

# FELSŐOKTATÁS

---

## AZ ÚJ ÉRTÉKELŐ ÁLLAM†

**E**TANULMÁNY ÁLTALÁNOS GONDOLATI KERETÉÜL *Guy Neave* műve, Az értékelő állam felemelkedése [The Rise of the Evaluative State] szolgál, mely – különösen a thatcher-i Nagy Britanniában – szembetűnő jelenségre utal. Eszerint a közszolgáltatások hagyományos ellenőrzése részben szakember-menedzserek kezébe kerül át, értékelő tevékenységük a teljesítmény inkább haszonelvű mintsem szakmai modelljein alapszik. Az Egyesült Királyságban ezt a jelenséget az önkormányzatok hatalmának csökkentésére tett kísérletként is értelmezték, noha ez a feltételezés nem volt megalapozott.

Az alábbi gondolatmenet az értékelő testületek három formájának összehasonlító tanulmányozásán alapszik, melyek a következők: az *Állami Számvevőszék* [Audit Commission], a *Közszolgáltatási Felügyelet* [Social Services Inspectorate] és a központi kormányzat által kinevezett magántanácsadók. A kutatás négyünknek-ötünknek az elmúlt néhány év során a *Brunel Egyetemen* végzett munkáján nyugszik, és jórészt *Mary Henkel* könyvében, a *Kormányzat, értékelés és változás-on* [Government, Evaluation and Change] valamint egy tanulmányon, amely a *Public Administration*-ban áll megjelenés előtt. E tanulmányban csak ott hozakodok elő brit példákkal, ahol olyan témákat nevezek meg, amelyek bárhol másutt is érvényesek.

Első elméleti megállapításunk, melyet nagyjából öt évi kutatómunka alapján szűrünk le, hogy intézményeket két dimenzió mentén érdemes vizsgálni. Először, hogy milyen, a tudásukat érintő jellemzőkkel bírnak. Milyen jellegű tudás az, amelytől függenek? Másodsor, milyenek az általuk gyakorolt hatalom és befolyás jellemzői. E két kérdés, jóllehet, elméletileg elkülönül, a tapasztalat mégis azt mutatja, hogy összekapcsolódik. Az értékelés olyan tevékenység, amelyben a tudás kérdései erősen érintettek, ezért a fenti kapcsolat kimondottan fontos.

Ami a téma történeti vetületét illeti, Henkel meggyőzően mutatja ki, hogyan erősítették a kormányzat befolyását az értékelő testületek a nyolcvanas években és hogyan támogatták egy szakmai kultúráról egy menedzser-kultúrára való váltást a kormányzatban. E testületek hozzájárulása a változásokhoz összekapcsolható az általuk alkalmazott tudás jellegével és azokkal a tudást illető pozitivistá feltevésekkel, melyek újra és újra előkerültek az értékelésben és általában a kormányzatban a

---

† A Budapesten, 1992. január 24-én elhangzott előadás lapunk számára feldolgozott változata

nyolcvanas évek folyamán. Mindamellet a kutatás további támogatást is szolgáltat a pozitívizmus kritikusaiknak. Az értékelés során gyakran összemósódott a tény az értékkel, a technikai szakértelem pedig a politikai érveléssel.

## A társadalmi környezet

Az 1980-as évek során páratlan befolyásra tett szert az értékelés (az értékelő testületek). A konzervatív kormányának a közkieltségek korlátozását, és a közszolgáltatási szektorban egy új, a menedzser-kultúra megteremtését célzó küldetése erőteljes beszámoltató és ellenőrző mechanizmusokat igényelt. Az értékelést mint a valódi elszámoltathatóság és a hatékony változtatás előfeltételét jelenítették meg. A teljesítmény és a tiszta célkitűzések összevetése volt a lényege a *Pénzügyi Gazdálkodási Kezdeményezésnek* [Financial Management Initiative], mely az elszámoltathatóbb irányítás létrehozását tűzte célul a központi kormányzatban (1982). Az évtized folyamán a közszolgáltatások minden területén elterjedtek a teljesítménymérő indikátorok (Cave et al. 1988; Pollitt 1986, 1990). Az oktatási reformok, a közszolgáltatások és az önkormányzatok irányítása az értékelési szakemberek újdonsült ármádiájától függtek.

Amikor 1979-ben hatalomra került a konzervatív kormány, az értékeléssel foglalkozó intézmények sok problémával küszködtek. Baj volt céljaikkal, a munkájukhoz szükséges ismeretekkel, baj volt hatalom-értelmezésükkel és értékelési módszereikkel.

A hatvanas és a hetvenes években a közszolgáltatási szférában – legalábbis néhány kulcspontot tekintve – a szakmavezérelt, szabadelvű, személyközi értékelés volt a meghatározó. A kollegiális értékelés [peer review] módszere szerint a közintézményeken belül egymást értékelték az ott dolgozók. Az értékelés szempontjai és a teljesítményszintek nem voltak egyértelműen kimondva, mivel a személyközi értékelés módszere magába foglalt egy (gyakorta elhibázott) feltételezést, miszerint a szempontok és a szintek köztudottak és elfogadottak (Kogan & Henkel 1983). E gyakorlat képviselői a forrás-szükségleteket, a bemeneti oldalt, a folyamatot hangsúlyozták a forráskorlátok, a kimenet, az eredmény rovására. A "hatékonyasági" és a "végrehajtási" felügyelőségek munkatársai inkább együttműködő és ösztökélő, mintsem kényszerítő stratégiákat alkalmaztak (Hartley 1972; Rhodes 1980). Az állami számvevőszéki tevékenység rendszerét „szigorúan korlátozta az áttekintés és a szakértelem hiánya, ezen kívül a testület nem volt független a végrehajtó hatalomtól” (Normanton 1966; lásd még Glynn 1985; Garrett 1986).

