidéki egyetemekre, főiskolákra. Ami azt is jelezheti, hogy hiány van felkészült, színvonalas oktatókból?

B. Gy.: Ez valóban így van. Hiány abban az értelemben van, hogy túl sok helyen indítottak el bizonyos képzéseket, mondjuk jogászképzést. Éppen a napokban mondta egy tanácskozáson Sólyom akadémikus, hogy három jogi karra való kiváló oktatói gárdánk van, a baj az, hogy kilenc helyen képeznek jogászokat. Az bizonyos értelemben nem gond, ha valaki Budapesten jól ad elő, akkor Győrben is ugyanazt mondja el, tehát ugyanolyan színvonalas lesz az előadása, csak nem biztos, hogy mind a kilenc karon ugyanolyan színvonalas a hallgatóság, másrészt alig van alkalma találkozni ezekkel a rövid ideig vizitelő neves szakemberekkel.

E: Nem mehet a színvonal rovására, ha hetente nem 8–10 órában oktat valaki, hanem kétszer annyiban, és közben még utazik is?

B. Gy.: Dehogynem, nem akarom én ezt menteni. Csak ez nem az oktatókon múlt. A baj ott van, hogy az oktatáspolitikát megengedte, hogy lehessen kilenc helyen jogászképzést folytatni. Mert ha ezt nem engedi meg, akkor nincs olyan, hogy túl sok helyen oktatnak. Egyébként lehet, hogy ha egy kiváló szakember több helyen oktat, akkor az még mindig jobb, mint ha egy gyenge felkészültségű oktató tartja meg az előadást vagy a szemináriumot. Tehát a helyzet bonyolult és összetett, de összességében nem jó a szituáció. A helyzet másik oldala az, hogy óriási volt a társadalmi igény arra, hogy felsőoktatásban tanuljanak a fiatalok, és meg is kapták a lehetőséget. Nem lehetett a kilenc jogi képzési helyre felvett hallgatókat három helyre koncentrálni. Nem lehetett azt mondani, hogy csak Pest, meg Szeged, meg Pécs, hanem Miskolc is, meg Debrecen, meg Győr is, meg mások is bejelentették az igényüket. Több helyen kellett ilyet csinálni, mert nem tudott mindenki Pestre jönni, és kollégiumi helyből sincsen elég. Kétségtelen, hogy ez nem ideális helyzet, mert az oktatók így nem tudják azt nyújtani, amit a törzshelyükön nyújtanak, ez teljesen nyilvánvaló. De hát társadalmi igényt elégítettünk ki, ami nagy volt, és még most is nagy.

E: Nagyon sok új szak indult, a legkülönbözőbb helyeken, mert úgy vélték, hogy jelentős kereslet van ezekre a képzésekre. Vagyis bejött egy piaci, vagy kvázi piaci elem. Mi a szerepe az Akkreditációs Bizottságnak a keresleti oldalon jelentkező igények kielégítésében?

B. Gy.: Én azt mondanám, hogy kvázi piac működik. Abban az értelemben, hogy van igény, s ennek a kielégítését valamilyen szintű szolgáltatással próbálta az Akkreditációs Bizottság is, és az Oktatási Minisztérium is kielégíteni. Én személy szerint határozottan úgy vélem, hogy ebben a tekintetben sem az Akkreditációs Bizottság, sem a kormányzat nem billent át a szerencsés oldalra. Elengedte ezt a „szakburjánzást”, amit én megengedhetetlennek tartok. Nem egyszer, nem kétszer, nem háromszor, sokszor kellett volna azt mondani, hogy nem, nem, és nem.

E: Miért?

B. Gy.: Azért, mert a szakok egy része nem új. Jó, a környezettudomány új, a menedzsment bizonyos vonatkozásokban új, de számos, sőt több tucat szakot tudnék felsorolni, amelyek nem igazán új szak, hanem ebben a kvázi piaci helyzetben az történt, hogy valami érdekes címet adunk, meg egy ígéretes oklevelet próbálunk nyújtani annak érdekében, hogy hallgatót szerezzünk. Emiatt csinálták meg. Én ezt kifejezetten rossznak tartom, és úgy gondolom, hogy ezt meg kellett volna állítani.

E: Mért csinálták ezt az intézmények? Érzékelték a keresletet?

B. Gy.: Csak remélték. Ők azt érzékelték, hogy a normatív finanszírozás következtében jönnek a költségvetési támogatások, amelyek a létüket, az egzisztenciájukat biztosítják. A hallgatót pedig mindenáron felvették. Hallgatót lehet úgy felvenni, hogy nem tartok felvételi vizsgát, hanem pontokat adok ezért, amazért. Érthető, hogy előkészítőket szerveztek, meg propagandát folytattak, meg olyan új szakokat indítottak, amik ígéretesnek, hangzatosnak tűnnek. Tehát minden eszközt felhasználtak arra, hogy a hallgatói létszámot növeljék, mert az látható volt, hogy ha nő az országos bruttó keretszám, akkor ebből csak úgy tudunk mi többletet szerezni, ha igazoljuk, hogy nálunk több a jelentkező.

E: Nem ezen a ponton lép be az Akkreditációs Bizottság, és mondja azt, hogy ez a szak nem felel meg a minőségi és egyéb követelményeknek?

B. Gy.: Azt gondolom, hogy e tekintetben nem volt elég szigorú az Akkreditációs Bizottság. Nagyon nehéz nemet mondani. Persze azért sokszor volt bátorsága nemet is mondani.

E: Hány esetben?

B. Gy.: Több tucat esetben. Ez nem volt fehér holló. De hát én kétszer több tucatot tartottam volna szükségesnek. Volt eset, amikor a MAB nemet mondott, és a Minisztérium mégis igent mondott rá. Tehát a felelősség közös. Az intézményeknek, a MAB-nak, meg a Minisztériumnak közös a felelőssége.

E: És mért nem mondtak kétszer annyi nemet? Milyen mechanizmusok, érdekek játszottak ebben szerepet?

B. Gy.: Én nem vagyok a MAB tagja, meghívottként veszek részt az üléseken. Nagyra értékelem a MAB funkcióját, tevékenységét, ezt többször is elmondtam. Nem gondolom, hogy most bele kellene menni ennek az elemzésébe. De azt gondolom, hogy a MAB a követelményrendszerét gyakran számszerűsítette, hogy ennyi meg ennyi oktatóból ennyi legyen főállású, ilyen arányok legyenek a minősített oktatók tekintetében. És túlzottan erre támaszkodott. Amikor ezt az intézmények kitapasztalták és kitanulták, akkor a benyújtott kérelmek (de nem feltétlen a valóság) ennek már gyakran megfeleltek. A MAB pedig nem volt elég bátor ahhoz, hogy minden számszerű megfelelés ellenére azt mondja, *ha úgy látja*, hogy mindez még sem elégséges az akkreditációhoz. Mondhatok egy hasonlatot is, ami egyrészt semmit nem bizonyít, másrészt mindig sántít. Én kémikus vagyok. A bort, mi kémikusok, tudjuk minősíteni alkoholtartalom, szárazanyag-tartalom, savtartalom, oxidálható anyag tartalom, bepárlási maradék, stb. szerint. Ezt mind teljesíti és dokumentálja az ügyes exportőr. De egy jó importőr azt is értékeli, hogy ez bor testes bor, az érett, emez meg zamatos bor – vagy éppen nem az, és van bátorsága azt mondani, hogy ezt a bort nem veszem meg.

E: Ezek a szubjektív szempontok.

B. Gy.: Igen. De a MAB azért MAB, mert nemcsak számolni tud, hanem, mert ott olyan kiváló és elfogadott szakemberek ülnek, akiknek hitelük van, és akik nyugodtan mondhatják, hogy igaz, hogy bár mind az öt feltétel éppen hogy, de teljesült, ám ez mégsem adja ki az egészet. Én más relációban szoktam mondani, hogy ha egy egyetemi hallgatónak minden jegye elégséges, és még az államvizsgálója is elégséges, ezzel együtt ez a teljesítmény értelmi-ségi munkához nem elégséges. Ezt kellene kimondani, hogy ebben a szituációban a pontszám nem elégséges. Egy szakról, bármennyire is kimutatják, hogy az innen meg onnan kölcsönzött oktatókkal stimmel a statisztika számára, az még akkor sem feltétlenül elégséges. Ezt fel kellene vállalni.

E: A színvonalbeli különbségek főként az intézmények között vannak?

B. Gy.: Vannak, intézmények között is, és intézményen belül is. Tehát az a hallgatói réteg, amelyik 120 vagy ehhez közeli ponttal került be, az jobbra továbbra is négyes-ötösöket produkál. Amelyik most 70 és 100 közötti ponttal kerül be, az már nagyobb százalékban produkál hármast, kettést sőt egyre gyakrabban elégtelent. Az említett fizikus diplomák esetében ma már nem biztos, hogy mindegyik diploma ugyanazt a minőséget jelenti, mint jelentette egykoron. Miközben egy minimumnak azért most is megfelel.

E: Vagyis a diploma ezentúl nem informálja megbízhatóan a munkáltatót?

B. Gy.: Továbbra is van olyan eset, amikor az intézmény teljes egészében tudja garantálni a diploma minőségét. Mert pl. az Oxford, Cambridge vagy az MIT diplomája bárhol garanciának számít, míg más intézmények nem számítanak garanciának. Ezért válik általánossá nálunk is, hogy a munkáltató már nemcsak a diplomát nézi meg, hanem, azt is, hogy hol szerezte, ki írta alá, milyen pecsét van rajta, és interjú is készít a jelölttel arról, hogy mit tud az illető. A diploma önmagában már nem tájékoztat eléggé. De nem is várható el, hogy pontosan tájékoztasson, mert a diploma elsősorban retrospektíve dokumentálja a tudást, a munkáltatónak pedig egy perspektivikus tudást kell felmérnie.

E: Elvileg azért a diploma informálhatna arról, hogy mire képes a jelentkező, nem?

B. Gy.: Persze, feltételezni lehet, hogy aki eddig képes volt a teljesítményre, az azután is képes lesz rá.

E.: Beszéljünk most a finanszírozásról. Mi történt ezen a területen a rendszerváltozás óta?

B. Gy.: A rendszerváltozás óta, ha nem is folyamatosan, mert hullámok azért voltak benne, a felsőoktatás egyre inkább alulfinanszírozott lett. Ezt mindenki elismeri. A 89–90-es években, egy hallgatóra vetítve a finanszírozottság kedvezőbb volt, mint a mostani. Erre lehet azt mondani, hogy ez akkor kissé pazarló volt, mert az a fetiszizált szám, hogy hány hallgató jut egy oktatóra, az messze alacsonyabb, 10–11 volt, ma meg már 30 körül járunk. Tehát az oktató létszám nem nagyon nőtt, mindössze olyan 20–25 százalékkal, a hallgató létszám meg a háromszorosára. Ennek a számadatnak az alapján luxusnak tűnhet az akkori helyzet. Persze egy jó amerikai egyetem meg éppen arra büszke, ha minél több oktató jut egy hallgatóra. Tehát önmagában egyáltalán nem volna baj, ha a régiiek volnának az arányok, de a költségvetési szempontok állandóan azt diktálják, hogy ez a szám magas legyen. De összességében alulfinanszírozott a rendszer, miközben néhány pontján talán még pazarlás is van, bár én ezt egyre kevesebb helyről tudnám mondani. Persze nem lehet a pazarlást sem egyszerű kategóriaként kezelni. Mondok egy furcsa példát: van olyan nagy tekintélyű kar, ahol egyes szakokon a professzorok száma nagyobb, mint a beiratkozó első éves hallgatóké. Mert, hogy nagyon lecsökkent a szakon az érdeklődés. De nem lehet elküldeni egyszerre 15 professzort, mert most nincs annyi hallgató. Itt pazarlás van egy bizonyos értelemben, de szeretném hangsúlyozni, hogy csak egy értelemben. Mert más értelemben azt a drágán és hosszú idő alatt kiépített kultúrát meg kell tartani. Az olyan érték, hogy azt nem szabad elveszni hagyni. Mert, ha egyszer kisöpörtük a felét, akkor 25 év kell, míg újra felépítjük. Ez nem változtatható olyan gyorsan, mint a cipőgyártás. Tehát lehet erre azt mondani, hogy pazarlás, de nem tekintem annak.

E: Vagyis állami fenntartásra van szükség. De minek alapján mondja az állam, hogy ezt fenntartom, a másikat pedig nem?

B. Gy.: Ők egy kultúrát művelnek és tartanak életben. Egyrészt ezt az állam alakította ki, az állam pénzén jött létre. Tehát ha én felépítek egy szép kis villát, de most nem akarok benne lakni, akkor nem biztos, hogy érdemes lerombolnom, hanem valamilyen fenntartási költséget vállalok, még akkor is, ha most ez ráfizetés. Vagy kiadom albérletbe. Ha úgy tetszik, akkor most az ilyen szakok is albérletbe vannak kiadva, mert ott főként kutatás folyik.

E: Mi a helyzet a tandíjakkal?

B. Gy.: A tandíjról ma már világszerte úgy tartják, hogy társadalmilag indokolt és szükséges, mert a diplomásoknak lényegesen jobb az életesélyei, az elhelyezkedési és jövedelemszerzési esélyei. Ennek a biztosítását pusztán a társadalom hozzájárulásától várni nem korrekt, és nem is igazán indokolt, ehhez az egyén hozzájárulása is kell. Ami a dolog politikai oldalát illeti, a tandíj nálunk az ismert történések folytán tabutéma lett.

E: Hogyan lett ez elrontva?

B. Gy.: A Bokros-csomag előtt lett bevezetve a tandíj, majd jött 1995-ben a Bokros-csomag, ami ezt nagyon nehéz szituációvá tette. Aztán a FIDESZ ezt az 1998-as választási kampányban politikai célokra felhasználta, és óriási nyereséget hozott neki az az ígéret, hogy eltörli a tandíjat. Ami nem egészen igaz, mert van tandíj, csak felmentés van, ami jelenleg a napali tagozatos hallgatók 90 százalékára vonatkozik. Szóval a jogi helyzet az, hogy van tandíj, csak fel van mentve majdnem mindenki az első diplomáig. 2002-ben a választási kampányban már meg kellett ígérnie az MSZP-nek és az SZDSZ-nek, hogy nem vezeti be újra a tandíjat. És innentől kezdve ez van. Közben józanul bárki elismeri, hogy a tandíjra szük-

ség lenne. A miniszter is megmondta, hogy ő tandíjpárti, de teljesen világos, hogy ebben a politikai szituációban a bevezetéséről sokáig nem lehet szó.

E: Hogyan funkcionált a tandíj, amikor volt?

B. Gy.: Nem volt ideje kifutni. Az egységes 2000 Ft-os havi tandíj bevezetése, egy hagyomány nélküli rendszerben, egy nem igazán jól átgondolt, szociológusok által nyilván nem elemzett lépés volt. Egyrészt arra lett volna szükség, hogy ez differenciált legyen. Másrészt nagy butaság volt, ill. politikai hiba volt, hogy az első időszakban ezt elvonták az intézményektől. Egészen más volt az akusztikája, amikor a következő évben megengedték, hogy az intézmény használhassa fel a befolyt tandíjat. Én ekkor rektor voltam a Kossuthon, és nagyon vigyáztunk arra, hogy kimutatható legyen, mire költöttük azt a 18 milliót, ami befolyt. Ezt a hallgatóság akkor teljesen normálisan tudomásul vette, és már nem háborgott. Azt mondtuk, hogy ennyit költöttünk a kollégiumi szobák új heverőire, ilyen és ilyen vetítógépekre, meg számítógépekre, amit a hallgatók használtak. A dolognak tehát van egy racionális, közgazdasági, társadalmi és egy politikai vetülete. Nehéz azt indokolni, akármennyire is próbálná az ember, hogy egyszerű falusi emberek mért járuljanak hozzá, hogy a pesti jómódú középosztály gyermekei egyetemen és főiskolán tandíj nélkül tanuljanak, és diplomát szerezzenek. Mert most ez történik. De ezt politikai okokból nem lehet megváltoztatni.

E: Nem lehet ezt úgy kommunikálni, hogy valamennyire csökkenjen a politikai éle?

B. Gy.: Most, ebben a pillanatban Magyarországon nem. Egyébként Angliában most folyik az óriási vita a tandíjról, mert nyugaton is az van, hogy van, ahol még bírják, van, ahol már nem bírják a tandíjmentes felsőoktatás finanszírozását. Tehát az, hogy milyen mértékű legyen a tandíj, milyen kompenzációs rendszerek legyenek, erről most óriási viták folynak. A németek is bevezették. Ez a jóléti társadalmakban is elkerülhetetlenné vált. A svédek, finnek még bírják, de az osztrákoknál is napirendre került a bevezetése.

E: Lehet-e más kontextusban beszélni a tandíjról, kiemelve a politikai históriából?

B. Gy.: Nem lehet. Minden ilyen kísérlet megbukik. A „Csatlakozás az európai felsőoktatási térséghez” című ez évi tanulmány első publikus változatában egyik alternatívaként felmerült az anyagi hozzájárulás kérdése. A politikai reakció a másik oldalról abban a pillanatban az volt, hogy ismét tandíjat akarnak. Tehát egyszerűen nem lehet semmilyen racionális gondolatmenetet felvetni, mert abban a pillanatban gellert kap a politikától.

E: Az a kérdés, hogy ez egy pártpolitikai reakció vagy egy társadalmi reakció? Szét lehet-e választani a kettőt?

B. Gy.: Nagyon nehéz szétválasztani, mert a társadalmi reakciót erősen befolyásolja a politikai reakció. A valóságos helyzet az, hogy a magyar felsőoktatás 360 ezer résztvevőjének több mint a fele tandíjat fizet, úgynevezett költségtérítéses formában. És ezt a társadalom akceptálja. Egy egyszerű vidéki gyerek esetén is, ha nem jutott be valahova, és nem akart elmenni arra a szerencsétlen nevű AISZF-re, az akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzésre, inkább hajlandók a szülők kiizzadni azt a néhány tízezer forintot, hogy akár levelezőn vagy bármin tanuljon. Nincs háborgás. A társadalom tehát el tudja fogadni.

E: Arról van valamilyen képük, hogy milyen a hallgatók szociális összetétele a költségtérítéses meg az államilag finanszírozott képzéseken?

B. Gy.: Nem tudok pontos adatokat mondani. Az én érzésem az, hogy a költségtérítés nagyobb részt másoddiplomához kapcsolódik, kis hányadát jelenti csak az első. Azért nem jelentéktelen hányadát, félreértés ne essék. De én azt látom, hogy a legkülönbözőbb rétegekből is vállalják, nyilván könnyebben a felsőbb rétegekből, és biztos van olyan is, hogy ha nem sikerült a nappali, államilag finanszírozott képzésre bejutni, akkor nem iratkozik be a pén-

zes levelezőre. Azt gondolom, hogy bizonyos rétegek számára nem vállalható a költségtérítés. De ha ennyien tanulnak tovább, akkor lehet, hogy ez csak egy szűk réteget érint.

E: Arra gondoltam, hogy a magasabb társadalmi csoportokból származó diákok magasabb státusú, jobb középiskolákba járnak, s így nagyobb valószínűséggel juthatnak be az államilag finanszírozott képzésekre, mert jobb teljesítményt produkálnak a felvételin. Vannak-e erről valamilyen információk?

B. Gy.: Nem, nekem nincsenek. Olyan adatok vannak, hogy a magyar közoktatási rendszer a társadalmi különbségeket nem tudja tompítani, sajnos inkább felerősíti. A magyar felsőoktatás nappali tagozatára, különösen az elit szakokra a felvettek 85 százalékát 30 gimnázium adja. Ami a kérdését illeti, erre pontosan nem tudom a választ, de azt gondolom, hogy ebben lehet igazság. Vagyis ez a hipotézis az én véleményem szerint sem irreális. Mégis azt gondolom, hogy a jelentős költségtérítéses képzésben nem vesznek részt az alsóbb rétegekbe tartozók, mert vagy megpróbálnak még egy év felkészüléssel második, harmadik alkalommal bejutni, és ha ez nem sikerül, akkor lehet, hogy feladják, vagy elmennek egy alacsonyabb presztízsű, vagy könnyebb bejutást biztosító intézménybe. Szóval, ha nem sikerült a jogra bejutni kétszer, akkor elmegy tanítóképzőbe, de nem megy költségtérítésre.

E: A tavalyi Élet és Irodalom vitában Komoróczy professzor azt mondta, hogy a tandíj funkciója nem az, hogy finanszírozza a felsőoktatást, mert arra nem alkalmas, de a hallgató motiválására igen, és tiszta szerződéses viszonyt teremt. Vagyis egy jól működő, színvonalas felsőoktatási rendszernek nagyon fontos eleme a tandíj. És a társadalmi igazságosság szempontjából is elfogadhatóbb a tandíj rendszer, mint az, hogy hallgatók egy része úgymond ingyenes képzésben vesz részt, a másik részük viszont költségtérítéses képzésben.

B. Gy.: Annyira azért nem igazágtalan, mert arról van szó, hogy aki jobban teljesít, annak jut a közös pénzből, aki kevésbé jól teljesít, mármint a felvételin, annak nem jut. Ez azért valamelyest mégiscsak igazságos, ugyanis az való a felsőoktatásba, aki ezt a teljesítményével igazolja. Ilyen értelemben, a lineáris rendszerben is ez a szempont érvényesül majd, mert az tud továbbmenni a bachelor képzésből a masterbe, és onnan tovább, aki ezt a teljesítményével igazolja. De a tandíj azért motivációs funkciót is betölt. Mert, ha valaki fizető megrendelő, akkor ő a pénzért már jó színvonalú szolgáltatást kér, és motivált arra, hogy teljesítsen. Ezért azt gondolom, hogy a tandíjjal javulna a felsőoktatás színvonala. Ilyen értelemben én is tandíj párti vagyok. Én a Bokros-csomag után is meg tudtam magyarázni a hallgatóknak rektorként, hogy mi ennek az értelme, és két hónappal a nagy viták után közös oktatói-hallgatói alapítványt hoztunk létre a Kossuth Lajos Tudományegyetemi Hallgatókért, ami még ma is 30 millió forinttal gazdálkodik, az adó 1 százalékából, meg minden másból. Ez az alapítvány segítette azokat, akiknek a tandíj komoly gondot jelentett. Szóval azt gondolom, hogy lehetne ezt kezelni, csak hát a civil szférának az a szegmense, amelyik ezt komoly gondnak érzi – a falusi, egyszerű emberek –, az nem tudja a problémáit artikulálni. A felső, a jól kereső réteg pedig nem fogja ezt helyette megtenni, vagyis azt mondani, hogy uraim, legyen normális tandíj, és akik rászorulnak, kapjanak kompenzációt. Mert ez így működik egy normális felsőoktatásban. Egyébként azt gondolom, ha volna a civil szférának erős képviselője, akkor ő vetné fel a politikai erők felé, hogy együttesen mondják ki azt, hogy mi a társadalmi igazságosság, mi a felsőoktatás érdeke, és így a társadalom érdeke is. De jelenleg a civil szféra nincs abban a helyzetben, hogy ezt reális eséllyel megindíthassa.

E: A most készülő reform kapcsán is megfogalmazódik egy olyan markáns vélemény, hogy ne a kínálati oldalt, hanem a keresleti oldalt finanszírozza az állam?

B. Gy.: A készülő reform ezt a helyzetet nem tudja igazán megoldani, de a tervezett „háromlábú” finanszírozást jobbnak látom, mint a mostani rendszert.

E: Ez a jelenlegi rendszer átalakítását jelenti?

B. Gy.: Azt jelenti, hogy elválnak a fenntartási és a működési költségek. Ez egyébként egy cikk-cakk. Mert az első, 1993-as törvényben még külön voltak, aztán „sikerült” összevonni, most meg sikerül újra különválasztani. Hát ilyen a felsőoktatás-politika. A lényeges változás most a „harmadik láb”, a jelentős hányadot képező kutatási normatíva bevezetése lesz. Jelenleg a kutatási normatívák az egyetemeken 2–3 százalékát, a főiskolákon a fél százalékát sem adják ki a költségvetésnek, tehát ez most lényegtelen elem. A tervezet szerint ez 20–25 százalék lesz, ami azt jelenti, hogy ezt a tevékenységet jobban honorálják.

E: És ettől mi lesz jobb?

B. Gy.: Az, hogy nem lesz ilyen mértékű a hallgatóság utáni hajsza, hanem ez a minőség felé viszi el a képzést, a stratégiát, az értékrendszert. A jövőben majd megéri, hogy kutatásra is fordítsanak pénzt, és fejlesszenek, alkalmasint úgy is, hogy lesznek olyan oktatók, akik főleg oktatnak nagy óraszámokban, és tehermentesülnek olyanok, akik viszont komoly tudományos teljesítményt tudnak felmutatni. Ez egy más intézményi stratégia, amely a minőséget támogatja, nem csak a mennyiséget. Nyugaton ez látható a legjobb egyetemeken.

E: De megmarad a hallgatói normatíva. Ezt másként fogják megkapni az intézmények, mint jelenleg, vagy ugyanígy marad?

B. Gy.: Azt még nem látja senki. Részleteket még nem lát még senki. De egy elemre hadd utaljak: az intézmények nemcsak minőségi szempontból lesznek akkreditálva, hanem az egyes képzési területeken férőhely-kapacitás tekintetében is. Tehát azt is megnézik, hogy egy kar 100 vagy 300 hallgató oktatására alkalmas tantermi, könyvtári, ne adj’ isten kollégiumi ellátottsággal, meg oktatóval rendelkezik-e. És ha az akkreditáció 100-ról szól, akkor az nem lehet tovább intézményi stratégiai cél, hogy növeljük a hallgatói létszámot az adott feltételek mellett, ha az infrastruktúrát nem tudja tovább növelni.

E: Ha ezt komolyan veszik, akkor alig lesz olyan intézmény, amely megkapja az akkreditációt.

B. Gy.: Osztom ezt a nézetet. Tantermi és laboratóriumi férőhely tekintetében talán jobb a helyzet, de súlyos gondok és nagy hiányosságok vannak egyéb feltételek tekintetében, mint pl. a könyvtár, vagy a számítógép. Ilyenkor azt kell mondani, hogy ennyi főre elfogadhatók a képzési feltételek, és többet nem vehet fel. Mert akkor az már a minőség rovására megy. És akkor is van értelme ezeket a normákat megmondani, ha néhány esetben – mint, pl. a könyvtár – ezt nem tudjuk teljesíteni, de legalább lássuk, hogy hol vannak gondok. Egyszer talán még az is megjelenik a magyar felsőoktatási intézmények ismertetőjében, hogy mekkora az intézmény könyvtára, hány könyv jut egy hallgatóra, mennyi az intézmény éves beruházása egy hallgatóra, milyen sportlétesítmények állnak a hallgatók rendelkezésére. Valahol el kell kezdeni, és meg kell mutatni, hogy itt és itt rosszul állunk.

E: Nincs ennek egy olyan veszélye, hogy azokat az intézményeket erősíti, amelyek nagy múltú, elit intézmények, és amelyeknek mégiscsak jobbak az infrastrukturális feltételeik, mint az újabbaknak?

B. Gy.: Nem, ezt én egyáltalán nem mondanám. A Nyíregyházi Főiskola, pl. egyáltalán nem tartozik ahhoz az elithez, mint mondjuk az ELTE vagy a Közgazdasági Egyetem, mégis ideális infrastruktúrája van. Vagy említhetem a Sárospataki Comeniust, vagy a Dunaújvárosi Főiskolát. Tehát én nem látom ezt kritikusnak. Voltam Mezőtúron egy konferencia alkalmából, és nem mondhatni, hogy rosszabbul állnak, mint mi itt Debrecenben. Nem igaz az, hogy az elitek jól állnak, a nem elitek soroltak pedig rosszabbul állnak. Azt persze gondolom, hogy különbségek vannak, és lehet, hogy ezek felerősödnek. De abszolút jó megoldások nincsenek. Nem akarom a kérdést minősíteni, de nem biztos, hogy jó, ha mindig az egalizmus fele megyünk. Vannak intézményfejlesztési tervek, ehhez lehet pályázatokkal

forrást találni. Akik ebben ügyesebbek, azok tudnak régiótámogatást, szabályos felsőoktatási támogatást, nemzetközi együttműködést szerezni. Például az új alapítványi főiskolák a nulláról indultak, mégis működnek. Ők a piacon vannak. De hát az állami képzés is lehet a piacon, a térítéses képzéssel. Pl. az orvosi egyetemek – ahol felismerték azt, hogy a nemzetközi piacon igény van erre – évek, lassan évtizedek óta folytatnak angol nyelvű képzést, rendkívül komoly személyi és intézményi bevétellel. Mást is fel lehet ismerni. Nézzen meg egy-két olyan állami intézményt, mint pl. a Gyöngyösi Főiskola, messze nagyobb az átlagosnál a levelező hallgatósága, és rengeteg bevétele van, amit nagyon ügyesen menedzsel. Pécs is ezt csinálta, és mások is.

E: Visszatérve a hallgatói normatívára, az állami hozzájárulás végül is nem piaci módon jut el az intézményekhez, vagyis nem a keresleti oldal támogatásával.

B. Gy.: Nem piaci módon működik, hanem teljesítmény alapon. Csak ez eddig szigorúan mennyiséget jelentett, most pedig ezzel a kutatási támogatással, már minőséget is fog jelenteni. A politika nem a piacot, hanem a minőségi teljesítményt akarja honorálni.

E: Ha végignézi az elmúlt 15 év változásait, akkor véleménye szerint mi az, amit másképp kellett volna csinálni?

B. Gy.: Megmondom őszintén, hogy nehéz lett volna előre felismerni, a tömegoktatás következményeit, hogy jobban felkészüljünk rá. Nem láttuk, hogy meddig megy a társadalmi nyomás, és meddig bírja a rendszer a hallgatói létszám növekedését. Erre jobban fel kellett volna készülni. Még mindig nem igazán készült fel erre a magyar felsőoktatás. Az egyetemek abszolút elit szemléletű intézménytípust jelentettek, ami nem tudja módszertanilag kezelni ezt a mostani tömeget. Most állunk egy erre alkalmas program bevezetése előtt, ugye a Bolognai döntéssel, amelynek az első fokozata nagyobb tömegeket képes fogadni, de nem olyan magas követelményekkel indít a rendszer, s majd a második fokozatban állít fel keményebb követelményeket. Tehát most meg lehet találni ennek a tömegoktatásnak az egészséges kezelését, belső szűrőkkel, és nem a felvételi rendszer szűrőjével. Azt gondolom, hogy ezt a problémát már hamarabb kellett volna érzékelni.

E: Azt gondolja, hogy gátat kellett volna vetni ennek a növekedésnek? Korlátozni kellett volna?

B. Gy.: Nem, ezt nem gondolom. De lehet, hogy kicsit mérsékelni kellett volna. Ugyanis most derül ki – miután van elértük az ötéves átfutási időt –, hogy az értelmiségi területek egy részén túlképzés van. Tehát ezekben az években nagyon népszerű lett néhány pálya a fiatalok körében, mert azt látták, hogy jó a presztízse, jók a keresetek. De semmi garancia nincs arra, hogy háromszoros létszámú beiskolázás után, öt év múlva, ez a presztízsz, ez a lehetőség fenn fog maradni. Most már látszik, hogy a jogászok nem tudnak elhelyezkedni, és a közgazdászok is csak módjával. Megfontoltabb és átgondoltabb fejlesztéssel, és főleg a felsőoktatáson belüli jobb felkészüléssel ezt másképp kellett volna csinálni. Most kell behozni a lemaradást. Az mondjuk egy másik kérdés, hogy a Bolognai Nyilatkozatot 1999-ben írták alá a magyar kormány képviselői, de három évig itthon szinte semmi nem történt. Most meg kapkodhatunk.

E: Ha a mai helyzetet nézi, akkor mit tart a legsúlyosabb problémának? Mi az, amiből a legnehezebb kilábalni?

B. Gy.: Most már kialakult, hogy mit kell és mit fogunk csinálni. Az egyik a Bolognai folyamatnak nevezett két, illetve három ciklusú képzés bevezetése, ami nagyon nehéznek látszik. Úgy gondolom, hogy a magyar felsőoktatás oktatói még nem értik, és nem ismerik, hogy miről van szó. Ez a jelenlegi felsőoktatási struktúrától – ami most egy duális rendszer – alapvető koncepciójában tér el, és szó sincs arról, hogy a főiskolát átneveznénk bachelor-nak,

az egyetemet meg masternak, mert akkor teljesen tévúton lennénk. Ennek fennáll bizonyos veszélye. A felsőoktatás irányítói, az akadémiai szféra vezetői, tehát a rektori konferencia, a főiskolai konferencia, és azoknak a Bologna-bizottsága ezt most már látják. De egészen exponált szélesebb vezetői körben is azt érzeltem, hogy messze nem úgy értelmezik a Bologna folyamatot, ahogyan mi látjuk. Tehát ez az átalakítás nehéz lesz.

E: Hol van a baj? A megértéssel vagy az elfogadással?

B. Gy.: A jelenlegi struktúrába nem lehet belevinni ezt a fejlesztést. Az én felfogásom szerint itt tabula rasa-t kell csinálni, és ki kell alakítani a Bologna-nak megfelelő szakstruktúrát, és azt kell megkeresni mindenkinek, hogy itt meg itt tudunk ebbe belemenni. Tehát nem átalakítani, vagy átcímkezni kell a jelenlegi képzésünket az új rendszernek megfelelő kategóriává. Hanem azt kell megérteni, hogy az új európai felsőoktatás nem duális rendszer. Ennek az első lépcsője a továbbtanulás irányába visz, és ez jobbára széles alapozó szakmákat jelent, nem azt az 500 szakot, ami ma működik. Majd a második ciklusban lehet egyrészt magasabb követelményeket alkalmazni, másrészt a specializációkkal élni.

E: Kérdés, hogy a jelenlegi felsőoktatási rendszer hajlandó-e ilyen irányba átalakulni?

B. Gy.: Gondolom, hogy érvekkel meg lehet győzni. Ez sajnos eddig még nem történt meg. De lehet érvelni mellette. Vegyük, pl. az európai kompatibilitást. Mert nem arról van szó, hogy a duális főiskolai-egyetemi rendszer az úgy hülyeség, ahogy van. Erről szó sincs. De egy lineáris rendszerbe lényegében mindenki bejuthat – és ha hozzávesszük a felsőfokú szakképzést, akkor valóban mindenki bejuthat –, és a rendszeren belül történik az értelmes szelekció, tehát alulról épül a piramis számban és minőségben.

E: Mitől lesz a meglévő intézményeknek érdekük, hogy ezt megcsinálják?

B. Gy.: Vannak olyan finanszírozási feltételek, amelyek ennek a rendszernek a működéséhez kellenének, és pillanatnyilag nem látszik, hogy ezek rendelkezésre állnának. Ez nagy gondot jelent, mert minden ilyen átalakításhoz többlet eszközök kellenek. Ez a világ rendje, ez mindenütt így működik, de sajnos nálunk ezek nem állnak rendelkezésre. De ki lehet olyan finanszírozási rendszert alakítani, amelyben mindenki megtalálja a maga érdekelttségét. Tehát akkor a főiskola nem arra fog törekedni, hogy minél nagyobb számban master szinten tanítson, és a második ciklusban próbáljon szakokat indítani. Neki az lesz az érdeke, hogy az alapképzésben, jó minőségben, nagy számú hallgatónak indítson képzést.

E: Mitől lesz ez az érdeke?

B. Gy.: Olyan lesz a normatíva. A mostani elképzelés szerint a finanszírozásnak lesz egy képzési eleme, lesz egy működési/fenntartási eleme, és lesz egy tudományos eleme is. Az egyetemek jók a tudományos kutatásban, nekik tehát az az érdekük, hogy ebből a tudományos 25 százalékos keretből, minél többet tudjanak a master szinten tanuló hallgatóknak hozni. A főiskola ne próbálkozzon ezzel, mert nincs sok esélye, hogy ebből a 25 százalékos tudományos részből sok pénzt tudjon szerezni. Ez reménytelen kísérlet, mert ott nincsenek meg az oktatói-kutatói személyi feltételek, a kutatási teljesítmény, meg az akadémiai, meg a doktori címek. Ezeket nem lehet máról holnapra felépíteni, nem lehet könnyen összevásárolni. A főiskolákon nem erre a feladatra orientáltak az oktatók. Ez nem színvonal kérdése, mert vannak nagyon jó főiskolák, és nagyon gyenge egyetemek. Mert pl. a Bánkinak vagy a Pénzügyi és Számviteli Főiskolának jobb a diplomája a piacon, mint néhány egyetemé. Tehát ki lehet alakítani olyan intézményi stratégiát, hogy nekem ez az érdekem, a másinak meg az az érdeke. Ha járt Amerikában, láthatta, hogy ott pl. számos olyan college van, amelyik kiváló college akar lenni, benne akar lenni az első ötvenben, és esze ágában sincs 2233-ik egyetemé válni.

E: Milyen együttműködést kíván a lineáris rendszer a különböző szintek között?

B. Gy.: Nagyon szigorút, és nagyon tartalmasat. Most már ez megszerveződött, minden szakcsoport együtt van. Erre azért van szükség, mert minden képzési szint diplomája képzettséget és egyúttal végzettséget is kell, hogy jelentsen, hogy azzal ki lehessen menni a munkaerőpiacra és tovább is lehessen lépni. A végzettségnek pedig csak akkor van értelme, ha megvan az a fogadókészség, az az akkreditáció, hogy ezzel a programmal a nálatok végzettek mi, akik a master-képzést végezzük, elfogadjuk. És ebben a pillanatban a dolog rendeződik.

E: Ez a rendszer tehát megköveteli az intézményi integrációt?

B. Gy.: Ezek már részben meg is történtek. Alig van olyan egyetem, amelynek nincs főiskolai kara, talán a Műegyetem az egyetlen, és főleg vidéken működnek még önálló főiskolák.

E: Azért az integráció körül mindig voltak kisebb-nagyobb viharok.

B. Gy.: Vannak is, mert nem működik jól az integráció. Kezdetinek nevezhető eredmények vannak, s akkor jóindulatúan fogalmaztam, miként tette ezt az Állami Számvevőszék is.

E: Mi ennek az oka?

B. Gy.: Erős hagyományok vannak, és egyfajta félelem is attól, hogy ki (lesz) az erősebb, a meghatározóbb, ki lesz a jobb. Túl erőssé váltak a régi intézmények, és az egzisztenciális érdekek miatt nem sikerült ezeknek a szakterületeknek szinte sehogy sem integrálódni, vagy csak teljesen formálisan. Ezt egzisztenciális érdekek, meg hatalmi érdekek is akadályozzák.

E: Hogyan lehet ezt szabályozással, utasítással működtetni?

B. Gy.: A felsőoktatásban nem igazán működik az utasítás. E tekintetben rém okos a felsőoktatás vezetőgárdája, mindent ki tud védeni, mindenütt talál kiskaput. Ez a felsőoktatás klasszikus hagyománya. Itt mindenképp elötte érveléssel, pénzzel, és csak harmadsorban utasítással lehet eredményt elérni, és ebbe a törvényt is beleértem.

E: Befejezésül, mit remél a készülő reformtól?

B. Gy.: Azt remélem, hogy nemcsak a gondjait fogja látni, hanem az eredményeit is élvezni fogja a felsőoktatás. Szeretném ismét jelezni, hogy vannak nehézségek és gondok a megértéssel, az elfogadattal, és a megvalósítással is. De azt gondolom, hogy eredménye is lesz a kétciklusú rendszernek mind a minőségérvényesítéssel és a megbecsüléssel, mind a finanszírozás reformjával kapcsolatban. Ugyanakkor elkerülhetetlen a magyar felsőoktatásban az európai trendekhez való igazodás is, és ez végül is ennek a nagytömegű felsőoktatási ifjúságnak a színvonalas képzését fogja segíteni.

(az interjút Matern Éva készítette)

„Jelenleg is több szabadságunk van, mint amennyivel élünk”

Csirik János, a Szegedi Tudomány Egyetem matematika professzora

Educatio: Kérem, mutatkozzon be.

Csirik János: 1969-ben végeztem itt Szegeden, programtervező matematikus szakon. Ez akkoriban még teljesen új szak volt. Azóta lényegében, nagyon rövid megszakításoktól eltekintve, Szegeden van a munkahelyem. Hagyományos egyetemi karriert futottam be. 1990-ben szereztem meg az MTA doktori címet, és 1991-ben neveztek ki egyetemi tanárnak. Azóta ebben a minőségemben dolgozom. 1992 és 94 között a JATE-nak voltam rektora, majd hét hónapig az Oktatási Minisztériumban a felsőoktatási ügyekért felelős államtitkár-helyettes lettem. A Bokros-csomag után jöttem vissza Szegedre. Tehát végig itt dolgoztam, ez alól

E: Milyen együttműködést kíván a lineáris rendszer a különböző szintek között?

B. Gy.: Nagyon szigorút, és nagyon tartalmasat. Most már ez megszerveződött, minden szakcsoport együtt van. Erre azért van szükség, mert minden képzési szint diplomája képzettséget és egyúttal végzettséget is kell, hogy jelentsen, hogy azzal ki lehessen menni a munkaerőpiacra és tovább is lehessen lépni. A végzettségnek pedig csak akkor van értelme, ha megvan az a fogadókészség, az az akkreditáció, hogy ezzel a programmal a nálatok végzettek mi, akik a master-képzést végezzük, elfogadjuk. És ebben a pillanatban a dolog rendeződik.

E: Ez a rendszer tehát megköveteli az intézményi integrációt?

B. Gy.: Ezek már részben meg is történtek. Alig van olyan egyetem, amelynek nincs főiskolai kara, talán a Műegyetem az egyetlen, és főleg vidéken működnek még önálló főiskolák.

E: Azért az integráció körül mindig voltak kisebb-nagyobb viharok.

B. Gy.: Vannak is, mert nem működik jól az integráció. Kezdetinek nevezhető eredmények vannak, s akkor jóindulatúan fogalmaztam, miként tette ezt az Állami Számvevőszék is.

E: Mi ennek az oka?

B. Gy.: Erős hagyományok vannak, és egyfajta félelem is attól, hogy ki (lesz) az erősebb, a meghatározóbb, ki lesz a jobb. Túl erőssé váltak a régi intézmények, és az egzisztenciális érdekek miatt nem sikerült ezeknek a szakterületeknek szinte sehogy sem integrálódni, vagy csak teljesen formálisan. Ezt egzisztenciális érdekek, meg hatalmi érdekek is akadályozzák.

E: Hogyan lehet ezt szabályozással, utasítással működtetni?

B. Gy.: A felsőoktatásban nem igazán működik az utasítás. E tekintetben rém okos a felsőoktatás vezetőgárdája, mindent ki tud védeni, mindenütt talál kiskaput. Ez a felsőoktatás klasszikus hagyománya. Itt mindenképp elötte érveléssel, pénzzel, és csak harmadsorban utasítással lehet eredményt elérni, és ebbe a törvényt is beleértem.

E: Befejezésül, mit remél a készülő reformtól?