Az értékelés mai elméletei – melyek jobban kidolgozottak az Egyesült Államokban, de befolyásosak az Egyesült Királyság egyes döntéshozó köreibben – egyre erősebb pluralista politikai keretet és antipozitivisták ismeretelméleteket tételeznek fel. Ahogy a racionalista és szinopszista modellek utat adtak a fokozatosságban, a tárgyaláson és alkun alapuló modelleknek, úgy veszett homályba az objektív, értékmentes értékelés. A szakemberek felismerték, hogy az értékelésben vannak olyanok, akik

abban többszörösen is érdekeltek (*Stake 1982; Guba & Lincoln 1989*). Munkájukat eleve értékektől átitatottnak és formáitnak, ennél fogva kétségtelenül elfogultnak és vitathatónak tekintették. Az értékelés szakemberei szándékuk szerint szigorú szakvéleményekkel szolgáltak, nem pedig végkövetkeztetési ítéletekkel (*House 1978, 1980*). Az értékelők az értékek tekintetében választásra kényszerülnek – amit mások számára is világossá kell tenniük. Ezt morál- vagy politikai filozófiára alapozhatják (*House igazságosság-elméletének használatát javasolta, op. cit. 1980*). Ennek alternatívája az lehet, hogy a kérdésben érdeelt csoportok egyike mellett foglalnak állást (*Patton 1978; Cronbach 1980; Scriven 1980; Stake 1982; Wholey 1983*).

Az új kormány elképzelései és célkitűzései szöges ellentétben álltak ezekkel a nézetekkel. A pluralista irányzatot meg akarták fordítani, gyengíteni igyekeztek annak intézményi hátterét. A kormány tudáselméleti megközelítése minden kétséget kizáróan pozitívista volt. Úgy vélekedtek, hogy az összetett intézményirányítási rendszer egyszerűsíthető és tárgyilagosan mérlegelhető a teljesítmény mérhető indikátorainak segítségével (ezek egy országosan érvényes színvonalrendszerbe illeszkednek). A források szűkössége és az ellenőrzés vitathatatlan elsőbbséget élveztek. Ezekből megtámadhatatlan (eszközjellegű) értékek voltak levezethetők: gazdaságosság, hatékonyság, eredményesség, teljesítmény és megszolgált fizetség (*cf. Pollitt 1986*). Új, ezekre a szempontokra épített értékelési intézmények és gyakorlat jöttek létre, melyek másféle elképzelésekre alapozódtak a munkához szükséges tudást, szakértelmet és annak hatalmi vonatkozásait illetően. A régi értékelő intézményeket alaposan átvilágították, egyes esetekben fel is oszlatták. Döntés született például, miszerint a *Királyi Vizsgálóbizottság* [Royal Commission] többé nem tekinthető az értékelés elfogadható formájának. A nyolcvanas években nem is alapítottak egyetlen új intézményt sem. Más esetekben a meglévőket alakították át.

## A kutatás

A tanulmány alapjául szolgáló kutatás az értékelés szervezeteinek három formáját vizsgálta. Az első az Állami Számvevőszék, melyet az önkormányzatok gazdálkodását szabályozó törvény (*Local Government Finance Act 1982*) rendelkezése alapján hoztak létre. Feladata az volt, hogy kiterjessze elődjének, a *Kerületi Számvevő Szolgáltatásnak* [District Audit Service] “rendszeres” számvevő feladatát olyanformán, hogy figyelemmel kíséri és elősegíti az önkormányzatok munkájának gazdaságosságát, hatékonyságát és eredményességét.

A második vizsgált szervezet a központi kormányzat által alkalmazott *menedzsment-szakértők* csoportja. Az ő alkalmazásuk a hatvanas években kezdődött, de a konzervatív kormány a nyolcvanas években lényegesen kiterjesztette alkalmazásukat.

A harmadik a *Közszolgáltatási Felügyelet* (a továbbiakban KF) [Social Services Inspectorate]. A KF korábban szakmai tanácsadó szervezet volt, melyet 1985-ben

alakítottak át azzal a szándékkal, hogy figyelemmel kísérje és támogassa az eszközjellegű menedzsment értékeit.

A intézmények cselekvési hatalmukat tekintve tehát különböző mértékben voltak függetlenek a kormányzattól.

E tanulmány a következő kérdésekre összpontosít. Elméletileg és a gyakorlatilag mennyire voltak koherensek azok a hatalommodellek, amelyekre a kiválasztott intézményeket alapozták? Milyen mértékben erősítették az értékelő testületek a központi kormányzat hatalmát a nyolcvanas évek során? Hogyan reagáltak az értékeltek az értékelő szervezetek tevékenységére? Milyen mértékben mutatkozott közeledés ezen intézmények között, különös tekintettel a tevékenységükhöz szükséges tudásra és annak felhasználására? Végül pedig egy vissza-visszatérő kérdés: mennyire volt lényeges a jogi vagy intézményi hatalom és az értékelő testületek által használt tudás jellege közötti kapcsolat? Egy kettőnk által végzett kutatás (*Kogan & Henkel 1983*) azt sugallja, hogy a kormányzatnak az értékelés során alkalmazott tudása kimutathatóan befolyásolta hatalmát.