B. Gy.: Azt remélem, hogy nemcsak a gondjait fogja látni, hanem az eredményeit is élvezni fogja a felsőoktatás. Szeretném ismét jelezni, hogy vannak nehézségek és gondok a megértéssel, az elfogadattal, és a megvalósítással is. De azt gondolom, hogy eredménye is lesz a kétciklusú rendszernek mind a minőségérvényesítéssel és a megbecsüléssel, mind a finanszírozás reformjával kapcsolatban. Ugyanakkor elkerülhetetlen a magyar felsőoktatásban az európai trendekhez való igazodás is, és ez végül is ennek a nagytömegű felsőoktatási ifjúságnak a színvonalas képzését fogja segíteni.

(az interjút Matern Éva készítette)

„Jelenleg is több szabadságunk van, mint amennyivel élünk”

Csirik János, a Szegedi Tudomány Egyetem matematika professzora

Educatio: Kérem, mutatkozzon be.

Csirik János: 1969-ben végeztem itt Szegeden, programtervező matematikus szakon. Ez akkoriban még teljesen új szak volt. Azóta lényegében, nagyon rövid megszakításoktól eltekintve, Szegeden van a munkahelyem. Hagyományos egyetemi karriert futottam be. 1990-ben szereztem meg az MTA doktori címet, és 1991-ben neveztek ki egyetemi tanárnak. Azóta ebben a minőségemben dolgozom. 1992 és 94 között a JATE-nak voltam rektora, majd hét hónapig az Oktatási Minisztériumban a felsőoktatási ügyekért felelős államtitkár-helyettes lettem. A Bokros-csomag után jöttem vissza Szegedre. Tehát végig itt dolgoztam, ez alól

csak külföldi útjaim jelentettek kivételt. Kutattam, tanítottam külföldön, különböző helyeken. Összesen nagyjából hat évet töltöttem Magyarországtól távol: ebből a rotterdami Erasmus Egyetemen, a Berni Egyetemen, illetve a müncheni Műszaki Egyetemen tanítottam egy-egy tanévet.

E: Említette, hogy rövid ideig dolgozott az oktatási tárcánál. Ha kicsit mesélne a kinevezéséről, a minisztériumban eltöltött idejéről...

Cs. J.: Ahogy említettem, 1994-ben rektor voltam. Az első megbízásom két évre szólt. Az Egyetemi Tanács, ha jól emlékszem júniusban döntött arról, hogy elfogadja a megismételt pályázatomat, és a következő hároméves időszakra is megválaszt az egyetem rektorának. Közben tavasszal parlamenti választások voltak, megalakult az új kormány, és azon a nyáron megkerestek, hogy elvállalnám-e a felsőoktatási helyettes államtitkárságot. Ez egy kivételes lehetőségnek tűnt akkor számomra, hiszen nem sokkal korábban fogadták el a felsőoktatási törvényt, amelynek volt egy számomra különösen izgalmas része: a felsőoktatás-fejlesztésének kérdése. Ezt nagy kihívásnak éreztem, hiszen akkor már elindult a hallgatói létszám növekedése, és látható volt, hogy a folyamat nem áll meg. Ezt a tendenciát egyébként akkor is, ma is helyesnek tartottam, illetve tartom. Vallom, hogy aki tovább szeretne tanulni, az tanuljon. Ennek a folyamatnak, vagyis a hallgatói létszám növekedésének a közepén úgy láttam, hogy a felsőoktatás szemszögéből rendkívül fontos lesz egy felsőoktatás-fejlesztési törvény, hogy azok a beruházások, amelyek a megnövekedett felsőoktatási létszámhoz szükségesek, minél magasabb szinten biztosítottak legyenek. Azt gondolom, hogy ez volt az igazi kihívás számomra.

E: Az említett törvény kidolgozásán kívül voltak egyéb elképzelései?

Cs. J.: A fejlesztési törvény volt az, aminek mindent alá kellett rendelni, tehát ez lett volna minden reformnak az alapja. Nyilvánvalóan mindent részletesen meg kellett volna fogalmazni, hogy egy egységes koncepció kialakulhasson.

E: Jött azonban a Bokros-csomag.

Cs. J.: Jött a Bokros-csomag, és akkor lemondtam. A Bokros-csomagon belül a közvélemény számára a leglátványosabb intézkedésnek a tandíj bevezetése számított, aminek helyességét én elvileg nem tagadom, de ahogyan ezt megtették, az számomra teljesen elfogadhatatlan volt.

E: Említette, hogy a felsőoktatás expanziójával egyetért. Aki szeretne továbbtanulni, az tanuljon tovább. Gyakran hallani ellenvetéseket, hogy a tömeges képzés a minőség romlásához vezet. Akkor Önnek erről teljesen más a véleménye?

Cs. J.: Erről teljesen más a véleményem. Én a folyamatot a társadalmi igény és a hallgatók szemszögéből nézem, és azt mondom, aki tovább szeretne tanulni, az tanuljon tovább, annak ezt a lehetőséget meg kell kapnia. Azt, hogy ezzel egy teljesen más struktúrájú felsőoktatást kell fölépíteni, vagyis ezt a feladatot úgy kell megoldani, hogy ne menjen a felsőoktatás minőségének romlására, az teljesen nyilvánvaló dolog. Nyilván ezt is a felsőoktatás-fejlesztési törvénynek kellett volna megfelelően megfogalmaznia, azt, hogy a tömeges oktatás és az elitoktatás egymással összefüggő fogalmak. Nagyon jó példát találni erre Finnországban, ahol az adott korosztály 60–70 százaléka bejut a felsőoktatásba, de ez nem jelenti azt, hogy a felsőoktatás minősége romlott volna.

E: Gondolom, azt, hogy nem született meg a fejlesztési törvény, kudarcként élte meg. Hogyan értékeli ma a magyar felsőoktatás helyzetét, mit tart a legnagyobb problémának?

Cs. J.: Nyilvánvaló, hogy a Bokros-csomag többek között azt is jelentette, hogy a felsőoktatás fejlesztésére nem valószínű, hogy pénz lesz, nem valószínű, hogy ilyen beruházásba fognak kezdeni. Ezt jelentős kudarcnak éltem meg. Végül is azért mentem el Szegedről, hogy ezt a

feladatot megpróbáljam elvégezni, ezért mondtam le a másodszeri rektori kinevezésemről. Visszatérve az alapkérdésre, úgy látom, hogy mivel nem készült el a fejlesztési törvény, koncepció és eszközök híján a magyar felsőoktatás azóta is egyfolytában kínlódik. Hozzá kell tenni, hogy 95–96-ban valami azért mégis folytatódott, ha nem is a felsőoktatás-fejlesztési törvény, de bizonyos koncepciók kidolgozása. Ez végeredményben a Világbankkal 1998-ban kötött szerződésben csúcsosodott ki, amely ugyan nem volt fejlesztési törvény, de azok az alapkérdések, amelyek abban megfogalmazódtak és megoldásra vártak, lényegében egy fejlesztési törvénynek feleltek meg. Mint tudjuk, elég keservesen, két-három éven keresztül folytak a tárgyalások, közben alakultak ki a koncepciók, amelyek kimunkálásában nemzetközi szakértők is részt vettek, míg végül 1998 tavaszán az akkori miniszter aláírta a szerződést. De ez a világbanki kölcsön lényegében nem valósult meg, pontosabban, bizonyos elemei, mint például az integráció, bizonyos beruházások igen, de maga az egész szerződés nem, hiszen 98-ban a tandíj eltörlésre került. Az akkori koncepció egyik alapeleme azonban éppen az volt, hogy a hallgatók a költségek egy részét maguk fizetik. Nyilvánvalóan attól a pillanattól kezdve, hogy a tandíj megszűnt, lényegében az intézmények újra szinte kizárólag csak az állami költségvetésre számíthattak. Nem voltak arra serkentve, hogy saját bevételekre is szert tegyenek. Ily módon legalábbis a rendszer egyik alapeleme kiesett. A tandíj megszűnte után, újra kezdődtek a tárgyalások, amelyeknek a részleteit nyilvánvalóan nem látom pontosan, de a végeredmény az, hogy a világbanki kölcsön megszűnt. Most a Bolognai folyamat kapcsán újra elindult egy reformmunka, amit csak CSEFT néven szoktak emlegetni, Csatlakozás az Európai Felsőoktatási Térséghez. Ez ismét egy felsőoktatás-fejlesztési koncepció, megint egy nekifutás annak, hogy mit is kellett volna tenni egy koherens rendszer kialakításához. Tehát most visszatekintve is azt gondolom, hogy 94-ben kellett volna kidolgozni a felsőoktatás-fejlesztési koncepciót ahhoz, hogy jó irányba fejlődjenek a dolgok.

E: Mielőtt a CSEFT-re, tehát az új elképzelésekre kitérnénk, kicsit még a tandíjhoz kapcsolódva, mit szól a költségtérítési képzések megjelenéséhez? Mint tudjuk, ezek olyan abszurd helyzeteket is teremthetnek, hogy a hallgatók ugyanazzal a pontszámmal egyes intézményekben ingyen tanulhatnak, másutt pedig jelentős összegeket fizetnek.

Cs. J.: Ebből a szempontból az egész magyar felsőoktatás nagyon sokszínű. Hivatalosan ugyan nincs tandíj, de az adatok szerint a hallgatóknak több mint a fele fizet, amit költségtérítésnek neveznek, és különböző összegeket jelent. Kezdetől fogva sem értettem egyet azzal a kettősséggel, ami most van. Tudniillik, hogy egyesek bejuthatnak államilag finanszírozott helyre, és ha valaki két ponttal kevesebbet ér el, akkor neki már csak költségtérítési hely jut, és fizetnie kell. Ez persze nem egyezik meg az állami normatívával, de mindenesetre a korábbi tandíjnál lényegesen nagyobb összeg. Ezt igazságtalan rendszernek tartom, és bevezetése óta nem tudok egyetérteni vele.

E: Visszatérve a hallgatói létszám nagyfokú emelkedéshez, nagyon sok helyről hallani, hogy a professzorok panaszkodnak, hogy egyre csökkennek a felvételi ponthatárok, és ez a diákok tudásszintjének a csökkenését is jelenti, hogy igen gyenge képességű diákok jelennek meg az egyetemeken, ezt Ön, mint oktató hogyan éli meg?

Cs. J.: Ezt úgy élem meg, hogy magam is tanítok több száz fős évfolyamokat, és ezeknek a diákoknak a tudása tényleg rendkívül különböző. Megvannak a régi nagyon jó hallgatók, és kétségtelenül van a hallgatóknak egy egyre növekvő része, akik nem tudnak eleget tenni a követelményeknek, vagyis nem fognak diplomát szerezni. Ezt azonban mindenki a saját kárán kell, hogy megtanulja, és jobb, ha nem egy felvételi vizsgán dől el. Nekem amúgy ez nagyon hasonlít a müncheni állapotokhoz. Az elmúlt tanévben tanítottam Münchenben, 600 hallgatóm volt, akiknek több mint a fele megbukott a vizsgán. Nem tudta megtanulni

azt a tananyagot, amit kellett volna. Jelentős része sohasem fogja megtanulni, és többéves tartózkodás után diploma nélkül fogja elhagyni az egyetemet. Én azonban ezt természetesen tartom.

E: A beszélgetés során már elhangzott a Bolognai folyamat, az utóbbi évek egyik slágertémája a felsőoktatásban. Ennek ugye az egyik legjelentősebb vonása az egymásra épülő képzések bevezetése, amit most Berlinben előrehoztak 2005-re. Mi a véleménye arról, hogy ezáltal egy idegen test épül be a magyar felsőoktatásba, vagy másképp fogalmazva e modell révén a hazai struktúra teljes átalakítására kell számítani? Egyáltalán felkészült-e a magyar felsőoktatás ennek a bevezetésére?

Cs. J.: Lehet, hogy a magyar felsőoktatás ebben a pillanatban még nem készült föl, ezt nagyon nehéz megítélni. Eléggé pontosan emlékszem arra, hogy a kilencvenes évek második felében, amikor a világbanki tárgyalások voltak, például az FTT munkabizottságai foglalkoztak ezzel a témával, és arra a következtetésre jutottak, hogy Magyarországnak előbb-utóbb át kell lépnie a duálisból a lineáris rendszerre. Egész egyszerűen azért, mert abszurdnak tűnt, hogy a főiskolai rendszerben eltöltött három-négy év után diplomát szerzett diákok döntő többsége nem tud simán átlépni a szakterületének megfelelő egyetemre. Nyilvánvaló, hogy ez hibás rendszer. Ezt a részét a magyar felsőoktatásnak jó lenne átalakítani oly módon, hogy egy hároméves képzés után azok a hallgatók, akik szeretnék, továbbtanulhatnak. Még egyszer, ez már a kilencvenes évek második felében fölmerült. Bolognát 99-ben írtuk alá, ha jól emlékszem, de azóta sajnos nem túl sok minden történt. Most 2003-ban, az adott előkészületek után valószínűsíthető, hogy 2005-ig túlságosan rövid az idő. Hozzá kell tennem, hogy nem ismerem a berlini dokumentumokat, nem tudom, hogy azok a határozatok mennyire egyértelműen fogalmaznak 2005-ről, úgy gondolom, a végső időpont mégis 2010 marad majd. Ismétlem azonban, nem ismerem a dokumentumokat. De ahhoz, hogy akár csak 2010-re is átalakuljon a magyar felsőoktatás, a következő időszakban sokkal többet kell tenni, mint ami az elmúlt négy évben történt.

E: Az egymásra épülő, kétszintes képzés ugye a bachelort és a mastert jelenti. Ön szerint bevezetésük minden szakon értelmes kezdeményezés, vagy érdemes lenne néhányat esetleg kivenni a tervezett változtatásokból? Gyanítom, hogy például az orvosi képzésben nemigen fordulhat elő, hogy valaki három év után valamilyen képesítéssel elhagyhatja az egyetemet. Nem tudom, hogy az Ön területén mi a helyzet, illetve hogyan látja ezt a kérdést.

Cs. J.: Ezek nyilvánvalóan harcokat fognak jelenteni. Egy csomó szakmát nem ismerek természetesen, másokat viszont elég közelről. Az számomra is nehezen elképzelhető, hogy az orvosképzést át lehetne alakítani lineáris képzéssé. De ez majdnem az egyetlen kivétel az én ismereteim szerint. Az én szakterületemen, az informatikán egyébként mind az ELTE-n, mind Szegeden huszonvalahány éve lineáris rendszerként működik a képzés. Hároméves programozó képzést folytatunk, amire ráépül további két év. Ebben a szakmában ez nem okoz nehézséget. A műszaki informatikus képzésben már egy kicsit más a helyzet, ott nem alakult ki ennyire az egymásra épülő rendszer. Ugyanakkor azt látom, hogy a totális lineáris rendszer, most még egyszer eltekintve az orvosképzéstől, működik Amerikában, működik Angliában. Azt azonban, hogy ez Magyarországon vagy Európában mikor lesz működőképes, nagyon nehéz megítélni.

E: Németországban, hogy egy olyan országot említsek, amelynek a miénkhez hasonlóan duális a felsőoktatása, mint tudjuk, már előrehaladottabb a master és bachelor képzések bevezetése, fölmerült, hogy ez a folyamat a szakfőiskolák megerősödéséhez vezethet. Ön szerint nálunk mi lesz a helyzet, hiszen nyilvánvaló, hogy egy főiskola, amely jelenleg négyéves képzést folytat, nem szívesen lesz hajlandó arra, hogy, mondjuk, csak bachelor képzést folytasson. Mindenki ugye

felfelé szeret kacsintgatni, s nem lefelé elmozdulni. Képesek lesznek Ön szerint például a hazai főiskolák mindkét típusú képzés lebonyolítására?

Cs. J.: A felsőoktatás az elmúlt 10 évben nagyon sokat változott ebből a szempontból. A felsőoktatási törvény hosszabb ideje lehetővé teszi, hogy a főiskolák egyetemi szakot is indíthassanak. Lényegében tehát az a folyamat, amit kérdez, már beépült. Nagyon sok főiskolán vannak egyetemi szakok, nyilván nem a teljes képzésre kiterjedve, de indítanak ilyeneket. Az a tendencia, hogy mindenki fölfele szeretne menni, egészséges törekvés, mindenki jobbat szeretne. Ez eddig is megvolt a főiskolákban, és ez a tendencia a lineáris képzések megjelenésével tovább fog folytatódni. Tehát meglesz a főiskoláknak az a természetes törekvése, hogy próbáljanak meg minél több helyen master képzést is beindítani. Nem látom, hogy ennek mi lesz a végeredménye. Ez nyilvánvalóan attól is függ, hogy az a rendszer, ami Magyarországon bevezetésre kerül, mennyire lesz konzisztens. Az egész rendszernek a részletei szerintem nincsenek kidolgozva, tehát nagyon nehéz látni, hogy a magyar lineáris rendszer hogyan fog működni, mi lesz a MAB-nak a szerepe benne, mi lesz az FTT-nek a szerepe, mi lesz az egyetemek autonómiájával, mekkora autonómiát kapnak a főiskolák. Ha nagy autonómiát kapnak, és a minőségellenőrzési rendszer nem lesz elég erős, akkor ez egy gyorsabb folyamat lesz, más megoldások esetén lassúbb. Nem lehet tudni, mi lesz a végeredménye. Itt is van élő külföldi példa. Az, amit mi most megélünk, Angliában 20 évvel ezelőtt lezajlott: ott a végeredmény az lett, hogy a kilencvenes években a főiskoláknak megfelelő intézményeket egyetemi rangra emeltek. De hogy vajon Magyarországon is ez lesz-e néhány év vagy évtized múlva, azt nagyon nehéz megítélni.

E: Említette, hogy veszélyes lehet a túlzott egyetemi autonómia, hogyha nincs meg a megfelelő kontroll. Ön mit szól ennek fényében azokhoz a jelenlegi kormányzati elképzelésekhez, mint például a globális háztartás, amelyek pont ebbe az irányba mutatnak?

Cs. J.: Nem látok túl nagy veszélyt az egyetemi autonómiában. Én az egyetemeknek minél nagyobb autonómiát biztosítanék. Amit rendkívül fontosnak tartanék, hogy a szabályok érvényesüljenek. Az egyetemek legyenek autonómbbák, működjenek úgy, ahogy nekik tetszik. Ehhez nyilván kell egy felsőoktatási törvény, kell egy szervezeti és működési szabályzat. Véleményem szerint a nagy intézmények, amelyek létrejöttek, azok már elég erősek ahhoz, hogy ezt ki tudják kényszeríteni. Attól tartok azonban, hogy az egyetemek sem tudják teljesen függetleníteni magukat attól a társadalmi és gazdasági környezettől, amelyben élnek, és ebben a környezetben nem biztos, hogy mindig a szabályok betartásán van a hangsúly. Ilyenfajta félelmet érzek. A magam részéről az ehhez tartozó törvényi szabályozással, tehát például a globális költségvetéssel maximálisan egyetértek. Egyetértek azzal is, hogy az egyetemi tanárok kinevezése az egyetemek hatásköre legyen. Kezdetből fogva elneveztem, hogy a MAB-nak ezzel egyet kell értenie. Ugyanakkor azt is látni kell, hogy ezek nehezen kiszámítható folyamatok.

E: Mit szól az új egyetemi státus elképzeléshez? Nagy port kavart például a közalkalmazotti státus eltörlésének ötlete.

Cs. J.: Én azt gondolom, hogy ez politikai kérdés, tehát az, hogy milyen megoldás mellett lesz meg a politikai akarat. Az eléggé világos, hogy megnövekedett intézményi autonómia esetén bizonyos költségvetési szabályozásoknak is kell lenniük. Nem vagyok szilárdan meggyőződve arról, hogy a közalkalmazotti státust is fel kell adni ahhoz, hogy ez megtörténhessen. Hajlamos vagyok elhinni azt, amit kormányzati emberek szoktak mondani, miszerint a pillanatnyi költségvetési szabályozók mellett az intézmények sokkal autonómbbák lehetnének, mint azt hiszik, tehát hogy jelenleg is több szabadságunk van, mint amennyivel élünk.

E: Ezt akkor is tapasztalta, amikor a minisztériumban dolgozott?

Cs. J.: Rövid ideig voltam ott ahhoz, hogy ezt tapasztalhassam, de most mint egyetemi dolgozó vannak keserű tapasztalataim arról, hogy olyan szabályozókat hozunk saját magunknak, amelyek nem kormányzati előírások. Belső költségvetési működésünkben elég sok ilyen korlátot élünk meg, amivel saját magunkat kötjük meg.

E: Ön az idén indult a rektorválasztáson, gondolom, érdekli a vezetőségi struktúra tervezett átalakítása, jól tájékozott ez ügyben. Tehát a rektori jogkörök megváltozásáról, az új szervek megjelenéséről érdekelne a véleménye.

Cs. J.: Ez racionális dolog. Hogy mennyire lesz működőképes, az a konkrét megvalósítás függvénye. Egy rektor, aki oktatóként, kutatóként bizonyított, teszi ezt bizonyos tekintetben menedzserként is, hisz mindenkinek, aki rektor lesz, van előélete, tehát előtte tanszékvezető volt vagy dékán-helyettes, elfoglalt valamilyen vezető pozíciót. Azt hiszem, kevés olyan példa van, hogy valaki úgy legyen rektor, hogy előtte semmilyen egyetemi vezetői környezetben ne szerzett volna tapasztalatot. Valamit tehát tapasztalt, de úgy gondolom, hogy ez néhány kivételtől eltekintve nem jelenti azt, hogy, mondjuk, például a Szegedi Tudományegyetemet a maga 30 milliárdjával gazdasági szakemberként is át tudná tekinteni. Szóval nagy szükség lenne olyan emberekre, akik megfelelő pénzügyi és gazdálkodási szemlélettel, menedzser szemlélettel rendelkeznek, és az oktatással és a kutatással kapcsolatos döntésekben is érvényesíteni tudják ezt a személetet. Hogy az Intézményi Tanácsnak egész pontosan mi lesz a hatásköre, mennyire lesz jól elválasztva egymástól az Egyetemi Tanácsnak és ennek a Tanácsnak a feladata, hogy ne érezzék az egyetemi vezetők, hogy abban, amihez ők értenek, korlátozva lesznek, az szerintem még nyitott kérdés. Hogy ebből az elképzelésből megvalósítható konstrukciók jönnek-e ki a végén, az ebben a pillanatban még nem látható.

E: Ha kinézünk az ablakon előttünk a JATE klub, mögöttünk, kicsit távolabb a SZOTE klub, a korábbi intézménynevek tehát ilyen szinten még fönnyaradtak, jöllehet létrejött az egységes Szegedi Tudományegyetem, az SZTE. Az itteni integrációt Ön hogy élte meg, hogyan minősítené?

Cs. J.: Úgy gondolom, hogy a szegedi integráció lassú, békés egymás mellett élés volt az elmúlt időszakban. Nem éleződtek ki a különböző karok és korábbi intézmények közti ellentétek, viszont cserében nagyon kevés igazi döntés született meg, ami az egységesebb szerkezet létrejöttét tehetné volna lehetővé. Olyan kérdésekre gondolok, mint például a karok közötti átoktatásos finanszírozása, az egységes tanulmányi rendszer, az egységes vizsgaszabályzat. Ezek mind nagyon nehéz kérdések.

E: Tehát langyos volt az átmenet?

Cs. J.: A „langyos” talán nem pontos kifejezés, nehéz rá jó szót találni. Tehát én azt mondom, hogy ez nem egy gyors átalakítás volt. Nem ez volt a cél az elmúlt három évben. Ennek előnyeit és hátrányait tényleg nehéz elkülöníteni.

E: Konkrétan az Ön, illetve tanszéke életében milyen változást hozott az integráció?

Cs. J.: Ami változás jött, az viszonylag kis területre vonatkozott. A korábbiakban mi oktattunk bölcsészhallgatókat, jogászhallgatókat, tartottunk bevezető informatika kurzusokat, méghozzá úgy, hogy azokat a számítógépes termeket, ahol ezek a képzések folytak, a központi számítóközpont üzemeltette. Az integráció után azok a termek, amelyekben ilyen oktatás folyt, a tanszékcsoporthoz kerültek át. Mivel a karok nem tudtak megegyezni ezen termék finanszírozási megosztásáról, a mi intézetünkhöz kerültek, és mivel a finanszírozásukról mi sem tudtunk megegyezni, ezért az oktatást beszüntettük.

E: Szóval ennyi.

Cs. J.: Igen. Ezek a termek a saját határainkon belül vannak, és nem tudják használni bölcsészhallgatók őket. Egyébként nagyon sokan használták, százas nagyságrendben. Sajnos nem tudtunk megegyezni.

E: Befejezésül, Ön nemcsak alkatilag tűnik derűs embernek, de az elmondottak alapján is úgy érzem, hogy a sok-sok probléma ellenére is inkább optimistán látja a magyar felsőoktatás jövőjét, és egyetért a megkezdett reformokkal. Rosszul látom?

Cs. J.: Azt gondolom, hogy a magyar felsőoktatásban az alapvető folyamatok jó irányba mennek. A lineáris képzés bevezetését pl. alapjában véve nagyon jó döntésnek látom. Az, hogy a hallgatók lényegében ma már szabadon bekerülhetnek a felsőoktatásba, bár nem biztos, hogy pont oda, ahova leginkább szeretnének, az mindenképpen pozitív. Szerintem a beindult folyamat alapvetően strukturális kérdés, ami megint csak jó a magyar felsőoktatásnak. Azt remélem, hogy a strukturálisan jó döntések előbb-utóbb kikényszerítik a problémás részek megoldását, az integrált, szervezettebb együttműködést is. Nem beszélünk a felsőoktatás finanszírozásáról. Az átláthatóság szerintem az elmúlt négy évben nagyon leromlott, ha ezen javítani lehet a jövőben, akkor jó irányba mozdulhat el a fejlődés. Nem lesz könnyű időszak a magyar felsőoktatás számára, az teljesen világos. A Bolognai folyamat, a lineáris képzés bevezetése fáradságos és hosszú munkát fog jelenteni, az integráció sincs még lezárva. Nagyon sok olyan tennivaló van, ami a következő öt-tíz évben a felsőoktatás közép- és hosszú távú döntéseit befolyásolni fogja. Ezek a döntések rengeteg munkát igényelnek, illetve sok vitát, összeütközést fognak eredményezni.

(az interjút Tomasz Gábor készítette)

„Nem azon kellene gondolkozni, hogy lehet-e zöldre festeni az eget, hanem azon, hogy hol kezdjük.”

Geréby György, az ELTE filozófus docense

Educatio: Kérem, mutatkozzon be.

Geréby György: Filozófia-magyar szakon végeztem az ELTE-n. Előtte jártam a TTK-ra geofizikára is. Sosem voltam tornából és matematikából felmentett bölcsész. Aztán a pécsi egyetemen tanítottam, akkor még Janus Pannonius volt. 1983-tól kerültem állásba, ott akkor kezdődött a bölcsészkar, amelynek így én is alapító tagja lehettem. 1986/87-ben tanultam egy évet Oxfordban posztgraduális diákként, aztán 1991-ben egy évet a Fribourg-i Katolikus Egyetemen Svájcban. 1992-től tanítok az ELTE-n. Közben voltam „British Council Research Fellow” megint Oxfordban, aztán tanítottam a Liverpool-i egyetemen kétszer egy-egy félévet, és most 2003-ban tanítottam egy félévet a Rutgers Egyetemen Amerikában. Filozófiatörténész vagyok alapvetően, a területem a késő antikvitás és a középkor, illetve ezen kívül természetfilozófia-történetet meg vallásfilozófiát is tanítok.

E.: Volt-e valahol vezető pozícióban?

G. Gy.: Ahogy vesszük. Magyar egyetemen nem, de például én voltam a Civic Education Project-nek az első magyarországi igazgatója 1991/92-ben. A Civic Education Project a Yale és a Harvard egyetemek kezdeményezésére indult a rendszerváltás után. A CEP elsősorban a társadalomtudományokat támogató program volt, egy lényegében önkéntes szervezet annak érdekében, hogy amerikai és nyugat-európai társadalomtudósok jöjjenek Magyarországra, illetve a régióba tanítani egy évre. Tehát egész Kelet-Európa benne volt, Lengyelország,

E: Szóval ennyi.

Cs. J.: Igen. Ezek a termek a saját határainkon belül vannak, és nem tudják használni bölcsészhallgatók őket. Egyébként nagyon sokan használták, százas nagyságrendben. Sajnos nem tudtunk megegyezni.

E: Befejezésül, Ön nemcsak alkatilag tűnik derűs embernek, de az elmondottak alapján is úgy érzem, hogy a sok-sok probléma ellenére is inkább optimistán látja a magyar felsőoktatás jövőjét, és egyetért a megkezdett reformokkal. Rosszul látom?

Cs. J.: Azt gondolom, hogy a magyar felsőoktatásban az alapvető folyamatok jó irányba mennek. A lineáris képzés bevezetését pl. alapjában véve nagyon jó döntésnek látom. Az, hogy a hallgatók lényegében ma már szabadon bekerülhetnek a felsőoktatásba, bár nem biztos, hogy pont oda, ahova leginkább szeretnének, az mindenképpen pozitív. Szerintem a beindult folyamat alapvetően strukturális kérdés, ami megint csak jó a magyar felsőoktatásnak. Azt remélem, hogy a strukturálisan jó döntések előbb-utóbb kikényszerítik a problémás részek megoldását, az integrált, szervezettebb együttműködést is. Nem beszélünk a felsőoktatás finanszírozásáról. Az átláthatóság szerintem az elmúlt négy évben nagyon leromlott, ha ezen javítani lehet a jövőben, akkor jó irányba mozdulhat el a fejlődés. Nem lesz könnyű időszak a magyar felsőoktatás számára, az teljesen világos. A Bolognai folyamat, a lineáris képzés bevezetése fáradságos és hosszú munkát fog jelenteni, az integráció sincs még lezárva. Nagyon sok olyan tennivaló van, ami a következő öt-tíz évben a felsőoktatás közép- és hosszú távú döntéseit befolyásolni fogja. Ezek a döntések rengeteg munkát igényelnek, illetve sok vitát, összeütközést fognak eredményezni.

(az interjút Tomasz Gábor készítette)

„Nem azon kellene gondolkozni, hogy lehet-e zöldre festeni az eget, hanem azon, hogy hol kezdjük.”

Geréby György, az ELTE filozófus docense

Educatio: Kérem, mutatkozzon be.

Geréby György: Filozófia-magyar szakon végeztem az ELTE-n. Előtte jártam a TTK-ra geofizikára is. Sosem voltam tornából és matematikából felmentett bölcsész. Aztán a pécsi egyetemen tanítottam, akkor még Janus Pannonius volt. 1983-tól kerültem állásba, ott akkor kezdődött a bölcsészkar, amelynek így én is alapító tagja lehettem. 1986/87-ben tanultam egy évet Oxfordban posztgraduális diákként, aztán 1991-ben egy évet a Fribourg-i Katolikus Egyetemen Svájcban. 1992-től tanítok az ELTE-n. Közben voltam „British Council Research Fellow” megint Oxfordban, aztán tanítottam a Liverpool-i egyetemen kétszer egy-egy félévet, és most 2003-ban tanítottam egy félévet a Rutgers Egyetemen Amerikában. Filozófiatörténész vagyok alapvetően, a területem a késő antikvitás és a középkor, illetve ezen kívül természetfilozófia-történetet meg vallásfilozófiát is tanítok.

E.: Volt-e valahol vezető pozícióban?

G. Gy.: Ahogy vesszük. Magyar egyetemen nem, de például én voltam a Civic Education Project-nek az első magyarországi igazgatója 1991/92-ben. A Civic Education Project a Yale és a Harvard egyetemek kezdeményezésére indult a rendszerváltás után. A CEP elsősorban a társadalomtudományokat támogató program volt, egy lényegében önkéntes szervezet annak érdekében, hogy amerikai és nyugat-európai társadalomtudósok jöjjenek Magyarországra, illetve a régióba tanítani egy évre. Tehát egész Kelet-Európa benne volt, Lengyelország,

Csehország, Románia, Szlovákia, Bulgária. Én voltam a magyarországi igazgató. Nem lehetett megélni az akkori fizetésből se, úgyhogy valamit kellett csinálni. Elindítottam ezt a projektet, és akkor az első évben 11 amerikai jött Magyarországra. Akkor felkértek, hogy legyek a Soros Alapítvány Higher Education Support programjának a kelet-európai „start-up director”-a, merthogy elég sikeres volt az előző projekt.

E.: Azt is a Soros finanszírozta?

G. Gy.: A CEP-t csak részben, mert ez tőlük független kezdeményezés volt, de kaptak a Sorostól is valamennyi pénzt. A HESP viszont már igazi Soros program volt. Aztán tanácsadója voltam Magyar Bálintnak az első minisztersége idején a felsőoktatásban, 1996-tól 98-ig. 1996 és 98 között benne voltam a világbanki fejlesztési program előkészítő bizottságában miniszteri tanácsadóként, de 1998-ban jött a kormányváltás, és aztán leállították a programot. 2002-ben, amikor Magyar Bálint visszakерült az oktatási miniszteri pozícióba, akkor kért meg arra, hogy vezessem a felsőoktatási törvény módosítását előkészítő csoportot. De erről a megbízatásról lemondtam tavaly novemberben.

E.: Miért?

G. Gy.: Hát ennek bonyolult okai voltak. Volt nekem egy Fulbright ösztöndíjam, ez volt az egyik oka, a másik pedig a projekt menedzsment probléma volt, vagyis a törvény előkészítés szervezésével kapcsolatos okok.

E.: Akkor most már nincs is benne ebben a munkában?

G. Gy.: Közben visszajöttem ez év júniusában, és most újra benne vagyok valamilyen szinten, dehát nekem az a bajom, hogy egy sokkal határozottabb és világosabb projekt menedzsmentet képzeltem el. Ez egy nagyon diffúz dolog most, ami a CSEFT szöveg alakulásán is látható. Én írtam az alapkoncepciót tavaly augusztusban, de azzal a szöveggel, ami 2003 június elején kikerült, már nem nagyon vállalom, hiszen nem is vállalhatok közösséget. Nagyon sok mindent megőriz abból, amit én és sokan mások mondtunk, de ha a dolog egészét nézzük, akkor én ezzel már sok szempontból nem tudok azonosulni. Úgyhogy félig-meddig vagyok benne a történetben. Majd meglátjuk. Most az SZDSZ és az MSZP létrehoznak egy vegyes bizottságot, ami a törvényelőkészítés folyamatát fogja felügyelni, és abban várhatóan benne lesznek.

E.: Az a benyomásom, hogy Önt kezdettől nemcsak a szakterülete érdekelte, hanem az egésznek a kontextusa is.

G. Gy.: Persze, persze, ezt én is így gondolom, hogy kissé skizofrén vagyok. Van egy szakmám, amit szeretek csinálni, de engem az egyetem, mint intézmény is érdekel, meg ennek a kulturális és társadalmi szerepe is. Ezzel valóban elég régóta foglalkozom.

E.: A Soros Alapítványnál folytatott munka milyen tapasztalatokkal járt?

G. Gy.: A Soroson keresztül gyakorlatilag mindent láttam, legalábbis ami a társadalomtudományok terén történik. Sőt regionális tapasztalataim is voltak, mert Tallintól Tiranáig nekem kellett nézmem, hogy mi folyik. Együtt dolgozhattam pl. Darvas Péterrel, aki elmagyarázta az intézményi közgazdaságtant, és azoktól az amerikaiaktól is sokat tanultam, akikkel ott kapcsolatba kerültem.

E.: Ebben az időszakban mit csinált a Soros Alapítvány?

G. Gy.: Tulajdonképpen reform projekteket támogatót, egy 10 millió dolláros költségvetésű program keretében. A mi feladatunk az volt, hogy megtaláljuk azokat a felsőoktatási kezdeményezéseket, és felvegyük velük a kapcsolatot, amelyeket érdemes finanszírozni, tehát a felsőoktatás tartalmi és szervezeti modernizálását szolgáló programokat. Egy példát mondok, ami Magyarországon meg is történt. Mi már akkor láttuk, hogy Magyarország be kell, hogy kerüljön a világ felsőoktatási forgásába, ami többek között azt jelenti, hogy az ál-

lásokra nyugatiak is pályázzanak. Miért nem pályáznak magyar állásokra? Mert senki nem fog egy legalább havi 2000 eurós fizetésből egy legfeljebb 200 euróra pályázni. A Sorosnak viszont volt erre forrásra, és mi azt mondtuk neki, hogy támogasson meg Soros professzori ösztöndíjakat, ami azt jelentette, hogy a magyar egyetem adja a normál fizetést, és ezt a Soros nemzetközi szintre kiegészíti. És akkor meg lehet hirdetni nemzetközileg. Hat vagy hét ilyen professzor került így ide, Debrecenbe egy nyelvész, egy másik nyelvész az Angol-Amerikai Intézetbe, hozzánk Howard Robinson került a Filozófiai Intézetbe. Mondjuk én kezdtem el a programot, de aztán ez átfutott a következő periódusra, tehát nem tudom pontosan, hogy végül is hány ilyen pályázó volt.

E.: Ezek hosszú távú állások voltak?

G. Gy.: Igen ezek megújítható négyéves állások voltak. Aztán meghalt a program, elsősorban azért, mert teljes érdektelenségbe ütközött a hazai intézmények részéről. Először kellett pályázni az intézményeknek a helyre, hogy kapjanak egy ilyen támogatást, és utána vannak erre standard eljárások, hogy hogyan és hol kell meghirdetni a pályázatot. És akkor ezek meg lettek hirdetve a megfelelő felsőoktatási lapokban, külföldön, ahogy kellett, be is jöttek a pályázatok és volt értékelő bizottság. Tehát ez olyasmi volt, amit akkor Magyarországon még nem nagyon csináltak, hogy tudniillik igazi pályázók pályáztak ezekre az állásokra. Ezt nálunk még ma sem nagyon szokták így csinálni.

E.: Abban volt érdektelenség, hogy a magyar tanszékek nem nagyon pályáztak erre a lehetőségre?

G. Gy.: Az intézmények nem jöttek rá, hogy óriási tőke került a kezükben. A Soros pedig azt mondta, hogy ez egy nagyon drága program, ez nagyon sok pénzbe kerül, és látni akarta, hogy mi a hatása. És ebben teljesen igaza volt. A rektorok, dékánok viszont nem nagyon törték össze magukat, hogy kilobbizzák a program folytatását. Ha van jó, ha nincs, úgy is jó alapon, ahogy jött, úgy ment. Jó, teljesen érthető, hogy a magyar intézmények nincsenek semmilyen szempontból versenyhelyzetben, úgyhogy igazából semmilyen minőségjavulás nem érdekük. Mert ugye egy-egy ilyen emberen keresztül teljes nemzetközi network-öket lehet behozni. Aki egy docensi állást megnyer, az általában már rendelkezik azzal a network-kel az adott szakterületen, amiből nagyon sokat lehet egy intézménynek profitálni. Mint ugye itt nálunk azok, akik odamentek Robinsonhoz és ápták vele a kapcsolatot, azok nagyon sokat nyertek, a diákok és a tanárok közül is. Mert ha egy ilyen típusú ember azt mondja egy kollégájának, hogy jöjjön ide és tartson előadást, akkor az a kolléga idejön és tart előadást. Ha ő szervez egy konferenciát, vagy ő ír ajánlást valakinek, az teljesen más dolog, mint ha egy no-name magyar csinálja, bármilyen kiváló is egyébként. Tehát ez nem azt jelenti, hogy a magyar rossz, hanem, hogy nincs benne olyan szinten a körforgásban, amitől tényező lenne. Hogy úgy mondjam, Magyarországon világhírű. Nem tudom, hogy milyen értékelő tanulmány készült erről a programról utólag, én egy-két esetet ismertem. Aki az Angol-Amerikai Intézetben volt, az például nagyon sikeres volt, szerették, jól beilleszkedett, ő is szeretett itt lenni. Robinson úr is szeretett itt lenni, olyannyira, hogy most itt van a CEU-n állásban.

E.: Szóval az oktatói gárda számára vonzó lenne nyitni.

G. Gy.: Nehéz ezt megmondani. Itt arról van szó, hogy ha egy tudományterület rendesen működik itthon, az általában vonzó környezetet biztosít egy nyugatinak, feltéve, hogy a fizetés is megfelelő. Ha rendes fizetése lenne egy nyugati matematikusnak, ő biztos örömmel jönne ide, mert speciel matematikából nagyon jó a magyar közeg. De több más területen is jó. Aztán van ahol nem jó. De mondjuk Robinson jól érezte magát, tehát talán nem olyan rossz a Filozófiai Intézetben tanítani. Egy biztos, hogy az egyetemi vezetés nem töri össze magát az ilyen lehetőségekért.

E.: 1996–98 között, amikor miniszteri tanácsadó volt, milyen felsőoktatási reformok voltak?

G. Gy.: A Felsőoktatási Pályázatok Irodájának megalapítása, a Széchenyi Professzori Ösztöndíj, illetve a Világbanki Projekt. Tulajdonképpen ez a három az, amire jólesik viszsza-gondolni. A Felsőoktatási Pályázatok Irodája négy nagy pályázati rendszert működtetett: a Széchenyi Professzori Ösztöndíjat, a kutatásfejlesztést, a programfinanszírozást, és a tankönyv pályázati programot. Hála volt igazgatójának, Borbély Gábornak, kitűnően. A Széchenyi ösztöndíjban annak idején az volt az új, hogy Magyarországon egy hosszú perióduson át nem létezett teljesítmény alapú pályázat, tehát az, hogy teljes publikációs jegyzékkel, impakt faktoral, oktatási illetve egyéb tevékenységekkel, tehát, egy sokdimenziós teljesítmény-mutató rendszerrel pályázik valaki, és ezt értékelik. Nagyon sok támadás érte a Széchenyi ösztöndíjat annak idején, de ezeknek a legtöbbször zöldség volt, illetve kimondottan értetlenségéből vagy alkalmasint rosszindulatból származott. Egy 1993-as OECD felmérés szerint az akkor kb. 18 ezres felsőoktatási tanári karból 50 százalék publikált. Tehát durván 9 ezer ember, mondjuk legyen 10 ezer. És ebből a 10 ezer emberből, aki rendszeres publikációs tevékenységet folytatott az évenként 500 fős Széchenyi Ösztöndíj kiemelte volna az egyötödöt vagy egynegyedét. Magyarul azok a vádak, amik arról szóltak, hogy ez politika, azok zöldségek. Mert ugye az triviális dolog, hogy ha 100 emberből 1-et kell kiválasztani, akkor abba beleszól a politika, de ha 100 emberből 20-at kell kiválasztani vagy 25-öt, akkor abban már nincs politika.

E.: Elvileg azért abban is lehet.

G. Gy.: Hát, nem plauzibilis. Erre szokták a rendőrségen azt mondani, hogy nem életszerű. Ugyanis arról van szó, hogy ez akkora szórás, hogy ide már nem politikai alapon kerülnek be az emberek. És valóban, meg lehet nézni ezeket a listákat. Teljesen más volt a kiválasztási szempontrendszer, nagyon erősen objektív pontrendszer volt. Aztán olyan sok volt az ösztöndíj is, hogy nem volt értelme a politizálásnak. 100 pályázóból nincs 25 politikai kedvezményezett, pláne 25 SZDSZ-es. Nézzen rá a választási eredményekre, meg mondjuk a mérnökök, orvosok, történészek átlagos politikai preferenciáira. Ez tehát elvileg volt kizárva. Egyszerű valószínűségi számításai tételként is lehetetlen. És szerencsére sikerült összeállítanunk egy olyan kuratóriumot, amelyikbe hála istennek, senki még csak bele se kötött. Ez tényleg egy rendes kuratórium volt, albizottságokkal. Patkós András és Kondor Imre nagyszerű munkát végzett. Általuk lett kitalálva egy olyan pályázattal rendszer, amelynek a lehetőségekhez képest kiválóan sikerült teljesítenie a küldetését. Az egy másik kérdés, ami az igazi ellenérv volt, hogy nincs Magyarországon kétezer olyan ember, akit érdemes ilyen módon támogatni. Ha komoly emberekkel beszéltem utólag a pályázatról, azok azt mondták, hogy túl sok hely volt. Az első körben, az első 500-ban még óriási verseny volt, aztán a verseny erőssége csökkent, és a negyedik körre már alig maradtak megfelelő emberek. Jó, ez picit változik tudományterületenként, de különösen a természettudományoknál azt mondták, hogy a végére már alig maradtak emberek. Úgyhogy ez fölül lett lőve, nem alul.