## Hatalommodellek

### *Az Állami Számvevőszék*

A kormány tiszta prioritásokkal rendelkező, átgondolt újításától, a Számvevőszéktől elvárható lenne, hogy a legkoherensebb céltételezéssel rendelkezzen a tanulmányozott értékelő testületek közül. A kiterjesztett számvevő funkció a könyvvizsgálók és a helyi önkormányzati szervek közötti összetett kapcsolatrendszer hozott magával. A könyvvizsgálóktól megkövetelték, hogy működjenek együtt az önkormányzati szervekkel, ugyanakkor maradjanak tárgyilagosak (*Audit Commission 1984a*). Azt is elvárták tőlük, hogy valósítsák meg az ellenőrzést és eszközöljenek ki helyi-intézményi változásokat. A Számvevőszék felhatalmazása, mely az eredményességet tűzte célul, az intézmény cselekvési terének kiszélesedését eredményezte.

Míndamellett – legalább is elméletben – a Számvevőszék felhatalmazása világos. Jogi-rationális intézmény volt, mely sajátos szaktudásra, politikai függetlenségre és tárgyilagos ítéletre alapult, és amelyet jogállása és intézkedési hatalma határozott meg. A *Speciális Tanulmányok és a Menedzsment-gyakorlat Igazgatósága* [Special Studies and Management Practice Directorates] új típusú szakértelmet vezetett be a Számvevőszék munkájába: az operációs kutatók, közgazdászok, statisztikusok és szervezés-szakértők mennyiségi-elemző tudományát. Ezen igazgatóságok munkatársai széles körű terepmunkát végeztek. Alapos, kritikus együttműködés során határozták meg és írták elő a jó menedzseri tevékenység és teljesítmény jellemzőit. A Számvevőszéknek sikerült leküzdenie az önkormányzatok gyanakvását, és jó hírnév-re szert tennie a meggondolt kutatások, a hasznos elemzések és a függetlenség révén. Beszámolóit világos tanácsokkal és egyenes kritikákkal szolgálták a kormányzat, és az önkormányzatok számára.

A speciális kutatások alkotógárdái szigorúan megszerkesztett modelleket dolgoztak ki. Az országos, terepmunkán alapuló kutatások alapján *számvevői kézikönyveket* [Audit Guides] készítettek. Ezek értékelési szempontokat, gyakorlati modelleket vagy technikai tanácsokat tartalmaztak, melyeket az éves helyi számvevő szemlék során használtak fel. A kézikönyvek felhasználását helyi és országos hatásvizsgálatok révén követték nyomon. A végrehajtási modell hasonló volt az *Elmore* által leírt „feltáró leíráshoz” (*Elmore 1981*). Eszerint ha a csúcson vagy a központban világosan megfogalmazzák a célkitűzéseket és pontosan elkészítik az alkalmazás szabályrendszerét, akkor a célok elérhetők.

A Számvevőszék első ránézésre a közintézmények menedzselésének technikai-racionális modellje volt, mellyel elkötelezte magát a kormány kezdeti, a közszolgáltatások átalakítását célzó programjaiban (Rayner-vizsgálatok, MINIS és a Hatékonysági Csoport). Kutatásunk jól mutatja, hogy a tanulmányok mennyire át voltak itatva a Számvevőszék abbéli igyekezetétől, hogy az önkormányzatok szerveit képessé tegyék saját céljaik gazdaságosabb, hatékonyabb és eredményesebb elérésére. Amennyire ez az értékeket érintette, a Számvevőszék szerepe eszközjellegű volt. A Számvevőszék nem szólt bele a helyi intézmények által végzett szakmai munkába.

A Számvevőszék munkájának *modus operandija* ennél összetettebb volt. Egy eset-tanulmányunk szemléltette az eszközjellegű és a politikai értékelés közötti tiszta különbségtétel problémáit. A speciális kutatásokat az értékelés és a változások generalása céljából hozták létre. Rendelkeztek helyi és országos stratégiával, stratégiai és eszközjellegű kérdésekkel foglalkoztak. A Számvevőszék mindkét területet politikai nyomásgyakorlásra akarta használni (ez esetben arra, hogy a beiskolázottak számára csökkenése miatt a helyi politikusok változtassanak intézkedéseiken), továbbá, hogy technikai értékelésekkel és tanácsokkal segítsék az önkormányzatok munkáját (például a teljesítményvezérelt személyzeti politika modellje). A Számvevőszék munkacsoportjai az érvek és a biztatás eszközeit is bevetették az elemzések mellett. Az értékelték szemében a számvevők független testület, külső hatalom voltak, mint-hogy azonban segítették az önkormányzatok munkáját, tevékenységüket úgy tekintették, mint saját céljaik eléréséhez alkalmas hozzájárulást.

Ahogy a Számvevőszéknek sikerült elnyernie az önkormányzatok bizalmát, úgy változtatott értékeslegességén és a szakmai kérdésekben képviselt tartózkodó álláspontján. A számvevők egyik tanulmánya (A középfokú oktatás jobb irányítása) feltárta a szakmai gondolkodás nyomorúságát az oktatás területén végzett munka hatékonyságának szempontjait és mérését illetően, azonban téovázott megbirkózni a problémákkal. Mindamellet, amikor a Számvevőszék a szellemi fogyatékosoknak nyújtott szolgáltatásokat tanulmányozó vizsgálatot végzett (*Audit Commission 1987, 1988a, 1989a*), a közszolgáltatás szakmai vezetői bátorították az eredményesség szempont- és mérésrendszerének kidolgozását.

Ahogy a Számvevőszék behatolt a korábban szakemberek számára fenntartott területekre, a Gyakorlati Menedzsment Igazgatóság a teljesítményvizsgálatok során használt teljesítmény-indikátorokon alapuló elemzésnek a korábbiaktól eltérő for-

máját dolgozta ki. A Számvevőszék 1986-ban adta ki az önkormányzatoknak szóló első iránymutató anyagát. Óvatosan fogalmazott a teljesítményméréssel kapcsolatban. Erősen hangsúlyozta a mennyiségi elemzés korlátait: „a teljesítmény értékelésének művészete azon múlik, hogy tudjuk-e, mikor adjunk helyet politikai és szakmai ítéleteknek, vagy ellenkezőleg, támaszkodhatunk-e tárgyilagos mércékre” (*Audit Commission 1986b*). A tanulmány mindössze néhány teljesítmény-indikátort ajánlott azon a területen, ahol a helyi önkormányzati szervek általában a tudás puha formáira alapozhatják tevékenységüket. Az eredményességet pedig úgy határozta meg, hogy az az önkormányzati szervek által kitűzött célok megvalósításának mértékétől függ.

1988-ra ugyanez már nyersebben szólt. A tanulmány kimondta, hogy az oktatásban és a szociális szolgáltatások területén használja a szakirodalmat abból a célból, hogy normatív állítások mondassanak ki a szolgáltatás filozófiájáról, tevékenységéről és teljesítményszintjeiről, meghatározást nyerve ezzel a teljesítményről. Rövid úton megszüntették azokat a próbálkozásokat, melyek a jog, a mérnöki tudományok és az építészet számára kívántak teljesítmény-indikátorokat kínálni. A tanulmány leszögezte, hogy az oktatásban és a szociális szolgáltatások területén a szakma és az irányítás közötti határvonalat sokkal inkább átjárhatónak tartja (*Audit Commission 1988c*).

A Számvevőszék abbéli törekvése, hogy nyíltan támogassa a központi kormányzat intézkedéseit, egybeesett a konzervatív kormány harmadik kormányzási ciklusával; illetve találkozott azzal a kormányzati politikában jelentkező váltással, ami a közszolgáltatásokat még inkább a piac normái és mechanizmusai alá kívánta vetni. Az említett helyi önkormányzati intézmények a tágabb oktatási döntéshozói közösséggel egyetemben úgy gondolták, hogy az egyik tanulmányban (A középfokú oktatás jobb irányítása) foglaltakon már túllép a kormányzati váltás. Egyesek úgy vélekedtek, hogy a Számvevőszéknek a racionális tervezést és a menedzsmentet illető elveit ásta alá ez a váltás, és hogy a Számvevőszék minden bizonnyal összeütközik a kormánnyal, hogy megőrizhesse hitelességét.

Azonban a Számvevőszék amellett, hogy az oktatási reform törvény egyes elemei kapcsán bírálta a kormányt, általában üdvözölte azon intézkedéseket, melyek a piac törvényeinek vetették alá az önkormányzatokat, és egyetértett a verseny bevezetésével a közszolgáltatási szektorban (*Audit Commission 1988b, 1989b*).

Mindaddig a Számvevőszék különféle mértékben vonódott be szakmai-politikai kérdésekbe. Leggyakrabban az történt, hogy a központi kormányzat ügyosztályaitól magától értetődő módon vett át egyes irányelveket vagy célpontokat, melyek azt határozták meg, hogy milyen kereteken belül kéne a helyi önkormányzati intézményeknek működniük; például a rendszerből privatizálandó oktatási intézményeknek otthont adó épületek számát. Egyre gyakrabban (*Audit Commission: Managing... 1986a*) fordult elő, hogy ennél is tovább ment, meghatározta a kívánatos bérleti díjakat és feltételeket; noha mindezek olyan kérdések, melyekben a helyi választott törvényhozás az illetékes. Feltételezve, hogy a lakásgazdálkodásban a magán- és állami szektor között illő volna az együttműködés; megadván azokat a mód-

szereket, melyek segítségével ez elérhető, a Számvevőszék olyan ajánlásokat készített, „melyek közül sok erős ideológiai tartalommal bírt anélkül, hogy bebizonyosodott volna költségkímélő volta” (*Whitehead 1986*).

Az oktatási intézmények nem-oktatási költségeinek vizsgálata során a Számvevőszék ennél is tovább ment. Nyomatékosan tanácsolta a túlzott politikai tevékenység visszafogását az iskolák bezárása körül – mindezt a hatékonyabb tervezés és intézményirányítás érdekében. Nem egyszer az üdvös módon semleges „menedzsment/rendőrség” oldalán álló intézményként mutatta be magát, és ez önmagában is politikai ítélet volt. Átalakította a korábban politikai kérdésnek tekintett problémákat – például a források előteremtésének és elosztásának avagy a döntéshozatal folyamatának kérdéseit – a menedzseri gyakorlat és filozófia kérdéseivé, ami alapvető támadás volt a fennálló szokások és politika ellen (*Audit Commission 1984c*).

A Számvevőszék által képviselt menedzsment-koncepció olykor alapvetően eszközjellegűnek és racionalistának tűnt. Azonban egyre növekvő mértékben merült fel egy, a Számvevőszék által fontosnak tartott tényező, miszerint a vezetésnek előrelátónak, képesnek és hajlandónak kell lennie az emberi motivációk megértésére és felhasználására a kísérlet és a változások érdekében (*lásd pl. Audit Commission 1984b*).