A Széchenyi Ösztöndíjnak az lett volna a célja, hogy a többlet teljesítményt kiemelve, hogy objektív és elszámoltatható rendszerben díjazza a minőséget. Nem az, hogy emelje a fizetést a teljes szférában mindenkinek – most látjuk, hogy ez az 50 százalékos fizetésemelés is milyen hihetetlen feszültségeket okozott –, hanem emeljük ki a tehetséget. Ez egy nagyon radikális lépés volt. A konzervatív tábor el is törölte – hogy jön ahhoz egy docens, hogy többet keressen bármely professzornál? Egyébként a kaliforniai rendszerben is ezt csinálják. Valakinek van egy adott beosztása, mondjuk professzor, háromévente van fizetésemelés, és akkor megnézik, hogy mit csinált az elmúlt három évben. Ha nem csinált semmit, akkor marad ugyanott, akkor nincs fizetésemelés. Hogyha megcsinálta mondjuk az új könyvét,

akkor van fizetésemelés. És akkor az egyik professzornak ennyi a fizetése, a másiknak meg annyi a fizetése, mert ez a teljesítmény alapján megy, de ugyanúgy professzor mind a kettő. Tehát a Széchenyi ezt próbálta meg nálunk nagyon radikálisan bevezetni.

E.: De nem hosszú távra.

G. Gy.: Persze, nem épült be a rendszerbe. Ez a másik súlyos ellenérv. Az egyik a lökészerű, hirtelen változtatás a rendszeren, tehát, hogy túl radikális a változás. Ezért aztán nem kiszámítható, mert jött a következő kormány, és akkor vége volt. Aztán, hogy nincs elég kiemelhető ember. Ez két olyan kifogás, amit valóban el lehet ismerni, de az összes egyéb hülyeség. A Széchenyinek az emelése a minimálbér arányában lett meghatározva, és az Orbán-kormány ezt nem tartotta be. Ugye ebből lettek a perek, amelyeket most szépen megnyertek az emberek, és a szerződések szerint ki lesz fizetve minden. De ez azon már nem segít, hogy megingott a jogbiztonság, mert a rendszerben a szabályoknak az adott feltételek között kiszámíthatóknak, egymásra épülőnek kellene lennie. De ez bizony nem ment, ez nem sikerült, mert az egyik kormány megcsinálta, a másik viszont nem tartotta be.

E.: Mi lett az új pályázati rendszerrel?

G. Gy.: Létrejött a Kutatási és Fejlesztési Pályázat, Kondor Imre professzor vezetésével, és az finanszírozta a kutatásfejlesztést. Ott az történt, hogy azt mondták, hogy ezentúl nem kis pénzeket adunk mindenkinek, hanem nagy pénzeket adunk a legjobboknak. Ez egy vado-natúj szempont volt, ilyet korábban nem hallottak. Különválasztották a kisebb költségvetésű projekteket meg a nagyobbakat. A nagyobbaknak nyilvánosan kellett bemutatniuk a projektet. Óriási dolgok történtek, amelyek hagyományt indíthattak volna el, csak miután nagyon sok érdeket sértettek, ezért aztán le lett állítva az egész.

E.: Tehát nem személyeket támogattak, hanem csoportokat?

G. Gy.: Csoportokat is, egyéneket is. De a lényeg, hogy voltak 30–40 milliós projektek, és akkor ezeknek a vezetői a teljes kuratórium és a szakértők előtt bemutatták a programot. Tehát az volt a lényeg, hogy nyilvánosság, átláthatóság, minőségelv. De sajnos ez aztán erodálódott. Nem közvetlenül, csak úgy lassanként. Ez egy bonyolult ügy, mert nem a kivitelezésnek a rendjét támadták meg, hanem eljelentéktelenítették a forrásokat a költségvetésben. A költségvetésekből fokozatosan eltűnt a pénz, vagy csak nevetséges összeg maradt. Itt eredetileg sok milliárd forintról lett volna szó, már nem emlékszem pontosan mennyiről.

A kutatásfejlesztésnél ugyancsak a pénzt vágták vissza, a tankönyvpályázatnál szintén a pénzt csökkentették, a programfinanszírozás pedig teljesen eljelentéktelenedett, igaz, azt a pályázati rendszert nem is sikerült jól kitalálni. Túl sokféle dolog lett odasöpörve. Tehát lényegében a Felsőoktatási Pályázatok Irodájának most már teljesen átalakult a profilja, most már egészen más pályázatok vannak ott. Az eredeti elképzelés az volt, hogy erre a négy programra lett létrehozva az iroda, hogy ne a minisztériumon belül legyen, mert az apparátus megeszi a projekteket, tehát egy friss, új intézmény lett létrehozva, amely megfelelt annak, hogy hogyan kell ezeket a pályázati rendszereket működtetni. Most például az az elv, hogy teljesen független legyen a pályázati iroda a minisztériumtól, sajnos megint a fekete lyuk szélén tántorog, és előbb-utóbb eltűnik a fekete lyukban. A fekete lyuk a minisztérium.

E.: Hogyan tűnik el?

G. Gy.: Átszervezik, és akkor lényegében ügyszálllyá válik a minisztériumban, aztán a személyi feltételeiről meg mikro menedzsmenti kérdésekről is a minisztériumban döntenek, és pillanatokon belül ott ül, vagy beleszól egy csomó apparatcsik, akinek fogalma nincs arról, hogy mi az a pályázati rendszer, amit működtet. Mert amit látok az az, hogy nagyon fontos különbség van a magyar szocializáció és a külföldi szocializáció között. Tehát ha tetszik, én például Magyarországon éltem, de a szocializációm az angolszász típusú pályázati rendszer

volt, mert a CEP ilyen volt, a HESP ilyen volt, a Világbank ilyen volt, stb. Amiben én részt vettem, ahol tanultam, hogy hogyan kell csinálni, az nem ez a magyar vircsaft volt, hanem valóban egy normális, teljesítményelvű, kiszámítható rendszer. Tehát ez volt az a standard pályázatási rendszer, ami Magyarországon korábban ismeretlen volt. Azért most már terjed, szép lassan, de csak az elvek tekintetében.

E.: Mi a világbanki fejlesztés hiteles története?

G. Gy.: A világbanki fejlesztésnek az volt a fő feladata, hogy hatékonyabbá tegye a felsőoktatást. A hatékonyság azt jelenti, hogy rugalmasabb, gazdaságilag rugalmasabb legyen. A hatékonyság nem azt jelenti, hogy olcsóbb lesz, hanem azt, hogy az adott összeget jobban használja fel. Az egyetem egy rettenetesen nagy, speciális gyár, de mégis csak gyár. Úgyhogy a világbanki projekt lényege az volt, hogy világbanki kölcsön segítségével támogassák az átállást egy szervezettebb, átláthatóbb, rugalmasabb rendszerre. Ez nem azért történt így, mert itthon nem volt rá pénz, ugyanis volt rá pénz, mint azt Bokros Lajos nyíltan meg is mondta, vagy inkább lehetett volna rá. Hanem azért, mert a külső forrás mindig segíti, hogy belül valami rendezettség legyen. Ha kiderül, hogy itthon van pénz, akkor a lobbyk rástartolnak, és akkor a pénz is eltűnik, meg változás se lesz. Ezért ezt a pénzt ki kellett „helyezni” a Világbankhoz a tőlük felvett kölcsön formájában, és akkor ezzel lehetett azt garantálni, hogy a belső lobbyk ne tudjanak hozzáférni, és kénytelenek legyenek másképp viselkedni. Az intézményeknek lehetett erre pályázniuk, ezek a pályázatok meg is születtek, majd mielőtt véget ért a program, a pályázati pénz eltűnt. Tehát az Orbán-kormány igazi nagy bűne nem az, hogy lemondták a világbanki kölcsönt, hanem az a probléma, hogy annak a forrásnak, ami ezzel megjelent volna, annak nem tettek a helyébe semmit. És az a dinamika, amit az új források megjelenése elindított, ezzel meg is szűnt. Tehát itt elindult egy változás, aztán hirtelen vége lett mindennek.

E.: Tehát az intézmények kidolgozták a fejlesztési terveket...

G. Gy.: Persze, kidolgoztak fejlesztési terveket. Jó, ezeknek a fejlesztési terveknek közös tulajdonsága volt, hogy mindegyik 100 százalékos hallgatói létszámnövekedést prognosztizált. Tekintve az összes intézményt együtt, ez egy akkora diák létszámnövekedést eredményezett volna, ami nem létezik. Pláne a hazai demográfiai folyamatok fényében. De ekkor lett volna jelentősége annak a nemzetközi bizottságnak, amely ezt elbírálja, és megmondja, hogy a karaközörcsöki tanítóképző 100 százalékos hallgató létszám növekedési prognózisa enyhén szólva nem megalapozott. És akkor az infrastruktúra, ami ehhez a projektált létszámhoz kell, az nem így kéne hogy kinézzen, hanem máshogy. És akkor lett volna egy bizottság, amely végre nem a lobby érdekek alapján, hanem összemérhető kritériumrendszer alapján dönt. Szóval ez egy rendesen végiggondolt projekt volt arról, hogy milyen mutatókban várják a fejlődést, hogy ehhez mi van hozzárendelve forrásban, és akkor minden intézménynél hasonló kritériumrendszer lett volna, amelyeket összehasonlíthat az ember. De mindebből nem lett semmi. Az intézményfejlesztési pályázatok megérkeztek, majd nem történt velük semmi. Ott állnak, porosodnak, kiértékeletlenül. Bizonyos projektumok elindultak, például a szegedi könyvtár fejlesztése, de ezek inkább az inerciájuknál fogva működtek, mások meg nem igazán meg gondolt fejlesztések voltak. Tehát pl. Szegeden lesz könyvtár, igaz, csak nem lesz benne könyv, mert azt már az egyetemnek kellene odatennie. Jelenleg azonban a finanszírozás olyan, hogy karokat finanszírozunk, és a kari költségvetésből a karok nem hajlandóak a könyvtáraknak pénzt adni. Ennek következtében ott állnak a könyvtárak, ahol a diákoknak tanulniuk kellene, és nincs bennük könyv.

E.: Mit gondol a hallgatói létszámnövekedésről?

G. Gy.: Ezt teljesen normális dolognak tartom, sőt szükségesnek. A probléma az, hogy nem lehet a tyúkok számát növelni, ha az ólat nem növelem. Tehát az ól befogadóképességét növelnem kell, mert ha kint maradnak a tyúkok éjszakára, akkor elviszi őket a róka. Valahogy össze kell hozni a dolgokat. Az átgondolatlanság súlyos problémája a létszámnövekedésnek. Jelesül az, hogy teljesen más dolog a 8–10 százalékos elitet oktatni, és egészen más dolog egy korosztály 45–50 százalékát oktatni. Egyszerűen a tehetségek eloszlásának van egy hanggörbéje, és teljesen más átlagot kapok, ha a szélső érték közelében vágom le, mint ha a felénél húzom meg a vonalat. Ez azt jelenti, hogy teljen más tanítási rendszert kéne alkalmazni akkor, amikor sok átlagos képességű diákom van, mint amikor kevés nagyon tehetséges diákom. Tehát akkor ki kell dolgozni azt, hogy hogyan kell tanítani. Nálunk pedig mindössze pár éve kerültek egyáltalán szóba a felsőoktatásban résztvevő tanárok pedagógiai készségei. Ez eddig anatómia volt. Volt a professzor, aki mindent tud, jön be a diák, aki ugyebár mindent akar tudni, ő ugye motivált, és rendelkezik a megfelelő képességekkel. Hogyha a professzor beszédhibás és monomániás és autista, akkor is át fogja tőle venni a tudást. De ha már bent ül hatvan diák, és a professzor motyog érthetetlenül és rendezetlenül, és sillabusz meg handout nélkül, akkor ez már nem megy. Ez az egyik. A másik az infrastruktúra. Nincs elegendő könyvtár, nincs hely, ahova le tudjuk ültetni a diákokat, nem működik a könyvtári kiszolgálás, a tájékoztatás arról, hogy milyen könyvek vannak, meg a nyitva tartás. Tehát a hallgatók infrastrukturális kiszolgálása, és a felsőoktatás tartalmi változtatása nem tartott lépést a létszámnövekedéssel. És nem is nagyon látszik, hogy ezzel az irányítás szembesülne, tehát hogy át lenne gondolva, hogy ez milyen változtatásokat kíván. Aztán meg az unalomig ismert téma, hogy miért kell mindenkit végighajszolni az elitképzéshez, annak is a német változatához kitalált öt éven. Ha viszont ki lehet lépni korábban, akkor a kurrikulumokat megint csak át kell alakítanunk.

E.: A tanárok biztosan szembesülnek ezzel a létszámnövekedéssel.

G. Gy.: Persze, a személyes tapasztalat szintjén hogy ne szembesülnének, de nem történik érdemi változás. Vagyis a reakció zsigeri válaszokban merül ki, és nem intézményesül. És azal sincs igazán szembenézve, hogy ugye ennek egy része már elmúlt. Persze, felhalmozódik egy személyes tapasztalattömeg, aztán ez valahogy kivereszi magának az intézményesülést, és meg fog változtatni dolgokat. Csak miután rendkívül rugalmatlan és lassú a folyamat, amire kivereszkedik magának, az elkészik, s amikor érvénybe lép, feltehetőleg megint kifut alóla a valóság. Magyarul ez az óriási létszámnövekedés biztosan nem fog folytatódni, sőt, csökkenni fog. A szűk bejutás és a demográfiai hullám egy asszuáni gátat teremtett, azaz a hosszú ideig tartó elitképzés kiszorított a felsőoktatásból nagy csoportokat, és ezek most beáramlanak és megszereznek ilyen-olyan képzettségeket. De ez le fog futni.

E.: Az nem fog lefutni, hogy az érettségizettek 40 százaléka továbbra is diplomát akar szerezni.

G. Gy.: Az nem, a százalék nem fog lefutni, de az abszolút számok le fognak futni. Idén az első elemibe beiratkozottak száma 105 ezer körül van, és ez már nagyjából megegyezik a felsőoktatás első évébe beiratkozottak számával. Olyan nincs, hogy 100 százalék megy a felsőoktatásba. Ha maradunk ennél a 40, vagy 50 százaléknál akkor 10–12 év múlva hihetetlen létszámcsökkenés várható. Ha az intézményfejlesztési reakciók nem indulnak be, és ez alatt nemcsak infrastruktúra fejlesztést értek, hanem mindenféle távlati fejlesztést, akkor nagy baj lesz. Ha a tartályhajót ma elkezdem kormányozni, akkor holnapután kezd el fordulni. Ez egy óriási tehetetlenségű rendszer. Tehát már most el kellene kezdeni gondolkodni azon, hogy mit fogunk csinálni 12 év múlva. A stratégiai gondolkodásra az intézményeknek pillanatnyilag semmilyen kapacitása nincsen, és érdekük sincs. Miért nincs érdekük? Mert folyó

költségvetésből kapják a pénzt. Tehát azt mondják, majd az állam megoldja. És miután az infrastruktúra is az államé, hát majd a tulajdonos gondoskodik róla. Ez azt jelenti, hogy a felsőoktatásban lényegében semmilyen intézményes érdek nem jelenik meg, ami arra késztetné az intézményeket, hogy előregondolva reagáljanak a változó helyzetre. És akkor eljuttottunk oda is, hogy miért ilyen hihetetlenül merev a felsőoktatási rendszer. Mert semmilyen iniciativa nincs benne arra, hogy változzon. Miért változzon? Hát érdekem nekem ez a változás? Nem érdekem. Tehát nem jelennek meg a döntések a megfelelő szinteken.

Szerintem az normális dolog, hogy többen akarnak a felsőoktatásba bejutni, ezt az igényt a felsőoktatásnak ki kell szolgálnia. Amit persze szintén ideje volna leszögezni, hogy megváltozott a felsőoktatás filozófiája. A humboldtíánus rendszer, ami arról szól, hogy a nemzeti tudományban tevékenykedő tudós közösségek kiállítják a számlát, az állam meg kifizeti, és azon túl ne üsse bele az orrát abba, amit mi csinálunk, ez az elitnek a képzésére vonatkozik. Amikor azt mondjuk, hogy angolszász rendszer, akkor sokkal mélyebb dologról beszélünk. Nem egyszerűen angolszász, hanem amerikai típusú egyetem felfogásról, ami azt mondja, hogy az egyetem kiszolgálja a környező társadalmat. Mindenféleképpen, elittel is, de egyszerűen azzal, hogy képzi és javítja, társadalmisítja a tudást. Nemcsak reprodukálja és fejleszti a tudást, hanem társadalmisítja is. Ez egy sokkal demokratikusabb elképzelés, mint az arisztokratikus elitképzés, a humboldtíánus rendszer, amelyet persze én számos aspektusáért személyesen preferálnék.

E.: Persze továbbra is fontos, hogy milyen szinten határozza meg egy felsőoktatási intézmény a belépési követelményeit.

G. Gy.: Az már a tartalmi részre vonatkozik. Először is az egyes intézményeknek ideje volna profilt kialakítani. Mert eddig voltak ilyen hagyományok, hogy bizonyos területeken az ELTE a legjobb. Hát aztán ez egyes területeken így maradt, bizonyos területeken megváltozott. Például a mérnökfizikus képzés állítólag a Műszakin jobb. Nem azért, mert a személyi feltételek jobbak, mint a TTK-n, hanem mert megváltozott ennek a beágyazottsága, az ipari közelsége. Például jogban nem azért nem jó az ELTE, mert a tanárok nem lennének rá alkalmasak, hanem mert annyi kft-jük van, hogy nem tanítják a diákokat. A Miskolci Egyetemen például többet foglalkoznak a diákokkal, ennek következtében a diákok között az a hír járja, hogy jobb az oktatás Miskolcon, mint az ELTE-n. Erre ilyenkor mindenki felhördül, hogy XY professzorról azt mondom, hogy nem ért a szakmájához. Hogy a fenébe ne értene? Nagyon is ért. Csak üzemelteti az XY és Társa ügyvédi irodát, miközben taníthatna is. Egy nyugati egyetemen pl. elképzelhetetlen lenne, hogy az adófizetők vagy a diákok pénzén finanszírozott felsőoktatási struktúra gombamód termelje ki magából a kft-eket és egyéb vállalkozásokat.

E.: Ez azért van mert nagyon alacsonyak a fizetések, nem?

G. Gy.: Persze, eredetileg igen. De azért most már egy professzori fizetés 360 ezer forint körül van bruttóban, ami persze még mindig kevés egy nagyvállalati vezető fizetéséhez képest, de azért most már az EU-ban legalacsonyabbnak számító görög alsó szintet kezdjük befogni. 360 ezer forintból nem hal éhen az ember – igaz, messze nem is élhet úgy, mint a mintának tekintett nyugati kolléga. Közben persze az elvárás az lenne, hogy még jobbak is legyünk, mint ők, már a nemzeti büszkeség okán is. Na ez a kettő nem nagyon egyeztethető össze, gondolom. Aztán ugye van, aki egy-két helyen még eladja a nevét, mint akkreditációs fedezetet. Mert ugye ha egy egyetem doktori programja azon múlik, hogy van-e elég minősített oktatója, akkor néhányan itt is, ott is felveszik a fizetést. Számos olyan professzor van Magyarországon, aki ebből a 360 ezer forintból nem egyet vesz fel, hanem sokat. Valakiről azt hallottam, hogy öt darab professzori állása van. De személyesen is ismerek

olyat, akinek kettő van. Azt gondolom, hogy itt valami nagyon nem stimmel. Biztos, hogy egy nyugati kolléga esetében nem engedi az egyetem, hogy részt vegyen valamilyen másik cégben, mert őt azért fizeti, hogy a munkaidejét a munkájával töltsse. Más kérdés, hogy ezt a megkötését fizetéssel ellentételezi.

E.: Ha Magyarországon valaki professzor, akkor annak semmilyen időbeli kötelezettsége nincsen?

G. Gy.: Dehogynem, ezek az állások 40 órás teljes állások, csak a közalkalmazotti jogállásról szóló törvény ezt nem szabályozza. Következésképpen neki lehet 4–5 teljes állása is.

E.: De elvileg az szabályozva van, hogy neki 40 órát az intézményben kell tölteni.

G. Gy.: Én lennék az első, aki lázadónék az ellen, hogy blokkoljak be az ELTE-re reggel és jöjjen ki délután. Mert hát akkor mit tanítok? Hozzák be a Széchenyi Könyvtárat az épületbe, vagy inkább az Egyetemi Könyvtárat, és akkor rendben van. De szükségem van a felkészülésre, és az nem az egyetem felai között történik.

E.: Miben látja a jelenlegi rendszer legsúlyosabb gondjait?

G. Gy.: A jelenlegi rendszerrel nagyon sok baj van. Az egyik az, hogy nem készült fel a megváltozott feladataira, és ezért egy csomó szerepzavar és szervezési zavar található benne. A szabályozási környezet sem felel meg ennek az új feladatnak. A finanszírozás végképp nem, egyrészt azért, mert a rendszer maga alulf finanszírozott, másrészt azért, mert van egy óriási amortizációs deficitje. Elvileg az épületek amortizálódása egy fenntartási normatíva című fejezetben kezelendő terület, az elvileg létezik, csak gyakorlatilag nincs benne pénz. Egy épületre általában 2 százalékos rátával szoktak számolni, és ez nincs benne pillanatnyilag a felsőoktatási költségvetésben. Török Imre, a Műegyetem gazdasági főigazgatója azt mondja, hogy a 60-as években épült modern épületek és a századfordulón épült régi épületek nagyjából egyszerre fognak összedőlni.

Aztán itt van ugye a külső feltételek megváltozása, az Európai Unió csatlakozás, ezáltal az európai felsőoktatási térségbe való betagozódás feladata, aminek az elve is új. A 60-as években ebből nem lett volna semmi probléma, mert a németeknél például volt egy duális rendszer, tulajdonképpen ezt követte a magyar, főiskolai és egyetemi struktúra. Akkor úgy nagyjából illeszkedett a magyar rendszer az európaihoz. Jelenleg az európai helyzet is változóban van. Az Európai Felsőoktatási Térség szervezési elveit a Bolognai Nyilatkozat tartalmazza. Egyébként azért kell változtatni, mert ők is észrevették, amit mi is észre kellene állnia úgy, hogy minden szakaszt el lehessen hagyni értékelhető diplomával. Ez egy csomó mindenre megoldást hoz, de új problémákat is felvet. Akik az elitképzésért sírnak, azok nem veszik észre, hogy ez a folyamat nekik akar segíteni, mert akkor nem kell mindenkit végighajszolni a 110-es gáton, hanem futhatnak 30 métert síkon. Majd utána jönnek a nehezebb mesterfokok. Tehát át kellene alakítani tartalmilag is a felsőoktatást. A tanárok hozzáállásának megváltoztatása, az óraszervezés, a kredit-rendszer átalakítása hihetetlen mennyiségű feladatot jelent. Mászt kellene követelni az első három évben, fel kellene darabolni a tananyagot, hogy melyik tárgyat mikor kell tanulni. A főiskolai rendszernek át kell állnia arra, hogy az alapképzés, az egy általános képzés. Másik kérdés, hogy úgy kell megszerkeszteni a dolgot, hogy legyen bizonyos értékelhető végzettséggel való kilépésre lehetőség. Tehát irányozza be, hogy hol lehet rátanulni, hogy hogyan kell ezt összekötni a képzettségekkel. A lényeg az, hogy az alapképzésnek bizonyos készségeket kell kialakítani, például tanulási képességet, kommunikációs képességet, nyelvi képességet, és az önálló tanulást kell fejleszteni. Tehát az úgymond gyakorlati orientációjú főiskolának nem egysze-

rűen a névtáblát kell kicserélnie, hogy őt ezentúl másképp fogják hívni, hanem teljesen át kell alakítania a belső szervezeti rendszerét.

E.: Mit szólnak a magyar intézmények ehhez az átalakuláshoz?

G. Gy.: Jelenleg arról folyik a vita a magyar felsőoktatásban, hogy a bolognai folyamat papírtigris-e vagy sem. Na most én nem értem ezt a vitát. Hát nem tetszettek külföldön járni? Sok mindent mondanak az emberek, ott is. Vannak rektorok, akik régi, öreg professzorok, és baromira utálják ezt az egészet, zsigerből, merthogy amerikai. De hát ez el van döntve, ez nem kérdés. Persze hogy beszélnek mindenfélét, aztán leülnek az íróasztalhoz, és csinálják azt, amit kell. Ez el van határozva, tehát itt nincs más út. A franciák is, akik a leglassabban változnak, és a legmaradibb felsőoktatásuk van Európában, persze nekünk legyen mondván, még ők is változtatni fognak. Jellemző módon már nagy vita folyik arról, hogy hogyan kell a mesterfokozatot franciául helyesen írni. De a francia bürokrácia nagyon működik. Ha ők egyszer eldöntötték, hogy ezt meg fogják csinálni, akkor most még lehet, hogy veszekednek, meg egymás haját húzzák, de percekben belül ők is át fognak állni. A németek is utálják, de megcsinálják. A hollandok már megcsinálták, a balti államok már megcsinálták, a csehek is, mindenki csinálja. Sok vacakolás van, meg jó kis európai módon tesze-tosza izé, de az nem kérdés, hogy a bolognai folyamat meglesz. Most volt kint Magyar Bálint Berlinben, és amikor hazajött, már Ferihegyen nyilatkozott, hogy 2005-ben meg kell csinálni „Bolognát”. Két évünk van rá. Nem értem a kollegákat, hogy „ó, az úgyse megy, nem lehet mérnököket képezni három év alatt”. Nem azon kellene már rég gondolkodni, hogy lehet-e zöldre festeni az eget, hanem, hogy hol kezdjük.

E.: Mi a lényege a mostani magyar fejlesztési koncepciónak?

G. Gy.: A reformnak az én értelmezésemben az a célja, hogy a szabályozással egy tisztább viszonyrendszert kell teremteni. Minden törvényhozás mögött van egy koncepció-rendszer arról, hogy miért csinálja a törvényhozást. A magyar törvényi környezet a felsőoktatási intézményeknek azt az integrált, gigantikus méretét, ami jelenleg létrejött nem tudja kezelni. Gondolja meg, hogy a SOTE-nak az éves költségvetése 45 milliárd forint.

E.: Nem régen integrálták ezeket az intézményeket.

G. Gy.: Persze, persze, csak ellentmondásos a helyzet, ha építtek egy 200 tonnás tankot, de a hídjaik csak 70 tonnát képesek elbírní.

E.: Az integráció része volt a világbanki fejlesztésnek.

G. Gy.: Biztos ismeri azt a viccet, hogy „Mi az: éjig ér, és berreg? Éjig érő berregő. És mi az: éjig ér, és nem berreg? Ugyanez Magyarországon.” Na most a világbanki projektnek a szakértői azt mondták, hogy az integráció nem cél, hanem eszköz. Ahhoz való eszköz, hogy olyan méretű intézmények jöjjenek létre, amelyek el tudják viselni azt, hogy bizonyos képzetéseket leállítanak, és át tudnak csoportosítani erőket egy másik oldalra. Mert vegyük például az óvónőképzőt, ami csak óvónőket képez. Leesik a gyereklétszám valami miatt, nem lesz igény óvónőre, abban a pillanatban bezárhatja kapuit az óvónőképző, mert nincs olyan alternatív stratégia, amit az intézmény követni tudna. De ha van nekünk egy nagy integrált intézményünk, akkor az azt mondja, hogy az óvónőképző alrészlegemet bezárom, és a tanári kart ilyen-olyan-amolyan formában átterelem egy másik feladatra. Ha ott kiesik a fejkvóta a hallgatói létszám csökkenése miatt, tudom pótolni azzal, hogy most a hallgatók informatikát fognak tanulni, óvónőképzés helyett. És akkor az intézmény stabilitása nem kerül veszélybe, vagy nem annyira kerül veszélybe, mint egy monolit, kisebb, specializálódott intézmény.

Na most ez intézményről intézményre változik. Mert itt volt például a Pénzügyi és Számviteli Főiskola, amit az én megítélesem szerint tök fölösleges volt integrálni, mert pénz-

ügyre és számvitelre már a suméroknál is szükség volt, és mindig is szükség lesz. Tehát az tökéletesen megvan önmagában, ahhoz nem kell hozzányúlni. Tehát ezt intézményenként kell megnézni, és ezért annak idején a világbanki reform koncepciója arról szólt, hogy a társulások illetve az integrációk önkéntesen jöjjenek létre. Tehát fedezték fel az intézmények maguk, hogy kell-e, és ha igen, kivel jó nekik integrálódniuk. Ehhez 1998 után a Fidesz kormánynak nem volt türelme, és azt mondta, hogy hatalmi szóval dönt. Természetesen a lobby érdekek ott is érvényesültek, mert Chikán Attilának hívták a gazdasági minisztert, aki egy kormányülésen azt mondta, hogy márpedig a Közgázt nem integráljuk, bumm. Nem is integrálódott, és aztán problémájuk is van belőle. Tehát abban a pillanatban, amikor központi döntést hozok, elismerem vagy bekódolom a lobby erők érvényesülését, mert a politikában szükségképpen megjelennek a lobby erők. Ahelyett, hogy rábíznám az intézményekre, hogy szépen maguk találják ki, hogy mi jó nekik. Van egy határidő, és addig tessék kitalálni, hogy mit tetszik csinálni, vagy ha nem tetszik csinálni semmit, akkor nem tetszik pénzt kapni a fejlesztésre. Tehát a méz rajta lett volna a spárgán, de ez egy finomabb és lassúbb folyamat lett volna.

Ehelyett létrejöttek ezek a mamut intézmények, amelyeknek gigantikus költségvetésük van. Például a Debreceni Egyetem jelenleg észak-kelet Magyarország egyik legnagyobb vállalata, harminc valahány milliárd forint az éves költségvetése. Na most ezek a monstre gazdasági intézmények működtetnek tangazdaságot, inkubátorházat, isten haragját, és gazdaságilag megoldatlan az irányításuk. Úgy értem, hogy persze van ennek egy kialakult módja, csak ez nem ilyen intézményekre, nem ekkora méretű költségvetéseknek az irányítására van méretezve. Magyarul arról van szó, és ez lenne a reform lényege, hogy az intézményi változtatás ezért nagyon fontos, mert le kell telepíteni a döntéshozás felelősségét magára az intézményre. Erre szolgálna az, hogy a fenntartó, ami jelenleg az állam, illetve a minisztérium, ezt, ha tetszik decentralizálja, és odatelepít egy fenntartót a Debreceni Egyetem mellé, amit úgy hívnának, hogy Debreceni Egyetem Kht. És akkor van egy fenntartója az intézménynek. Nagyon fontos, hogy nem az egyetemből lesz kht, hanem az egyetemnek lesz egy fenntartó kht-ja, egy közhasznú társaság, ami nem profit orientált gazdasági társaság, amelynek az a célja, hogy a gazdasági tevékenységet, az intézmény fenntartását irányítsa.

A nyugati egyetemeken mindenütt van saját pénzügyi alap kezelő, mert vannak szabad pénzeszközök. Ott ahol 30–40–50 milliárd forint mozog, ott mindig vannak szabad pénzeszközök. Pillanatnyilag a gazdasági főigazgató dönt arról, hogy ezt hova fekteteti be. És látjuk például az állami autópálya építő vállalatnál, hogy érdekes köröket futhatnak be ezek a pénzeszkék két-három hetes intervallumok alatt. Hála istennek a magyar egyetemek gazdasági főigazgatói tisztességes emberek, de nem nagyon van beépítve ellenőrzés ebbe a rendszerbe. Jó, valamennyi persze hogy benne van, csak nem működik. Tehát papíron benne van, de a minisztériumnak a pénzügyi főosztálya nem tudja kontrollálni a folyamatokat. És most nem a lopásra gondolok, hanem például a beruházások megtérülési hatékonyságára. Soha nem elemeznek semmit utólag. Tényleg megérte? Tényleg, azt kellett építeni, úgy kellett csinálni? Tehát nincs feedback, nincs visszacsatolás, ez nincs beépítve a rendszerbe, a tapasztalat nem intézményesül. Papíron létezik egy ellenőrzési főosztály, de az lényegében csak számlákat ellenőriz, számszaki ellenőrzést végez, tehát a költségvetési rovatoknak az ellentételezését nézi meg. De a tartalmát senki nem nézi. És nem azért mert buták, hanem azért, mert nincs rá kapacitásuk, nem erre vannak kitalálva.

E.: És ha létrejönnének ezek a kht-k?

G. Gy.: Ezek egy-egy intézmény fenntartására szakosodnak. Tehát a Debreceni Egyetem Kht, úgy fog működni, mint egy gazdasági vállalat igazgatótanácsa, aminek az a feladat,

hogy a vállalatnak a stratégiai irányítását lássa el. Az igazgatótanács alkalmaz egy vezérigazgatót, és a vezérigazgató az, aki magáért az intézményért felel. Jelenleg a vezérigazgató a rektor. Természetesen a vezérigazgatót funkcionális értelemben használom, hívhatjuk bárminek, Amerikában általában elnöknek hívják, Európában rektornak. De a lényeg az, hogy milyen jogosítványai vannak. Tehát ő az egyszemélyi felelős, ő a munkáltató, és nem választott, hanem kinevezett vezető.

E.: Ki nevezi ki?

G. Gy.: Az igazgatótanács.

E.: És az igazgatótanácsot?

G. Gy.: Az igazgatótanácsot a tulajdonos, a kht tulajdonosa. Erre többféle menetrend lehetséges, ezt kinevezheti csak az állam, tehát ugyanúgy, ahogy az ÁPV Rt kinevezi az állami tulajdonú vállalatok igazgatótanácsát. De ez adott esetben nem tanácsos, mert ezzel túlságosan kiszolgáltatnák a politikának. Az lenne jó, ha nem a politikának, hanem a társadalomnak lenne inkább átadva ez a dolog. Tehát az önkormányzatok képviselői, nagyvállalatok képviselői, mint felhasználók lennének benne, valamint különböző nagytekintélyű társadalmi szervezetek képviselői, és természetesen a kormány képviselői is. Egy dolog nagyon fontos, hogy az egyetem nincs benne, tehát az oktató, aki az egyetemnek az alkalmazottja, ebből kimarad. Ez kicsit nehéz váltás a korporatív egyetem felfogáshoz képest, amely szerint az egyetem egy tudós testület. Igen, ez egy működőképes modell volt valaha, de mostanában már nem az. Mert a tanári kar olyan nagy, hogy nagyon nehéz céhnek tekinteni egy mondjuk több ezer főt számláló tanári kart. Az már nem céh, abban már ezerféle, különböző minőségű tanár van. Van aki nem is tanít, hanem kutat, szóval teljesen mások az érdekeik. Annak ellenére, hogy az egyetem intézményének a küldetése, az azonosságtudata teljesen más értékek köré szerveződik, mint a Burger King-é, a működtetését nem lehet másképp elképzelni, mint a Burger King-ét. Ez nagyon durván hangzik, de nem az. A Harvard is így működik, és azért az elég nagy presztízsű akadémiai hely. Tehát az igazgatótanács nem foglalkozna azzal, hogy napi igényeket szolgáljon ki, de valakinek a stratégiát figyelni kell, és navigálni kell az intézményt, mint egy nagyvállalatot. A Harvard igazgatótanácsának tagjai diákot, osztálytermet alkalmasint már sohasem látnak. Mégis tudják, hogy mit csinálnak, mint a példa mutatja.

E.: Mi biztosítja azt, hogy ne legyenek gazdasági visszaélések?

G. Gy.: Az igazgatótanács sok emberből áll. Hogyha azoknak az embereknek nem azonos érdekeik vannak – ezért fontos, hogy több irányból jöjjenek –, akkor nagyon nehéz a törvénytelen konszenzusát létrehozni. Ilyen helyekre egyébként sem olyan embereket szoktak beküldeni, akik zizegő jogging ruhában lábon akarják megvenni a részecskegyorsítót. Tehát a kiválasztási folyamat több irányból jön, nem olyan emberek kerülnek be, és az állam képviselői is benne vannak. Én is voltam igazgatótanácsi tag, és azt kell mondanom, hogyha az ember bekerül egy ilyen helyre, akkor elkerülhetetlenül, öt percen belül azonosul az üggyel. Ha egy piaci cégbe kerül be, akkor annak a feladatrendszerével azonosul, és ha egy egyetem igazgatótanácsának a tagja, akkor azzal azonosul, tehát ez kicsit más típusú viselkedés. Én ezt nem látom kockázatosnak. Ha megnézzük, hogy a világban a gazdasági visszaélések hány százalékát követik el egyetemek, akkor ez elenyésző. Annak számos technikája van, hogy az állami vagyont hogyan lehet biztosítani, akár például aranyrészvény formájában.

E.: És akkor ez a tartalmi dolgokra is garancia lenne, tehát a minőségre is?

G. Gy.: Ez egy bonyolult dolog. Ugyanis arról van szó, hogy a szükséges feltételek és az elégséges feltételek között különbség van. Tehát az, hogy racionalizáljuk, tisztába tegyük az intézményeknek a gazdasági felépítését és a törvényi környezetet, ezek szükséges feltételek és

nem elégséges feltételek. De a szükséges feltétel nélkül nem megy a dolog. Tehát ezt meg kell csinálni. Az, hogy tartalmilag hogyan fog változni ezután, az egyszerűen a dolog működéséből fakad.

E.: Tehát akkor ezek a szükséges feltételek, de kell még más is.

G. Gy.: Így van. Na most a minőséggel kapcsolatban van itt ez az áldatlan vita a magyar tudósképzés óriási hagyományairól. A magyar focinak is nagy hagyományai vannak, és most mégis hol tartunk. Tehát nem az a kérdés, hogy mik voltunk, hanem hogy mik vagyunk. És a jelenlegi helyzet sajnos nem sok optimizmusra ad okot. Mindenekelőtt azért, mert végük például az oktatói korfát. Én is 46 éves vagyok. A korfa fölfelé bővül, ahelyett, hogy fölfelé szűkülne. Feje tetejére állt a rendszer. Ez azt jelenti, hogy a fiatalok között elképesztő a pályaelhagyás, és nemcsak a külföldi agyelszívás, hanem a belső agyelszívás is az üzleti és egyéb szférába. A tehetséges fiatal ember itt azt látja, hogy, jó most speciel a falak nem mállanak, de a bútorok igen, és ha megnézi az ember ennek a számítógépnek az életkorát, akkor az is lehangelő. Ez egy dinamikus húzóágazat? Nincs papír a másolóban, még ha vehetnénk, mert volna pénzünk, akkor is lenyeli az egyetem. Ha májusban aláírjuk a szerződést az OTKA pályázatról, akkor október végén látunk belőle valami pénzt. Ez így számára nem elég vonzó.

E.: Még mindig nem látom, hogy a gazdasági önállósítás hogyan változtatható ezen.

G. Gy.: Nem szükségszerű ez a dolog, hanem csak a lehetőségét teremti meg a változásnak. Mindenekelőtt azt, hogy az intézmények vezetői máshogy gondolkoznak. Pálinkás professzor úgy fogalmazott, hogy ezek „menedzser rektorok” lesznek. Én már láttam olyan akadémikus rektort, aki egy szalmaszálat nem tudott keresztbe tenni, az isten áldja meg. Nagyszerű tudós volt, de lövése nem volt ahhoz, hogy hogyan kell egy ilyen mega intézményt vezetni. Tipródott szegény. Hát meg lett választva, mert kopasz volt már, meg nagyon nagy tudós volt, de semmit nem tudott arról, hogy hogyan kell intézményi döntéseket hozni. Pedig vannak erre alkalmas emberek. Hogyha az ember megváltoztatja a biotópot, akkor megváltoznak az élőlények. Ha Magyarország felmelegszik, akkor megjelennek a kabócák. Senki nem hozta be a kabócat ide, hanem jött. Valami változik az éghajlatban, és változnak a szereplők. Van megfelelő számú ember, én is ismerek ilyeneket, aki tudja, hogy miről szól egy egyetem, hogyan kell ezt csinálni, és van elég tapasztalata. A vezető az intézmény kulcsa. Jó, ez az átalakulás egy nagyon bonyolult játszma, mert például ami a közalkalmazotti jogállást illeti, szerzett jogokat nem lehet elvenni, tehát akinek eddig volt egy közalkalmazotti állása, az nem kerülhet rosszabb helyzetbe, mint amilyenben eddig volt. Ez nyilván azt jelenti, hogy ez csak felmenő rendszerben változhat. De akit újonnan felvesznek, azt már kollektív szerződés alapján foglalkoztathatják. Egyébként én nem aggódnék a fizetések miatt sem, mert az amerikai egyetemek jobban fizetnek egy kicsit, mint a magyar egyetemek. Nem igazán értem, hogy az ember közalkalmazott akar maradni, és közben állandóan vágyakozva pislog a szomszéd rétyjére, hogy ott miért jobb a fizetés, ahol nem közalkalmazottak vannak.

Az, hogy az intézményeknek egyszemélyes professzionális vezetése van valamilyen fenntartó irányítása alatt, az persze nem csodaszor. De mindenképpen egy határozott lépés abba az irányba, hogy helyi döntések tudjanak születni. Mert különben az a probléma, hogy itt vannak az intézmények lent, és ott van a minisztérium fent, és minden döntés ott születik. Túl messze van, és ellentétes érdekek jelennek meg egy helyen, a felsőoktatási főosztályvezető kezében. Aki, nem azért alkalmatlan, mert ő nem jó erre, hanem mert egy ember nagyon nehezen tud 18 darab állami intézménnyel egyenként azonosulni, és például egymással versenyezni. Nem megy, túl nagy, túl sok költségvetési forrás összpontosul egy kézben, még akkor is, ha indirekt módon beleszólnak mások is, stratégiailag akkor is az ő kezében van.

Két opció van, ugye, mert az önkéntesség elve fontos elem. Az intézményeknek fel van ajánlva az a lehetőség, hogy maradhatnak állami intézmények, vagy átmehetnek egy állami, illetve vegyes tulajdonú kht fenntartása alá. Én mindenképpen határozott kht párti vagyok. Azt is látni kell, hogy az a pillanat, amikor jelentős, a rendszerhez képest külső erőforrások bevonásával finanszírozni lehetett volna az átalakulás költségeit, el lett puskázva. Az lett volna a világbanki hitel. Ha a kormány úgy dönt, hogy ezt a rendszer maga akarja fejleszteni, akkor ő maga kell, hogy beletegye a pénzt. Most viszont megint kiderült, de nagy meglepetés, hogy sajnos nincs pénz. Jelentősen romlott a felsőoktatás költségvetési pozíciója. Egyszerűen nincs forrás, de 2000-ben még volt.

E.: Nem motiváció a kht-vé alakulásra, hogy így külső forrásokat is be tudnak vonni?

G. Gy.: Ez valóban egy motívum. De például vannak intézmények, például az ELTE, amelyek „természetes állapotukban” nem igazán vonzóak. Nem tudom, hogy ki lenne hajlandó jelenleg az ELTE-vel bármiféle együttműködésre. Ennek megváltoztatása nem lehetetlen, de nagyon aktívnak kell lenni, fel kell ajánlani dolgokat. Az nem lehet, hogy rozzant bájajmat meglibegtetem, és azt mondom, hogy tessék engem szeretni. Hanem ki kell találni a vonzó együttműködési formákat. De az biztos, hogy a nehézségek ellenére is, a hosszú távú eredmények érdekében ezt a lépést meg kellene tenni.

E.: A kormányzatnak vagy az intézményeknek?

G. Gy.: Először a kormányzatnak. Mindenekelőtt azért, mert így egy kettős finanszírozású rendszert hoznánk létre. Mert ott maradnak az állami intézmények, és ne felejtjük el, hogy mindenki gondolkodik. Tehát ha egy intézmény át akarna alakulni, és javasolná, hogy az ő fenntartójának hozzanak létre egy kht-t, akkor konszolidálni kellene a könyvelését. Ehhez tudni kell, hogy óriási belső adóssága van az egyetemeknek, ami abban a formában jelenik meg ugye, hogy nem kapjuk meg az OTKA pénzt. Miért? Megjön az, csak az egyetem használja, kifizeti belőle a villanyszámlát. Na most ha ez az átalakulás megtörténne, akkor valakinek ezt a hiányzó pénzt be kellene oda tenni. Mert az átalakulásnál konszolidálni kell a belső adósságot, adóssággal nem lehet átalakulni. Tehát abban a pillanatban hirtelen kiugrana egy jelenleg elfedett deficit. Ott tátogatná a száját, hogy tessék engem rendezni.

Ez az egyik, a belső adósság, a másik az amortizációs deficit, amit már említettem. Tehát megkapják az intézmények ezeket az épületeket, és rájuk lesz szólva, hogy a kht a tulajdonos, csináljon valamit. És akkor onnantól kezdve nagyon nehéz lesz azt mondani, hogy ja, az állam nem adott nekünk pénzt, tehát nem csinálunk semmit. Jelenleg én nem látom még azt, hogy egy duális finanszírozási rendszerben, miért lesz nekem jó, hogyha én átalakulok. Biztosan lesz olyan egyetem, amelyik így is azt fogja mondani, hogy átalakul, de attól félek, hogy billeg ez az elképzelés. Ha nincs határidő szabva, és nincs méz kenve a spárgára, hogy megérje az átalakulás, akkor nem fog menni.

E.: Kik ellenzik ezt az elképzelést?

G. Gy.: Ez mindenekelőtt politikai kérdés. Eddig technikáról beszélünk, és most jön a politika, amihez én nem értek, és nem is akarok érteni, mert amit látok belőle, az elég ijesztő. Az emberek kemény munkával felépítik maguknak azokat a rémképeket, amelyekről nem látják a valóságot. Tehát hihetetlen mennyiségű az előítélet, a tapasztalatlanság és a félelem. Kétségtelen, hogy dekoncentrálódna egy nagy vagyon, de ennek nem kell megtörténnie azonnal, erre különböző technikák vannak. Maradhatna kincstári tulajdonban, kivásárolhatnák teljesítmény-megállapodások függvényében, lehetne egy tranzit időszakot beépíteni, számtalan biztonságot garantáló módszer elképzelhető. Felelősségteljes közigazdászokat kell erről meghallgatni. Arról nem is beszélve, hogy maga a fenntartó is lehetne állami többsé-

gű. Ennek a történetnek ugyanis nem a vagyon a lényege, hanem az, hogy az intézmények hozzák meg a döntéseket.

Az ellenállás forrása tehát nem abból ered, hogy a technika veszélyes, hanem abból, hogy a jelenlegi rendszer nagyon sok embernek kedvez. Minden fennálló rendszer kiszolgálja az éppen hatalmon lévők érdekeit. Van olyan főiskola Magyarországon, amelyik a költségvetésének több mint 50 százalékát termeli meg saját bevételből, sőt jóval több mint 50 százalékát. Ez teljesen oké, de miért nyújt az állam közpénzt egy ilyen intézménynek? Legyen önálló intézmény, és gazdálkodjon, egyébként teljesen semleges, és a pályázati alapokhoz természetesen ő is hozzájuthat. De miért finanszíroz mindent a költségvetés? A jelenleg oda juttatott pénz már eleve mehetne máshová. De természetesen hülye lenne az illető intézmény önként lemondani az állami pénzről. Az ELTE sokkal rosszabbul áll anyagilag, mint az átlag, de van egy csomó kis intézet, amelyek sokkal jobban áll. Ők lényegében már most önállóan meg tudnának élni. De akik ott ülnek, és sikeres, példaadó figurának számítanak, ők se akarnak átalakulni, mert a köldökszinór elvágása bizonyos veszélyeket rejt magába. Aztán ki ugrana be a hideg vízbe, ha a melegben is lubickolhat, sőt, több pénzhez is juthat az átláthatatlan rendszerben?

E.: De hát ők továbbra is kapnák a kvótát.

G. Gy.: A kvótát igen, de egy csomó mindenhez nem jutnának hozzá normatív alapon. Most van egy olyan javaslat, amely a hallgatói létszám finanszírozás mellé még bevezetné az épület-fenntartási normatívát és a kutatási normatívát. Na most ez a kettő jelentős mértékben független a hallgatói létszámtól. A változtatás logikája azt kívánná, hogy ne legyen ilyen, hanem egységesített hallgatói létszámhoz kötött, kredit alapú finanszírozás legyen. Ezt most azért akarja az apparátus bevezetni, mert még mindig a hagyományos módon gondolkodik. Az intézményi tehetetlenség, vagy egyszerűen a szocializációs tehetetlenség, hatalmas erő. Ha létrejönne ez az új rendszer, az azt jelentené, hogy a minisztériumnak abszolút megváltozna a feladatköre. Ennek könnyen belátható következményei vannak. Innentől kezdve a minisztériumnak a feladata a törvényi környezet biztosítása, a pályáztatás, a monitoring, a monitoring alapján stratégia készítés, és onnan vissza a törvényi környezethez. Ez lenne a modern államigazgatás feladata. Innentől kezdve a minisztérium nem tudna kézi vezérléssel működni, mindenbe beleszólni, és ezáltal magának feladatokat kreálni.

E.: Tehát intézményi szinten is van ellenérdekeltség meg minisztériumi szinten is?

G. Gy.: Persze.

E.: Akkor nagy eséllyel egy kompromisszumos megoldás fog születni.

G. Gy.: Erről van szó. Pedig én a költségvetés szempontjából is azt mondanám, hogy mars kifelé, mert a nyakamba fog szakadni ez a hallgatói létszámcsökkenés miatt pillanatokon belül átpolitizálódó helyzet. Én attól félek, hogy nem a duális finanszírozási rendszer nehézségei fogják ezt kezelhetetlenné tenni hanem egyszerűen az, hogy a szféra ilyen erősen kötődik a központi irányításhoz. Itt van ez az istentelen tandíj história is, miközben a hallgatók létszámának a fele már lényegében önköltséges. Ez a politikai woodoo-szertartás, amivel a magyar politikusok a tandíj tabuját körültáncolják, meggyőződésem szerint nem volna megengedhető egy felvilágosult államban.

E.: Az elképzelések szerint a tandíj is intézményi hatáskörbe kerülne?

G. Gy.: Igen. Ez úgy működne, hogy a költségvetés meghatározza, hogy mennyi pénzt szán a felsőoktatásra. Ezt fejezné ki a felsőoktatási utalvány. Ez egy aggregált szám, ami azt jelenti, hogy három-négy fajta utalvány van, kutatófizikus, TTK-s, művész-jelölt, bölcsész, jogász, de amellet is vannak érvek, hogy ezeket egybe érdemes kezelni, és akkor van ennek egy átlaga, és persze szintenként is eltérnek. A sikeres érettségi letételével ezt meg lehet sze-

rezni, és utána ezzel megy a diák a lábával szavazva abba a felsőoktatási intézménybe, amelyik őt fogadni hajlandó. Ez az utalvány nem a tényleges költségeket ismeri el, hanem egy apriori számot ismer el, és azt mondja, hogy én, mint költségvetés ennyit tudok erre szánni. És akkor az intézmény kigondolja, egy csomó szempontot figyelembe véve, hogy az ő képzése drágább vagy olcsóbb ennél. És akkor ehhez képest igazítja azt, hogy ő esetleg tandíjat kér. Ez egy alku folyamat lesz a diák és az intézmény között. Az intézmény azt mondja, hogy én fogadlak téged, de nálam ki kell fizetni, mondjuk egy beiratkozási díjat, az idegen nyelv oktatásért pénzt kell adni, vagy ennyi az alapképzés, és ha extrát akar valaki, az anynyiba kerül. A másik intézmény meg azt mondja, hogy gyere, boldogan fogadlak, ez a pénz mindenre elég, de kétségtelen, hogy az én diplomámnak kisebb a presztízse, mint a másinak. Ez már most is így működik Magyarországon, csak behunyjuk a szemünket, és nem veszünk tudomást róla.

E.: A szociális ösztöndíj is megoldódik a verseny részeként?

G. Gy.: Én azt mondom, hogy a felsőoktatási intézmények működését le kell választani a mobilitás illetve az esélyegyenlőség illetve a szolidaritás problémájáról. Ez nem azt jelenti, hogy ezt nem kell megjeleníteni, de nem ebben kell megjeleníteni. Tehát öntsünk tiszta vizet a pohárba, nézzük meg, hogy hogyan működik az egyetem, mint intézmény, majd hozzuk létre azt a rendszert, ami elősegíti a mobilitást, igazságosságot, satöbbit, azzal, hogy speciális ösztöndíjakat alapítunk.

E.: Állami ösztöndíjakat?

G. Gy.: Nem szükségképpen, de lehetséges. Egyébként a felsőoktatási utalvány, a vócser is egyfajta állami ösztöndíj. Aztán ennek is számos technikája van. Lehet olyan, amire már számtalan kísérlet történt egyébként, hogy egy térségnek az önkormányzata telepít ösztöndíjakat, és ezt adókedvezményben lehet részesíteni. Ebbe nem kell a költségvetésnek közvetlenül pénzt beletenni, elég, ha azt mondja, hogy elismeri közhasznú támogatásként, és adókedvezményrel honorálja, ha valaki áldoz erre. Megint csak azt kell mondanom, hogy ez Amerikában is így működik. Ki van találva a világban, hogy adókedvezmény jár annak, aki felsőoktatási intézményt, például szociális ösztöndíjakkal támogat.

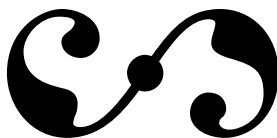
E.: Hogyha nem sikerül átvinni ezt a teljes önállósítási koncepciót, hanem egy duális finanszírozási rendszer jön létre, akkor az is jó lesz valamire?

G. Gy.: Igazából erre nem tudok mit mondani, mert ha őszinte vagyok, az irracionalitás definíció szerint kiszámíthatatlan. Nem tudom megmondani, hogy egy ilyen kormánya vesztett rendszer, ami sodródik, hova jut. Mert ha nincs egy határozott politikai irány, akkor abból sodródás lesz. Azt gondolom, hogy feltehetőleg egy-két intézmény meg fog próbálni átalakulni, de hogy ezek egy ilyen vegyes rendszerben meg tudják-e valósítani azokat az előnyöket, amelyekkel ez járna, azt nem tudom. Ez kicsit olyan, mint Petőfinél a *Kutyák és a farkasok dala*, vagyis hogy a szabadságérzet morális fölénye a vastag cupákok ropogtatásával összemérhető-e vagy sem. Az állami intézményeknél továbbra is a költségvetés lesz a felelősség, és ezt az intézmények nagyon jól tudják. Tehát miért éri meg nekik kilépni? Nem látom, hogy mi az igazi motiváló erő. A „bolognából” lesz valami, mert abból muszáj, hogy legyen. Az egy másik kérdés, hogy nagyon sok rángatózás és nyögés révén fog megvalósulni.

A probléma az, hogy nincs sok idő, előbb-utóbb meg fog jelenni Magyarországon a külföldi magán felsőoktatás. A külföldi felsőoktatás két formában jelenhet meg Magyarországon, egyrészt fizikailag, másrészt eszmeileg. Tehát azok a magyar doktori hallgatók, akik idegen nyelvet tudnak, pillanatokon belül el fognak menni külföldre, és beszállnak a versenybe. Ezeknek a száma nem világos, nem tudom, hogy a becslések hogy néznek ki. De itt nem a számok az érdekesek, hanem a minőség. Mert hogyha a legjobb 2–300 doktorandusz el-

megy külföldre, az baj. Már pedig el fog menni, mert ha a jelenlegi rendszer marad, vagyis hogyha költségvetési intézmények maradnak, akkor a fizetések is maradnak. Tehát egyrészt jelentkezni fog ez a nagyon erős elszípkázási folyamat. Már én magam is vissza tudtam volna menni Liverpoolba tanítani, de az EU szabályok miatt alulmaradtam a pályázaton, mert egy EU polgárnak mindig prioritása van a nem EU polgárral szemben. De jövő őszől, ha futja a tehetségemből, már mehetek. És mások is mehetnek. Tehát az oktatói kar, a doktoranduszok agyelszívása nagyon meg fog jelenni, és ez a minőségi állomány elszívása lesz. És az is pillanatokon belül jelentkezni fog, hogy az utalványokat, tehát az állami támogatást EU országokba is el lehet vinni, vagyis innentől kezdve a magyar költségvetési pénz egy része külföldön fog hasznosulni. Ha a magyar intézmények nem csinálnak valamit sürgősen, akkor baj lesz, mert csökkenni fog a vonzerejük és a versenyképességük, arra pedig teljesen hiába várnak, hogy a minisztérium, mint valami nagybácsi, kihúzza majd őket a bajból.

(az interjút Havas Eszter készítette)



KUTATÁS KÖZBEN

A hátrányos helyzet tartósodása

„Szeretném, ha tíz év múlva nem Tiszabőn várnám ezt a kis támogatást, hanem valahol máshol lenne már a saját munkám, hol szeretnék megélni. Mert én ugyanis én sokra akarom vinni a tudásommal, mert magamnak dolgozom és a családomnak.” M. I. (2003 június)

Bevezető

1995 őszén végeztük azt a vizsgálatot,¹ melyben különböző társadalmi helyzetű, magyar és beás cigány anyanyelvű első osztályosok vettek részt, összesen 158-an. Célunk annak megfigyelése volt, hogy az általános iskola első osztályának első heteiben az iskola által elvárt „hozott tudás”-sal milyen mértékben rendelkeznek a kisdíákok. A kutatás mérőeszközeként használt feladatSOR leképezte az iskolakezdeSkor a nyelvhasználat területén feltételezett tudásokat: alapfogalmakat, tanári utasításokat, az iskola nyelvezetét. A pontokban, százalékban mért eredmények rámutattak arra, hogy az iskolakezdeSkor jelentős eltérések mutatkoznak a különböző szociális környezetből érkező gyerekek között azon a területen, ami az iskolai sikeresség alapja: az iskola nyelvezetének biztos értése, a szóbeli utasítások alapján feladatok megoldása.

Réger Zitával egyetértünk: *„... a gyerekek nyelvi szocializációjának és iskolai esélyeinek vizsgálata azt mutatta: az otthon elsajátított nyelvhasználati módok előny vagy hátrány forrásai lehetnek az iskolában... Az iskola feltételezi, sőt elvárja ezt a könyvekből, az írásbeliséggel kapcsolatban szerzett tárgyi és nyelvi tudást, és kezdetektől fogva épít rá...”*²

A tanulmányi sikeresség záloga, hogy az egyes intézmények milyen módon viszonyulnak a biculturalis szocializációból³ adódó eltérésekhez, képesek-e „hidat verni”⁴ a családi és az iskolai tudások közé.

2003. nyár elején megismételtük a vizsgálatot azokat a fiatalokat keresve fel, akik az 1995-ben elsősök voltak, és 2003-ban a nyolcadik osztályt fejezték be. Célunk annak megfigyelése volt, hogy a különböző iskolák diákjai közül hányan és milyen eredménnyel végezték el a nyolc osztályt, hol kívánják folytatni tanulmányaikat.

1 Derdák Tibor & Varga Aranka: Az iskola nyelvezete – idegen nyelv. *Új Pedagógiai Szemle*, 1996/12, pp. 21–36.

2 Réger Zita: Cigány Gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. *Iskolakultúra*, 1995/24, pp. 102–106.

3 Forray R. K. & Hegedűs T. A.: *Cigány gyerekek szocializációja*. Aula Kiadó, Bp. 1998.

4 Réger Zita: *Utak a nyelvhez*. Bp., Akadémia Kiadó, 1990.

Vári Péter így fogalmaz: „... *Magyarországon a családi háttértényezők sokkal nagyobb mértékben determinálják az egyéni teljesítményeket – és ezáltal az iskolai pályafutást, a munkaerőpiaci sikerességet és életpályát –, mint más országokban...*”⁵

Az első osztályban mért eredmények azt mutatták, melyik kisdíák mennyire érti az iskola nyelvét. A nyolcadik év végi adatok már azt jelzik, kinek van esélye a munkaerőpiacon értékesíthető végzettséghez jutni.

Települések és iskolák

Vizsgálatunkban hét település általános iskolájának egy-egy első osztálya és öt település egy-egy nyolcadik osztálya vett részt.

1. számú Gyakorló Általános Iskola, Pécs. Az iskolában évfolyamonként 2–3 osztály működött, az összlétszám 1995-ben 400 fő körül volt. A felmérésben szereplő 1/a osztály diákjainak szülei tanárok, orvosok, mérnökök voltak. Az osztályban nem volt cigány kisdíák. Az óvodában átlagban 3,5 évet töltöttek, legtöbbjük hétévesen kezdte meg az első osztályt. 21 nyolcadik osztályos töltötte ki a kérdőívet. A volt elsősök mindegyike eljutott a nyolcadik évfolyamig, ebből ketten más általános iskolában, négyen pedig hatosztályos gimnáziumban.

Berek Utcai Általános Iskola, Pécs. Lakótelepi részen épült, több mint 500 tanuló iskolája. A felmérést az 1/a osztályban végeztük, ahol a szülők főként szakmunkás végzettségűek voltak, a gyerekek között nem volt cigány. Az iskola előtt átlagban 3,5 évet töltöttek a diákok az óvodában. Az iskola négy évvel ezelőtt megszűnt, és diákjai különböző intézményekben folytatták tanulmányaikat. Akiket sikerült megtalálnunk – 14 fő – azokkal végeztük el a felmérést.

Általános Iskola, Magyarmecske. Az ormánsági körzeti beiskolázású intézménybe 130 fő járt 1995-ben. A szülők jórészt munkanélküliek, háztartásbeliek voltak, néhányan gazdálkodóként dolgoztak. A kutatásban részt vett 12 elsős 3 évet járt átlagban óvodába, hármaduk beás cigány, akik inkább már csak értették, de nem beszéltek a beás nyelvet. A nyolcadikosok közül 10-en vettek részt a második kutatásban.

Általános Iskola, Gilvánfa. A közvetlenül Magyarmecske melletti település 1995-ben kizárólag alsó tagozatot működtetett összevont osztályokkal, rendkívül szűkös hiányos tárgyi feltételekkel. Az első évfolyamon 8 beás cigány anyanyelvű kisdíák tanult, a szülők munkanélküliek. A gyerekek 2,5 évet töltöttek a falu óvodájában.

Általános Iskola, Egyházasharaszti. A dél-baranyai körzeti iskola főként beás cigány gyerekek iskolája, mivel a nem cigány lakosság 1995-ben is a közeli városba utaztatta gyermekét. A gyerekek anyanyelve beás (muncsán), akik leginkább az óvodába, illetve az iskolába kerüléskor tanultak meg magyarul. Óvodában átlagosan 2 évet töltöttek. A szülők 90 százaléka munkanélküli volt, néhányan sofőrként, konyhalányként dolgoztak. 2003-ban húszan vettek részt a kutatásban, egy részük Alsószentmártonban végezte az első osztályt.

Alsószentmártoni Általános Iskola. Az egyházasharaszti iskola tagintézményeként alsó tagozatot működtető iskolában 70 kisdíák tanult, valamennyien helyi beások. Otthon és a faluban csak a beás (muncsán) nyelvet használták, magyarul általában az óvodában beszéltek, ahol átlagban 3 évet töltöttek. A szülők jó része munkanélküli, kevesen szakmunkát vagy alkalmi munkát végeztek.

Általános Iskola, Tiszabő. A Közép-Tisza-vidéken található intézményben az 1995-ös felmérés idején évfolyamonként két osztály, összesen 340 diák tanult. A szülők zöme magyar

⁵ Vári Péter: *PISA vizsgálat, 2000.* Bp., Műszaki Könyvkiadó, 2003. p. 143.

cigány, legtöbbször munkanélküli. A nem cigány családok főként a közeli településre írták gyerekeiket. A felmért két első osztályban összesen 44 kisdíák tanult, akik átlagban 2 évet voltak óvodások. Közülük öten voltak nem cigányok. A tiszabői nyolcadikosok 29-en voltak a második kutatás idején.

Általános Iskola, Rakaca. Az északkelet-magyarországi település iskolájában a diáklétszám 150 fő körüli volt 1995-ben. A felmérésben részt vett 13 diák közül 11 magyar anyanyelvű cigányt találtunk. A szülők többsége munkanélküli volt, néhányan szakmunkásként dolgoztak. A gyerekek átlagban 2 évet töltöttek az óvodában. 11 fő vett részt 2003-ban a kutatásban nyolcadikosként.

1995 szeptemberében

Az első osztályosok körében végzett vizsgálat eszközei a gyerekek által kitöltött kérdőív és a diákokról, illetve az intézményekről felvett adatok voltak. Minden kisdíák egy többoldalas, rajzokkal teli kérdőívet kapott. Feladatuk az volt, hogy a felmérést vezető utasításai alapján „jelöljék” a jó megoldást. A kérdőív feladatai arra irányultak, hogy képet kapjunk az iskolában használt nyelvezet megértésének módjáról. A feladatok között voltak tanári utasítások („kösd össze, húzd alá, színezd ki, karikázd be”), fogalmak („ugyanakkora, kisebb, nagyobb, hasonló”), téri irányok („jobbra, balra, alá, fölé”), iskolai-tantárgyi tudások („évszakok, betűk, számok válogatása”), meserészletek („...hatalmas tűzokádó mocsárszöld sárkány...”).

1. táblázat: A feladatsor alapján a pontozásos eredmények alakulása, iskolánként

| Iskola | Diákok száma | Diákok anyanyelve | | Átlag-pontszám | Átlag-százalék |
|--------------------------|--------------|-------------------|------|----------------|----------------|
| | | magyar | beás | | |
| 1. sz. Gyakorló – Pécs | 22 | 22 | 0 | 62,9 | 82,8 |
| Berek Utcai Á. I. – Pécs | 25 | 25 | 0 | 59,0 | 78,6 |
| Magyarmecskai Á. I. | 12 | 8 | 4 | 49,8 | 66,3 |
| Gilvánfai Á. I. | 8 | 0 | 8 | 47,0 | 62,6 |
| Egyházasharaszti Á. I. | 18 | 1 | 17 | 47,1 | 62,7 |
| Alsószentmártoni Á. I. | 19 | 0 | 19 | 40,9 | 54,5 |
| Tiszabői Á. I. | 44 | 44 | 0 | 33,8 | 45,0 |
| Rakaca Á. I. | 13 | 13 | 0 | 36,2 | 48,0 |

Az iskolák teljesítmény szerinti sora a társadalmi és szociális helyzet alapján alakult ki. Minél iskolázottabbak a szülők, és minél többüknek van állandó munkája, biztos jövedelme, annál nagyobb a kisdíák esélye, hogy az iskola elvárás-rendszerének meg tud felelni a nyelvi szocializáció színterén. A diákok anyanyelvének különbségei arra is rámutattak, hogy első osztály kezdetén az iskola nyelvének megértésében a szociális tényezők meghatározóbbak, mint az esetleges kétnyelvűség. A diglossziás helyzet a magyar anyanyelvű cigány és nem cigány gyerekek között éppen úgy jelen van, mint a beás anyanyelvűek között. A különbség nem abban van jelentősebb, hogy az informális helyzetben használt nyelv a magyar vagy a beás, hanem az, hogy a formális (iskolai) nyelvi helyzetek mennyire ismertek a kisdíák számára.

Kutatás 2003 júniusában

A nyolcadik osztályosok körében végzett vizsgálat eszközei a fiatalok által kitöltött kérdőív és a diákokról, illetve az intézményekről felvett adatok voltak. A diákokról azt tudakoltuk,

hogy milyen volt az általános iskolai pályafutásuk (lemorzsolódás, iskolaváltás), illetve, hova tanulnak tovább.

A kérdőív feladatai arra irányultak, hogy képet kapjunk a diák családjáról, utazási és mindennapi szokásairól, szövegértéséről és jövőbeli terveiről. A kérdőíveket a feladattípusoknak megfelelően értékeltük.

2. táblázat: A feladatsor alapján a felmérés első eredményei

| Iskola | A diákok száma (fő) | Van e-mail címe (%) | Hány helyen járt (osztályátlag) | | Szövegértési feladat (átlag-osztályzat) |
|-----------------------------|---------------------|---------------------|---------------------------------|-----------|---|
| | | | itthon | külföldön | |
| JPTE 1. sz. Gyakorló – Pécs | 21 | 42,9 | 4,5 | 3,8 | 3,5 |
| Berek Utcai Á. I. – Pécs | 14 | 14,3 | 6,7 | 1,6 | 3,1 |
| Magyarmecskesi Á. I. | 10 | 0,0 | 5,7 | 0,0 | 1,0 |
| Egyházasharaszti Á. I. | 20 | 0,0 | 5,6 | 0,5 | 2,0 |
| Tiszabői Á. I. | 30 | 0,0 | 5,1 | 0,2 | 1,4 |
| Rakaca Á. I. | 11 | 0,0 | 4,2 | 0,0 | 1,4 |

A szociálisan hátrányos helyzetű gyerekek külföldre nem jutnak el, a magyarországi települések is elsősorban megyén belül helyezkednek el. Az információs társadalomba való bekapcsolódás is főként a nem cigány, magasabb társadalmi helyzetben élő fiatalok számára adott. Nemcsak a diákok számára elérhetetlen az internet, volt olyan iskola, ahol az intézmény sem rendelkezik internet kapcsolattal.

A szakiskolai 9. osztályos történelemlétkönyvből kiemelt feladat megoldásakor a rosszabbul teljesítő iskolák diákjai legtöbb esetben bele sem kezdtek a feladatba.

3. táblázat: Továbbtanulásra választott intézmény (%)

| Iskola | Gimnázium | Szakközépiskola | Szaktanácsos | Szakiskola | Nem tanul tovább |
|-----------------------------|-----------|-----------------|--------------|------------|------------------|
| JPTE 1. sz. Gyakorló – Pécs | 71 | 24 | 5 | 0 | 0 |
| Berek Utcai Á. I. – Pécs | 43 | 43 | 7 | 0 | 7 |
| Magyarmecskesi Á. I. | 8 | 42 | 33 | 17 | 0 |
| Egyházasharaszti Á. I. | 27 | 0 | 68 | 7 | 0 |
| Tiszabői Á. I. | 0 | 6 | 17 | 60 | 17 |
| Rakaca Á. I. | 18 | 55 | 27 | 0 | 0 |

A továbbtanulási adatok értékelése szintén részletesebb elemzést kíván. Az azonban már első ránézésre szembeötlő, hogy a társadalom két végpontjának tekinthető iskolában tanuló (Pécsi 1. sz. Gyakorló és Tiszabői Á. I.) diákok iskolaválasztása jelentősen különbözik. A továbbtanulás elemzésénél a következőket kívánjuk még megvizsgálni:

- Az 1995-ben első osztályukat kezdők hány százaléka jutott el évismétlés, iskolaelhagyás nélkül a nyolcadik osztályig?
- A különböző iskolatípusok konkrétan milyen presztízsű iskolákat, milyen szakokat jelentenek?
- Akik felvételtelje a vizsgálat idején fellebbezés vagy elutasítás alatt volt, az hol folytatta őszszel a tanulást?

Szintén érdekes kérdés, hogy hányan állják meg a helyüket a választott középfokú intézményben.

Nyomon követő vizsgálatunk első eredményei is mutatják, hogy a szociális hátrányból adódó esélykülönbségeket, melyek az iskolakezdetkor is tapasztalhatók voltak a felmérésben részt vett diákoknál, az általános iskola csak több-kevesebb sikerrel volt képes kiegyenlíteni.

A kutatás további szakaszában arra keressük a választ, hogy mennyire „sorsszerű”, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek oktatási előnyként, illetve hátrányként transzformálódnak a magyar iskolarendszerben.⁶ Kérdés, hogy az egyes iskolákban az oktatás minősége hogyan befolyásolja a különböző társadalmi háttérű gyerekek iskolai sikerességét.

Derdák Tibor & Varga Aranka

Egy külföldi kérdőív alkalmazhatósága a fogyatékos gyermek korai szocializációjának vizsgálatában

Fogyatékos gyermeket nevelni talán az egyik legjobban embert próbáló szülői feladat. A fogyatékoság tényének felismerését követően, annak elfogadása hosszú folyamat, le- és felfelé ívelő hullámokkal, megtorpanásokkal, örömmel és szomorúsággal. A család egyensúlya megbomlik, új szerepek alakulnak ki, átrendeződik a család struktúrája a megszorított feladatok és a nyilvánvaló kihívás következtében ami egy fogyatékos illetve beteg gyermek nevelésével együtt jár.

Munkánk célja, hogy egy USA-beli kérdőív kipróbálása révén közelebb férközzünk a fogyatékos gyermeket nevelő család jellemzőinek megismeréséhez. A Parenting Stress Index nevű kérdőívet számos nyelvre fordították már le, és transzkulturális vizsgálatok gyakran alkalmazott módszerévé vált. A kérdőív jelen alkalmazása kísérleti jellegű, azzal a nem titkolt intencióval, hogy beválása esetén elindítson egy olyan validálási folyamatot, melynek eredményéül magyar szakemberek is alkalmazni tudnák a kérdőívet munkájuk során.

A PSI kérdőív bemutatása

A kérdőívet a Psychological Assessment Resources, Inc. engedélyével ültettük át magyarra. A PSI kérdőívet mind a klinikai gyakorlatban, mind kutatásban gyakran használják, és jelentősnek mondható a speciális csoportok sajátosságainak feltárásában betöltött szerepe (fogyatékos, krónikus betegségben szenvedő, kisebbségi, bántalmazott stb.).

A kérdőív fejlesztése során, készítői számos alapfeltevésekből indultak ki, felhasználva azokat az ismereteket, melyek az egyes diszfunkcionálisan működő szülő-gyermek rendszerek klinikai gyakorlatban történő felismerésére vonatkoznak. Fontos kiemelni, mint előfeltételezést, a stresszorok és azok forrásainak *akkumulatív*, és *multidimenzionális* természetét. Ezen feltevésekre alapozva a stresszorok három fő csoportját különbözteti meg a kérdőív, úgymint, a) a gyermek tulajdonságaiból adódóak, b) a szülő tulajdonságaiból adódóak, c) helyzeti/demográfiai élet stressz.

A kérdőív összesen 120 állítást tartalmaz, kitöltéséhez hozzávetőlegesen 25 percre van szükség.

⁶ Halász Gábor & Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a közoktatásról*. Bp., OKI, 2000.

Szintén érdekes kérdés, hogy hányan állják meg a helyüket a választott középfokú intézményben.

Nyomon követő vizsgálatunk első eredményei is mutatják, hogy a szociális hátrányból adódó esélykülönbségeket, melyek az iskolakezdetkor is tapasztalhatók voltak a felmérésben részt vett diákoknál, az általános iskola csak több-kevesebb sikerrel volt képes kiegyenlíteni.

A kutatás további szakaszában arra keressük a választ, hogy mennyire „sorsszerű”, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek oktatási előnyként, illetve hátrányként transzformálódnak a magyar iskolarendszerben.⁶ Kérdés, hogy az egyes iskolákban az oktatás minősége hogyan befolyásolja a különböző társadalmi háttérű gyerekek iskolai sikerességét.

Derdák Tibor & Varga Aranka

Egy külföldi kérdőív alkalmazhatósága a fogyatékos gyermek korai szocializációjának vizsgálatában

Fogyatékos gyermeket nevelni talán az egyik legjobban embert próbáló szülői feladat. A fogyatékoság tényének felismerését követően, annak elfogadása hosszú folyamat, le- és felfelé ívelő hullámokkal, megtorpanásokkal, örömmel és szomorúsággal. A család egyensúlya megbomlik, új szerepek alakulnak ki, átrendeződik a család struktúrája a megszorított feladatok és a nyilvánvaló kihívás következtében ami egy fogyatékos illetve beteg gyermek nevelésével együtt jár.

Munkánk célja, hogy egy USA-beli kérdőív kipróbálása révén közelebb férközzünk a fogyatékos gyermeket nevelő család jellemzőinek megismeréséhez. A Parenting Stress Index nevű kérdőívet számos nyelvre fordították már le, és transzkulturális vizsgálatok gyakran alkalmazott módszerévé vált. A kérdőív jelen alkalmazása kísérleti jellegű, azzal a nem titkolt intencióval, hogy beválása esetén elindítson egy olyan validálási folyamatot, melynek eredményéül magyar szakemberek is alkalmazni tudnák a kérdőívet munkájuk során.

A PSI kérdőív bemutatása

A kérdőívet a Psychological Assessment Resources, Inc. engedélyével ültettük át magyarra. A PSI kérdőívet mind a klinikai gyakorlatban, mind kutatásban gyakran használják, és jelentősnek mondható a speciális csoportok sajátosságainak feltárásában betöltött szerepe (fogyatékos, krónikus betegségben szenvedő, kisebbségi, bántalmazott stb.).

A kérdőív fejlesztése során, készítői számos alapfeltevésekből indultak ki, felhasználva azokat az ismereteket, melyek az egyes diszfunkcionálisan működő szülő-gyermek rendszerek klinikai gyakorlatban történő felismerésére vonatkoznak. Fontos kiemelni, mint előfeltételezést, a stresszorok és azok forrásainak *akkumulatív*, és *multidimenzionális* természetét. Ezen feltevésekre alapozva a stresszorok három fő csoportját különbözteti meg a kérdőív, úgymint, a) a gyermek tulajdonságaiból adódóak, b) a szülő tulajdonságaiból adódóak, c) helyzeti/demográfiai élet stressz.

A kérdőív összesen 120 állítást tartalmaz, kitöltéséhez hozzávetőlegesen 25 percre van szükség.

⁶ Halász Gábor & Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a közoktatásról*. Bp., OKI, 2000.

A kérdőív három egységből épül fel: az egyik ilyen egység hat, *gyermekre vonatkozó* alskálát, míg a másik egység hét, *szülőre vonatkozó* alskálát tartalmaz. A harmadik fő egység a szülő-gyermek kontextuson kívül megjelenő esetleges problémákat méri a családban (pl.: költözés, haláleset, stb.). Ezt a skálát „*Helyzeti-stressz*” skálának neveztük el.

A gyermekre vonatkozó alskálákon elért magas pontszám esetén arra következtethetünk, hogy az adott gyermek tulajdonságai megnehezítik a szülői feladat gördülékeny, fennakadásoktól mentes ellátását. Amennyiben a teszt másik két egységéhez („szülői alskálák”, „életstressz”) viszonyítottan itt találhatóak a legmagasabb pontszámok, úgy minden valószínűséggel olyan intervenciót kell alkalmazni, mely a gyermek viselkedésére ill. a szülő nevelési módszereire vonatkozik.

Viselkedésproblémákkal küzdő gyermekek esetében várható, hogy az anyától felvett pontértékek magasabbak lesznek az apáénál, feltéve, hogy az anya az elsődleges gondozója a gyermeknek. Ezen különbségek leginkább a „Követelőzés”, „Hangulat”, valamint az „Elterelhetőség/hiperaktivitás” alskálákon jelentkeznek.

Elmondható továbbá, hogy a fogyatékos vagy krónikusan beteg gyermeket nevelők esetében is emelkedett pontértékeket figyelhetünk meg a gyermeket érintő alskálákon. A gyermekre vonatkozó kérdések hat területet ölelnek fel:

- 1) Elterelhetőség/hiperaktivitás
- 2) Adaptáció
- 3) Megerősítés
- 4) Követelőzés
- 5) Hangulat
- 6) Elfogadás

A szülőkre vonatkozó alskálákon elsősorban akkor figyelhetünk meg magas pontszámokat, amikor a kapcsolati zavar a szülői funkciókra vezethető vissza.

A magas pontszám arra utalhat, hogy a szülő elgyötörtnek érzi magát „szülői szerepkörében”, úgy érzi, hogy képtelen megfelelni a kihívásoknak. A bántalmazás valószínűsége megnövekszik az emelkedett „Kötődés”, „Izoláció”, és „Házastársi kapcsolat” alskálák esetében. Ezen esetekben azonnali intervenció szükséges. Alkoholista szülők felnőtt gyerekei szintén magas pontszámot érnek el számos szülői alskálán. A szülőkre vonatkozó alskálák a következők:

- 1) Kompetencia (szülői)
- 2) Szociális izoláció
- 3) Kötődés
- 4) Egészség
- 5) Szerepkorlát
- 6) Depresszió
- 7) Házastársi kapcsolat

A helyzeti stressz alskála az elmúlt 12 hónapban előfordult olyan életeseményekre kérdez rá, melyek potenciális stresszorok lehetnek a család életében. (pl.: válás, költözés, eladósodás, új munkahely, stb.). Ezek ismerete bizonyos rálátást enged a szakembernek annak tekintetében, hogy a gyerek-szülő viszonyon kívül milyen esetleges problémák terhelik a szülőt. Az alskála kitöltése nem kötelező, de tanácsos, hisz olyan információkhoz juthatunk, amelyek nem feltétlenül kerülnek szóba az anamnézis felvételekor.

Az eredmények összegzése

Vizsgálatunk arra keresett tehát választ, hogy vajon használható vizsgálati módszernek bizonyul-e egy külföldi kérdőív a fogyatékos gyermekekkel foglalkozó szakemberek mindennapi munkájában.

Mára már jelentős számú bizonyíték szolgál arra nézve, hogy sok esetben a család sikeresen dolgozza fel a gyermek fogyatékoságának tényét, és működése – hosszabb-rövidebb krízist követően – kiegyensúlyozottá tud válni, s alkalmassá a kihívásokkal való megbirkózásra.¹ Ezért izgalmas és rendkívül fontos feladat azon faktorok bemérése melyek ezen sikeres megküzdést facilitálhatják.

A vizsgálatban 40 édesanya vett részt, ebből 20 olyan, aki fogyatékos kisgyermeket nevel, valamint 20 nem-fogyatékos kisgyermek édesanyja. A két csoport között az eltérés markáns.

Mivel a PSI magyar standardja nem áll rendelkezésre, ezért az adatok értelmezése csak nagy óvatossággal tehető meg. Mindkét vizsgált populáció eredménye magasabb az USA-beli eredményeknél,² bár Solis,³ aki a kérdőív spanyol nyelvű változatának standardját végezte el három alskála kivételével minden alskálán magasabb értékeket kapott az amerikai standardhoz viszonyítva, ami azt indikálja, hogy a spanyol anyák nagyobb stresszről számolnak be gyermekük nevelése kapcsán. Egy Új-Zéland-béli vizsgálat során is hasonlóan magasabb értékeket tapasztaltak, ami arra enged következtetni, hogy a különbség okai valószínűleg a társadalmi és szociális különbségekben keresendők.

Az általunk vizsgált mintában a két csoport közötti eltérés – kivéve a „Depresszió” alskálán – mindenhol szignifikáns. Mindenképp figyelmet érdemel a fogyatékos gyermekek csoportjában található igen magas érték az „Elfogadás” alskálán, mely a gyermek szociálisan elfogadható tulajdonságait méri. Az anya, gyermek iránti elfogadásának, kiemelt jelentőséget tulajdonítunk, hisz tapasztalataink szerint ez mintegy alapját képezi a pozitív anyagyermek viszonyinak. A fogyatékos populációban előre jelezhető a magasabb pontérték, a jelen mintában tapasztalt extrém megemelkedés viszont mindenképp elgondolkodtató, és azt jelzi, hogy a családot gondozó szakembernek nagyobb gondot kell fordítania az adott területre. Ez főként a gyermek fejlődésének lehetőség szerinti minél pontosabb prognosztizálásával, valamint a gyermek fejlődésében normális lefolyású illetve örömet nyújtó aspektusok kiemelésével valósítható meg. Ez utóbbit különösen fontosnak tartjuk, hisz a fogyatékos gyermek nevelésének számos olyan területe ismert, mely lehetőséget nyújt a pozitív anyagyermek interakcióra.

Szintén figyelmet érdemel a „Házastársi kapcsolat” alskála, mely az apa családban betöltött szerepét vizsgálja. A kontrollcsoportnál szignifikánsan magasabb érték (jelen esetben a magasabb pontérték kisebb apai involvációt jelez) azt jelenti, hogy a fogyatékos gyermek apja, az anya megítélése szerint kevesebb szerepet vállal a családban. Véleményünk szerint ez összefüggésbe hozható a fogyatékoság tényének felismerését követően megsokszorozódó szülői feladatokkal (ez részben megmutatkozik az emelkedett „Igénybe vevés” alskálán is), melynek során az anyák hajlamosak túl sokat vállalni, mintegy saját büntudatuktól hajtva igyekeznek minden téren megfelelni, ezzel fokozatosan a perifériára szorítva az apát. A súlyos

1 M. W. Krauss: Child-Related and Parenting Stress: Similarities and Differences Between Mothers and Fathers of Children with Disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 1993, Vol. 97.

2 Abidin, R. R. (1995): *Parenting Stress Index*. Third Edition. Professional Manual. Psychological Assessment Resources, Inc.

3 Solis, M. L. (et al): The Spanish version of PSI. A psychometric study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 1991, Vol. 20.

trauma esetén gyakran jelentkező intellektualizáció szintén hozzájárulhat a jelenség kialakulásához. Beckman⁴ – aki az apák és az anyák közötti különbségeket vizsgálta a fogyatékos és nem fogyatékos gyermekeket nevelő családok körében – kimutatta, hogy az apáknak gyengébb a kötődése fogyatékos gyermekükhöz mint az anyáknak, illetve mint az apáknak nem fogyatékos gyermekükhöz. Az apák involvációja tehát olyan sarkalatos pontja a fogyatékos kisgyermeket nevelő családokkal való foglalkozásnak, mely nem kap elég figyelmet, szinte nem is elvárás, hogy az apa is megjelenjen egy-egy megbeszélésen, szülő-csoporton.