Ezek a megfontolások összecsengenek azzal, ahogy *McSweeney (1988)* írta le az Állami Számvevőszéket annak korai éveiben. Úgy vélekedett, hogy a közszolgálati szektor kultúrájának megváltoztatásában meghatározó szerepet töltött be. Szerinte ez nem kimondottan a vezetési és tervezési technológiák minőségéből volt levezethető, a siker a válság légkörének létrehozásából vagy újra-megerősítéséből származott. E siker a nagy nyilvánosságú, politikus hangnemű akciókból és a célpontok megnevezésére, megtámadására tett hajlandóságból származott. Ugyanakkor megalapozott egy döntési keretet, mely segítségével a helyi önkormányzati szervek vagy gazdaságossá, hatékonyra és eredményessé tették munkájukat, vagy pedig katasztrófának néztek elébe. A Számvevőszék munkái között bőven találkozhatunk e formulával: „Az önkormányzatok... a jobb és több szolgáltatások versengő követelményeivel szembesülnek, de mindezt az adófizetők a rájuk rótt terhek csökkentése vagy szinten tartása mellett kívánják. Sivár kilátásokkal kell szembesülni, ha nem adunk választ ezekre a kihívásokra: frusztrált önkormányzatok, illúziókat veszített helyi lakosok és demoralizált munkavállalók.” (*Audit Commission 1984b*). (A teljesítményértékelés hatékony rendszere létrehozásának) „alternatívája legsivárabb formájában egy olyan önkormányzat, ahol a szolgáltatások halódnak, a dolgozók csalódotnak, a jövőbeni felhasználók igényei nem lesznek kielégítve és fennáll annak a meggyőződésnek a hiánya, miszerint megéri fenntartani az önkormányzatot” (*Audit Commission 1986b*).

A Számvevőszék úgy támogatta a kormány abbéli szándékát, hogy a piaci erők által diktált fegyelmet az mindinkább kiterjessze a közszolgálati szektorra, hogy összehangolta kulcsintézkedését a kormányéival. Olyan szervezeti modellt követett, amely képes egy háborgó környezethez alkalmazkodni és azt ellenőrzése alatt tartani. Arra biztatta az önkormányzatokat, hogy ne álljanak ellent az új intézkedéseknek, sőt a sikeres magánvállalkozásokat jellemző rugalmas és megelőző jellegű menedzsment-stílust is sajátítsák el.

Így a Számvevőszékről elmondható, hogy olyan politikai kultúra létrejöttéhez járult hozzá, melyben elmosódni látszik a menedzsment és a politika közötti határvonal. Megítélésünk szerint ennek sikerében közrejátszott a technikai elemzések készségeinek erőteljes alkalmazása, valamint a kényes, egyszersmind politikai és eszközjellegű problémák megragadására való hajlandóság.

### *A menedzsment-tanácsadók*

Az Állami Számvevőszék olyan testület, mely hagyományainak, szerkezetének és eljárásainak jó részét önmaga hozta létre. Ettől teljesen eltérő lehetőség volt a kormány számára, hogy saját intézkedéseinek és menedzsmentjének értékelése céljából speciális munkák elvégzésére külső tanácsadókat kérjen fel. Ehhez a lehetőséghez egyre gyakrabban folyamodott az elmúlt évtized során. A nyolcvanas években a magán- és állami szektorban egyaránt egyre nagyobb kereslete támadt a tanácsadás együttes és ugyanakkor egymástól elkülönült formáinak. A gazdasági követelmények, az új technológiák és a gyorsan kivitelezendő intézményi átalakulások igényeinek ötvöződése világította meg az állandó szaktanácsadó testületekkel szemben rugalmas tanácsadók és szakértők alkalmazásának előnyeit (*Peet 1988*).

Az értékelésnek a kormányzat által használt más forrásaitól számos fontos tekintetben különböznek a tanácsadók. A minisztériumok vagy köztestületek úgy és akkor alkalmazták őket, ahogy azt jónak látták. A felügyelőségektől és a számvevő testületektől eltérően a tanácsadóknak nincs formális, törvények által szabályozott szerepük, ők mint független szakemberek kötnek egy meghatározott munka elvégzéséről szóló szerződést az érdekelt minisztériummal.

Alkalmazásuk felvet egyes korábban tárgyalt megfontolásokat. Szerepük lehet, hogy erősítsék a technikai szakértelmet és az eszközjellegű racionalitást a kormányzati munkában; hogy közvetítsék a kormány vezetési célkitűzéseit és normáit és – ennél fogva – változtassák meg a helyi-intézményi szervezeti kultúrát. A kormányzatnak végzett munkájuk tanulmányozása további betekintést adhat abba, mennyire lehet az értékelések során egyértelműen elkülöníteni egymástól a menedzsmentet, az intézkedéseket és a politikát, továbbá bepillantást adhat a “külsős” szerep, az ítélet függetlensége és a szaktudás tekintélye között fennálló kapcsolatokba.

Az adott intézményi politikák értékelésekor leggyakrabban technikai készségekre hivatkozva igazolták a menedzsment-tanácsadók alkalmazását. A kormány minisztériumai gyakran híján voltak az efféle kapacitásnak, ahol mégsem, ott az azokra támasztott igény jóval meghaladta az erőforrásokat. A tanácsadó-rendszer képessé tette a minisztériumokat arra, hogy túlnyomórészt mennyiségi jellegű, pénzügyi, kereskedelmi, információs és kommunikációs szaktudásra, és egyes esetekben az általánosabb intézményvezetést elbíráló kívül álló ítéletekre tegyenek szert. A tanácsadók rugalmas szaktudást képviseltek; a minisztériumok szükségleteik szerint válogathattak közöttük. A kormányzat köreiből élvezett tekintélyük szakértelmükön alapult; akár a technikai tudás vagy a vezetési készségek, melyek szervezeti változások kivitelezését segíthették. A Számvevőszékhez hasonlóan a menedzsment-



tanácsadók is olyannak látták magukat, mint akik eszközjellegű értékek alkalmazása révén teljesítik felhasználóik célkitűzéseit.