Összefoglalás

A szülő-gyermek rendszer zavarainak minél korábbi azonosítása valamint a rájuk irányuló célzott intervenció csökkenti a magatartási és emocionális zavarok súlyosságát, előfordulásuk gyakoriságát. A magatartási zavarok kialakulásának tényezőit kutatva számos kutató jutott ugyanarra az álláspontra, miszerint a zavar kialakulása több tényező együttes, kedvezőtlen együtthatásának eredménye. Így a gyermek tulajdonságai (temperamentum-beli aspektusai), a szülő személyisége, a családi miliő jellemzői, valamint bizonyos életvitellel kapcsolatos tényezők (anyagi helyzet, válás, haláleset, stb.) kerültek a figyelem középpontjába. Az USA-beli Psychological Assessment Resources által publikált Parenting Stress Index nevű vizsgálati módszer alkalmasnak bizonyult ezen fő faktorok mérésére. Fontos volna azonban a vizsgálatot nagyobb mintán megismételni, mely lehetőséget adna mélyebb összefüggések megvilágítására. A kérdőív sokoldalú hasznosíthatósága érdekében mielőbb hasznos volna a magyar standard kidolgozása is.

Dorsics Orsolya

Szakképzési szerkezet a kistérségekben

Az elmúlt évtizedben megindult a szakképzési rendszer átalakulása, ez a folyamat a következő években is folytatódni fog. A munkaerőpiaci igények változása miatt megfelelő képzés kialakítására lesz szükség, ez együtt jár az intézményhálózat átalakulásával.

A kutatás során Forray R. Katalinnal területi elemzéseket végeztünk megyei, kistérségi és települési szinten az intézménytípus és -nagyság, illetve a szakmastruktúra szempontjából.

A rendszerváltás óta eltelt évtized adatain keresztül vizsgáltuk a szakmastruktúra alakulását. A feldolgozott statisztikai adatok elsősorban a 2001/02-es tanévre vonatkozó középfokú képzés intézményenkénti statisztikai adatai, de felhasználtuk a korábbi 1993-as, 1996-os 1998-as intézményenkénti adatokat is.

Kistérségi szintre koncentrálna kartografikusan ábrázoltuk a statisztikai adatokat és azok változását. Bár a kistérségek nem igazgatási, csak statisztikai szintet jelentenek, mégis olyan területi egységnek foghatók fel, amelyben az egyes intézmények elsődlegesen tájékozódnak és alkalmazkodnak a helyi feltételekhez, igényekhez: kialakítják kínálatukat, és törekednek arra, hogy megfeleljenek a tanulói igényeknek és a környező gazdaság munkaerő iránti igényeinek egyaránt. A kistérségi ábrázolás sokszor intézményi szintet jelöl, mivel a nagy központtal rendelkező kistérség (pl. megyeszékhelyek) kivételével a legtöbbjükben csak egy van a különböző középfokú intézménytípusokból. Fokozottan igaz ez, ha a szakképzést részlete-

⁴ Beckman, P. J.: Comparison of Mother's and Father's Perception of the Effect of Young Children With and Without Disabilities. *American Journal of Mental Retardation*, 1991, Vol. 95.

trauma esetén gyakran jelentkező intellektualizáció szintén hozzájárulhat a jelenség kialakulásához. Beckman⁴ – aki az apák és az anyák közötti különbségeket vizsgálta a fogyatékos és nem fogyatékos gyermekeket nevelő családok körében – kimutatta, hogy az apáknak gyengébb a kötődése fogyatékos gyermekükhöz mint az anyáknak, illetve mint az apáknak nem fogyatékos gyermekükhöz. Az apák involvációja tehát olyan sarkalatos pontja a fogyatékos kisgyermeket nevelő családokkal való foglalkozásnak, mely nem kap elég figyelmet, szinte nem is elvárás, hogy az apa is megjelenjen egy-egy megbeszélésen, szülő-csoporton.

Összefoglalás

A szülő-gyermek rendszer zavarainak minél korábbi azonosítása valamint a rájuk irányuló célzott intervenció csökkenti a magatartási és emocionális zavarok súlyosságát, előfordulásuk gyakoriságát. A magatartási zavarok kialakulásának tényezőit kutatva számos kutató jutott ugyanarra az álláspontra, miszerint a zavar kialakulása több tényező együttes, kedvezőtlen együtthatásának eredménye. Így a gyermek tulajdonságai (temperamentum-beli aspektusai), a szülő személyisége, a családi miliő jellemzői, valamint bizonyos életvitellel kapcsolatos tényezők (anyagi helyzet, válás, haláleset, stb.) kerültek a figyelem középpontjába. Az USA-beli Psychological Assessment Resources által publikált Parenting Stress Index nevű vizsgálati módszer alkalmasnak bizonyult ezen fő faktorok mérésére. Fontos volna azonban a vizsgálatot nagyobb mintán megismételni, mely lehetőséget adna mélyebb összefüggések megvilágítására. A kérdőív sokoldalú hasznosíthatósága érdekében mielőbb hasznos volna a magyar standard kidolgozása is.

Dorsics Orsolya

Szakképzési szerkezet a kistérségekben

Az elmúlt évtizedben megindult a szakképzési rendszer átalakulása, ez a folyamat a következő években is folytatódni fog. A munkaerőpiaci igények változása miatt megfelelő képzés kialakítására lesz szükség, ez együtt jár az intézményhálózat átalakulásával.

A kutatás során Forray R. Katalinnal területi elemzéseket végeztünk megyei, kistérségi és települési szinten az intézménytípus és -nagyság, illetve a szakmastruktúra szempontjából.

A rendszerváltás óta eltelt évtized adatain keresztül vizsgáltuk a szakmastruktúra alakulását. A feldolgozott statisztikai adatok elsősorban a 2001/02-es tanévre vonatkozó középfokú képzés intézményenkénti statisztikai adatai, de felhasználtuk a korábbi 1993-as, 1996-os 1998-as intézményenkénti adatokat is.

Kistérségi szintre koncentrálna kartografikusan ábrázoltuk a statisztikai adatokat és azok változását. Bár a kistérségek nem igazgatási, csak statisztikai szintet jelentenek, mégis olyan területi egységnek foghatók fel, amelyben az egyes intézmények elsődlegesen tájékozódnak és alkalmazkodnak a helyi feltételekhez, igényekhez: kialakítják kínálatukat, és törekednek arra, hogy megfeleljenek a tanulói igényeknek és a környező gazdaság munkaerő iránti igényeinek egyaránt. A kistérségi ábrázolás sokszor intézményi szintet jelöl, mivel a nagy központtal rendelkező kistérség (pl. megyeszékhelyek) kivételével a legtöbbjükben csak egy van a különböző középfokú intézménytípusokból. Fokozottan igaz ez, ha a szakképzést részlete-

⁴ Beckman, P. J.: Comparison of Mother's and Father's Perception of the Effect of Young Children With and Without Disabilities. *American Journal of Mental Retardation*, 1991, Vol. 95.

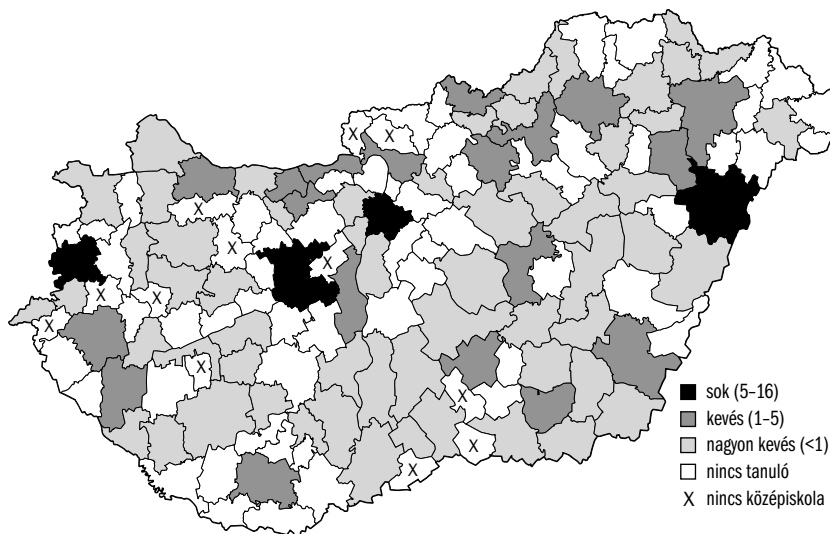
sen szakmacsoportonként és kistérségenként elemezzük, illetve ilyen térképeket készítünk, ekkor a kistérségek túlnyomó többségében adott szakmacsoportot (pl. informatika) egy vizsgált intézménytípusban (pl. szakközépiskola) egy intézményben képeznek.

Az intézményhálózatot az oktatási intézménybe járó tanulók számán, illetve arányán keresztül közelítettük meg. Két módon ábrázoltuk a kistérségenkénti tanulólétszámot szakmacsoportonként: *egyrészt* az adott kistérség összes diákjainak hány százaléka tanul egy adott szakmacsoportot (pl. gépészet), *másrészt* országosan összesen az adott szakmát (pl. gépészet) tanulók hány százaléka tanul a kistérségben. Külön vizsgáltuk a szakközépiskolákat és a szakképző intézményeket, vagyis a régi szakmunkásképzőket. Míg az *első* ábrázolási módon a térképek azt szemléltetik, hogy az adott szakmacsoport mekkora súllyal szerepel a kistérségek szakképzésében, míg a *második* a képzés koncentrálódására ad betekintést.

A következő térképek szemléltetik a kistérségi különbségeket a szakképzés szerkezetében. Az adatokat négy kategóriára bontottam: sok, közepes, kevés, nincs ilyen tanuló, azonban a százalékos értékek is ott szerepelnek a jelmagyarázatban zárójelben.

A *gépészet* még ma is a legjelentősebb szakmacsoport, a tanulólétszámot tekintve, bár a tanulók aránya fokozatosan csökken, 10 év alatt országosan 26-ról 17 százalékra a szakiskolában és 19-ről 9 százalékra a szakközépiskolában, ahol 2001-ben elvesztette az első helyét, ma már az informatikát tanulók többen vannak.

1. térkép: Gépészetet tanulók aránya a szakközépiskolákban, 2001–2002 (kistérségenként)*



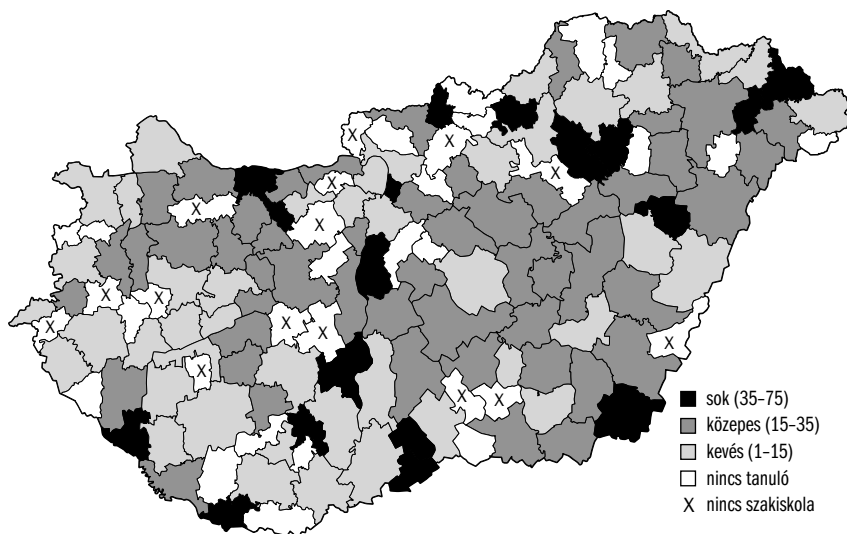
* A térképet Híves Tamás szerkesztette.

A gépészetet tanuló szakközépiskolások aránya főleg az Alföldön, az ország keleti részében a legmagasabb. Sok kistérségben a tanulók közül 50 százaléknál is többen tanulnak ilyen szakmát (pl. Balmazújvárosban 100 százalék). Ezzel szemben Dél-Dunántúlon és Budapest környékén alacsony az arányuk. Az 1. térkép megmutatja, hogyan koncentrálódnak a gépészeti szakmacsoportot tanulók a szakközépiskolákban, vagyis országosan 100 százaléknak véve az összes gépészetet tanuló szakközépiskolást, hány százaléka tanul az adott kistérségben. Ennek a szakmacsoportnak koncentrálódása nem nagy, ami azt jelenti, hogy nagyon sok helyen oktatnak jelentősebb számban ilyen szakmát. Ha egy adott kistérségben képzik

az összes gépészetet tanulók 5 százalékát, akkor ez a kistérség már a legfelső kategóriába tartozik (Budapest, Székesfehérvár, Debrecen, Szombathely), a második csoportot 1–5 százalékos aránnyal szereplő térségek képviselik, a harmadik kategóriába az 1 százalék alatti tanuló létszámmal kerültek a kistérségek. Ennek ellentéte pl. a kereskedelem-marketing oktatása ahol a tanulók 34 százaléka Budapestre koncentrálódik.

A szakiskolákban a gépészetet tanulók aránya magasabb, mint a szakközépiskolában. Sok kistérségben az összes szakiskolás tanuló 35–75 százalék tanul ilyen iskolatípusban (2. térkép). Magas az arány az Alföldön és Észak-Dunántúlon. Alacsony Dél-, Nyugat-Dunántúl és Budapest környékén sok kistérségben. A szakiskolában a gépészetet tanulóknak szintén kicsi a területi koncentrálódása. A legtöbb kistérségben csak 1–2 százaléka jár ilyen szakiskolába az összes gépészetet tanulóknak. Igen magas arányuk az ország keleti, főleg északkeleti térségeiben, ezzel szemben alacsony Dunántúlon, főleg a déli és a nyugati kistérségekben.

2. térkép: Gépészetet tanulók aránya a szakiskolákban, 2001–2002 (kistérségenként)

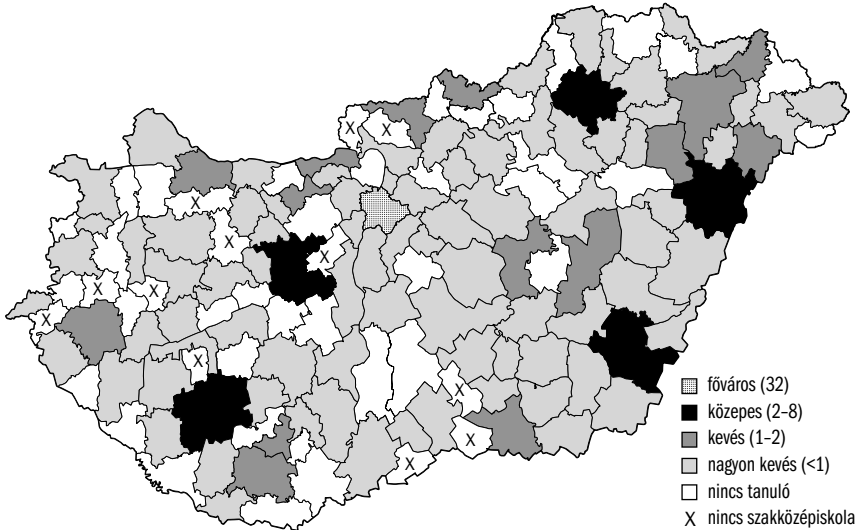


A gépészeti szakirány elemzéseink szerint azokat a képzéseket nyújtja az évezred fordulóján, amelyeket a szakiskolák legszívesebben választanak, részint meglévő kapacitásaikhoz, részint tanulói igényeihez igazodva. Meglepő lehet, hogy főként az iparilag kevésbé fejlett Alföldön, főként Észak-Kelet-Magyarország kistérségeiben domináns ez a szakirány. Ennek magyarázatát nyilván nem a környező gazdaságban, hanem a meglévő intézmények infrastrukturális és beiskolázási hagyományaiban, a környező gazdasághoz való igazodásuk lehetetlenségében kell keresnünk. Legfeljebb ennek kiegészítéseként kell gondolnunk a szakirányhoz tartozó lakossági szolgáltatásra. E probléma „állatorvosi lova” az encsi térség, ahol az összes tanuló túlnyomó többsége ebben a szakirányban tanul, jóllehet közel és távol nincsen olyan dinamikus gazdaság, amely felszívna a képzeteket.

A modern, elmélet- és eszközigényes szakképzések elvileg olyan területekre képesítenek, amelyek széles területen konvertálhatók, tehát kevésbé függenek a környék gazdasági fejlettségétől. Sok esetben ezek pontszerű elhelyezkedését figyelhetjük meg, pl. a elektrotechnikai szakmacsoportnál.

Az informatikai szakképzésre azonban némileg más megoszlások jellemzők (3. térkép). Leginkább érettségít adó iskolákban szerveződik ilyen irányú szakképzés. Az összes informatikát tanuló szakközépiskolások 32 százaléka Budapestre koncentrálódik, a nagyfokú, aránytalan koncentrálódás miatt Budapest külön kategóriába került. A szakirányban képző középiskolák a tanulólétszámokat tekintve viszonylag egyenletesen helyezkednek el az országban (kivételet a dél-dunántúli régió határmenti térségei jelentenek, ahol van ugyan szakközépiskola, ám informatikai képzés nem folyik bennük).

3. térkép: Informatikát tanulók aránya a szakközépiskolákban, 2001–2002 (kistérségenként)

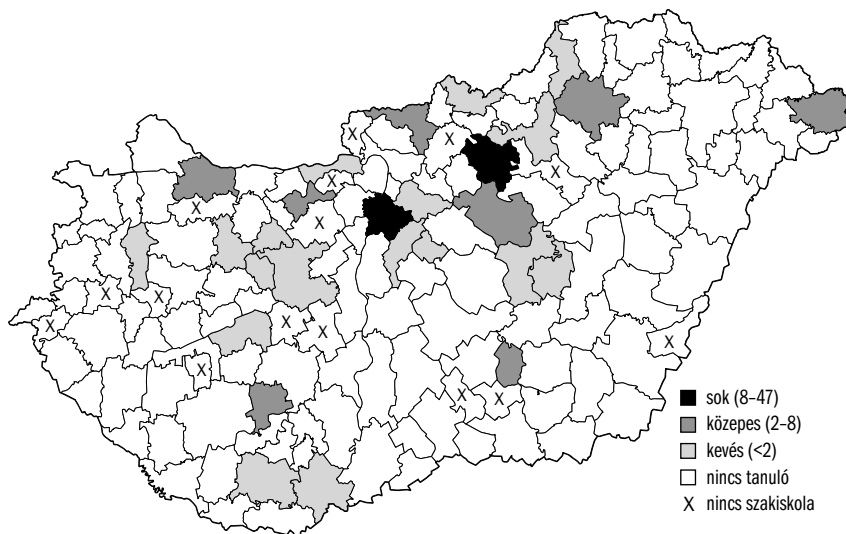


A kivételektől eltekintve úgy tűnik, az informatikai szakirány – bár egyelőre alacsony tanulói részesedéssel – az ország csaknem minden kistérségben jelen van, illetve onnan elérhető. Budapest mellett Székesfehérváron, Miskolcon, Debrecenben, Békéscsabán és Kaposváron koncentrálódik a tanulók többsége. A legtöbb kistérségben a tanulóknak csak néhány százaléka tanul ilyen szakmát. Kivételet a Duna-mente középső részén találtunk. Ettől eltekintve úgy látjuk, hogy ez a szakirány tág értelemben általános képzési funkciót képvisel, amelynek nincsen okvetlenül közvetlen kapcsolata a helyi gazdasági fejlettséggel. Ha az adott kistérségben tanuló szakközépiskolások számát 100 százaléknak tekintjük, kiugróan magas az informatikát tanulók aránya, Szeghalom, Polgár, Nyírbátor, Edelény, Sellye, Dorog, Szentgotthárd kistérségeiben. E térségek nagy része gyenge gazdasági, társadalmi háttérű hátrányos helyzetű. Szakközépiskolák valószínűleg tudatosan választják ezt a modern és dinamikus szakterületet. Azonban ez nem jellemző a legtöbb leszakadó kistérségre, például Kazincbarcika, Encs, Vásárosnamény térségeiben egyáltalán nincs informatikai szakképzés.

Szakiskolában viszonylag kevés helyen folyik informatikai képzés, a fővárosban koncentrálódásuk még nagyobb, közel a felük itt tanul (4. térkép). Másik jelentős központ Gyöngyös, ahol arányuk 9 százalékos, máshol igen kevesen vannak ilyen szakmát tanulók, ezek zöme is az ország északi felében található, pl. Jászberény, Győr, Miskolc, Tatabánya, Balassagyarmat, Fehérgyarmat. Itt is elmondható, hogy közéjük rossz helyzetű kistérség tartoznak. Teljesen hiányzik az informatikai szakiskolai képzés több megyében (Zala, Békés, Bács-Kiskun), az ország déli, keleti részén, még olyan nagyvárosokban is, mint Szeged és Debrecen.

Egyes régiók szakmastruktúrájában alig van kimutatható eltérés. A szakképzés rendszerének mindmáig nem sikerült kialakítania olyan magatartást, hogy alapvetően alkalmazkodni tudjon a változó gazdasági környezetekhez. A másik lehetséges következtetés pedig az lehet, hogy amíg nem látszanak vagy nem léteznek a lokális vagy regionális gazdasági szerkezet szükségletei, addig nem lehet adaptív viselkedést várni a gazdaság és a társadalom egyetlen szereplőjétől, így a szakképzéstől sem.

4. térkép: Informatikát tanulók aránya a szakiskolákban, 2001–2002 (kistérségenként)



A lokális vagy térségi gazdasági viszonyokhoz jobban alkalmazkodó, rugalmas képzési formák terjedését, statisztikailag megragadható jelenlétét egyelőre nem tapasztaltuk. A legtöbb esetben nincs egyértelmű összefüggés a szakmaszerkezet, illetve a különböző középfokú képzési formákban résztvevő tanulók aránya és a kistérség fejlettsége között. Döntően a helyi iskolai, önkormányzat oktatáspolitikai vezetésén múlik az oktatás szerkezete, viszont a kistérség gazdasági igényei kevésbé határozzák meg azt.

Híves Tamás

Diákok a harmadfokú képzésben

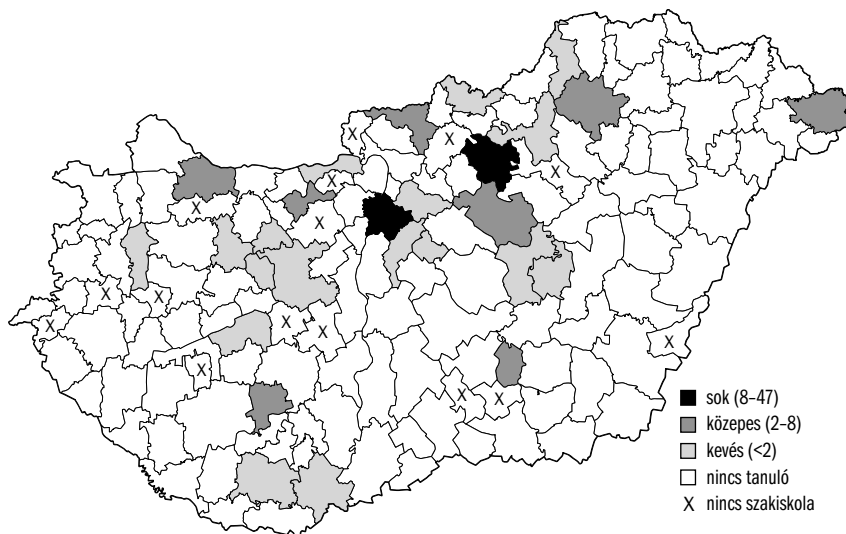
Kutatásunkkal azt a hipotézist szeretnénk ellenőrizni, mely szerint az érettségi vizsga megszerzésének általánossá válásával a harmadfokú képzés intézményrendszere – különösen a felsőfokú intézményekkel gyengébben ellátott térségekben – átalakulóban van.¹ A hagyományos felsőfokra „nem fér be” minden érdeklődő. A diákok előtt álló másik alternatíva az érettségit követő félfelsőfokú, de nem egyetemi/főiskolai képzések.

A *Regionális Egyetem* kutatás második fázisát a harmadfokú vagy más néven érettségi utáni képzések klienseinek – diákjainak – a kérdőíves lekérdéseze képezte.

¹ Kozma Tamás: *Regionális egyetem*. Budapest, Educatio Kiadó, 2002. (Kutatás közben.)

Egyes régiók szakmastruktúrájában alig van kimutatható eltérés. A szakképzés rendszerének mindmáig nem sikerült kialakítania olyan magatartást, hogy alapvetően alkalmazkodni tudjon a változó gazdasági környezetekhez. A másik lehetséges következtetés pedig az lehet, hogy amíg nem látszanak vagy nem léteznek a lokális vagy regionális gazdasági szerkezet szükségletei, addig nem lehet adaptív viselkedést várni a gazdaság és a társadalom egyetlen szereplőjétől, így a szakképzéstől sem.

4. térkép: Informatikát tanulók aránya a szakiskolákban, 2001–2002 (kistérségenként)



A lokális vagy térségi gazdasági viszonyokhoz jobban alkalmazkodó, rugalmas képzési formák terjedését, statisztikailag megragadható jelenlétét egyelőre nem tapasztaltuk. A legtöbb esetben nincs egyértelmű összefüggés a szakmaszerkezet, illetve a különböző középfokú képzési formákban résztvevő tanulók aránya és a kistérség fejlettsége között. Döntően a helyi iskolai, önkormányzat oktatáspolitikai vezetésén múlik az oktatás szerkezete, viszont a kistérség gazdasági igényei kevésbé határozzák meg azt.

Híves Tamás

Diákok a harmadfokú képzésben

Kutatásunkkal azt a hipotézist szeretnénk ellenőrizni, mely szerint az érettségi vizsga megszerzésének általánossá válásával a harmadfokú képzés intézményrendszere – különösen a felsőfokú intézményekkel gyengébben ellátott térségekben – átalakulóban van.¹ A hagyományos felsőfokra „nem fér be” minden érdeklődő. A diákok előtt álló másik alternatíva az érettségit követő félfelsőfokú, de nem egyetemi/főiskolai képzések.

A *Regionális Egyetem* kutatás második fázisát a harmadfokú vagy más néven érettségi utáni képzések klienseinek – diákjainak – a kérdőíves lekérdéseze képezte.

¹ Kozma Tamás: *Regionális egyetem*. Budapest, Educatio Kiadó, 2002. (Kutatás közben.)

A 2002–2003-as tanév második felében átfogó kérdőíves felmérés készült, mely Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye középfokú intézményeire és az ott tanuló érettségi utáni (ez alatt AIFSZ, technikus és OKJ-s szakmát adó képzéseket értünk) képzésben részt vevő végzős évfolyamok diákjaira terjedt ki, amely a vizsgálat alapsokaságát képezte. Ebből választottuk ki a 618 fős reprezentatív mintát.

A kérdőívek elemzése és az adatfeldolgozás során az a jól körülhatárolt szándék vezérelte munkánkat, hogy a diákok jellemzőit minél több és sokrétűbb mutató segítségével írjuk le. A vizsgálat számos egymással összefüggő aspektusból közelítette meg a harmadfokú képzések kérdéskörét. A szakképző intézményekben végzett vizsgálataink központi kérdése az, hogy szűkült vagy bővült-e azoknak a társadalmi csoportoknak a köre, akik igénybe akarják venni ezeket a képzéseket, következésképpen kik alkotják ma a harmadfokú képzések klientúráját. A kutatás eredményei képet adnak arról, hogy milyen mutatók jellemzik ma a képzésben résztvevőket és az érdeklődők körét. A kérdőíves felmérés által betekintést kapunk a diákok társadalmi összetételéről, pályaválasztási-iskolaválasztási megfontolásairól, karrier terveiről, településtípusonkénti megoszlásáról.

Jelen elemzés homlokterében a harmadfokú képzés iránti (mind mennyiségi, mind minőségi) igények megismerése áll, amelyet területileg is szükséges ismernünk. A téma beható tanulmányozásához a következő dimenziók jelentették a fő csapásirányt, a képzési forma és a szakmaválasztás szempontjai, ezenkívül fontos szempontnak számítanak a végzés utáni tervek és a pályaválasztási-iskolaválasztási megfontolásaik.

Hipotéziseink szerint a diákok a lakóhely könnyen elérhető körzetéből választják meg a harmadfokú képzés színteréül szolgáló intézményeket, így a képzés lokális, kistérségi szerepköröket tölt be.

Feltételezzük, hogy a diákok motivációjában egyfajta továbbtanulási kényszer figyelhető meg – mindenáron felsőoktatási intézményben való továbbtanulási szándékok a képzést követően –, tanulmányi eredményre való tekintet nélkül. Közepes vagy elégséges minőségű érettségi bizonyítvánnyal rendelkező diákok is egyetemi vagy főiskolai diploma megszerzésére vágnak, és ezért felvételiznek felsőoktatási intézményekbe. A kényszer forrása számunkra a kutatás jelen szakaszában nem ismeretes (talán az iskolarendszer, vagy a munkaerőpiac, esetleg a család?), de létezik.

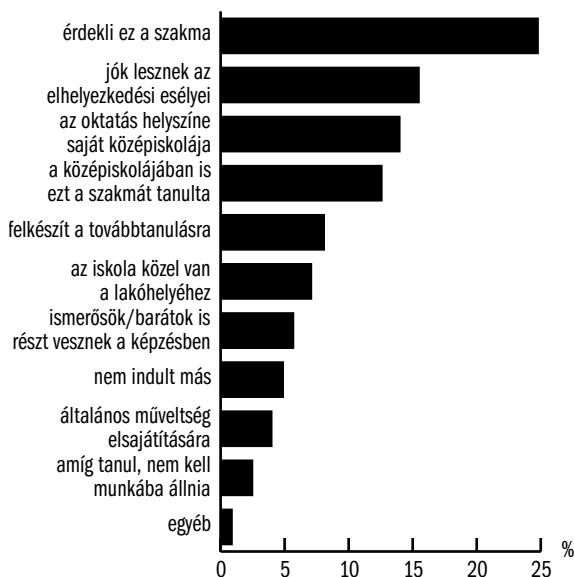
Az igények felderítése céljából legelőször a jelenlegi harmadfokú képzési programra való jelentkezés okának vizsgálatát érdemes elvégezni. Ebben az esetben a szakmaválasztás és a képzési forma választásának indokainak elemzésére került sor, annak érdekében, hogy feltárjuk, milyen megfontolások alapján választották az adott képzést. A társadalmi környezet szükségleteire adott intézményi válaszokból elképzeléseink szerint körvonalazódik a képzési forma térségbeli funkciója.

A szakmaválasztás okára kapott válaszokból két erősen motiváló szempont csúcsosodott ki, ennek alapján két csoportot érdemes kiemelni, lásd. 1. ábra. Az egyik a képzési forma lokalizáló, kistérségi szerepkörére utal. Egyértelműen kitűnik, hogy a diákok szakmaválasztásában hangsúlyos az a szempont, mely szerint fontos, hogy a képzés helyszíne a lakóhely vagy az érettségit adó középiskola földrajzi körzetében helyezkedjen el, a válaszok egynegyedében ez elsődleges fontosságú. Jól mutatta ezt két indok gyakori kiválasztása, melyek közül az egyik „az oktatás helyszíne saját középiskolája” a másik „az iskola közel van a lakóhelyéhez”.

Az indokok második csoportja a továbblépés felé mutat. Ez nemcsak a későbbi továbbtanulási szándékot takarja, hanem a munkaerőpiaci versenyre való felkészülést is. Ezek a jövőbemutató szempontok együttesen a válaszok 23 százalékát teszik ki. Elmondható viszont, hogy a szakmaválasztás esetében a későbbi kedvező elhelyezkedés reménye kétszer

olyan súllyal szerepel, mint a továbbtanulás tervezése. A szakma iránti érdeklődés kiemelten fontos szerepet játszik a diákok választásában, a válaszok 24 százaléka egyértelműen ezt mutatja. A középiskolában tanult szakma továbbvitele 13 százalékban szerepelt főbb választási szempontként. Az ismerősök/barátok befolyása elenyésző mértékben, mindössze 6 százalékban volt szempont, szintén csekély a fontossága az általános műveltség elsajátításának 4 százaléka, ami érthető is, hiszen az érettségiig folytatott tanulmányok látják el inkább ezt a szerepet. Meglepő viszont, hogy csupán a válaszok 3 százaléka utalt a munkába állás elkerülése miatti szakmaválasztásra. Hiszen gyakori feltevés, hogy a képzésbe való részvétel kiterjedésének ez a fő oka.

1. ábra: A harmadfokú képzésben részt vevő diákok szakmaválasztásának okai (százalék)

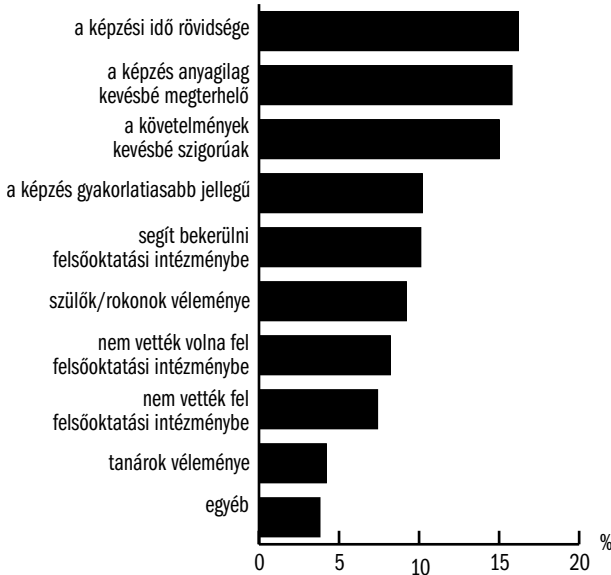


A képzési forma választásának okai között szegmentálva két nagyobb csoportot tudunk elkülöníteni, lásd. 2. ábra, az elsőbe tartoznak azok, akik a főiskola/egyetem ellenében választották ezt a harmadfokú képzési formát, ez négy szóval kifejezve: rövid (17 százalék), olcsó (16 százalék), könnyű (15 százalék), gyakorlatiasabb (10 százalék). Az észak-alföldi régióban, melyben Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye található gazdaságilag (munkanélküliek magas száma, alacsony iskolai végzettség a lakosság körében) és földrajzilag (városhiányosság, centralizáltság) egyaránt hátrányos helyzetű régió E térségben az érettségi utáni képzési formát választó diákok hátrányos helyzetűnek tekinthetők a következő szempontok szerint (anyagi körülmények, szülők munkanélkülisége, alacsony iskolai végzettsége). A diákoknak a képzési forma választásánál hangsúlyt kaptak az anyagi szempontok. A felsőoktatási intézmények hosszú, (4 vagy 5 évesek) drága, nehéz és elméleti képzésével szemben a számukra előnyösebb, azaz rövidebb idő alatt szakmát adó, kisebb anyagi megterhelést jelentő, könnyebben elvégezhető, a munkaerőpiacon rögtön használható gyakorlati tudást adó képzéseket választották.

A második csoportban a továbbtanulási igényekre utaló válaszok találhatók. E kérdés-körnél jobban kirajzolódik a továbbtanulás vágya, mint a szakmaválasztás esetében. A továbbtanulás tervezése direkt formában is kifejezésre jut, azaz „segít bekerülni felsőoktatási

intézménybe” (10 százalék), és indirekt formában is felfedezhető, „nem vettek volna fel” (8 százalék), „nem vettek fel felsőoktatási intézménybe” (7 százalék).

2. ábra: A jelenlegi képzési forma választásának okai (százalék)



A második, a továbbtanulási kényszerre vonatkozó hipotézis ellenőrzését a felsőoktatási intézményben való továbbtanulás szándékának elemzésével kíséreljük meg. A jelenlegi képzést megelőzően 208 fő adta be a jelentkezési lapját valamilyen főiskolára vagy egyetemre, vagyis a válaszadók egyharmada sikertelen felvételt követően kezdte el tanulmányait e képzési forma keretében. Az 1. táblázatból világosan kirajzolódik az a tendencia, hogy a diákok a tanulmányi eredményeikre való tekintet nélkül már a képzés elkezdését megelőzően rendelkeztek továbbtanulási igényekkel, tehát a gyengébb tanulmányi eredményű tanulók is jelentkeztek felsőoktatási intézménybe. Mivel utolsó éves diákokat kérdeztünk meg, így a végzés utáni tervekről is tudomást szereztünk, amiből egyértelműen kirajzolódik, hogy ez az igény e tervek között is domináns, jól mutatja ezt a 2. táblázat. A képzés folyamán a diákok továbbtanulási ambíciói még inkább előtérbe kerülnek, felerősödnek ugyanis a képzés befejeztével már a diákok 53 százaléka rendelkezik konkrét tervekkel (a kezdeti 39 százalékhoz képest). Meghatározó azoknak az aránya is (16 százalék), akikben még nem alakultak ki konkrét elképzelések a felsőoktatási intézmény és a szak típusára vonatkozóan, viszont szeretnének továbbtanulni. A következő csoportba azok a diákok találhatók, akik még nem döntötték el, hogy akarnak-e tovább tanulni vagy sem (19 százalék), viszont róluk sem mondható ki egyértelműen, hogy nem rendelkeznek a felsőoktatás felé irányuló motivációkkal. Ugyanis ezek a most még bizonytalanok elképzelhető, hogy a (közeli vagy távoli) jövőben kedvet kapnak a továbbtanuláshoz. E három csoporthoz képest azok, akik valóban nem tervezik, hogy egyetemen/főiskolán tanuljanak nagyon elenyésző számban, csupán a minta 12 százalékában vannak jelen.

1. táblázat: A jelenlegi képzést megelőzően jelentkezett-e felsőoktatási intézménybe (az érettségi bizonyítvány minősítése szerint)

| Az érettségi bizonyítvány minősítése | | A jelenlegi képzést megelőzően jelentkezett-e felsőoktatási intézménybe? | | Összesen |
|--------------------------------------|----------|--|------------------|----------|
| | | Jelentkezett | Nem jelentkezett | |
| Jeles | fő | 13 | 7 | 20 |
| | százalék | 35 | 65 | 100 |
| Jó | fő | 89 | 71 | 160 |
| | százalék | 56 | 44 | 100 |
| Közepes | fő | 91 | 208 | 299 |
| | százalék | 30 | 70 | 100 |
| Elégséges | fő | 9 | 20 | 29 |
| | százalék | 31 | 69 | 100 |
| Nem emlékszik | fő | 0 | 1 | 1 |
| | százalék | - | 100 | 100 |
| Nem számolta ki | fő | 6 | 21 | 27 |
| | százalék | 22 | 78 | 100 |
| Összesen | fő | 208 | 328 | 536 |
| | százalék | 39 | 61 | 100 |

2. táblázat: Tervezi-e, hogy tanulni fog a jelenlegi iskola befejezése után (az érettségi bizonyítvány minősítése szerint)

| Az érettségi bizonyítvány minősítése | | Tervezi-e, hogy tanulni fog a jelenlegi iskola befejezése után? | | | | Összesen |
|--------------------------------------|----------|---|-------------------|-----------------------------------|-------------------------------|----------|
| | | Nem tervezi | Nem tudja, akar-e | Szeretne, de nem tudja mit és hol | Szeretne, tudja is mit és hol | |
| Jeles | fő | 1 | 2 | 0 | 17 | 20 |
| | százalék | 5 | 10 | - | 85 | 100 |
| Jó fő | 14 | 17 | 26 | 113 | 170 | 100 |
| | százalék | 8 | 10 | 15 | 67 | 100 |
| Közepes | fő | 46 | 71 | 55 | 157 | 329 |
| | százalék | 14 | 22 | 17 | 47 | 100 |
| Elégséges | fő | 4 | 15 | 5 | 15 | 39 |
| | százalék | 10 | 39 | 13 | 38 | 100 |
| Nem emlékszik | fő | 2 | 4 | 1 | 1 | 8 |
| | százalék | 25 | 49 | 13 | 13 | 100 |
| Nem számolta ki | fő | 6 | 5 | 8 | 17 | 36 |
| | százalék | 17 | 14 | 22 | 47 | 100 |
| Összesen | fő | 73 | 114 | 95 | 320 | 602 |
| | százalék | 12 | 19 | 16 | 53 | 100 |

Összegezve, tehát a vizsgálat és elemzés alapján elmondható, hogy a szakmaválasztás legfőbb oka az érdeklődés után a kistérségben maradás és a továbblépés szándéka volt. A képzési forma megválasztásánál a továbbtanulás igénye és a képzési forma előnyei (a drágább, nehezebb, hosszabb, elméletibb felsőoktatási intézményekkel szemben) motiválták a diákokat az érettségi utáni képzés választásában. Az eredményektől függetlenül erős az igény

a továbbtanulásra. Mindezek alapján tehát a képzési forma funkciója úgy tűnik hátrányos környezetből származó fiatalok felsőfokú továbbtanulásának előkészítése.

Kiss Annamária

Pedagógusok Európa küszöbén

Állampolgári kultúra és ismeretek

A magyarországi általános iskolai oktatásnak kulcsszerepe van az állampolgári kultúra átadásában és fejlesztésében. Az iskola a család mellett (vagy után) a másik legfontosabb szocializációs közeg e téren. Ennek a körülménynek különösen kiemelkedő fontossága van az európai csatlakozás küszöbén. A téma vizsgálatok nem kerülheti el tehát a figyelmünket maguknak a *szocializátoroknak* az állampolgári kultúrájának állása sem.

Az állampolgári kultúra számos dimenziója közül kiemelendő az ismeretek, az attitűdök, az értékek, valamint a cselekvési hajlandóságok dimenziója. Az alábbiakban bemutatott vizsgálat a *konkrét tárgyi ismeretek* dimenziójában kísérelt meg pillanatképet adni a magyarországi általános iskolai pedagógusok helyzetéről.

A kutatás rövid bemutatása

A Kurt Lewin Alapítvány 2003-ban országos kérdőíves vizsgálatot készített általános iskolai pedagógusok körében tanárok és igazgatók körében (N=1 471).¹ A vizsgálat során reprezentatív kérdőíves adatfelvétel készült, emellett 110 narratív interjú került feldolgozásra, melyek elsődleges feladata az volt, hogy a pedagógusok, szülők, helyi és kisebbségi vezetők nyilatkozzanak a közoktatás világáról. Fontos szerepe volt az interjúknak a kérdőíves adatfelvétel előkészítésében is.

Az adatfelvétel során való részvétel minden esetben önkéntes volt, a lekérdezés személyesen, négszemkörtörtént. A megkérdezetteket minden esetben tájékoztattuk arról, hogy mi fog történni válaszaikkal, azokhoz ki férhet hozzá a későbbiek során. A kérdőívek kitöltése nélkül történt, a kérdőívek számítógépes kódolása után megsemmisítésre kerültek.

A kérdőív számos egyéb kérdéscsoport mellett a pedagógusok *Európára vonatkozó ismereteit*, internethasználati szokásait, anyagi hátterét, valamint életútját kívánta mérni. Az alábbiakban olvasható összefoglaló néhány előzetes elemzés eredményét tárja fel.

1. táblázat: A teljes általános iskolai populáció megoszlása

| | Budapest | Megyei jogú város | Egyéb város | Község | Összesen |
|---------------------|----------|-------------------|-------------|--------|----------|
| Budapest | 16 516 | 0 | 0 | 0 | 16 516 |
| Közép | 0 | 1 125 | 7 252 | 6 090 | 14 467 |
| Kelet-Magyarország | 0 | 10 597 | 14 311 | 15 253 | 40 161 |
| Nyugat-Magyarország | 0 | 8 558 | 6 927 | 10 072 | 25 557 |
| Összesen | 16 516 | 20 280 | 28 490 | 31 415 | 96 701 |

¹ A vizsgálat a Phare Access Microproject támogatásával jött létre.

a továbbtanulásra. Mindezek alapján tehát a képzési forma funkciója úgy tűnik hátrányos környezetből származó fiatalok felsőfokú továbbtanulásának előkészítése.

Kiss Annamária

Pedagógusok Európa küszöbén

Állampolgári kultúra és ismeretek

A magyarországi általános iskolai oktatásnak kulcsszerepe van az állampolgári kultúra átadásában és fejlesztésében. Az iskola a család mellett (vagy után) a másik legfontosabb szocializációs közeg e téren. Ennek a körülménynek különösen kiemelkedő fontossága van az európai csatlakozás küszöbén. A téma vizsgálatok nem kerülheti el tehát a figyelmünket maguknak a *szocializátoroknak* az állampolgári kultúrájának állása sem.

Az állampolgári kultúra számos dimenziója közül kiemelendő az ismeretek, az attitűdök, az értékek, valamint a cselekvési hajlandóságok dimenziója. Az alábbiakban bemutatott vizsgálat a *konkrét tárgyi ismeretek* dimenziójában kísérelt meg pillanatképet adni a magyarországi általános iskolai pedagógusok helyzetéről.

A kutatás rövid bemutatása

A Kurt Lewin Alapítvány 2003-ban országos kérdőíves vizsgálatot készített általános iskolai pedagógusok körében tanárok és igazgatók körében (N=1 471).¹ A vizsgálat során reprezentatív kérdőíves adatfelvétel készült, emellett 110 narratív interjú került feldolgozásra, melyek elsődleges feladata az volt, hogy a pedagógusok, szülők, helyi és kisebbségi vezetők nyilatkozzanak a közoktatás világáról. Fontos szerepe volt az interjúknak a kérdőíves adatfelvétel előkészítésében is.

Az adatfelvétel során való részvétel minden esetben önkéntes volt, a lekérdezés személyesen, négy szemközt történt. A megkérdezetteket minden esetben tájékoztattuk arról, hogy mi fog történni válaszaikkal, azokhoz ki férhet hozzá a későbbiek során. A kérdőívek kitöltése nélkül történt, a kérdőívek számítógépes kódolása után megsemmisítésre kerültek.

A kérdőív számos egyéb kérdéscsoport mellett a pedagógusok *Európára vonatkozó ismereteit*, internethasználati szokásait, anyagi hátterét, valamint életútját kívánta mérni. Az alábbiakban olvasható összefoglaló néhány előzetes elemzés eredményét tárja fel.

1. táblázat: A teljes általános iskolai populáció megoszlása

| | Budapest | Megyei jogú város | Egyéb város | Község | Összesen |
|---------------------|----------|-------------------|-------------|--------|----------|
| Budapest | 16 516 | 0 | 0 | 0 | 16 516 |
| Közép | 0 | 1 125 | 7 252 | 6 090 | 14 467 |
| Kelet-Magyarország | 0 | 10 597 | 14 311 | 15 253 | 40 161 |
| Nyugat-Magyarország | 0 | 8 558 | 6 927 | 10 072 | 25 557 |
| Összesen | 16 516 | 20 280 | 28 490 | 31 415 | 96 701 |

¹ A vizsgálat a Phare Access Microproject támogatásával jött létre.

A teljes pedagógus-populáció 96 701 volt. Mintánk reprezentatív a pedagógusok alapsokaságára nézve az iskola települési hierarchiában elfoglalt helye, valamint a régió szempontjából, így tehát ugyanolyan arányban szerepelnek felmérésünkben például nyugat-magyarországi falusi pedagógusok, mint amilyen arányban a magyarországi tanárok között megtalálhatóak. Hogy miért e két szempontra nézve terveztük meg a minta reprezentativitását, annak okaként elsődlegesen az áll, hogy a korábbi kutatások egyöntetűen igazolják, Magyarországon a társadalmi különbségek okai között élenjáróak a regionális, illetve a településnagyság okozta eltérések.

Alapadatok

A megkérdezett pedagógusok 84 százalékát nők alkotják, férfi tanárok csupán 16 százalékban szerepelnek mintánkban. A nemi megoszlás ilyen fokú aránytalansága akkor is szembe-tűnő, ha feltételezzük, hogy talán a női pedagógusok szívesebben választottak kérdéseinkre, s így a minta egy keveset torzít. (A nők magyar népességen belüli aránya 52,5 százalék.)² A megkérdezettek közel egyharmada 36 éven aluli, majdnem fele 37 és 50 év közötti, és körülbelül ötöde 50 éven felüli.

2. táblázat: Megoszlás képzettség és korcsoport szerint (%)

| | Képzettség | | Korcsoport |
|----------------------------------|------------|------------------------|------------|
| Képesítés nélküli | 3,4 | Fiatal (18–35 éves) | 31,1 |
| Főiskolai végzettség | 83,0 | Középkorú (36–46 éves) | 49,2 |
| Egyetemi végzettség | 8,5 | Idős (47–81 éves) | 19,7 |
| Egyetemi és főiskolai végzettség | 4,5 | Összesen | 100,0 |
| Doktori fokozat | 0,6 | | |
| Összesen | 100,0 | | |

Az általunk vizsgált tanárok túlnyomó többsége (83 százalék) főiskolai végzettségű, 13 százaléka egyetemi végzettséggel is rendelkezik, a kérdezettek pedig nyolc esetben nyilatkoztak úgy, hogy doktori fokozattal is rendelkeznek. A mintában elenyésző mértékben fordulnak elő képesítés nélküli pedagógusok (3,4 százalék).

Az iskolának helyet adó település típusa (főváros, megyei jogú város, város és község) és a legmagasabb iskolai végzettség között erős összefüggés mutatkozott. A fővárosi általános iskolákban két és félszerese az egyetemi diplomával (is) rendelkező pedagógusok aránya (22,6 százalék), mint a községi iskolákban (8,5 százalék), ugyanakkor a községekben kisebb a képesítés nélküli pedagógusok aránya (2,8 százalék).

3. táblázat: A legmagasabb iskolai végzettség megoszlása az iskola székhely-településtípusa szerint (%)

| | Képesítés nélküli | Főiskola | Egyetem | Összesen | Fő |
|-------------------|-------------------|----------|---------|----------|-----|
| Budapest | 6,2 | 71,2 | 22,6 | 100,0 | 243 |
| Magyei jogú város | 5,6 | 77,4 | 17,0 | 100,0 | 305 |
| Egyéb város | 4,5 | 84,1 | 11,4 | 100,0 | 421 |
| Község | 2,8 | 88,7 | 8,5 | 100,0 | 495 |

² KSH, 2002.

Európai ismeretek

Az adatfelvétel során a tanároknak néhány, az Európai Uniót érintő, ismereteket mérni próbáló kérdésre kellett választ adniuk:

1. *Ön szerint a felsoroltak közül melyik ország nem tagja az Európai Uniónak?*
– Görögország – Luxemburg – Norvégia – Svédország
2. *Ön szerint melyik ország volt az Európai Gazdasági Közösség (az Európai Unió elődje) alapítója a felsoroltak közül?*
– Nagy Britannia – Hollandia – Spanyolország – Svédország
3. *Ön szerint hány tagállama van jelenleg az Európai Uniónak?*
4. *Kérem, sorolja fel, mely országok várnak jelenleg a 2004-es csatlakozásra.*

Az első kérdésre a válaszadók 42,1 százaléka adta meg a helyes (Norvégia) választ. Ez figyelemreméltó, ugyanakkor elgondolkodtató, hogy a második legtöbb választás Luxemburgra esett, melynek oka valószínűleg az, hogy talán erről az államról hallani Magyarországon a legkevesebbet. Valószínűleg egy konkrét országról szóló jelentések, híradások stb. mennyisége összefüggésbe hozható azzal, hogy más országok állampolgárai azt mennyire tartják a saját országukéval egy szövetségi rendszerből valónak.

A második kérdésre a helyes választ (Hollandia) a kérdezettek mindössze 30,2 százaléka adta meg, a válaszadók közel kétharmada (57,0 százalék) *Nagy-Britanniát* tippelte, mely az ország történelmi súlyával magyarázható.

Hány tagja van jelenleg az Európai Uniónak? Noha a legtöbben (34,3 százalék) a helyes számra (15) tippeltek, rendkívül sokan válaszolták azt, hogy *tizenkét* tagja van az Uniónak, mely szám sokáig igaz is volt – éppen a dél-európai bővítésig. Emellett a már a hazánkban is általánosan ismert csillagos lobogón szereplő 12 csillag vihette tévútra a válaszadókat.

A kérdezett pedagógusoknak fel kellett sorolniuk, hogy mely országok várnak a 2004. május 1-jei csatlakozásra. A tipikus tévedések e kérdésben egyrészt Románia, Bulgária voltak, valamint néhány, már uniós ország felsorolása. Magyarországot a kérdezettek 92,1 százaléka megemlíti, második helyen szerepel Lengyelország (67,2 százalék), harmadikon pedig Csehország (63,8 százalék). Fontos, hogy míg Románia nincsen a 2004-es tagjelöltek között, a kérdezettek negyede (24,7 százalék) megemlítette mint csatlakozót, szemben Máltával (16,9 százalék) és Ciprussal (14,2 százalék). A válaszadók 4,1 százaléka említett tagjelöltként olyan országot, mely már tagja az Uniónak, és 3 százaléka mondott mindössze csak egy számot, mely körülményt az teszi érdekessé, hogy *nem* az volt a kérdés, *hány* 2004-es csatlakozásra váró ország van, hanem, hogy *melyek* azok. Itt érdemes egy rövid villanás erejéig a (most éppen kérdezett szerepben lévő) pedagógusok által általában kínálni szokott vizsgahelyzetekre gondolnunk.

4. táblázat: Melyek a csatlakozásra váró országok? (a válaszok gyakorisága szerint sorba rendezve)

| | | | |
|---------------|-------|-----------------------|-------|
| Magyarország | 92,1% | Nem most csatlakozott | 19,0% |
| Lengyelország | 67,2% | Észtország | 18,9% |
| Csehország | 63,8% | Lettország | 18,9% |
| Szlovákia | 63,8% | Málta | 16,9% |
| Szlovénia | 39,2% | Ciprus | 14,2% |
| Románia | 24,7% | Már uniós | 4,1% |
| Litvánia | 19,4% | Számot említ | 3,0% |

A válaszadók 5,2 százaléka egyetlen országot sem tudott felsorolni, 5,6 százaléka ugyanakkor *az összes, 2004-es csatlakozásra váró országot helyesen felsorolta.*

Milyen háttér okok állnak a pedagógusok európai ismeretei mögött? Az európai ismereteket mérő változókból készített összevont változó egyetlen pontszámmal (1–6-ig) kívánja mérni a kérdezettek ismereteit.

5. táblázat: Az ismereteket mérő pontösszeg megoszlása (%)

| | | | |
|--------|------|--------|------|
| 1 pont | 17,6 | 4 pont | 16,6 |
| 2 pont | 24,7 | 5 pont | 12,5 |
| 3 pont | 23,1 | 6 pont | 5,7 |

6. táblázat: Az internet használat gyakorisága, nemek szerint (%)

| A kérdezett neve | Nem használ | Alkalmanként | Hetente | Hetente többször | Naponta | Naponta többször | Összesen |
|------------------|-------------|--------------|---------|------------------|---------|------------------|----------|
| Férfi | 33,2 | 24,8 | 3,5 | 15,5 | 18,6 | 4,4 | 100,0 |
| Nő | 48,1 | 25,5 | 5,9 | 8,7 | 10,2 | 1,6 | 100,0 |
| Összesen | 45,7 | 25,4 | 5,6 | 9,8 | 11,5 | 2,0 | 100,0 |

Ameddig az iskolának otthon adó település típusával és regionális hovatartozásával nem mutatkozik szignifikáns összefüggés, addig a kérdezett pedagógus nemi hovatartozásával igen. E mögött a jelenség mögött azonban éppen az a valódi ok húzódik meg, mely a regionális különbségek nivellálódása mögött is – jelesül *az internethasználati szokások*, pontosabban az internet használatának gyakorisága.

Ligeti György

SZEMLE

ÚJ LAPOT KÖSZÖNTÜNK

Ritka örömteli eseményt köszönhetünk, egy folyóirat számára talán a legörömtelibbet: új lap tárunk született. 2003 őszén megjelent az *Új Ifjúsági Szemle* I. évfolyamának 1. száma.

Az esemény jelentőségét már az is jelzi, hogy elsőként a köztársasági elnök és az országgyűlés elnöke üdvözölte az újszülöttet. A kevésbé tájékozott vagy egyszerűen csak fiatalabb olvasó, aki már a lap címében szereplő „új” jelzőtől gyanakodni kezdett, a beköszöntőkből megtudhatja, hogy nem is teljesen újszülöttről van szó: 1981-től 1989-ig működött már egy, sőt, 1985 és 1988 között két Ifjúsági Szemle, és az új lap vállalja a folytonosságot. A számozásból ez ugyan nem tűnik ki, de az első szám végén értékelendő gesztusként megkapjuk az elődök teljes repertóriumát.

Az új lapnak meglepően nagy létszámú szerkesztősége van 28 főből áll, amelyet két társszerkesztő, Bauer Béla és Nagy Ádám vezet. A szerkesztőbizottság ehhez képest szerény, mindössze nyolc tagból áll, de így is garanciája lehet a lap tudományos színvonalának, és az ifjúság kutatóinak több generációja helyet kapott benne. A lapot az Új Mandátum Kiadó adja ki, lapigazgató Németh István.

A szerkesztőbizottság, a szerkesztők és a kiadó ambíciója a kontinuitás jegyében az érdeklődő értelmiségieknek szóló, a tudományos eredményeket „az akadémiai típusú lapokban rejlő túlzott tudományosság” nélkül közreadó negyedévenkénti kiadvány elindítása. Kifejeződik ez a lap állandó rovatainak szerkezetében. A lapszámok a szerkesztőség szándéka szerint egyegy körkérdéssel indulnak. Az első szám egy harmadát azok a válaszok teszik ki, amelyet a felkért hozzászólók a következő körkérdésre adtak: *Van-e joga, vannak-e eszközei az ifjúsági korosztályoknak a véleménynyilvánításra?* A válaszokat a lap kommentár nélkül közli, nem a téma rendszeres feldolgozására, hanem a témával kapcsolatos álláspontok változatosságának

bemutatására törekszik. További állandó rovatok: az „Ifjúsági közélet”, az „Ifjúság és társadalom”, az „Ifjúság és környezet”, az „Életmód-élethelyzet” és a „Kitekintés”.

Az (újra)induló lap első száma fontos cikkekkel igazít el a rovatok sajátos arculatát illetően. Az „Ifjúsági közélet” rovatban Komássy Ákos és Kucsera Tamás Gergely felvázolja a rendszerváltás utáni kormányok ifjúságpolitikáit. Konklúziójuk az, hogy az érdekegyeztetés intézményesítésére tett kísérletek ellenére „egyik kormányzati ifjúsági stratégia és struktúra sem váltotta be a hozzá fűzött reményeket”. Erre válaszol Nagy Ádám cikke, amely egy lehetséges ifjúságpolitika vázát kínálja.

Szociológiai szempontból a legjelentősebb Bauer Béla, Szabó Andrea, Mádér Miklós és Nemeskéri István tanulmánya. Ők az Ifjúság 2000 adatfelvétel elemzésével leírják azt a finom rétegződést, amely a három nagy kategóriába sorolható 22 csoportjával némileg érthetővé teszi egy konzisztens ifjúságpolitika kialakításának nehézségét. Megállapításaik kemény tényekre hívják fel a figyelmet: „A két fő életpályamodellbe tartozó fiatalok [A »vesztesek« és a »nyertesek« Cs. M.] között a vizsgálat szinte semmiféle átjárást nem mutatott ki a tudástőke és az anyagi tőke elemzése alapján. Ez azt jelenti, hogy a »vesztesek« számára az állam nyílt beavatkozása is kevés ahhoz, hogy a társadalmi hierarchiában magasabb helyet elfoglaló szűkebb csoportjainak élet és létkörülményeit akár csak megközelítsék.” Ráadásul a családalapítás csak „vesztesekre” jellemző huszoneves korukban, a „nyertesek” nagyobbik fele a szülői családból már kiválva, de saját család nélkül él. „Az” ifjúság tehát annyira nem létezik társadalmi egységként, hogy a szerzők felteszik a kérdést: „Az egy országhatáron belül élő fiatalok vajon egy Magyarországhoz tartoznake?” A riasztó tényekre és kérdésekre természetesen könnyebb lenne reagálni, ha a szerzők nem korlátoznák magukat e helyütt a rétegek pusztá leírására. Így az olvasó



kíváncsian várja a statikus kép mozgásba hozását olyasféle kérdések mentén: vajon a két szélső kategória közötti átjárhatatlanság mellett mekkora és miből állhat a középrétegekbe való felemelkedés lehetősége a „vesztesek” számára? vagy a családalapítás nem járulé hozzá maga is a felemelkedési lehetőségek korlátozásához, s ha igen mennyire és hogyan? Az ilyen kérdések megválaszolása a rétegződési dimenziók dinamikájának elemzését feltételezi aminek eredményeit a szerzők a lap további számaiban bizonyára közölni fogják.

Rózsahegyvi Viktória egy olyan új törvény megvalósulásának működő formáit tárja fel, amely a gyerekek napközbeni ellátásának önkormányzatok feladatává tételével valamennyire hozzájárulhat a felzárkózási korlátok lebontásához. Megrögzült intézmények hiánya egyúttal nagy lehetőséget nyit a civil szervezetek állami feladatvállalásának, éppen egy olyan területen, amely Bauer és társai elemzése szerint az ifjúságnak legalább 43 százalékra a „vesztesek” számára döntő jelentőségű.

Az „Ifjúság és környezet” rovat ugyan azt a szándékot fogalmazza meg, hogy elsősorban „a főváros, illetve vidék ifjúságának élethelyzetéről, szokásrendszeréről, azok hasonlóságairól, eltéréseiről” akar hírt adni, az első szám Bank Dénes más, szélesebb horizontú írását közli „Sikeres uniós ifjúsági struktúrák Nemzeti Ifjúsági Tanácsok Európában” címmel. A szerzőt nyíltan a jó példák terjesztésének nagyon is „EUS” szándéka vezeti, mivel az ifjúsági tanács hazai létrehozása túl hosszú ideje és túl kevés eredménnyel folyik. A cikk hat uniós tagállam tapasztalatait elemző kutatásra támaszkodik, és hasznos áttekintést nyújt, de egyúttal a rovatathárok meghúzásának szerkesztői nehézségét is jelzi, hiszen éppoly joggal kerülhetett volna az „Ifjúság és közélet” rovatba, mint jelenlegi helyére.

Az „Életmód-élethelyzet” rovat írásai két sajátos csoportról szólnak. A fiatalokú bünelkövető lányok nézeteiről a női szerepekkel, különösen az anyasággal kapcsolatban (Fehérvári Szilvia), és a különféle fogyatékkal élőkről (Büki Gabriella, Csorba Katalin és Rigler Dorottya).

Figyelemre méltó a Kitekintés rovat vállalása: minden számban közölni kívánnak egy történeti blokkot, amelyben „olyan emblematisz személyeket szoláltatunk meg, akik fiatalon aktív szereplői voltak generációjuk szellemi életének, civil vagy politikai mozgalmainak”. Elsőként Csörsz Istvánnal készítették interjút (Sipos Júlia), aki továbbra is abban látja az író dolgát, hogy „tárja fel a társadalom betegségeit”. Ő ma a skinhead csoport

okat kérdezné, hogy megtudja, hogyan van jelen közöttük „ez az összes zavaros ideológia”.

Összegezve olvasmányaimat: öröm kézbe venni az Új Ifjúsági Szemle első számát. A törekvés, amelyet kinyilvánít, és az, ahogyan elkezd megvalósítani egyaránt ígéretes. Ifjú lapotársunknak sok sikert az Olvasóknak sok jó cikket kívánunk.

(Új Ifjúsági Szemle. Új Mandátum Kiadó. 2003 – Főszerkesztő: Bauer Béla és Nagy Ádám.)

Csáková Mihály



ÚJ SZINTÉZIS FELÉ

(AVAGY A HOSSZÚTÁVFUTÓ MAGÁNYOSSÁGA)

Nagy Péter Tibor *Hajszálcsövek és nyomáscsoportok. Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon* című munkája (Oktatáskutató Intézet és Új Mandátum Kiadó) nehezen befogadható jelenség a neveléstörténet-írás számára. A kötet olyan tulajdonságokat mutat fel, melyek élesen elütnek a rendszerváltás évtizedében önbizalmában, finanszírozásában, befolyásában fokozatosan átalakuló társadalomtudományos műhelyek természetétől. Először vegyük sorra ezeket.

A szerző másfél évtizede tudatosan és egyre nagyobb elmélyültséggel műveli szakterületének – a felvilágosodástól 1948-ig tartó időszak neveléstörténete és oktatáspolitikája – kutatását. Módszertani eszköztára és megközelítései változatlanok, csupán használatuk vált kifinomulttá. Korábban tett megállapításai nem szorulnak konjunkturális korrekciókra. Tárnyismerete és forráskezelése – ha lehet – még meggyőzőbb. Egy szervesen építkező kutatói-elemzői életmű újabb átlomásával van tehát dolgunk. Olyan jelenség ez, melyet a politikai és gazdasági konjunktúrák társadalomkutatása ritkán szokott felmutatni. A híres angol művészfilm címét kölcsönvéve, Nagy Péter Tibor ismerheti „a hosszútávúto magányosságát”.

A kötet befogadását tovább nehezítheti a témához értők szűk köre. (Vigasz legyen, hogy nincs ez másképpen a nálunk gazdagabb államokban sem. Egykoron éppen a szerzővel közösen csodálkoztunk rá a 80-as évek belgiumi neveléstörténet írására, ahol szintén néhány szerző ír a szűk körű közönség számára.) A 80-as évek professzionalizációs folyamata óta Magyarországon oktatás-



kíváncsian várja a statikus kép mozgásba hozását olyasféle kérdések mentén: vajon a két szélső kategória közötti átjárhatatlanság mellett mekkora és miből állhat a középrétegekbe való felemelkedés lehetősége a „vesztesek” számára? vagy a család-alapítás nem járulé hozzá maga is a felemelkedési lehetőségek korlátozásához, s ha igen mennyire és hogyan? Az ilyen kérdések megválaszolása a rétegződési dimenziók dinamikájának elemzését feltételezi aminek eredményeit a szerzők a lap további számaiban bizonyára közölni fogják.

Rózsahelyi Viktória egy olyan új törvény megvalósulásának működő formáit tárja fel, amely a gyerekek napközbeni ellátásának önkormányzatok feladatává tételével valamennyire hozzájárulhat a felzárkózási korlátok lebontásához. Megrögzült intézmények hiánya egyúttal nagy lehetőséget nyit a civil szervezetek állami feladatvállalásának, éppen egy olyan területen, amely Bauer és társai elemzése szerint az ifjúságnak legalább 43 százalékra a „vesztesek” számára döntő jelentőségű.

Az „Ifjúság és környezet” rovat ugyan azt a szándékot fogalmazza meg, hogy elsősorban „a főváros, illetve vidék ifjúságának élethelyzetéről, szokásrendszeréről, azok hasonlóságairól, eltéréseiről” akar hírt adni, az első szám Bank Dénes más, szélesebb horizontú írását közli „Sikeres uniós ifjúsági struktúrák Nemzeti Ifjúsági Tanácsok Európában” címmel. A szerzőt nyíltan a jó példák terjesztésének nagyon is „EUS” szándéka vezeti, mivel az ifjúsági tanács hazai létrehozása túl hosszú ideje és túl kevés eredménnyel folyik. A cikk hat uniós tagállam tapasztalatait elemző kutatásra támaszkodik, és hasznos áttekintést nyújt, de egyúttal a rovatathárok meghúzásának szerkesztői nehézségét is jelzi, hiszen éppoly joggal kerülhetett volna az „Ifjúság és közélet” rovatba, mint jelenlegi helyére.

Az „Életmód-élethelyzet” rovat írásai két sajátos csoportról szólnak. A fiatalokú bünelkövető lányok nézeteiről a női szerepekkel, különösen az anyasággal kapcsolatban (Fehérvári Szilvia), és a különféle fogyatékosággal élőkről (Büki Gabriella, Csorba Katalin és Rigler Dorottya).

Figyelemre méltó a Kitekintés rovat vállalása: minden számban közölni kívánnak egy történeti blokkot, amelyben „olyan emblematisz személyeket szoláltatunk meg, akik fiatalon aktív szereplői voltak generációjuk szellemi életének, civil vagy politikai mozgalmainak”. Elsőként Csörsz Istvánnal készítették interjút (Sipos Júlia), aki továbbra is abban látja az író dolgát, hogy „tárja fel a társadalom betegségeit”. Ő ma a skinhead csoport

tokat kérdezné, hogy megtudja, hogyan van jelen közöttük „ez az összes zavaros ideológia”.

Összegezve olvasmányaimat: öröm kézbe venni az Új Ifjúsági Szemle első számát. A törekvés, amelyet kinyilvánít, és az, ahogyan elkezd megvalósítani egyaránt ígéretes. Ifjú lapotársunknak sok sikert az Olvasóknak sok jó cikket kívánunk.

(Új Ifjúsági Szemle. Új Mandátum Kiadó. 2003 – Főszerkesztő: Bauer Béla és Nagy Ádám.)

Csákö Mihály



ÚJ SZINTÉZIS FELÉ

(AVAGY A HOSSZÚTÁVFUTÓ MAGÁNYOSSÁGA)

Nagy Péter Tibor *Hajszálcsövek és nyomáscsoportok. Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon* című munkája (Oktatáskutató Intézet és Új Mandátum Kiadó) nehezen befogadható jelenség a neveléstörténet-írás számára. A kötet olyan tulajdonságokat mutat fel, melyek élesen elütnek a rendszerváltás évtizedében önbizalmában, finanszírozásában, befolyásában fokozatosan átalakuló társadalomtudományos műhelyek természetétől. Először vegyük sorra ezeket.

A szerző másfél évtizede tudatosan és egyre nagyobb elmélyültséggel műveli szakterületének – a felvilágosodástól 1948-ig tartó időszak neveléstörténete és oktatáspolitikája – kutatását. Módszertani eszköztára és megközelítései változatlanok, csupán használatuk vált kifinomulttá. Korábban tett megállapításai nem szorulnak konjunkturális korrekciókra. Tárnyismerete és forráskezelése – ha lehet – még meggyőzőbb. Egy szervesen építkező kutatói-elemzői életmű újabb átlomásával van tehát dolgunk. Olyan jelenség ez, melyet a politikai és gazdasági konjunktúrák társadalomkutatása ritkán szokott felmutatni. A híres angol művészfilm címét kölcsönvéve, Nagy Péter Tibor ismerheti „a hosszútávúto magányosságát”.

A kötet befogadását tovább nehezítheti a témához értők szűk köre. (Vigasz legyen, hogy nincs ez másképpen a nálunk gazdagabb államokban sem. Egykoron éppen a szerzővel közösen csodálkoztunk rá a 80-as évek belgiumi neveléstörténet írására, ahol szintén néhány szerző ír a szűk körű közönség számára.) A 80-as évek professzionalizációs folyamata óta Magyarországon oktatás-

politikával, neveléstörténettel szakszerűen csak a *mezsgyejáró értelmiségi* tud foglalkozni: olyan szakember, aki a történetiségi, szociológusi és pedagógia-kutatói képességeket legtermészetesebben képes ötvözni. Nem is csak a 20. századi interdiszciplináris megközelítésről van szó, ami még mindig a szigorúan elkülönült diszciplínák ötvözésével operált. Sokkal inkább egy új látásmód jellemzi a szerzőt; számára a diszciplináris válaszfalak értelmezhetetlenek. És az elmúlt évtized mintha őt igazolná: a „tisza” diszciplínákból érkezők csak „kirabolni” látszanak az oktatástörténetet: a történészek konjunktúraalapzatnak (gondoljunk Eötvös, majd Klebersberg és most újra Eötvös kultuszára), a szociológusok gyakran adatbázisnak, a pedagógusok eszménytárnak látják azt. Nagy Péter Tibor azonban a mezsgyejárás hátrányairól is beszámol köteté nyitó oldalain: a határvonalakon mozgó eleve „gyanús”, senkinek sem elfogadható, befogadható igazán.

A kötet szerkezete egyben egy kutatói életpálya fontos állomását is jelzi. A modern magyar oktatástörténetet felvázoló tanulmányt három hosszú oktatáspolitikai trend (a jog, a minőség, és a nyelv oktatáspolitikai tematizálódása) elemzése követi. A trendek után három esettanulmány (a tanoncképzés átalakulásáról, a numerus claususról és a 20-as évek középiskolai reformfolyamatáról) következik. Végezetül az oktatásstatistikán alapuló rendhagyó elemzés valamint mikro- és makroszintű elemzések következnek. A virtuózan többszintű szerkezethez illeszkedően megírt tanulmányok valóságos kutatómódszertani és tanulmányírási kézikönyvvé teszik a kötetet, amely adott témájától függetlenül is élvezetes és imponáló a társadalomtudományok iránt érdeklődők számára. Nagy Péter Tibor számára kutatási területe már nem meghódítandó tér, sokkal inkább olyan kert, amely termőre fordult és a legváltozatosabb kísérleteket is jól bírja. A hármas tagolás (hosszú trendek, esettanulmányok, statisztikai elemzések) a szerző értékítődejeit is jelzik: Bourdieu társadalomlátása, az angolszász politikatudomány minden túlzott ideologizálástól megóvó, mindig frissítő hatású esettanulmányai és a Monarchia lenyűgöző statisztikai hagyományának felhasználása mind-mind olyan erő, amely jelentősen formálta Nagy Péter Tibor látásmódját. A távlatos, *ugyanakkor* hazai forrásokra támaszkodó és *emelt* nemzetközileg is korszerű megközelítésmód tovább szűkíti a befogadói kört. Ezt ismerte fel helyesen – az egyébként közéleti személyként nagyon is polemikus hajlamú szerző –, amikor köteté első lapjain munkáját elhatárolja a korszak oktatástör-

ténetével *más ügyek kapcsán* foglalkozó szakemberektől. Jól teszi; a kutatott téma „átutazóinak” nem sok érdemi mondanivalója lehet a „hosszútávfutó” magányát is vállaló szakember számára. Tisztességes és hasznos dolog ezt kimondani.

A „Kísérlet a modern magyar oktatástörténet 1945 előtti fő vonulatának összefoglalására” című nyitótanulmány ambiciózus címéhez méltó kísérlet a főbb oktatáspolitikai folyamatok „nyugatos”, azaz a diszciplináris vakságot vagy a konjunkturális apologetikát elkerülő megírására. A szerző korszakolásai („csak 1867-ben kezdődött az a korszak, amikor mind a centralizáció, mind a decentralizáció oldalán az alkotmányos Magyarország erőit találjuk”) és kulcsfogalmai (felülről vezérelt modernizáció, alkotmányos oktatáspolitikai, egyensúlyrendszer, az egyensúlyelvű oktatáspolitikai válsága, majd az állami expanzió időszaka) egyéniek, sokéves kutatómunkában kiéleltek. A tanulmány sodrása erős, a képviselt szempontok koherensen végigvezethetők a vizsgált időszakon; az olvasó erőszakot vagy torzítást nem érzel. A tanulmánynak vannak olyan részei is, melyeket megrendülve olvashat a társadalomtörténeti paradoxokon edződött, de a neveléstörténet részleteiben kevésbé járatos értelmiségi. Ragyogóan elemzi a szerző pl. az 1890-es évek egyik változását, amikor a felülről vezérelt modernizáció nyomán létrejött szakoktatás-irányításba fokozatosan nőnek bele a frissen létrejött ipari és kereskedelmi szektorok érdekképviseleti és konzultációs ágensei. Az üzenet az oktatástörténeten kívülre is szól: a felülről vezérelt modernizáció és a szerves fejlődés ideológus ellentétpárja az „életben” *nem ilyen éles*; a kettő átnőhet egymásba, a doktriner változások egy része is szervesülhet. Ugyancsak izgalmas az egyensúlyokon alapuló oktatáspolitikai szerkezet – mint magyar hagyomány – elemzésekor az a megállapítás, hogy egy egyensúlyi elem kiesésekor azonnal belép egy másik elem, ami helyreállítja a korábbi szerkezetet. Tehát nem egyszerűen a központosító oktatáspolitikai beavatkozásokkal szembeni „közegellenállásról” (hagyományosság vagy maradiság tetszés szerint) van szó, hanem egy érzékeny, sokszereplős politikaformálási minta tartós továbbéléséről.

A tanulmány leginkább ott válik vizálatossá, ahol az 1914 és 1920 közötti átmenet oktatástörténeti konzekvenciáinak levonása volna a feladat. A történeti Magyarország szétesése egy sajátos társadalmi dinamika azonnali megszűntét is jelenti: a dualizmus időszakában a nagyarányú tőkebeáramlást, az olcsó munkaerőt, a megfelelő mennyiségű természeti erőforrásokat és a Monarchia



egységes piacát egy jellegzetesen közép-európai hiperaktív állami fejlesztési politika egészítette ki – jórészt az infrastruktúra területén. Ez a századfordulóra átalakulni látszik, Budapest egyértelműen amerikai típusú növekedése és a saját innovációs motorok (kutatás, fejlesztés, önálló tőkeakkumuláció és beruházáspolitikai) megjelenése központilag nehezen irányítható dinamikát kölcsönzött az oktatáspolitikai folyamatoknak is. 1920 után a gazdasági csőd, a kisállamiság keretei között a dinamika eltűnik, maximiális célként a konzolidáció jelenik meg, megerősödik viszont a „csonka ország” irányíthatóságba, tervezhetőségbe vetett hit. Budapest egyetemi kapacitása a múlt század első éveiben Amerika nagy egyetemi központjait idézte, a 30-as évek elején viszont a nyolcosztályos gimnázium utolsó évfolyamára hétezeren jártak, a felsőoktatás első évfolyamára négy és félezeren iratkoztak be. Látnivaló, bár a tanulmány nem mondja ki, hogy lehetőségeiben és dinamikájában két különböző ország kerül elemzésre egy tanulmány keretei között. Talán a cseheknek és szlovákoknak van igazuk, akik ezt a drámai különbséget nyelvi- leg is kifejezik: a történeti országot Uhorsko-nak, a nemzetállamot Madarsko-nak hívva.

Az „Oktatáspolitikai és jog” című tanulmány az oktatás és jogalkotás viszonyát vizsgálja az angolszász jogszociológia és a hazai oktatástörténet megközelítéseinek ötvöztetésével. A szemléletmód (a jog behatolása az oktatásba és legfőbb irányítási eszközzé válása) nemzetközi, a problémák (issue-k) melyeken keresztül a folyamat szemléltetést nyer, hazaiak.

Az „Oktatáspolitikai és minőség” című tanulmány két kiindulópontból tekinti át az eltérő minőségértelmezések mögötti oktatáspolitikai konfliktusok történetét. A szerző – valószínűleg Lukács Péter „Színvonal és szelekció” című diszertációjának megközelítésére támaszkodva – relativizálja a minőségelvű oktatáspolitikai érvrendszereket, és a „ki mondja meg, hogy mi a minőség” kérdését használva tárja fel a különféle érvelések mögötti érdekeket, érdekcsoportokat.

A tanulmányok harmadika az „oktatáspolitikai és nyelv” címet viseli. Ez az írás igazi módszertani csemege, *mainstream* történeteseket is felizgató írásmű. Nagy Péter Tibor – tudomásom szerint először Magyarországon – kísérletet tesz a nyelvpolitikai harcok általános mintáinak megfogalmazására. Ez azt követő eseménytörténet írásakor pedig egészen eredeti megközelítést alkalmaz: a magyar nyelv státusával kapcsolatos harcokat szigorúan a latin, görög és német nyelv pozícióharcrai közé helyezi, szakítva a múltat a nemze-

ti ébredés kulcslyukából szemlélő hagyományos történetírással. E húzás nem egyszerűen módszertani bravúr, a történeti tények mintha a szerzőt igazolnák. A szerző briliáns elemzésben mutatja be a nyelvpolitikai harcok árnyaltságát, amely makacsul ellenáll az egy rendezőelv (pl. a nemzeti vagy gazdasági-racionalista) szerinti csoportosításoknak. A tanulmány általános kelet-európai tanulságokat is hordoz: az etnikai és társadalmi tagoltság miatt megoldhatatlan a mindenki által elfogadható modern közvetítőnyelv (lingua franca) kialakítása, a hagyományos közvetítőnyelv (latin) pedig diszfunkcionálissá válik. A megoldatlanság a kislelvi nacionalizmus táptalaja lett.

Az „egyszeri történetek” nevet viselő esettanulmányok közül kettő, az „1872 és a tanoncoktatás” valamint az „1924 és a középiskola” korábbi elemzések továbbfejlesztett változatai. A két tanulmány egymás mellett olvasva válik igazán gazdaggá: a céhrendszert lépésről-lépésre lebontó liberális oktatáspolitikai mellett egészen más korról üzen a középiskola eltömegesedését és a hagyományos műveltségeszemély átmentését – kétségbeesetten, illúziótlanul – összeegyeztetni kívánó klebelsbergi kultúrpolitika.

Az esettanulmányok legizgalmasabbika az „1920 és a numerus clausus” címet viseli. A „numerus clausus” olyan súlyú esemény – Nagy Péter Tibor szerint inkább *folyamat* – a modern magyar oktatástörténetben, hogy tárgyalása gyakran átcúsúzik a *mainstream* történetesek hatáskörébe. Ezzel viszont éppen a történeti elemek bonyolultsága, árnyaltságavész el. A szerző esettanulmánya másban is újszerű, egyetlen „tábor” kliséinek sem engedelmessé. Elutasítja az antiszemitizmus mitikus, irracionális értelmezéseit; a jelenséget történeti szakaszokra bontja és szereplőkhöz köti. Ugyanakkor konkrét eseménytörténettel cáfolja a „mentegetők” kedvenc érvét, a politikai alternatíva hiányát; sőt bemutatja, hogy a törvényjavaslat elfogadása amatőr taktikázások, alkotmányjogi mulasztások, kistitű megalkuvások kusza halmazából bontakozott ki. Nem fél a relativizálás vadjától, amikor szemlélteti a végrehajtás „schlamperei”-hoz illő elemeit és a korrekció viszonylag hamari voltát. Ugyanakkor helyesen ismeri fel, hogy a „numerus clausus” jelentősége messze túlmutat a slamposan végrehajtott törvényjavaslaton. A Monarchia közép- és felsőoktatási expanziójának hála, az oktatási javakhoz való hozzáférés a 20-as évekre az alapvető polgári javak (élet és vagyon, szabadságjogok stb.) egyik – ha nem is legmeghatározóbb – elemének számított. A numerus clausus egy bűnökként megbélyegzett

és mesterségesen – a magyar köznemesi szabadelvűségen nyugodó modern alkotmányosság szerint pedig törvénytelen módon – kijelölt társadalmi csoport *kollektív kifosztása* volt. A kifosztás paradox módon a legmodernebb javakkal (a felsőoktatáshoz való hozzáféréssel) kezdődött, de ez a későbbiekben precedensértékűnek bizonyult a leg-hagyományosabb javak tekintetében is (vagyonok kifosztása és végül az életek elrablása).

A tanulmány további gazdagítása volna lehetséges, hogyha a szerző megvizsgálná a kor döntéshozóinak fejében makacsul megjelenő „zéró összegű játszma” (valakiket csak mások kiszorításával lehet helyzetbe hozni, kölcsönösen előnyös megoldások nincsenek) történeti hátterét és lehetséges magyarzatait. Ezzel kapcsolatban merül fel az a kérdés, hogy a numerus clausus későbbi enyhítése összefügg-e a felsőoktatási létszámok kínos stagnálásával, azaz más feltörekvő társadalmi csoportok kirekesztésével?

Ugyancsak fontos lenne a numerus clausus nemzetközi vonatkozásának árnyalása. A zsidókra vonatkozó numerus clausust a Harvard Egyetem is alkalmazta a 20-as években, de szövetségi szintű felsőoktatási rendszer hiányában ez a kínos időszak már elmerült az egyedi intézménytörténet homályában. A kínaiakra alkalmazott numerus clausus – a maláj középosztály megteremtése céljából – a mai napig hivatalos állami politika Malajziában. Ugyancsak átgondolandó, hogy a kisebbségi csoportok „pozitív diszkriminációja” miatt hátrányt szenvedő hagyományos fehér, amerikai középosztálybeli családok számára miért volt elfogadható az esélyeik korlátozása. Gyaníthatóan azért, mert a robbanásszerű expanzióban lévő felsőoktatási rendszerekben a kisméretű „affirmative action” nem oszt és nem szoroz. Feltételezhető, hogy a magyarországihoz hasonló numerus clausus egyik legfontosabb feltétele a társadalmi-gazdasági stagnálás.

A kötet statisztikai tanulmányai közül „Makrostatistika” nevet viselő a középfok két háború közti expanzióját mutatja be, a „Mikrostatistika” pedig Berettyóújfalu zsidóságáról fest képet. Mindkét tanulmány a Monarchia idején megalapozott, lenyűgöző statisztikai hagyományra támaszkodik; a két világháború közötti statisztikai adatszolgáltatás bősége, árnyaltsága és tudományi rendszerezettsége joggal váltja ki nyugat-európai kollégáink irigységét. A statisztika használatát felvillantó tanulmányok legizgalmasabbika a „Rendhagyó alkalmazás – Iskolai és társadalmi értékek a Horthy-korszakban” címet viseli. Nagy Péter Tibor – a kor magyar társa-

dalmának ideologikus címkézésétől tartózkodva – a modernitás melléktermékeinek (földrajzi mobilitás, urbanizáció, polgári házasság, válás, házasságon kívüli gyermekvállalás stb.) statisztikai mutatóit szembesíti az iskolai tankönyvek által sugallt társadalomképpel. A kontraszt nyilvánvalóan nagy, bár a való világ és a hivatalosság által sugallt képet némileg kibékítő iskolai gyakorlatról nem sokat tudunk.

Összefoglalva a fentieket, a „Hajzálcsovek és nyomáscsoportok” egy következetes kutatói pálya fontos állomásáról tudósít. A szerző bizonyítottan képes a modern magyar oktatástörténet megírására, sőt jelentős elemeiben ezt meg is teszi könyvében. A könyv értékei arra ösztönzik e recenzió íróját, hogy a szerzőt a szintézis megírására biztassa. Tudományos értelemben azért, mert Nagy Péter Tibor munkája paradigmátikus erővel hatna, szakemberi értelemben pedig azért, mert ezzel a megkerülhetetlen munkával érne véget a „hosszútávú futó magányossága”.