Elméletileg tehát ők a szakértelem, az értéksemlegesség és az intézményi függetlenség autoritásával jellemzett vonatkoztatási keretben dolgoztak; külső szemlélőként tevékenykedtek a közszolgálat szférájában, friss és objektív szempontokat hozhattak problémáinak kezeléséhez. Azonban a kormányzatban betöltött szerepük nem teljesen racionalitásra és pártatlanságra alapult. A szakértőket olykor politikai célokból alkalmazták; feladatuk lehetett a problémák „parkolópályára” küldése, a cselekvés eltérítése, egy kívánt megoldás legitimizálása, érdekkonfliktusok feloldása, olykor alternatív javaslatok szállítása. A tanácsadók alkalmazásának hitelét részben az biztosította, hogy a magánszektorból érkeztek. Az ipar és a kereskedelem módszereit és értékeit honosították meg a kormány munkájában, ez megegyezett a miniszterek egyik fő célkitűzésével.

Mindamellet, hogy a tanácsadók külső ítéletekkel szolgálhattak, mindvégig nagy nyomás nehezedett a menedzsment-tanácsadásról általánosan feltételezett függetlenségre és tárgyilagosságra. Vizsgálatunk megvilágította, hogy milyen problémákat vethet fel az „igazmondás a hatalomnak” (*Wildawsky 1979*). A tanácsadók nagymértékben függtek megrendelőiktől az egyes szerződések sikerének és általában a kormánytanácsadó-piac fennmaradásának tekintetében. A köztisztviselői „titkos információs hálózat” mindenkori feladata a szakmai hírnév megalapozása és elterjesztése (*Hecko & Wildawsky 1981*). A köztisztviselői kar képes volt ezt kiterjeszteni a menedzsment-tanácsadók szakmai értékelésére is.

Általánosan elfogadott nézetnek számított, hogy az eredményes megrendelő-tanácsadó kapcsolat kulcsa a megrendelő szervezet hatalmi szerkezetének feltárása. A tanácsadók véleménye megoszlott abban, hogy milyen mértékben kell javaslataikat a megrendelő intézményekben főhatalommal bíró vezető köztisztviselők ízléséhez igazítani, de abban mindannyian egyetértettek, hogy ajánlásaik megvalósulása mindenekelőtt a nevezett köztisztviselőktől függ. Egyes tanácsadók úgy vélték, hogy ajánlásaik értékelése kizárólag elemzésük szigorától függ; mások szerint a tárgyalás a kulcstényező.

A megrendelő-tanácsadó viszonyban az értékelés szorosan kötődik a fennálló hatalmi viszonyokhoz. Az értékelések sikerüket legalább annyira köszönhették a rábeszélésnek, az érvelésnek, a tárgyalásnak, mint magának az elemzésnek (*cf. House 1980*). A folyamat fő dinamikáját a vezető állású köztisztviselők és a tanácsadók kapcsolata biztosította. A köztisztviselőket ösztönözték annak elfogadására, miszerint a menedzser-nézőpont képes számukra nyújtani valami többletet, közülük egyesek munkájukat a jó menedzsment fogalmai szerint kezdték értelmezni.

A cserekapcsolatok legmeggyőzőbb példáit a köztisztviselők és a menedzsment-tanácsadók szolgáltatták. A köztisztviselők minden kétséget kizáróan rászorultak a tanácsadók segítségére. A köztisztviselők számát egy „hősies” kormány (*Kogan 1987*) csökkentette, mely azt is megkövetelte tőlük, hogy végrehajtsák a kormányzati politika változásait. Nyomást gyakoroltak rájuk, hogy alkalmazzanak ta-

nácsadókat, és hatalmuk egy részét engedjék át nekik. Ebben a tanácsadók saját szükségletei is segítségükre voltak, hiszen az eseti tanácsadás területén versenyelvű piacon tevékenykedve nem kockáztathatták meg a megrendelő köztisztviselők elriasztását.

A tanácsadók alkalmazása erősíti a kormányzat *a priori* ítéleteit mások, például a terepen dolgozók befolyásával szemben. Amint az értékelés új formája színre lép, a kormányzat és a terep közti visszaható kapcsolat átadja helyét a kormányzat és tanácsadói között létesülő visszahatásnak.

### *A Köszolgáltatási Felügyelet*

Az Állami Számvevőszék és a menedzsment-tanácsadók alkalmazása a kormányzatban elméletileg a függetlenségen, tárgyilagosságon, értéksemlegességen és technikai szakértelmen alapuló, koherens hatalommodellek szerint történt. A gyakorlatban ezek a modellek rendre összeomlottak, így a technikai vagy eszközjellegű értékelés és a politikai elemzés közötti határvonalak elmosódtak. A fentiekkel ellentétben a KF hatalmának és tudásának alapja kétséges és bizonytalan volt. Hatalmának két forrása, a kormányé és az önszabályozott értékeken és tudáson alapuló szakma hatalma nem könnyen fértek meg egymás mellett. Az intézmény által foglalkoztatott szakmacsoport, a szociális munkások szakember-voltát a kívülállók és maguk a szociális munkások is megkérdőjelezték. A szociális munkások törekvései az általánosan elismert, koherens szaktudásra, sohasem valósultak meg. A szakmai hatalmat is általános támadás érte, nem kis mértékben éppen a kormányzat részéről. A vizsgálat időtartama alatt a KF tudatosan átmeneti állapotban tartott intézmény volt, amely megkísérelt hű maradni szakmai hitvallásához, és olyan szakértelem kidolgozásán fáradozott, amely képessé teheti arra, hogy megfeleljen az "Új Értékelő Állam" által támasztott követelményeknek (Neave 1988).

A *Szociális Munka Szolgálat* (SZMSZ), a KF elődje a helyi önkormányzatok és a kormányzat számára tanácsokkal szolgáló, szakmai szociális munkát végző szervezet volt. A kölcsönös tanulás, az egyetértés, a tárgyalás fogalmaira valamint a kormányzat és az önkormányzatok közötti partneri kapcsolat elvére épült. Értékelését Rossi (1982) "műértő" [connoisseurial] értékelésnek nevezte; a szakértők munkájuk során szakértelmükkel és értékítéleteikkel egyaránt éltek. A szolgáltatás mögött hiába állt a kormány tekintélye, a hatalmi kapcsolatok mintázatát az intézményen belüli, egymás értékelésén alapuló hatalmi rendszer határozta meg.

1985-ben a frissen KF-fé átalakított SzMSz új felhatalmazásokat kapott, azonban az intézményben dolgozó munkaerő lényegében változatlan maradt. Munkájukat három tevékenység jellemezte: a miniszterek és a minisztérium számára végzett szolgáltatást; szakmai szervezetként működött; közvetített a minisztérium, a helyi önkormányzati szervek és más szervezetek között. Az intézmény hatalmi kapcsolatai és irányultsága azonban megváltozott. A KF-nek határozottabban kellett felsorakoznia a kormány intézkedései mögött, gyakrabban kellett vállalkoznia szakmai beavatkozásra. Az az elvárás fogalmazódott meg vele szemben, miszerint „legyen a helyi

önkormányzati szervek segítségével, hogy azok a források gazdaságos és hatékony felhasználása révén értékekhez jussanak az általuk kiadott pénz fejében”. Ez a feladat összeegyeztethető lenne a KF szakmai önazonosságával egy olyan kitétel révén, miszerint „a KF egyszerűen a helyes gyakorlat meghatározásával és az azzal kapcsolatos tudás terjesztésével segíti elő a szakmai és más források leghatékonyabb felhasználását”. Ezt pedig – legalábbis részben – úgy valószínűsítené meg, hogy javítja a szociális szolgáltatások menedzsmentjét.

Az igazgatóság és az idősebb kollégák a szakmai értékekben és a szakértelemben látták a KF tekintélyének forrását. Azonban e csoporton belül is megfigyelhetők voltak nézetkülönbségek, kutatásunk kimutatta, hogy néhány fontos kivételtől eltekintve a dolgozók nem tulajdonítottak jelentős szakmai hatalmat a KF-nek. Hatalma sokak szemében a a kormány közelségéből, a törvény meghatározta hatalmi jogosítványokból és a technikai szakértelemből, vagy egyes, igen szűk szakterületeken érvényes tudásból származott. Például a gyermek- és ifjúságvédelmi otthonok vezetői különleges gondozási forma szakértőinek tartották magukat. Egyesek vitatták a felügyelők által támogatott szakmai normákat és csak vonakodva fogadták el azokat. Úgy érezték, hogy nincs sok választásuk („a vitákban úgymint mindig a KF győzedelmeskedik”, mondta egy megkérdezett), és nem a KF szakmai tekintélye miatt, hanem, mert a kormány felruházta az intézménybezáras hatalmával. Ugyanakkor széles körben elismerték a felügyelők tudását a biztonsági rendszabályokat és a megváltoztatott biztonsági eszközöket illetően, és üdvözölték a törvény betartására irányuló hatalmukat.

Vizsgálataink időtartama alatt a szociális munkához kötődő tudás – mint meghatározó tudásfajta – ellentmondásossága és nyílt ideológiai befolyásoltsága ellenére is megőrizte korábbi helyzetét a felügyelőségeken. Ugyanakkor ez a tudás már nem volt képes meggyőzni sok olyan szakembert, akik növekvő mértékben igényelték a menedzsment-tanácsadást. Mindamellet a KF tudásának kiterjesztése révén igyekezett befolyását és hasznosságát növelni a kormányzat és az önkormányzatok köreiben. Megőrizte azt az elvet, hogy szakképzett szociális munkásokat alkalmaz. De az új alkalmazottak már rendelkeztek alapos, az önkormányzati menedzsment működését illető tapasztalatokkal is, szakmai tevékenységük elveit a helyi hatalmi szervezetek és kívánalmak befolyásolták. A KF két társadalomkutatót is alkalmazott. Feladatuk az volt, hogy erősítsék az elemző munkát, hogy az intézmény hozzá tudjon járulni rendszerszervezési és politikaelemzési vizsgálódásokhoz, erősítse felügyeleti tevékenysége hitelességét. A mennyiségi elemzések és a teljesítménymérés kezdett elterjedni a vizsgálatokban. Nevezetesen a nem intézetben lakók szociális gondozást tanulmányozó vizsgálatsorozat magában foglalta a szakemberek tevékenységét, a költségeket, az intenzitást és a szolgáltatás kiterjedtségét illető összehasonlító elemzéseket (*lásd pl. SSI 1989a*).

A Családsegítő Központok és az Ifjúsági Szolgálat számára teljesítményértékelési rendszert, teljesítmény-indikátorokat dolgoztak ki, melyek segítségével mérhető volt a szeretetotthonok egészségügyi szolgáltatásainak hatékonysága (*SSI 1989a*).



Kézzelfoghatóbbá tették az értékelés szempontjait és módszereit; a vizsgálatok során igyekeztek elkülöníteni a tényeket az értékektől.