(Nagy Péter Tibor: *Hajzálcsovek és nyomáscsoportok. Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon. Budapest, Oktatáskutató Intézet és Új Mandátum Kiadó, 2002.*)

Setényi János



KÖZÉP- ÉS KELET EURÓPA FELSŐOKTATÁSA – NYUGATI SZEMMEL

Hollandiában létezik egy olyan testület, amely a kormányzati politikát segíti, átfogó társadalmi kérdések tudományos vizsgálata révén. A Holland Kormánypolitikai Tudományos Tanács (Netherlands Scientific Council for Government Policy) figyelmének középpontjában elsősorban a hollandiai társadalmi folyamatok és problémák állnak, ám a kilencvenes évek végén az Európai Unió keleti kibővítésének hatásait vizsgáló nagyszabású kutatásba kezdett. E kutatás fő kérdése egyrészt az volt, hogy a bővítés milyen problémákat okoz az Unió számára, másrészt pedig, hogy a meglévő intézményrendszer hatékonyságának és kohéziójának megőrzéséhez milyen mértékű átalakításokra van szükség. E kutatás keretében kérték föl az angol Richard H. Jones professzort, nemzetközi felsőoktatási szakértőt, hogy készítsen háttér tanulmányt Kelet-Európa felsőoktatásának kilencvenes évekbeli átalakulásáról.

és mesterségesen – a magyar köznemesi szabadelvűségen nyugodó modern alkotmányosság szerint pedig törvénytelen módon – kijelölt társadalmi csoport *kollektív kifosztása* volt. A kifosztás paradox módon a legmodernebb javakkal (a felsőoktatáshoz való hozzáféréssel) kezdődött, de ez a későbbiekben precedensértékűnek bizonyult a leg-hagyományosabb javak tekintetében is (vagyonok kifosztása és végül az életek elrablása).

A tanulmány további gazdagítása volna lehetséges, hogyha a szerző megvizsgálná a kor döntéshozóinak fejében makacsul megjelenő „zéró összegű játszma” (valakiket csak mások kiszorításával lehet helyzetbe hozni, kölcsönösen előnyös megoldások nincsenek) történeti hátterét és lehetséges magyarzatait. Ezzel kapcsolatban merül fel az a kérdés, hogy a numerus clausus későbbi enyhítése összefügg-e a felsőoktatási létszámok kínos stagnálásával, azaz más feltörekvő társadalmi csoportok kirekesztésével?

Ugyancsak fontos lenne a numerus clausus nemzetközi vonatkozásának árnyalása. A zsidókra vonatkozó numerus clausust a Harvard Egyetem is alkalmazta a 20-as években, de szövetségi szintű felsőoktatási rendszer hiányában ez a kínos időszak már elmerült az egyedi intézménytörténet homályában. A kínaiakra alkalmazott numerus clausus – a maláj középosztály megteremtése céljából – a mai napig hivatalos állami politika Malajziában. Ugyancsak átgondolandó, hogy a kisebbségi csoportok „pozitív diszkriminációja” miatt hátrányt szenvedő hagyományos fehér, amerikai középosztálybeli családok számára miért volt elfogadható az esélyeik korlátozása. Gyaníthatóan azért, mert a robbanásszerű expanzióban lévő felsőoktatási rendszerekben a kisméretű „affirmative action” nem oszt és nem szoroz. Feltételezhető, hogy a magyarországihoz hasonló numerus clausus egyik legfontosabb feltétele a társadalmi-gazdasági stagnálás.

A kötet statisztikai tanulmányai közül „Makrostatistika” nevet viselő a középfok két háború közti expanzióját mutatja be, a „Mikrostatistika” pedig Berettyóújfalu zsidóságáról fest képet. Mindkét tanulmány a Monarchia idején megalapozott, lenyűgöző statisztikai hagyományra támaszkodik; a két világháború közötti statisztikai adatszolgáltatás bősége, árnyaltsága és tudományi rendszerezettsége joggal váltja ki nyugat-európai kollégáink irigységét. A statisztika használatát felvillantó tanulmányok legizgalmasabbika a „Rendhagyó alkalmazás – Iskolai és társadalmi értékek a Horthy-korszakban” címet viseli. Nagy Péter Tibor – a kor magyar társa-

dalmának ideologikus címkézésétől tartózkodva – a modernitás melléktermékeinek (földrajzi mobilitás, urbanizáció, polgári házasság, válás, házasságon kívüli gyermekvállalás stb.) statisztikai mutatóit szembesíti az iskolai tankönyvek által sugallt társadalomképpel. A kontraszt nyilvánvalóan nagy, bár a való világ és a hivatalosság által sugallt képet némileg kibékítő iskolai gyakorlatról nem sokat tudunk.

Összefoglalva a fentieket, a „Hajzálcsovek és nyomáscsoportok” egy következetes kutatói pálya fontos állomásáról tudósít. A szerző bizonyítottan képes a modern magyar oktatástörténet megírására, sőt jelentős elemeiben ezt meg is teszi könyvében. A könyv értékei arra ösztönzik e recenzió íróját, hogy a szerzőt a szintézis megírására biztassa. Tudományos értelemben azért, mert Nagy Péter Tibor munkája paradigmátikus erővel hatna, szakemberi értelemben pedig azért, mert ezzel a megkerülhetetlen munkával érne véget a „hosszútávú futó magányossága”.

(Nagy Péter Tibor: *Hajzálcsovek és nyomáscsoportok. Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon. Budapest, Oktatáskutató Intézet és Új Mandátum Kiadó, 2002.*)

Setényi János



KÖZÉP- ÉS KELET EURÓPA FELSŐOKTATÁSA – NYUGATI SZEMMEL

Hollandiában létezik egy olyan testület, amely a kormányzati politikát segíti, átfogó társadalmi kérdések tudományos vizsgálata révén. A Holland Kormánypolitikai Tudományos Tanács (Netherlands Scientific Council for Government Policy) figyelmének középpontjában elsősorban a hollandiai társadalmi folyamatok és problémák állnak, ám a kilencvenes évek végén az Európai Unió keleti kibővítésének hatásait vizsgáló nagyszabású kutatásba kezdett. E kutatás fő kérdése egyrészt az volt, hogy a bővítés milyen problémákat okoz az Unió számára, másrészt pedig, hogy a meglévő intézményrendszer hatékonyságának és kohéziójának megőrzéséhez milyen mértékű átalakításokra van szükség. E kutatás keretében kérték föl az angol Richard H. Jones professzort, nemzetközi felsőoktatási szakértőt, hogy készítsen háttér tanulmányt Kelet-Európa felsőoktatásának kilencvenes évekbeli átalakulásáról.

A tanulmány annak a tizenegy országnak felsőoktatását tanulmányozza, melyek az EU Kelet-Európát segítő legjelentősebb gazdasági projektjének (PHARE) felsőoktatásra irányuló TEMPUS programjában részt vesznek. (Ezek a tíz csatlakozásra váró ország, valamint Albánia.) Speciális helyzete miatt utalások történnek Moldáviára is, minthogy volt szovjet tagállamként a balti államokhoz, fekvése miatt pedig Romániához és Albániához kötődik.

A kötet címe és alcíme együtt utal arra az értelmezési keretre, melyben a szerző a bemutatott országok felsőoktatását vizsgálja: *Oktatás a nyitott társadalomért. Felsőoktatási reform Közép- és Kelet-Európában, mint a fenntartható demokratikus piacgazdaság kialakulásának elősegítője (Educating for an Open Society. Higher Education Reform in Central and Eastern Europe as a Catalyst for the Emergence of a Sustainable Democratic Market Economy)*. Ebben az elképzelésben a felsőoktatás nem csupán a tudás felhalmozásának és továbbadásának eszköze. Nagyon fontos szerepe van abban, hogy a demokratikusan működő, öntudatos és tevékeny polgárokból álló, civil társadalom létrejöjjön, illetve fennmaradjon.

A demokratikus értékeknek nem csupán a politika, a média és üzleti élet szféráját kell áthatniuk, jelen kell lenniük az önmagukért tenni akaró és tenni képes állampolgárok mindennapjaiban is. A volt kommunista blokk országokban, ahol ezen értékek évtizedeken keresztül jórészt ismeretlenek voltak, illetve az állampárti irányítás elsorvasztotta őket, a civil társadalom megszilárdulásában az oktatásnak, ha nem is kizárólagos, de felbecsülhetetlen szerepe van, ezen belül a felsőoktatási szektornak többszörös feladat jut. Egyrészt a felsőoktatásból kerülhet ki az a gazdasági, kulturális és politikai elit, mely az egyes országokban e változásokat mozgatni tudja. Másrészt a felsőoktatás a tanárképzés révén hatással tud lenni az oktatás egészére. Ezek mellett pedig maguknak a felsőoktatási intézményeknek is át kell alakulniuk a civil társadalom szereplőjévé. Ez egyszerre jelenti új helyi közösségek létrehozásának ösztönzését, valamint a szervezet irányításának a helyi társadalom számára átláthatóvá tételét. Ezekre a feladatokra a felsőoktatás természetesen csak átfogó tartalmi illetve intézményi reformok által készíthető fel. Azonban mind a tartalmi, mind a strukturális változásoknak bele kell ágyazódniuk egy olyan szemléletbeli, ideológiai átalakulásba, amely a szerző szerint talán a térség országai számára a legnagyobb kihívást jelenti. Jones tehát az érintett országok felsőoktatási rendszereit, azok átalakulá-

si folyamatait a demokratikus társadalom létrejöttének szempontjából kívánja értékelni.

Mindenekelőtt azonban a (nyugat-) európai felsőoktatás integrálódási folyamatának főbb állomásait mutatja be. Legelőször az Európa Tanács 1993-as koppenhágai konferenciájáról (mint az unió bővítésének első hivatalos lépéséről), valamint az ott megfogalmazott, ún. „koppenhágai kritériumokról” esik szó. E kritériumokban megfogalmazódnak azok a legfontosabb követelmények, melyeket az EU-ba felvenni kívánt országokkal szemben támasztanak annak érdekében, hogy ott nyitott, demokratikus társadalmak jöjjenek létre. A továbbiakban azokról a nemzetközi kezdeményezésekről olvashatunk, melyek már kimondottan a felsőoktatási rendszerek közötti kapcsolat megerősítését szolgálták. Itt természetesen a bolognai folyamatról esik legtöbb szó. Azonban fontos tanulsága a fejezetnek, hogy Európa felsőoktatási rendszereinek közeledése egyáltalán nem a kilencvenes, de még csak nem is a nyolcvanas évek történetében kezdődött, hiszen Genfben már 1959-ben létrejött az Európai Egyetemek Szövetsége (Association of European Universities), melynek célja többek között a vezetési stratégiák és a minőségbiztosítás fejlesztése volt már megalakulásakor is. Ugyancsak fontos észrevenni, hogy a felsőoktatás integrációját az Európa Tanácson és az UNESCO-n kívül olyan szervezetek is ösztönzik, mint pl. a Miniszterek Északi Tanácsa (Nordic Council of Ministers). Igen jelentős a szerepe a térségben az egyetemek és kormányzatok kommunikációját, illetve a felsőoktatási reformokat ösztönző amerikai alapítványoknak is.

A második és harmadik fejezet a kelet- és közép-európai reformfolyamatok általános körülményeit és feladatait mutatja be. Tulajdonképpen drámainak nevezhető az a helyzet, melynek kihívásaival Jones szerint a fiatal demokráciáknak szembe kell nézniük. A volt kommunista blokk országainak le kell számolniuk negyven éves örökségükkel. Ez egyszerre jelenti a centralizált intézményi struktúrák átalakítását – többek között a felsőoktatásban is – és az intézményeket és a társadalom egészét átható régi beidegződések, antidemokratikus, korrupciót elősegítő normák felszámolását, melyek még tíz évvel a rendszerváltások után is erősen meghatározzák az emberek gondolkodását, hiszen az állampolgárokért működő hivatalokkal szemben még mindig kiszolgáltatottnak érzik magukat. A szerző szerint sok esetben könnyebb véghezvinni a formális, intézményi változásokat, mint az emberek évtizedes beidegződéseit megváltoztatni. E

beidegződések közé tartozik természetesen az is, hogy az emberek a közügyekkel, politikával kapcsolatban kiábrándultak, s szkeptikusak ha arról van szó, hogy jövőjüket és mindennapi ügyeiket maguk vegyék kézbe, ami a nyitott társadalom egyik fő ismérve.

Ilyen közegben roppant nehéz a felsőoktatásnak már említett társadalmi szerepét betöltenie, hiszen meg kell szabadulnia mindattól, amit az elmúlt rendszerek hagytak rá, s magának kell olyan módon változnia, mint ahogyan a környezetét változtatni szeretné. Ezen a nehézségen kívül azonban számolni kell egy olyan problémával, mely tulajdonképpen nem a rendszer belső sajátja, hanem úgymond objektív körülmény, ráadásul nem csupán Kelet- és Közép Európa országait sújtja, bár őket nagyobb mértékben. Kelet- és Közép Európában ugyanis csupán a kilencvenes években indult meg a felsőoktatás tömegessé válása, ami nyugaton már évtizedek óta tart. Ott ráadásul a kezdeti szakaszban a kormányzatokat segítette a prosperáló gazdasági környezet, s noha a felsőoktatásra fordított kiadások továbbra is csökkenni, a nyugati felsőoktatások mára már átestek a gazdasági visszaeséskor véghezvitt kormányzati megszorítások okozta sokkon. Kelet- és Közép Európában tehát nem csak hogy drámai gyorsasággal, de ráadásul elegendő forrás hiányában kell végrehajtani a reformokat, s áttámaszkodni a korábbi szűk elit képzéséről a társadalom széles tömegeit befogadó oktatásra. Ezzel együtt járó jelenség, hogy a felsőoktatási intézményeknek egyre jobban számolniuk kell azzal, hogy a jelentkezők a nyújtott szolgáltatások között immár piaci szempontok szerint fognak válogatni, s az intézményeknek olyan piaci szolgáltatóknak mintájára kell egyre inkább működniük, amelyen helyet kapnak „a felsőoktatás Ferrarijai és Mercedesei, ugyanakkor Peugeot-i és Fordjai is” (Jellemző, hogy az angol szerző nem keleti autómárkákat használ metaforájában.)

Ebbe a versenybe azonban immár Európán kívüli intézmények is beszállnak. Noha az európai diákok jelentős része egy másik európai országot választ külföldi tanulmányai színhelyül, az Egyesült Államok egyre nagyobb szeletet szakít ki magának a felsőoktatás nemzetközi piacából. S ezt nem csak azáltal teszi, hogy a tengeren túlra csábítja a hallgatókat, hanem az amerikai oktatást immár helybe szállítja főiskolai hálózatok és tagozatok kiépítésével. A virtuális egyetemek létrejötte további versenytényező Európá felsőoktatása számára, ahol egyre több diák gondolja úgy, hogy ha nem is ismerik el hazájában az így megszerzett ké-

pesítést, mégis megéri egy esetleges jobb munkalehetőség vagy későbbi doktori fokozat reményében tanulni, rendszerint rövidebb ideig, mintha a hazai rendszerben tennék ezt. A szerző nyíltan megfogalmazza, hogy a bolognai folyamatot többek között a világ felsőoktatási piacán való lemaradás félelme, sőt kétségbeesése hívta életre.

A felsőoktatási reform történeti, társadalmi kontextusának megrajzolása után a szerző az intézményi átalakulások folyamatát veszi szemügyre. Három fejezetben vizsgálja a felsőoktatás szerkezeti átalakulását, az egyetemi autonómiát, illetve az innovációk problémáit. A szerző elismeri, hogy a pénzügyi nehézségek ellenére a régióban sikerült decentralizálni a korábban teljes mértékben központosított rendszereket. Ebben igen jelentős segítséget nyújtott a már említett PHARE/TEMPUS program, melynek keretében „168 millió ECU értékű felszerelést vásároltak és szerelték fel a felsőoktatási intézményeket; 60,868 alkalmazott és 27,294 hallgató kapott ösztöndíjat, hogy az Európai Unióban oktatási intézményeket látogasson; végül 1500 tantervet és 10-szer ennyi kurzust indítottak és korszerűsítettek; kb. 500 intézményt alapítottak vagy átszerveztek, nagyjából 2000 új könyvet adtak ki és 3000 egyetemi jegyzetet írtak”. Ugyancsak jelentősek a Világbank kölcsönei is. Noha nem minden országban egyformán zökkenőmentesen, de lényegében mindenütt megalkották és életbe léptették a felsőoktatásra vonatkozó új jogszabályokat, melyek az akadémiai szabadságot biztosítják, és definiálják a kormányzatok szerepét. A minőség biztosítása érdekében mindenütt létrejöttek az akkreditációs szervezetek.

A strukturális átalakulás problémás eleme a szakképzések helyének és szerepének megtalálása a felsőoktatáson belül. Míg Nyugat-Európában a szakképzések és általános képzések közelednek egymáshoz (pl. Nagy-Britanniában a főiskolák „egyetemmé” válnak, az egyetemi kurzusok közt pedig nő a szakmai kurzusok súlya), addig Kelet- és Közép Európában nehezen tudnak megszabadulni a hagyományos szakképzés súlyától. A szerző szerint a magyar AIFSZ bevezetése ebben a tekintetben pozitív fejlemény, melyben bizonyos nyugat-európai mintákhoz (Dánia, Finnország, Portugália) igazodik. Az átfogó szerkezeti változás ugyancsak fontos eleme a magán felsőoktatási intézmények megjelenése, melyek sok esetben pótolják a csak lassabban alakulni képes állami szféra hiányosságait. E tekintetben élenjárónak számít Bulgária. Természetesen a magánintézmények elszaporodása ráirányítja a figyelmet a minő-

ség kérdésére, bár az állami intézmények sokszor ok nélkül fogadják gyanakodva új vetélytársaik megjelenését. Főleg a nyugati alapítványok által létrehozott és támogatott intézmények azok, melyek nem csak infrastruktúráis előnyeiknél fogva, de képzési rendjük és tananyagaik révén egy-egy térség elit intézményeivé válnak.

Sajnos az állami intézmények helyzetét egyelőre nagyban gyengíti, hogy az oktatók sokszor kénytelenek megélhetésükért más munkákat is elvállalni, vagy végső esetben teljesen elhagyni a felsőoktatási szektort. Akik pedig maradnak, sokszor nehezen hajlanak a szemléletbeli és módszertani megújulásra, ezáltal gátat szabva annak, hogy a demokratikus társadalom párbeszédre, nyitottságra épülő értékeit a hallgatók a felsőoktatásban megismerjék.

A szemléletbeli megújulást, frissülést nem csupán tananyagok és tankönyvek fejlesztésével lehet ösztönözni, hanem azáltal is, hogy a hallgatók és oktatók számára egy másik kultúra megismerését tesszük lehetővé hallgatói és oktatói mobilitási programok segítségével. A hetedik fejezetben a szerző elismerően szól arról, hogy nem csupán a kelet és nyugat közötti mobilitási programokra támaszkodnak a bemutatott országok, hanem a keleti régióon belüli mobilitás elősegítésére létrehozták például a maguk CEEPUS programját, amely ráadásul azáltal, hogy nem a résztvevők anyagi erőforrásai, hanem a kölcsönösen felajánlott ösztöndíjas helyek alapján osztja el a hallgatókat, segít áthidalni a már említett pénzügyi nehézségeket. A nyugatról keletre érkező oktatók néha az alacsony nyelvtudás falaiba ütköznek, az őket fogadók viszont nem egy esetben a vendégek leereszkedő megnyilvánulásait érzik bántónak. Alapvetően azonban a mobilitási programok serkentik a régió felsőoktatásának kulturális frissülését. A mobilitási programok kapcsán természetesen megkerülhetetlen a minősítések és a máshol szerzett kreditek elfogadtatásának problémaköre. A tanulmány megállapítja, hogy egyelőre nem áll készen az egységes normarendszer, amely alapja lehetne a kölcsönös elismerések bevezetésének.

A felsőoktatás tanterveinek reformját bemutató nyolcadik fejezet talán a legpesszimistább. Jones úgy véli, szükséges lenne olyan interdiszciplináris tárgyak és képzések bevezetésére, (főleg a társadalomtudományok, a jogi és médiaismeretek terén) melyek a felsőoktatásból kikerülőket a már említett módon készíténék fel az új társadalmi kihívásokra. A meglévő tanterveknek, ha részleteikben tartalmazznak is megfelelő újításokat, átfogó reformokra lenne szükségük. A szerző által szükséges-

nek tartott ilyen jellegű képzések bevezetésének gátat szab, hogy bennük sokan a korábbi rendszer, társadalmi szereplésre felkészítő marxista kurzusainak reminiscenciáit vélik felfedezni.

Az élethosszig tartó tanulás kérdéseivel foglalkozó kilencedik fejezet szintén több ponton javítandónak látja a meglévő rendszert. A tanulmány szerint Kelet- és Közép Európa országai késve ismerték fel a felnőttképzések átalakításának jelentőségét, s a programkínálat nem a munkaerőpiac valós igényein alapul, hanem az intézmények meglévő lehetőségein. A kibontakozóban lévő virtuális oktatás kiépülésében kelet lemaradása sajátos előnyt jelent, nevezetesen azt, hogy nem kell egy korábbi informatikai infrastruktúrát lecserélni.

A könyv utolsó fejezete a bemutatott évtizedre vonatkozó főbb statisztikai adatokat közöl a tizenegy országról (gazdasági, iskolázottsági mutatók). Külön említést érdemel a kötet végén található terjedelmes tematikus bibliográfia, melyben számos internet cím is van, melyek többek között az egyes országok oktatásának további megismeréséhez szolgálhatnak kiindulópontul.

Kelet- és Közép Európa felsőoktatásának a rendszerváltások után eltelt első évtizedben bekövetkezett változásait tehát alapvetően pozitívan értékeli a tanulmány. A szerző szerint a térségben mindenütt megindultak a nyitott társadalom létrejöttéhez vezető folyamatok, amelyekből a felsőoktatás is kellően kivette részét. Természetes, hogy megállapításai sok esetben nem általánosíthatók teljesen, hiszen a tizenegy bemutatott ország között még azok sem vehetők mindenben egy kalap alá, amelyek az első körben csatlakoznak az Unióhoz. Az egyes következtetések levonásakor a szerző igyekszik az adott problémát legtipikusabban megjelenítő országra utalni. (Így például Romániában a kisebbségi felsőoktatás, Csehországban a magán felsőoktatás körüli gondok a jelentősebbek, s a több tekintetben előljáró Magyarország pedig a kétlépcsős rendszer megteremtésében jár hátrébb néhány országnál.) A mű 2000-ben jelent meg. Noha az azóta eltelt egy-két év hozott változásokat – s valószínűleg újra bele lehetne kezdeni egy ilyen vizsgálatba –, megállapításait még egy darabig tükröként állíthatjuk Közép- és Kelet Európa felsőoktatásai rendszerei elé, amelyeknek résztvevői immár felismerték, hogy az átalakulások nem egy statikus végpont, hanem a „reformok véget nem érő prologusa” felé mutatnak.

A Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszékén folyó műhelymunka eredményeként Richard H. Jones művének fordításából váloga-

tott szövegek kerülnek a magyar olvasóközönség kezébe. Az összeállítás Illés Péter szerkesztésében az *Acta Pedagogica Debrecina* sorozat köteteként jelenik meg, *Felsőoktatási reform Közép- és Kelet Európában 1990–2000* címmel.

(Richard H. Jones: *Education for an Open Society*, WRR, The Hague, 2000.)

Szabó Péter Csaba



HELYREÁLLÍTOTT HIERARCHIÁK

Az *Actes de la recherche en sciences sociales* legutóbbi számában (No. 149, 2003. szeptember), amelynek témája „Az iskolai »demokratizálás« ellentmondásai”, Bernard Convert olyan kutatást mutat be „Megőrzött hierarchiák. A diszciplínák tere, az iskolai kínálat morfológiája és az orientáció Franciaországban, 19872001.” címmel, amely a közép és felsőfokú oktatást vizsgálta.

Franciaországban az utóbbi 25 évben példátlanul megnőtt a középiskolások és az érettségizők száma. 1986ban a korosztály 38 százaléka jutott el az érettségi szintjére, 1994ben ez az arány elérte a 60 százalékot. Ezzel egyidőben a hosszú középiskolai ág struktúráját erősen differenciálták a szakmai érettségik létrehozásával és a műszaki irányok megsokszorozásával. Ezeknek az intézkedéseknek az volt a céljuk, hogy véget vessenek a középiskolai ágak közötti hierarchiának és a matematika mint szelekciós eszköz uralmának. Végül a felsőoktatás térképe radikálisan átalakult a felsőoktatási intézmények megsokszorozódásával, különösen a hagyományos nagy egyetemek helyi „antennáinak” (tagozatainak) kifejlesztésével. Ezeket a változásokat értékelte a helyi közép és felsőoktatási piac szintjén Bernard Convert a Lillei Akadémián¹ akadémiai adatok vizsgálatával.

1987 és 2001 között a középfokú oktatásban a demokratizálás növekedését tapasztalja, vagyis csökkennek a távolságok a társadalmi származás szerinti felvételi arányok között, bármelyik fajta érettségiről legyen is szó. Ezt a megállapítást persze viszonylagossá teszik a finomabb szelekciós folyamatok: a népi osztályok gyerekei sokkal gyakrabban érkeznek „késéssel” az érettségihez, és ott nyújtott teljesítményük egyébként egyenlő feltevések mellett átlagosan mindig alacsonyabb a

vezető beosztásúak gyerekeiéénél, azokat is figyelembe véve, akik az utóbbiak közül érkeznek „késéssel”. Convert azt is hangsúlyozza, hogy a nők relatíve kevésbé vannak jelen, amit e „demokratizálás” keretében azzal magyaráz, hogy az iskolázásban a nemek aránya társadalmi kategóriánként változik.

1995ben új struktúrákat vezettek be az érettségi ágaiban. Ez az intézkedés azonban a szerző szerint nem hozott mélyebb átalakulást az ágak hierarchiájában. Csak azt emeli ki, hogy az általános ágak között csökkentek a létszámok a bölcsészeti ágakon, a „közgazdasági és társadalmi” ágak javára, amelyek tanulói színvonalának egyértelmű javulását tapasztalták, és elvesztették menedékág jelleget. Convert azt is megállapítja, hogy a természettudományos ágak kevésbé kitüntetetté váltak ezzel magyarázza, hogy az újabb évfázatok kevésbé érdeklődnek a felsőfokú természettudományos tanulmányok iránt.

A felsőoktatásban a tömegesedés először a rövidebb ágak iránti igény felduzzadásában jelentkezett, majd 1991től kezdve a „környékbeli” intézmények fejlődésével megindult egy növekvő áradat az egyetemek felé. Convert azonban az érettségizőknek az akadémián bejelentett „orientációs szándékait” tanulmányozva hangsúlyozza a felsőfokú tanulmányokra irányuló orientációs stratégiák változatosabbá válását.

Először is, kimutatja a „szomszédsági hatásokat”, amelyek olyan ágak felé terelik az érettségizőket, amelyeket az oktatás földrajzi közelsége miatt választanak. E hatások áganként és a közönségtől függően eltérőek. Így a kínálathoz képest a kereslet kevésbé rugalmas a bölcsészeten és a természettudományokban, mint a humántudományokban, főleg pedig a szakmát nyújtó multidiszciplináris ágakon (pl. az alkalmazott idegen nyelvek vagy a gazdasági és társadalmi igazgatás területén). A szomszédsági hatások egyébként a „legtörékenyebb” közönséget érintik a leginkább, azaz a nőket, a túlkoros tanulókat és a népi osztályok gyerekeit.

A felsőoktatási ágak közötti választás tere egyébként túldeterminált az érettségi ágai révén. Így a felsőoktatási ágak iskolai és társadalmi hierarchiája nagyon hasonló szerkezetű, mint az érettségi fajtáinak hierarchiája. Két pólusán a nagy iskolák egyetemi előkészítő osztályai melyek a legjobb és a legmagasabb társadalmi származású tanulókat fogadják állnak szemben az ellentétes jellemzőkkel bíró tanulókat fogadó fel-

¹ Akadémia: a francia állami felsőoktatási rendszer területi egysége...

tott szövegek kerülnek a magyar olvasóközönség kezébe. Az összeállítás Illés Péter szerkesztésében az *Acta Pedagogica Debrecina* sorozat köteteként jelenik meg, *Felsőoktatási reform Közép- és Kelet Európában 1990–2000* címmel.

(Richard H. Jones: *Education for an Open Society*, WRR, The Hague, 2000.)

Szabó Péter Csaba



HELYREÁLLÍTOTT HIERARCHIÁK

Az *Actes de la recherche en sciences sociales* legutóbbi számában (No. 149, 2003. szeptember), amelynek témája „Az iskolai »demokratizálás« ellentmondásai”, Bernard Convert olyan kutatást mutat be „Megőrzött hierarchiák. A diszciplínák tere, az iskolai kínálat morfológiája és az orientáció Franciaországban, 19872001.” címmel, amely a közép és felsőfokú oktatást vizsgálta.

Franciaországban az utóbbi 25 évben példátlanul megnőtt a középiskolások és az érettségizők száma. 1986ban a korosztály 38 százaléka jutott el az érettségi szintjére, 1994ben ez az arány elérte a 60 százalékot. Ezzel egyidőben a hosszú középiskolai ág struktúráját erősen differenciálták a szakmai érettségik létrehozásával és a műszaki irányok megsokszorozásával. Ezeknek az intézkedéseknek az volt a céljuk, hogy véget vessenek a középiskolai ágak közötti hierarchiának és a matematika mint szelekciós eszköz uralmának. Végül a felsőoktatás térképe radikálisan átalakult a felsőoktatási intézmények megsokszorozódásával, különösen a hagyományos nagy egyetemek helyi „antennáinak” (tagozatainak) kifejlesztésével. Ezeket a változásokat értékelte a helyi közép és felsőoktatási piac szintjén Bernard Convert a Lillei Akadémián¹ akadémiai adatok vizsgálatával.

1987 és 2001 között a középfokú oktatásban a demokratizálás növekedését tapasztalja, vagyis csökkennek a távolságok a társadalmi származás szerinti felvételi arányok között, bármelyik fajta érettségiről legyen is szó. Ezt a megállapítást persze viszonylagossá teszik a finomabb szelekciós folyamatok: a népi osztályok gyerekei sokkal gyakrabban érkeznak „késéssel” az érettségihez, és ott nyújtott teljesítményük egyébként egyenlő feltevések mellett átlagosan mindig alacsonyabb a

vezető beosztásúak gyerekeiéénél, azokat is figyelembe véve, akik az utóbbiak közül érkeznek „késéssel”. Convert azt is hangsúlyozza, hogy a nők relatíve kevésbé vannak jelen, amit e „demokratizálás” keretében azzal magyaráz, hogy az iskolázásban a nemek aránya társadalmi kategóriánként változik.

1995ben új struktúrákat vezettek be az érettségi ágaiban. Ez az intézkedés azonban a szerző szerint nem hozott mélyebb átalakulást az ágak hierarchiájában. Csak azt emeli ki, hogy az általános ágak között csökkentek a létszámok a bölcsészeti ágakon, a „közgazdasági és társadalmi” ágak javára, amelyek tanulói színvonalának egyértelmű javulását tapasztalták, és elvesztették menedékág jelleget. Convert azt is megállapítja, hogy a természettudományos ágak kevésbé kitüntetetté váltak ezzel magyarázza, hogy az újabb évfjártatok kevésbé érdeklődnek a felsőfokú természettudományos tanulmányok iránt.

A felsőoktatásban a tömegesedés először a rövidebb ágak iránti igény felduzzadásában jelentkezett, majd 1991től kezdve a „környékbeli” intézmények fejlődésével megindult egy növekvő áradat az egyetemek felé. Convert azonban az érettségizőknek az akadémián bejelentett „orientációs szándékait” tanulmányozva hangsúlyozza a felsőfokú tanulmányokra irányuló orientációs stratégiák változatosabbá válását.

Először is, kimutatja a „szomszédsági hatásokat”, amelyek olyan ágak felé terelik az érettségizőket, amelyeket az oktatás földrajzi közelsége miatt választanak. E hatások áganként és a közönségtől függően eltérőek. Így a kínálathoz képest a kereslet kevésbé rugalmas a bölcsészetben és a természettudományokban, mint a humántudományokban, főleg pedig a szakmát nyújtó multidiszciplináris ágakon (pl. az alkalmazott idegen nyelvek vagy a gazdasági és társadalmi igazgatás területén). A szomszédsági hatások egyébként a „legtörékenyebb” közönséget érintik a leginkább, azaz a nőket, a túlkoros tanulókat és a népi osztályok gyerekeit.

A felsőoktatási ágak közötti választás tere egyébként túldeterminált az érettségi ágai révén. Így a felsőoktatási ágak iskolai és társadalmi hierarchiája nagyon hasonló szerkezetű, mint az érettségi fajtáinak hierarchiája. Két pólusán a nagy iskolák egyetemi előkészítő osztályai melyek a legjobb és a legmagasabb társadalmi származású tanulókat fogadják állnak szemben az ellentétes jellemzőkkel bíró tanulókat fogadó fel-

¹ Akadémia: a francia állami felsőoktatási rendszer területi egysége...

sőfokú technikus szakokkal. A befejező osztályok fajtáinak struktúrája és a felsőfokú ágak struktúrájának megfelelése teljesen egyértelmű, és erős összekapcsolódásokat mutat: a matematika specializációjú tudományos („S”) SÉRIES és az előkészítő osztályok között, a műszaki SÉRIES és a rövid felsőfokú technikumok (IUT) között, az általános „L” (bölcészeti), ES (gazdasági és társadalmi), „SVT” (természettudományi) SÉRIES és az egyetemi tanulmányok között. A fő ellentét a középfokú oktatás tudományos SÉRIESi és a műszaki SÉRIESi között vannak. A szakágak e két csoportjának közönsége ellentétes társadalmi származású csoportokból, a leghátrányosabb és a legelőnyösebb helyzetűek közül toborzódik, ami ellentétes pozíciókba helyezi őket az egyetemi térben.

Végül, az eddig leírt modális profilokon túl egyéb tényezők is befolyásolják az érettségizők orientációit: a nem (a lányok inkább a bölcészeti ágak, nyelvek és humántudományok felé orientálódnak, a fiúk pedig a tudományokat és az ipari

technológiát részesítik előnyben, míg más ágak vegyesek); a túlkorosság (Convert azt tapasztalta, hogy túlkorosság esetén az orientációs szándékok statisztikailag eltolódnak a hierarchia alja felé); és a társadalmi származás (a legelőnyösebb helyzetű tanulók orientációi sokkal „ambiciózusabbak”, míg a szerényebb származásúak inkább a munkaerőpiacon hamarabb „megtérülő” ágakat választják).

Convert végül arra a következtetésre jut, hogy az utóbbi idők strukturális változásai ellenére a francia iskolarendszer felszívta ezek hatásait és helyreállította hierarchiáit. Ezeket a középfokon belül működő szelekció és a következő szintre, a felsőoktatásba áthelyezett szelekciós mechanizmus tartja fenn.

(Convert, Bernard: *Megőrzött hierarchiák. A diszciplínák tere, az iskolai kínálat morfológiája és az orientáció Franciaországban, 1987/2001. Actes de la recherche en sciences sociales, No. 149. 2003. szeptember.*)

Florence Legendre

SUMMARIUM

HIGHER EDUCATION REFORMS

Ulrich Teichler: *Main Questions Regarding European Higher Education Reforms: The Opinion of a Higher Education Researcher*. The article presents and analyses the main areas and topics which have, to varying degrees and with changing content, dominated higher educational reforms in the past thirty years. The author points to three broad topics. The first topic continuously in the spotlight of politics and research is the expansion of higher education, its trends and its possible interpretations. All approaches to this question relevant to our present and future examine the roles higher education fulfills in the formation of knowledge-based society. This approach brings forward some main topics for discussion: the growing expectations towards relevant knowledge-transfer; setting the priorities between accomplishing quality in the top or across the expanded higher education as a whole; whether the strict professional qualification, a broader professional knowledge or the employability should be the main priority as a philosophy behind the curricula; which are the proper teaching and learning methods in the massified and “exhausted” higher education; how can lifelong learning be accomplished and generalized? The second main topic area refers to the changing content of governmental control and institutional management, and their means to tackle the problems. In sharp contrast with the main trends of strong control and supervision of the first reforms in the 1960’s and 1970’s, today’s reform is characterized by the diminishing role of governments. On the level of institutional leadership one can observe a shift towards managerial attitudes, due to a tightening in the economic environment. Since the beginning of 1980’s, evaluation of higher education have become widespread. Evaluation systems are diverse, especially across countries. The reason lies in the fact that measurement of performance in higher education is an extremely delicate and difficult process, and it is hard to reach a consensus about the methods. The third topic discussed is internationalization and globalization. One aspect of this refers to crossing borders, physical mobility, partnerships and knowledge-transfer. Another aspect regards internalization and globalization as a framework for all spheres of higher education. Universities will develop different strategies and forms of leadership once they are set in an international framework, rather than in a national one. The author illustrates his theses, pointing to the multiplicity of possible solutions to similar problems.

Robert D. Reisz: *Isomorphism, Conflict and Creativity. Higher Education in Central-Eastern Europe of the 1990’s*. The study presents the results of a research carried out by the author with the financial and institutional support of the Higher Education Research Institute of Martin Luther University in Halle-Wittenberg. The research compared six countries from the region, and looked for similarities in higher education reforms following the political turnovers around 1990. (The research comprised the following countries: Bulgaria, Czech Republic, Poland, Hungary, Romania, Slovakia.) The first part of the study sums up the history of higher education in these countries, beginning from the Middle Ages through the development of the 19th century, till the radical happenings of the 20th century, highlighting the similar traces and influences. The second part of the study is reserved to statistical analysis of longitudinal data. The main conclusion is, that there is high correlation between the data on student numbers in the second part of the 20th century across countries. These results support and complement the fact concluded from other statistical and historical data, that there is a high degree of homogeneity across higher education sectors in the region. The third part of the study

aims to answer the question: why did the similarities persist even after centralized political coordination across the region ceased to exist. One interesting thing about homogeneity is, that even the post 1990 innovations are relatively similar. The theoretical background of the analysis is given by the neoinstitutionalist approach. The author uses the term isomorphism comparing the events with different types of isomorphism. It results, that the period between 1948 and 1990 was obviously a forced isomorphism, but this influence did not totally disappear after 1990. (On the contrary, it even became stronger during the past 4–5 years, due to the pan-European regulations regarding the evolving European Higher Educational Area.) The main mechanism of the 1990's was, however, the so-called mimetic isomorphism. Institutions made an attempt to copy a model from outside, in some cases the not-yet existing model of the European higher education. Even a third form of isomorphism, the so-called normative isomorphism could be traced. For the East-Central European higher education systems the common norm and value was set forth by the Humboldtian university ideal, which induced them the same institutional changes. Finally, the author states that, even if his study pointed to the homogeneity of systems in some respects, the even more interesting research question would be the one that seeks for the causes of differences among them.

Attila Korán and István Polónyi: *The Role Of The World Bank in the Development of Hungarian Higher Education*. The article presents the objectives and results of two credit programs of the World Bank aimed at the development of Hungarian higher education after the change of regime. The first credit came in 1991 and along with the Hungarian contribution was placed in the "Joining up the European Higher Education" Fund. The reason for this solution – new even for the World Bank – was that the preparations for the program coincided with the change of regime, and one could not expect a well-based strategy of higher education development from the government at that point. The World Bank accepted this situation, they agreed that the objectives of the program could be better achieved if the funds were distributed according to the priorities of the program by a more or less independent advisory board in a system of application-based competition. The composition of the advisory board was such that the interests of larger universities mostly prevailed, therefore one can not be surprised that the program – in spite of its several accomplishments – could only achieve a small part of the rationalizing objectives it set forth in the beginning. The main characteristics of the sphere did not change, its lobby successfully preserved the system. The second credit-agreement with the World Bank was signed in 1998. As a policy-oriented credit, its key objectives coincided more or less with the first one, some focal points have changed, however. In the case of growing incomes, there was a growing emphasis on tuition fees. The essence of the program was the project of institutional development, bringing about important investment sources as well. The new government in 1998 radically changed some objectives of the project – like the one referring to tuition fees – by revising the policy letter and supplementing the agreement. The new government started to implement the revised program, but quitted it by the second half of its mandate, saying that "too strict conditions and too high commissions" obliged them to. The government partly complemented the credit funds, and assured the financial conditions for the first phase of the development project, but later one could observe the gradual decrease in finances. Still, an important merit of the program was that it created the necessary infrastructural conditions for the expansion of higher education. The study concludes in saying that the contribution of the World Bank to the development of Hungarian higher education lies in assuring a surplus of funds for the higher education that allowed for the modernization of its infrastructure and technical devices. On the other hand, the programs have only slightly contributed – on the level of appearances – to the economic and institutional rationalization. The degree system did not get closer to the developed European ones, nor to European economic demands. The way higher education institutions function depends on the compromise among different academic interest-groups, and the economic rationality is only a secondary aspect. The politically oriented ministries are led by short-term political interests, therefore client-accumulation by distribution is their most important task to achieve. In this framework the long-term development strategies – together with the World Bank policies – are in collapse.

Ildikó Hrubos: *Today's Reform: Creating the European Higher Education Area*. This article examines the so-called Bologna process in the context of the reforms of higher education in advanced European countries in the 1960's. It raises the questions: how do new developments fit into the row of reforms, what are the conclusions drawn from the previous successes and failures. It already ex-

ists a well-defined system of concepts and methodology regarding the higher education reforms seen as social programs. From this point of view the present reform can be considered radical, because changing and harmonizing the degree system on a European level (which is the most important element of this reform) asks for a completely new philosophy and practice. Meanwhile, this reform is extremely "wide", comprising most parts of the institution-system, and actually influencing the system as a whole. The horizontal magnitude of changes is unprecedented in the history of higher education reforms, because it concerns the whole sector, each of its institutions and geographically the entire continent. Past history has shown that this sector is capable of great transformations, it can survive crises, but it can also be characterized by a high level of inertia, and by forceful resistance when it comes to defend itself from actions endangering its interests. The reform aiming EHEA is only at its beginning, therefore no evaluation can yet be made. However, we can consider the chances, we can take into account the critical points. The study tackles the following topics. Mobility is considered a central value in the declarations. The question is, will the motivation be strong enough to mobilize huge masses of students in Europe, where the legacy regarding physical mobility is falling far behind of that in the United States, considered an example and rival. The topic of financing, strictly connected to the previous topic, practically did not even occur in the declarations. Expanding the sphere of higher education can bring the autocracy of traditional forms of higher education to an end. The possibility of recognizing formally not accredited programs will raise several practical and theoretical problems. One of the objectives of the reform is to assure social equity in higher education. The degree system allowing multiple exits, the lifelong learning initiatives indeed provide the possibility to restart, to continue the learning process. The EHEA will, however, also contribute to the development of new (international) levels of social selection. Marking off the boundaries of degrees in the linear system is difficult both in educational-curricular and labor-market terms. Determining the functions of the first degree is especially difficult and controversial, which is perceptible even in the way official documents have treated these questions over the past years. A growing attention is given to institutions. An outstanding contradiction lies in the fact that the reform started from the top, but the implementation is expected to come from below, from the level of institutions. Moreover, when it comes to the development of concrete curricula, the autonomy of the disciplines is at stake. As the reform is unfolding, questions regarding the content and quality come forth, but the convincing, legitimate systems of evaluation, quality assurance and accreditation are still to be worked out. While the basic aim of the reform is to assure a more rationalized human resource management, the potential employers did not yet have a word to say.

Tamás Kozma: *Change Agents. Minority Higher Education Initiatives in Central Europe.* The article of Tamás Kozma analyses the "genealogical myths" of thirteen higher education institutions, inquiring: in what circumstances did they come into being and what are the regularities around the birth of the new minority/multilingual higher education institutions in Central and Eastern Europe in the 1990's. The author states that the initiators of these institutions are either (minority or regional) political/interest-safeguarding organisms, or ecclesiastic organizations. The contribution of ecclesiastic organizations is essential especially in the eastern part of the region. In the case of minority institutions, the key initiators always belong to the local or regional elite. They can only be successful if they acquire political assignments (local authorities) and they obtain the support of particular local groups. Their endeavor to establish new institutions is presented on the political scene as minority rights protection and/or as a regional development strategy. For a minority institution to be created in a particular place in the right moment, not only adequate conditions are necessary, but also someone who takes the initiative, funds the institution and sustains it. This person is the change agent, whose role is to give voice to the demands of the masses, to interpret the birth of the institution as a political act, to estimate its opportunities and win the opinion of the majority in favor of one possible solution. The change agents are hidden, acting from behind and are difficult to get in touch with. Their style is similar to that of the charismatic leaders. They accept the risks of taking initiatives, and build on previous successes. This way they are able to win majority support and they can also make their democratic environment accept the institution funded by them.

Károly Barakonyi: *The Structure of the Multi-Steps Degree System.* The study points out that joining the European Higher Education Area is a necessary effort towards establishing a uniform and competitive system of higher education in Hungary. The cardinal point of this problem is the creation of

a uniform multi-steps degree system. The author takes into account all the elements of the two-steps degree system: the input requirements of each step, the requirements concerning the content of each step, the expected competencies on the output level, the learning careers satisfying the needs for student mobility, the links among the steps and between the degrees and the labor-market, the starting and exit points. The study also mentions the exceptions to the rule in introducing linear degree-system: where there is no mass education, and only a limited number of students are involved, there is no need (or it is even dangerous) to ask for the linear two-steps model. Such are the university-level studies in arts, the medical education, dentistry, pharmaceutical and veterinary education. However, due to its more direct relationship with the world of labor-market and mass society, legal education is recommended to be transformed into the two-step degree system. The positive outcomes would be the greater student and teacher mobility, a wider European outlook, diplomas allowing a greater employability on the EU labor-market, and improvement of the competitiveness of the country. Among the expected negative outcomes would be the significant energy and involvement expected from executives, the risks of quality drop because of a new, unknown system without any traditions whatsoever, the uncertainties brought about by change and felt by the teaching staff, the possible brain drain provoked by the intensified student mobility, and the substantial costs involved for the governments. The author finally concludes, that there is no need to prescribe the structure of vocational higher education or of special vocational training courses, and there is no need to encounter these. In their case the needs and their unnecessary is completely determined by social demands and their licensing should be linked solely to quality standards.

(Text of Ildikó Hrubos & István Polónyi – translated by Ágota Szentannai)

REFORMEN DES HOCHSCHULWESENS

Ulrich Teichlers Aufsatz zum Thema *Die Reform des Hochschulwesens: Meinungen eines Hochschulforschers* präsentiert und untersucht die Hauptgebiete und Themen die seit über drei Jahrzehnten mit zeitweise verschiedenen Schwerpunkten und Inhalten im Mittelpunkt der Reform der akademischen Ausbildung stehen. Der Autor bestimmt drei dieser umfangreichen Gebiete. Das erste, sich fortlaufend im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit der Forschung und der Politik befindende Thema ist die Ausweitung des Hochschulwesens, die Trends dieser Ausweitung und deren Interpretation. Der sowohl für die Gegenwart als auch für die Zukunft relevante Ansatz versucht die Rolle des Hochschulwesens in der Schaffung einer Wissensgesellschaft zu formulieren. In dieser Hinsicht kommen folgende Diskussionsthemen auf: das Bedürfnis nach der Vermittlung relevanten Wissens wächst von Tag zu Tag; was ist wichtig(er): Qualität an der Spitze oder Qualität im ganzen Querschnitt des ausgeweiteten Hochschulwesens? Welcher Philosophie soll der Lehrplan folgen: sollen die professionelle Qualifikation, eine ausgeweitete professionelle Ausbildung oder die späteren Erwerbsmöglichkeiten die Hauptrolle spielen? Welche Lern- und Lehrmethoden können im immer größere Massen anziehenden und daher erschöpften Hochschulwesen angewandt werden? Und schließlich, wie kann das lebenslange Lernen verwirklicht werden? Der zweite Themenkreis umfaßt den variablen Inhalt und die Problemlösungsmethoden des staatlichen Führungssystems und der einzelnen institutionellen Leitungen. Der Haupttrend ist ein Schrumpfen der Rolle der Regierung, im scharfen Gegensatz zu der strikten Kontrolle die in den 60-er und 70-er Jahren so charakteristisch war. Auf der Ebene der institutionellen Leitung ist in Anbetracht des vom wirtschaftlichen Milieu ausgeübten Druckes eine Verbreitung der managementorientierten Führung erkennbar. Seit Beginn der 80-er Jahre hat sich die Evaluierung des Hochschulwesens weltweit verbreitet. Die nationalen Bewertungssysteme sind häufig sehr unterschiedlich. Diese Unterschiede sind durch die komplexe Problematik, die eine Bewertung der Leistung des Hochschulwesens darstellt, und durch die dementsprechende Schwierigkeit mit der ein Konsens über die Bewertungsmethoden entsteht, zu erklären. Das dritte Gebiet ist die Internationalisierung und Globalisierung. Einerseits bedeuten diese eine grenzüberschreitende, physische Mobilität, Kooperation und Wissenübergabe. Andererseits jedoch beeinflusst die Internationalisierung und Globalisierung jegliche Gebiete des Hochschulwesens. Die Universitäten gestalten ihre Strategien und Führungssysteme anders wenn der Kontext nicht mehr national, sondern

international ist. Der Autor illustriert die genannten Fragen mit Beispielen und signalisiert dadurch die Vielfalt der zur Lösung dieser und ähnlicher Probleme in Frage kommenden Antworten.

Robert D. Reisz stellt uns in *Isomorphismus, Konflikt und Kreativität. Hochschulwesen in Mittel- und Osteuropa in den neunziger Jahren* die Ergebnisse einer Forschungsarbeit vor, die er mit Unterstützung des Instituts für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg unternommen hat. Im Rahmen dieses Forschungsprojekts wurden sechs Länder der Region untersucht, wobei die möglichen Ähnlichkeiten des Wandels der sich um 1990 im Hochschulwesen abgewickelt hat, die Hauptrolle spielten (das Forschungsprojekt hat sich auf folgende Länder bezogen: Bulgarien, Polen, Rumänien, Slowakei, Tschechische Republik und Ungarn). Der erste Teil der Studie faßt kurz die Vorgeschichte des Hochschulwesens in diesen Ländern zusammen, von den Anfängen im Mittelalter über die Verbreitung der Universitäten im 19. Jahrhundert bis hin zu den verhängnisvollen Geschehnissen des 20. Jahrhunderts, ihren gemeinsamen Zügen und vergleichbaren Auswirkungen. Der zweite Teil ist einer statistischen Analyse gewidmet die auf längeren Zeitspannen beruht. Die wichtigste diesbezügliche Schlußfolgerung des Autors ist daß die Daten in Bezug auf die Zahl der Studenten in den einzelnen Ländern eine starke Korrelation aufweisen. Diese Schlüsse unterstützen, beziehungsweise ergänzen, die ähnlichen, auf anderen statistischen Daten und historischen Analysen beruhenden Feststellungen, denen nach die Organisation der Sektoren des regionalen Hochschulwesens eine starke Homogenität aufweist. Der dritte Teil bestrebt die Frage zu beantworten, warum diese Ähnlichkeit trotz der aufgelösten zentralen politischen Koordination auf regionaler Ebene erhalten geblieben ist. Es ist bemerkenswert daß sogar die nach 1990 erschienenen Innovationen Ähnlichkeiten aufweisen. Der theoretische Rahmen dieser Analyse beruht auf einem neoinstitutionellen Ansatz, benützt den Begriff des organisatorischen Isomorphismus und identifiziert die Vorgänge der Region mit den verschiedenen Typen des Isomorphismus. Er stellt fest, daß es sich zwischen 1948 und 1990 eindeutig um einen Zwangsisomorphismus handeln mußte. Diese Wirkung ist nach 1990 nicht vollständig verschwunden (sie hat sich in den letzten 4–5 Jahren sogar verstärkt, als Ergebnis der paneuropäischen Gesetzharmonisation die einen Europäischen Hochschulraum anstrebt). Der sich in den neunziger Jahren durchsetzende Hauptmechanismus war jedoch der eines sogenannten mimetischen Isomorphismus. Die Hochschulen versuchten ein einheitliches, externes Modell nachzuahmen, in diesem Fall das Modell des in Wirklichkeit noch nicht existierenden europäischen Hochschulwesens. Die Präsenz einer dritten Form des Isomorphismus, und zwar die des normativen Isomorphismus, war auch spürbar. Im Fall der Ost-Mitteuropäischen Hochschulsysteme hat das humboldtsche Universitätsideal die gemeinsame Norm, den gemeinsamen Wert bedeutet, dessen Anstreben zu vergleichbaren organisatorischen Änderungen geführt hat. Schlußfolgernd stellt der Autor fest, daß obwohl sich seine Studie auf die Homogenität der verschiedenen Systeme konzentriert, das wirklich interessante Thema doch die Erforschung der Unterschiede zwischen diesen Systemen bleibt.

Attila Koráns und István Polónyis Aufsatz über *Die Rolle der Weltbank in der Entwicklung des einheimischen Hochschulwesens* präsentiert die Ziele und Ergebnisse der zwei Weltbank-Kreditprogramme die in der Entwicklung des ungarischen Hochschulwesens nach der Wende durchgeführt worden sind. Der erste, im Jahr 1991 gestartete Kredit zur Entwicklung des Hochschulbereichs wurde zusammen mit dem entsprechenden Beitrag Ungarns im Fonds zur „Anpassung an das Europäische Hochschulwesen“ deponiert. Diese – auch für die Weltbank – sonderbare Lösung hatte als Grund daß die Vorbereitung des Kredits mit der politischen Wende übereintraf und daß die Bank den Standpunkt vertreten hatte, daß in jener Zeit ein grundsätzliches Entwicklungsprogramm für das Hochschulwesen von Seiten der Regierung nicht zu erwarten war. Die Ziele des Kredits könnten, so hieß es, viel einfacher erreicht werden, wenn die Mittel, mit Rücksicht auf die Prioritäten des Kreditabkommens, durch ein öffentliches Ausschreiben von einem von der Regierung möglichst unabhängigen Kuratorium verteilt werden. In diesem Kuratorium haben sich allerdings die Interessen des Hochschulwesens, insbesondere die der größeren Universitäten durchgesetzt, weswegen es auch nicht überraschen sollte, daß der Kredit – trotz einiger positiven Ergebnisse – nur einen kleinen Teil der erstrebten Ziele verwirklichen konnte: die wichtigsten Charakterzüge des Hochschulbereichs haben sich nicht geändert und die Lobby der Hochschulsphäre hat das existierende System mit Erfolg erhalten. Der 1998 unterzeichnete zweite Weltbankkredit war ein *policy*-orientierter Kredit, dessen Hauptziele mit denen des ersten Kredits übereinstimmten. Gewisse Schwerpunkte wurden natürlich

geändert. So wurde beim Kapitel Einkommenserhöhung auf die Erhebung von Studiengebühren gesetzt. Den Schwerpunkt des Programms hat das Projekt für institutionelle Entwicklung ausgemacht, was äußerst wichtige finanzielle Quellen bedeutete. Der Regierungswechsel 1998 hat jedoch einige Ziele des Programms – vor allem in Bezug auf die eingeführten Studiengebühren – grundsätzlich geändert, was mit der Überarbeitung des *policy*-Briefes und einer Ergänzung des Abkommens überwunden wurde. Das geänderte Kreditprogramm wurde anfangs von der neuen Regierung durchgeführt, doch in der zweiten Hälfte des Regierungszyklus wurde die Durchsetzung abgebrochen, was die Regierung mit „dem strikten Bedingungs- und den hohen Jahreskosten für die Zurverfügungstellung des Kredits“ begründete. Die ausgefallenen Kreditquellen hat die Regierung teilweise aus anderen Mitteln gedeckt, wodurch die Bedingungen für die erste Phase des Entwicklungsprogramms erfüllt wurden, doch später machte sich eine langsame Senkung dieser Finanzmittel spürbar. Ein wichtiger Verdienst des Programms ist daß es in Hinsicht auf ein zunehmend Massenorientiertes einheitliches Hochschulwesen die nötige Gebäudeinfrastruktur gewährleistet hat. Schlußfolgernd stellen die Autoren fest, daß der Beitrag der Weltbank zur Entwicklung des ungarischen Hochschulwesens insofern grundsätzlich war, daß er das Hochschulwesen mit zusätzlichen finanziellen Mitteln versehen hat die zur Modernisierung der Infrastruktur und der technischen Mittel beigetragen haben. Die Kreditprogramme haben aber nur wenig – oder eher nur scheinbar – zu der wirtschaftlichen und strukturellen Rationalisierung des Hochschulwesens beigetragen. Die Struktur des ungarischen Hochschulunterrichts konnte weder an die entsprechenden Strukturen in den entwickelten Ländern, noch an die Bedürfnisse der ungarischen Wirtschaft angepaßt werden. Das heutige Wirken der Hochschulen und Universitäten wird weiterhin hauptsächlich von den Kompromissen der verschiedenen akademischen Interessengruppen beeinflusst, wobei bei diesen Kompromissen die Fragen der wirtschaftlichen Rationalität nur zweitrangig sind. Andererseits wird in den von Politikern geführten Ministerien hauptsächlich auf kurzfristige politische Interessen gesetzt, was vom Gewinnen von Anhängern durch Spaltung des Hochschulwesens und durch bewußte Klienturrekrutierung nur weiter bestätigt ist. In einem solchen Umfeld haben die langfristigen Entwicklungsstrategien – und die *politiques* der Weltbank – selbstverständlich nur eine beschränkte Auswirkung.

In ihrem Beitrag zum Thema *Die Reform dieser Tage: Die Schaffung eines Europäischen Hochschulraumes* untersucht und vergleicht Ildikó Hrubos den sogenannten Bologna-Vorgang mit den in den entwickelten Ländern seit den 60-er Jahren durchgeführten Hochschulreformen und versucht zu klären, welche Schlüsse aus den Erfolgen und Niederlagen der früheren Reformen zu ziehen sind. Das Begriffssystem und die Methodologie der Analyse der Hochschulreform als gesellschaftliches Programm existieren schon. Die Reform kann aber als Radikal betrachtet werden, indem die Änderung des Systems der akademischen Grade und ihre europäische Harmonisierung (der wesentlichste Teil der Reform) eine grundsätzlich neue Philosophie und Praktik voraussetzt. Gleichzeitig ist die Reform relativ „ausgeweitet“ indem sie mehrere Gebiete der institutionellen Struktur des Sektors umfaßt und sich indirekt auf fast alle ihre Gebiete auswirkt. Der horizontale Umfang dieser Änderungen ist beispiellos in der bisherigen Geschichte der Hochschulreformen, da sich diese auf das Ganze des Sektors, auf jede einzelne Einrichtung des Bereichs, und im geographischen Sinne auf den ganzen Kontinent auswirken. Die bisherige Geschichte des Hochschulwesens weist darauf hin, daß dieses Gebiet Erneuerungsfähig ist und Krisen überleben kann. Allerdings wird es auch von einer starken antireformatorischen Reaktion charakterisiert, es hat die Kraft zum Widerstand und zur Abwehr derjenigen Einflüsse die vermeintlich oder wahrhaftig die grundsätzlichen Werte des Hochschulbereiches bedrohen. Die Reform des Europäischen Hochschulraumes befindet sich heute im Anfangsstadium, ihre Bewertung ist deshalb natürlich noch nicht opportun. Eine Beurteilung ihrer Chancen, eine Abschätzung der kritischen Fragen kann jedoch schon jetzt unternommen werden. Der Beitrag macht auf die folgenden wichtigen Themen aufmerksam. In den verschiedenen Stellungnahmen erscheint Mobilität als wichtigster Wert der Reform. Es stellt sich allerdings die Frage, ob es in Europa jemals eine studentenmassenbewegende Motivation geben wird, die mit der Mobilität, die in den zugleich als Modell und Konkurrenz betrachteten Vereinigten Staaten traditionell präsent ist, vergleichbar sein kann. Die damit eng zusammenhängende Frage der Finanzierung ist auf der Ebene der offiziellen Stellungnahmen noch nicht einmal im Gespräch. Die Verbreitung des lebenslangen Lernens hat der Vorherrschaft der traditionellen Formen des Hochschulunterrichts ein Ende gesetzt. Die Anerkennung der formell nicht akkreditierten Programme wird viele prinzipielle und prakti-

sche Probleme aufbringen. Die erhöhte Chancengleichheit ist eine der Zielsetzungen der Reform. Die verschiedenen möglichen Ausgänge und das lebenslange Lernen stellen tatsächlich die Chance auf einen Neuanfang oder auf die Fortsetzung des Lernens dar. Das Vollbringen eines Europäischen Hochschulraumes wird aber auch zum Erscheinen von Stufen der (internationalen) gesellschaftlichen Selektion führen. Die arbeitsmarktpolitische und unterrichtsinhaltliche Abgrenzung der sich übereinander strukturierenden Stufen ist nicht problemlos. Vor allem das Festsetzen der Funktion der ersten Stufe ist problematisch und umstritten, was sich auch dadurch erkennen läßt, daß sich die diesbezüglichen Formulierungen der offiziellen Stellungnahmen in den vergangenen Jahren geändert haben. Eine erhöhte Aufmerksamkeit wird der institutionellen Ebene gewidmet. Es entsteht dadurch ein offensichtlicher Widerspruch zwischen einer „von oben“ kommenden Reform und der Erwartung, daß die Reform von autonomen Einrichtungen durchgeführt wird, wobei die Ausarbeitung konkreter Lehrpläne die Autonomie der Unterrichtsbereiche in Frage stellt. Je weiter die Reform kommt, um so wichtiger werden inhaltliche und qualitative Fragen. Dazu fehlen allerdings die überzeugenden, legitimen Systeme der Qualitätsbewertung, Qualitätssicherung und Akkreditierung. Und während das deklarierte Ziel der Reform die Förderung eines rationelleren Umgangs mit humanen Ressourcen ist, lassen die potentiellen Arbeitgeber wenig von sich hören.

Tamás Kozmas Aufsatz zum Thema *Change Agents: Initiativen im Hochschulwesen der Minderheiten in Mitteleuropa* untersucht die sogenannten „Gründermythen“ dreizehn Mittel- und Osteuropäischer Hochschulen und Universitäten, wobei er insbesondere die „Regelmäßigkeiten“, unter denen diese mehrsprachigen/einsprachigen Einrichtungen in den 90-er Jahren gegründet wurden, unter die Lupe nimmt. Der Autor stellt fest, daß die Initiatoren der Gründung von Hochschulen der ethnischen Minderheiten einerseits politische, andererseits kirchliche Organisationen sind. Das Mitwirken der kirchlichen Organisationen ist insbesondere im Osten Europas unerlässlich. In der Gründung dieser Einrichtungen der Minderheiten spielen die Mitglieder der lokalen/regionalen Elite eine Schlüsselrolle. Diese Elite ist nur dann erfolgreich, wenn sie einerseits im Staatsapparat vertreten ist (z.B. in Lokalräten), und andererseits wenn sie von bestimmten Segmenten der lokalen Öffentlichkeit unterstützt wird. Ihre Initiative zur Gründung von Hochschulen wird auf politischer Ebene als minderheitenrechtliches und/oder als regionales, entwicklungspolitisches Bedürfnis dargelegt. Um solche Hochschulen der Minderheiten zu Gründen bedarf es jedoch nicht nur der Erfüllung entsprechender Bedingungen, es muß auch jemanden geben der diese Institutionen initiiert, gründet und aufrechterhält. Dieser ist der „Träger des Wandels“ (*change agent*). Die Rolle der *change agents* ist die Bedürfnisse der Öffentlichkeit zum Ausdruck zu bringen, die Gründung der Hochschulen als politische Frage darzulegen, die verschiedenen Möglichkeiten einer Hochschulgründung zu ermessen, und schließlich, eine Mehrheit für diese oder jene Lösung zu gewinnen. Die *change agents* agieren oft im Hintergrund, es ist schwierig an sie heranzukommen. Ihr Stil ist der eines charismatischen Leaders. Sie nehmen die Risiken ihrer Initiative auf sich und bauen auf ihre vorherigen Erfolge. Damit können sie für sich eine mehrheitliche Unterstützung und für ihre neugegründete Institution die Akzeptanz von Seiten des demokratischen politischen Umfeldes gewinnen.

In seiner Studie über *Die Struktur der stufenweisen Ausbildung* stellt Károly Barakonyi fest, daß im Versuch ein einheitliches und wettbewerbsfähiges einheimisches Hochschulwesen zu gründen das Anstreben der Mitgliedschaft in einem zukünftigen Europäischen Hochschulraum unerlässlich ist. Ein grundsätzliches Element dieses Problemkreises ist die Schaffung eines einheitlichen, stufenweisen Ausbildungssystems. Der Autor untersucht die wichtigsten Elemente der Verwirklichung eines zweistufigen Ausbildungssystems im Einzelnen: die Aufnahmebedingungen der jeweiligen Stufen; die mit den einzelnen Stufen zusammenhängenden inhaltlichen Anforderungen; die Kompetenzen die bei Abschluß der jeweiligen Stufe zu erwarten sind; die Studiengänge die der Mobilität der Studenten entsprechen; die Knotenpunkte die die Stufen miteinander und mit den verschiedenen Berufen verbinden, und zum Schluß, die Punkte des Ein- bzw. Ausstiegs aus dem stufenweisen Ausbildungssystem. Der Beitrag erwähnt auch die Ausnahmen die bei der Einführung der zweistufigen Ausbildung in Frage kommen: da wo kein Massenunterricht, sondern die Schulung einer begrenzten Anzahl von Studenten stattfindet, ist die zwangsweise Anwendung des zweistufigen Modells unnötig und sogar schädlich. Ein gutes Beispiel dafür ist die akademische Ausbildung in den verschiedenen Gebieten der Kunst, Medizin, Zahnmedizin, Pharmakologie und Tiermedizin. Doch ist die Einführung der zweistufigen Jurausbildung wegen ihrer „massenorientiertheit“ und wegen der direkteren Beziehung

zum Arbeitsmarkt zu empfehlen. Der Autor erwähnt als positive Auswirkungen die erhöhte Mobilität der Studenten und der Lehrkräfte; eine erweiterte europäische Perspektive; Diplome die auf einem erweiterten, europäischen Arbeitsmarkt bessere Arbeitsmöglichkeiten mit sich bringen; und schließlich, die erhöhte Konkurrenzfähigkeit des jeweiligen Landes. Von Nachteil ist das erhöhte Bedürfnis nach Führungskräften; das Risiko eines qualitativen Rückfalls der auf die Einführung eines in der einheimischen Praxis unbekanntem Systems zurückzuführen ist; die dadurch entstehende Verunsicherung der Lehrkräfte; der *brain drain* der von der erhöhten Mobilität der Studenten verursacht wird, und schließlich, die erhöhten Ausgaben der Staatskasse die durch die Einführung dieses Systems entstehen. Schlußfolgernd betont der Autor, daß es unnötig ist die Struktur der akademischen Fachausbildung sowie die der speziellen Ausbildung auf Fachhochschulebene mit Vorschriften zu versehen. In diesen Fällen bestimmen die Bedürfnisse der Gesellschaft welche Fachausbildungen überhaupt angeboten werden sollen, wann sie unterbrochen bzw. eingestellt werden müssen. Hier muß die Erteilung der „Starterlaubnis“ an qualitative Parameter gebunden werden.

(Text von Ildikó Hrubos & István Polónyi – Übersetzung von Márk László-Herbert)

LES RÉFORMES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Sous le titre «Questions clés des réformes de l'enseignement supérieur européen: le point de vue d'un chercheur en enseignement supérieur» Ulrich Teichler présente et analyse les principaux thèmes qui depuis trente ans sont toujours au coeur des réformes de l'enseignement supérieur bien que le contenu et les points forts de ces réformes changent de temps en temps. Il attire l'attention sur trois thèmes importants. Le premier thème qui préoccupe sans cesse les politiciens et de chercheurs est celui de l'expansion de l'enseignement supérieur, les tendances observables dans ce domaine et les interprétations que l'on peut donner de celles-ci. Ceux qui veulent donner une appréciation qui est valable aussi bien de nos jours que dans un avenir proche essayent de saisir quelles pourraient être les missions de l'enseignement supérieur dans une société basée sur les connaissances. A l'intérieur de cette problématique on peut distinguer plusieurs thèmes de discussion : on se préoccupe de plus en plus comment pourrait-on assurer la transmission de connaissances vraiment pertinentes; est-ce que l'on doit s'efforcer à assurer un enseignement de qualité au sommet du pyramide ou à tous les niveaux de l'enseignement supérieur; à quelle préoccupation doit-on accorder le plus d'importance : à la production des qualifications professionnelles, au développement des connaissances professionnelles pris dans un sens plus large ou à l'employabilité de la future main-d'œuvre diplômée; quelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage peut-on utiliser à l'intérieur d'un système d'enseignement supérieur massifié et «épuisé»; comment peut-on réaliser les objectifs relatif à la formation tout au long de la vie.

Le second thème abordé dans cet article porte d'une part sur la modification du contenu des processus de pilotage mis en œuvre au niveau du gouvernement et au niveau des institutions d'enseignement supérieur et d'autre part sur la transformation des moyens utilisés à ces fins.. Contrairement aux années 1960 et 1970 qui étaient caractérisées par un fort contrôle, de nos jours c'est l'affaiblissement des interventions gouvernementales qui prévaut. Quant au niveau des institutions, vu le nouveau contexte économique on constate le renforcement des approches de management. Depuis le début des années 1980 on assiste aussi à la diffusion des tentatives d'évaluation, cependant les systèmes d'évaluation mis en œuvre sont fort différents dans chaque pays. Cela s'explique par le fait qu'évaluer les activités exercées dans le domaine de l'enseignement supérieur constitue une tâche à la fois très difficile et très délicate, ce dont il résulte qu'il n'est pas facile de créer un consensus concernant les méthodes d'évaluation utilisées.

Le troisième thème abordé est celui de l'internationalisation ou de la mondialisation. Ces phénomènes se manifestent notamment à travers la mobilité des personnes, le renforcement de la coopération et l'intensification des transferts de connaissances. On constate que les universités élaborent leur stratégie différemment dès que leur contexte n'est plus déterminé au niveau national mais au niveau international. L'auteur illustre par des exemples concrets les thèmes traités, en ceci faisant il montre notamment aux lecteurs que de multiples réponses peuvent être données à des questions similaires.

Dans un texte intitulé: «Isomorphismes, conflits et créativité. L'enseignement supérieur des pays d'Europe centrale et orientale durant les années 1990» Robert D. Reisz, présente les résultats d'une recherche qu'il a menée au sein de l'Institut des Recherches sur l'Enseignement Supérieur de l'Université Martin Luther de Halle-Wittenberg. Dans le cadre de ces investigations ont été analysés six pays de notre région (Bulgarie, Hongrie, Pologne, République Tchèque, Roumanie, Slovaquie), et ceci en vue de mettre à jour les similarités de l'évolution observée dans le domaine de l'enseignement supérieur après les changements politiques survenus aux alentours de 1990 dans chaque pays. Dans la première partie de l'étude, l'auteur présente brièvement la «préhistoire» de l'enseignement supérieur à partir de ses débuts médiévaux en passant par l'éclosion de ces sous-systèmes survenue durant le XIX^{ème} siècle pour en arriver jusqu'aux tournants majeurs du XX^{ème} siècle, et tout cela dans un souci de mettre en évidence les points communs, les similitudes. Dans la seconde partie du texte on peut lire une analyse statistique basée sur des séries temporelles longues. Celle-ci montre qu'à partir des données concernant l'évolution des effectifs d'étudiants on peut constater une forte corrélation entre les tendances observables dans les différents pays. Cela confirme les conclusions qui avaient été tirées à partir d'autres données statistiques et aussi de certaines études historiques. En effet, d'après celles-ci une forte homogénéité caractérise le champ des institutions d'enseignement supérieur des différents pays de la région. La troisième partie de l'étude essaie de répondre à la question suivante : comment est-il possible que cette ressemblance a pu se maintenir une fois que la coordination politique propre à l'ensemble des pays de la région a cessé d'exister. Il est intéressant de constater à ce sujet que même les innovations qui ont fait leur apparition après 1990 se ressemblent. Basée sur l'approche néo-institutionnelle, l'analyse fournie par l'auteur recourt à la notion théorique de l'isomorphisme. L'auteur souligne que les événements survenus dans la région constituent en effet différents cas de figure de l'isomorphisme. En effet, entre 1948 et 1990 on avait affaire à un isomorphisme forcé et il est intéressant de constater que même après 1990 on ne peut pas parler d'une disparition totale de l'isomorphisme. Qui plus est, durant les quatre-cinq dernières années ces phénomènes se sont même renforcés à la suite des modifications imputables à la création d'un territoire européen de l'enseignement supérieur. Notons toutefois que durant les années 1990 l'isomorphisme a pris surtout la forme d'un mimétisme institutionnel. En effet, les institutions avaient tenté de copier un modèle extérieur commun, qui est cependant un modèle européen qui n'existait pas réellement à cette époque. Notons aussi que l'on pouvait également constater l'existence d'une troisième forme de l'isomorphisme, à savoir celui de l'isomorphisme normatif. En effet, dans le cas des systèmes d'enseignement supérieur de l'Europe centrale c'est l'idéal du modèle universitaire humboldtien qui constituait la norme commune, l'idéal qui a incité les acteurs à préparer des changements institutionnels similaires. Enfin, l'auteur conclut son texte en affirmant que si dans son étude il a souligné le caractère homogène des systèmes étudiés, rechercher les causes des différences constituerait également un sujet fort intéressant.

Dans leur article intitulé Le rôle de la Banque Mondiale dans le développement de l'enseignement supérieur hongrois, Attila Kotán et István Polonyi présentent les objectifs et les résultats de deux programmes de développement qui avaient bénéficié du soutien de la Banque Mondiale. Au moment où le premier programme censé développer l'enseignement supérieur hongrois a été lancé en 1991, le crédit accordé par la Banque Mondiale, de même que la contribution hongroise ont été placés dans un fond intitulé «Rejoint l'enseignement supérieur européen». Cette solution – qui constituait une nouveauté pour la Banque Mondiale aussi – a été retenue en raison du fait que la préparation de ce programme a eu lieu au moment des transformations politiques et la Banque Mondiale a épousé l'opinion selon laquelle durant une telle période il serait irréal de penser que le gouvernement sera capable d'élaborer un programme de développement de qualité. En effet, il était légitime de penser que les objectifs du programme pourraient être plus facilement atteints si les crédits étaient distribués par un jury – autant que possible indépendant par rapport au gouvernement – et ceci en respectant les priorités définies dans ledit programme. Mais comme au sein du jury chargé d'allouer les fonds les intérêts des institutions d'enseignement supérieur, et en particulier ceux des grandes universités étaient bien représentés le programme – malgré certains bons résultats – n'a guère facilité la réalisation des objectifs de rationalisation initialement retenus : en effet les caractéristiques fondamentales du secteur en question n'ont guère changé, les représentants des institutions ont réussi à conserver l'ancien système.

Le second programme de développement signé en 1998 était basé sur une lettre définissant certaines priorités politiques qui étaient en effet similaires à ceux qui figuraient dans le premier programme.

Toutefois, certains éléments du programme avaient mis l'accent sur des points quelque peu différents. Ainsi, l'augmentation des recettes de l'enseignement supérieur était désormais envisagée attendu de l'introduction d'une obligation de payer des frais d'inscription. Ce programme devait favoriser avant tout le développement des institutions d'enseignement supérieur : des fonds d'investissement particulièrement importants furent réservés à cet effet. L'arrivée au pouvoir en 1998 d'un nouveau gouvernement a apporté des modifications importantes, et ceci surtout en ce qui concerne le rôle des frais d'inscription. En vue de traiter ces problèmes la lettre déterminant les priorités du programme a été modifiée et complétée. Le gouvernement a commencé la mise en œuvre du programme ainsi modifié puis durant la seconde phase de son mandat il a dénoncé le contrat sous prétexte que les conditions de celui-ci étaient trop sévères et qu'il fallait payer à la Banque Mondiale une ristourne trop élevée. Dans une première période les fonds qui auraient dû être versés dans le cadre du programme en question ont été remplacés par des fonds budgétaires, puis on a pu constater une baisse progressive des fonds de développement.

Le programme en question a joué un rôle positif dans la mesure où il a permis des constructions importantes rendues nécessaires par la «massification» de l'enseignement supérieur hongrois. Les auteurs concluent leur article en affirmant que la contribution de la Banque Mondiale au développement de l'enseignement supérieur hongrois réside en premier lieu dans le fait d'avoir accordé à ce secteur des fonds supplémentaires nécessaires à la modernisation des infrastructures et des équipements. Cependant les deux programmes n'ont que très peu contribué à la rationalisation de la gestion et du mode de fonctionnement de ce sous-système social. On n'a pas pu rapprocher l'enseignement supérieur hongrois ni des systèmes occidentaux, ni des besoins du monde économique. De nos jours, le fonctionnement des institutions d'enseignement supérieur repose essentiellement sur les compromis de plusieurs groupes d'intérêts académiques qui n'ont rien à voir avec des critères de rationalité. Quant aux ministères, placés sous la direction d'hommes politiques, ils fonctionnent en premier lieu en vue de satisfaire des intérêts politiques immédiats : ainsi la première préoccupation de ces institutions est d'obtenir les faveurs de certains groupes sociaux par la distribution de fonds et d'élargir par ce biais leur clientèle politique. Dans ce contexte les programmes de développement s'inscrivent dans le long terme – notamment celui de la Banque Mondiale – s'effritent nécessairement au fur et à mesure.

Dans un article intitulé Réformes contemporaines: la création d'un «espace européen de l'enseignement supérieur» Jldikó Hrubos examine le «processus de Bologne» et ceci en vue d'éclairer dans quelle mesure ce processus s'inscrit dans la lignée des réformes de l'enseignement supérieur entreprises depuis les années 1960 et aussi afin de savoir quelles leçons peut-on tirer des succès et des échecs des précédentes réformes. L'auteur signale que l'on dispose désormais d'une grille conceptuelle et de plusieurs méthodes forgées en vue d'étudier les réformes des systèmes d'enseignement supérieur. En employant ces outils on peut constater que le processus de réforme actuel constitue un changement radical puisque le principal volet de la réforme, à savoir la transformation et la coordination européenne des systèmes de qualification suppose l'existence et d'une philosophie et de pratiques toutes nouvelles. Par ailleurs il s'agit d'une réforme «large» puis qu'elle concerne une grande partie des institutions du secteur en question et elle aura des effets indirects dans tous les domaines de l'enseignement supérieur. Tandis que du point de vue horizontal on peut affirmer qu'il s'agit d'une réforme sans précédent puisque cette réforme concerne pratiquement l'ensemble des institutions d'enseignement supérieur et du point de vue géographique il englobe tout un continent. L'histoire de l'enseignement supérieur nous montre que ce sous-système est aussi bien capable de se renouveler de fond en comble que de survivre à des crises, mais on constate aussi qu'une forte inertie vis-à-vis des changements caractérise également ces institutions : celles-ci sont en effet capables de résister, d'écarter les tentatives de réformes qui semblent menacer ou qui menacent réellement leurs intérêts fondamentaux. L'espace européen de l'enseignement supérieur n'est qu'à ses débuts, évidemment il serait encore trop tôt d'évaluer ses résultats. Cependant une réflexion portant sur ses résultats, la prise en compte de ses points critiques peuvent être utiles dès maintenant. La mobilité apparaît dans les déclarations comme une valeur centrale de la réforme. Il est légitime de s'interroger s'il existera des motivations suffisamment fortes pour inciter à la mobilité des masses d'étudiants étant donné qu'en Europe la mobilité territoriale n'est pas une tradition aussi enracinée qu'aux Etats Unis, qui sont considérés à la fois comme un pays modèle et un concurrent. Il faut aussi noter que les problèmes de financement liés à la mobilité ne sont pour ainsi dire nullement évoqués dans les discours. Le développement de la formation

tout le long de la vie pourrait ébrécher le monopole des formations universitaires traditionnelles. La nécessité de faire reconnaître les formations encore non-accréditées d'une façon formelle, cette éventualité déjà évoquée dans les documents peut encore poser maints problèmes théoriques et pratiques. La réforme a également pour objectif d'assurer l'égalité des chances. Les nombreuses sorties, le développement de la formation tout au long de la vie peuvent réellement permettre aux individus de recommencer ou de continuer leurs études. Le développement d'un espace européen de l'enseignement supérieur peut cependant aussi avoir comme résultat que la liste des échelons du système éducatifs auxquels s'effectue une sélection sociale s'allongera, cette fois-ci par les échelons internationaux de la sélection. Il ne sera pas facile non plus de répartir les échelons successifs selon des critères relatifs aux contenus et aux besoins du marché de la main-d'œuvre. C'est surtout la définition du premier échelon qui pose problème et fait l'objet des discussions, ce qui ressort notamment du fait que l'on a pu constater des fluctuations dans les discours officiels relatifs à ce niveau. Notons aussi que l'on accorde désormais d'avantage d'intérêt à ce qui se passe au niveau des institutions. On peut facilement reconnaître une contradiction qui résulte du fait qu'il ne s'agit évidemment pas d'une réforme qui serait partie d'en bas, tandis qu'on attend la mise en œuvre de la réforme d'institutions autonomes et lors de l'élaboration des curricula il faut également compter avec l'autonomie des filières. Au fur et à mesure que se met en place la réforme on se bute de plus en plus souvent à des questions relatives aux contenus et à la qualité. Cependant on ne dispose par pour le moment de systèmes d'évaluation ou d'accréditation pertinents et jouissant d'un large consensus. Tandis que l'objectif fondamental de la réforme est d'assurer une meilleure gestion des ressources humaines, les employeurs potentiels font à peine entendre leur voix.

Dans sa contribution intitulée «Les hommes-clés des changements – Initiatives entreprises dans le domaine de l'enseignement supérieur destinées aux minorités de l'Europe centrale» Tamás Kozma analyse les 'récits de naissance' portant sur la naissance de seize institutions d'enseignement supérieur, et ceci afin de dégager dans quelles conditions et conformément à quelles «régularités» ont pu être créés en Europe centrale et orientale au cours des années 1990 de nouvelles institutions d'enseignement supérieur destinées aux minorités ou des institutions où l'enseignement se fait en plusieurs langues. L'auteur nous montre que se sont soit des organisations politiques ou des groupes d'intérêt régionaux ou liés à des minorités soit des organisations religieuses qui sont à l'initiative de la fondation de ces institutions des minorités. La collaboration des organisations religieuses semble être indispensable surtout dans le cas des pays d'Europe centrale. Ce sont les membres des élites locales ou régionales qui jouent un rôle clé dans le lancement des projets visant à créer une nouvelle institution. Pour que ces initiatives aboutissent il est bon si les personnages clés occupent des positions importantes au sein de l'administration publique (par exemple en tant que notables des collectivités locales ou territoriales) et s'ils bénéficient du soutien d'importants groupes de la société locale. Leurs aspirations peuvent être formulées dans un discours politique axé sur la défense des droits des minorités et/ou dans un discours axé sur des besoins liés au développement régional. Pour qu'une institution puisse naître à un certain moment et dans un endroit concret il ne suffit pas que toutes les conditions requises soient réunies, mais il est aussi important qu'il y ait une personne qui prend l'initiative et qui collabore de façon intense à la fondation et au fonctionnement de la nouvelle institution. C'est cette personne que l'on peut désigner par le terme: «agent du changement» (change agent). Le rôle de ces agents consiste notamment à formuler un besoin, à présenter la fondation d'une nouvelle institution comme une question politique, à étudier quelles sont les conditions indispensables à la création de l'institution en question et aussi à obtenir qu'une majorité soutienne leur démarche. Les agents du changement sont en général des personnes préférant le pénombre et il n'est pas facile d'entrer en contact avec eux. Ils ont le style d'un chef charismatique. Ils assument les risques qui vont éventuellement de pair avec leur initiative, et pour mener à bien leur projet ils utilisent souvent les ressources qu'ils ont pu accumuler au cours de certaines actions précédentes réussies. Agissant de cette façon ces agents du changement arrivent à obtenir le soutien d'une majorité et ils parviennent aussi à faire accepter l'existence de leur institution par les acteurs de la nouvelle scène politique démocratique.

Dans un article qui a pour titre: «La structure graduelle des formations supérieures» Károly Barakonyi souligne qu'en vue de pouvoir créer un système d'enseignement supérieur unifié et dynamique il est indispensable de rejoindre l'espace européen de l'enseignement supérieur. Il insiste aussi sur le fait que la création d'un système européen graduel et unifié constitue un élément central de la

réforme entreprise. L'auteur passe en revue les éléments clés sur lesquelles doit porter la réflexion au moment de la mise en place d'un système de deux cycles: qualités requises au moment de l'entrée dans un cycle, standards et des compétences relatifs à chaque degré, connaissances et compétences requises au moment des sorties, la création de parcours étudiants compatibles avec la mobilité, articulation claires entre les cycles successifs et avec le mode du travail, détermination des points d'entrée et de sortie. L'article aborde également les domaines constituant une exception du point de vue de la création d'un système graduel : en effet, dans le cas des formations où il ne s'agit pas d'une formation de masse mais où l'on forme dès le départ un nombre réduit d'étudiants l'introduction d'une formation graduelle est non seulement inutile mais aussi néfaste. Ainsi les formations médicales, dentaires, pharmaceutiques et vétérinaires, de même que les formations artistiques assurées au niveau universitaire peuvent constituer une exception. Cependant dans le domaine des formations juridiques en raison du caractère massifié des formations et aussi afin de créer des liens plus intenses avec le monde du travail, il est conseillé d'opter pour le modèle graduel. D'après l'auteur la réforme entreprise peut avoir les effets bénéfiques suivants: une plus grande mobilité des étudiants et des enseignants, une plus profonde connaissance de la zone européenne, l'apparition de diplômes facilitant l'accès à des postes de travail à une échelle plus large, à savoir européen, une augmentation de la compétitivité du pays. Parmi les éventuels effets négatifs l'auteur cite les suivants: la mise en place de réforme nécessite d'importantes énergies de la part des dirigeants; l'introduction d'un système presque inconnu dans notre pays peut entraîner une baisse de la qualité des formations; les changements peuvent créer chez les enseignants un sentiment d'instabilité; la fuite des cerveaux peut ce renforcer chez les étudiants; la réforme rend nécessaire le recours à d'importantes ressources budgétaires supplémentaires. L'auteur conclut son texte en soulignant qu'il est inutile de formuler des prescriptions concernant les formations professionnelles assurées au niveau de l'enseignement supérieur, tout comme pour les formations professionnelles spéciales assurées au niveau des écoles supérieures, M. Barakonyai note en effet qu'il n'est même pas nécessaire de dresser une liste de ces formations. En effet, dans le cas de celles-ci se sont les besoins sociaux qui doivent déterminer quel genre de formations spéciales doit-on créer, quand doit-on les suspendre ou les supprimer. Dans ces domaines il suffit de déterminer quels critères qualitatifs doit-on respecter pour que l'on puisse accorder les autorisations nécessaires à la création d'une formation.

Texte de Ildikó Hrubos & István Polónyi – traduit par Iván Bajomi