A KF nekilátott az önkormányzati menedzserek meggyőzésének, miszerint a Felügyelőség ki tudja elégíteni az azon szintekre, normákra irányuló önkormányzati igényeket, melyekkel a szolgáltatások teljesítményei mérhetők. Jóllehet a KF felügyelői nem dolgoztak ki a Számvevőszék jelentéséhez hasonló előíró jellegű gyakorlati modelleket, amikor egy bonyolult eset kapcsán vagy válsághelyzetben miniszterek fordultak hozzájuk, nagy eltökéltségről tettek tanúbizonyságot a menedzsmentnek szóló tanácsok világos és határozott megformálásával.

A KF a szolgáltatások elvégzésekor szakmai önazonosságának és az értékelést illető elkötelezettségének egyidejű fenntartásával küszködött. Félő volt, hogy a szervezet összeroskad az értékek, tudásbéli hagyományok, feladatok, a megrendelők egyeztetetlensége és a túlterheltség miatt. A szolgáltatások mérése során bevezette a tárgyilagos mérés, bemenet, kimenet és eredmény nyelvezetét, miközben szerepet játszott az elemzésben a folyamat és a személyes tapasztalatok nyelvezete is. Hangsúlyozandó, hogy e két megközelítés egymásnak szögesen ellentmondva tekint a társadalmi cselekvés természetére és a társadalmi életben használt tudásra: az egyik az ok-okozatokkal, a viselkedésről szóló általánosításokkal jellemezhető nyelvet használja; míg a másik a jelentést, a szándékot, az egyező vagy ütköző normákat, hiedelmeket.

A felügyelőség úgy alapozta meg befolyását, hogy abból továbbra is hiányzott a koherencia. Mindamellettségtelen, hogy szervezeti változásai növelték az önkormányzatokra és a kormányra gyakorolt befolyását. E növekedéshez hozzájárult a társadalomtudományok tudásbázisába építése, értékeinek menedzser-szemléletű átrendezése, és a beavatkozó kormányzattal való azonosulás.

### *Az értékelés és a központi kormányzat hatalma*

Az eddigi elemzés a függetlenség és a hatalom kapcsolatát feszegette. Kétségtelen, hogy az Állami Számvevőszék növelte tekintélyét az önkormányzatokkal szemben, amikor a kormányzatot éppúgy kész volt bírálatokkal illetni, mint az önkormányzati szerveket. Mindezt ezt úgy, hogy közben az uralkodó ideológia elkötelezettje volt. A menedzsment-tanácsadók kétségtelenül a kormányzaton kívül álltak. Függetlenségüket az korlátozta, hogy olyan piacon kellett sikeresnek lenniük, melyen lényegében a közhivatalnokok parancsoltak. A KF elsősorban nem úgy szilárdította meg hatalmát a szakmában, hogy az önszabályozó szakmaiság tekintélyét hangsúlyozta, hanem a korábbiaknál sokkal erősebben ragadta meg a kormány által ráruházott hatalmat, és építette be a kormány értékválasztásait tevékenységébe.

Általános következtetésként levonható, hogy erősödött a központi kormányzat befolyása. Ezt megerősíti két értékelő testület tevékenységének alaposabb vizsgálata. Ezzel kapcsolatban Henkel kutatása szolgál bizonyítékokkal. Mind az Állami Számvevőszék, mind a KF jelentős forrásokat áldozott az önkormányzati szervek teljesítményét mérő országos rendszerek kiépítésére. Ezek magukba foglalják a Számvevőszéknek az önkormányzati szervek profiljait kidolgozó munkáját, mindkét testület-

nek a teljesítményindikátorok létrehozását célzó tevékenységét (*Audit Commission 1986, 1988; SSI 1988*) éppúgy, mint az egyes általuk végzett vizsgálatokat és speciális tanulmányokat. Jóllehet a Számvevőszék és a KF hangsúlyozta, hogy a teljesítményindikátorok maguknak az önkormányzati szervezeteknek is sokat mondhatnak, mindkét szervezet létrehozott olyan értelmezési kereteket, melynek segítségével az önkormányzatok összehasonlíthatták a forráski helyezéseket a forrásfelhasználásokkal. Az Állami Számvevőszék Speciális Tanulmányai az összes helyi önkormányzati szervet mozgásba hozták. Célkitűzésük az volt, hogy olyan szempontokat fogalmazzanak meg, melyek segítségével – és a helyi könyvvizsgálók következetességével – minden önkormányzat értékelhetővé válhat. Egyes kutatások világosan alkalmazható mérési módszereket vagy célpontokat eredményeztek, mások a forráskezelés menedzsmentjének modelljeit dolgozták ki.

A KF célkijelölő állásfoglalásában [mission statement] (*SSI 1987*) vállalta egy értékelő módszertan kidolgozását és 1989-ig jó úton volt ahhoz, hogy azt végrehajtsa. A vizsgálatok célkitűzései világosabbak lettek; egyeseket az ország más részein is megismételték. Mások olyan módszerekkel álltak elő, melyeket helyi szakfelügyelők használhattak, például az idős gondozásának értékelésére (*SSI 1989b*). Olyan szakterületeken, ahol nagyfokú egyetértés volt tapasztalható, a KF nekilátott országosan alkalmazható követelményszintek rögzítésének. Ekképpen a Számvevőszékről és a KF-ről elmondható, hogy segítette a kormányt abbéli küldetésében, hogy megfordítsa a pluralista irányzatot és megszilárdítsa hatalmát a közszolgálati szektorban.

Mindamellettnem állítható, hogy az értékelésből származott befolyás kizárólag a centrumot erősítette. Az Állami Számvevőszék és a KF felhasználta a terepen dolgozó szakma tudását, formális és informális eljárásokkal igyekezett fényt deríteni az ott tevékenykedők szükségleteire, prioritásaira. Mindez elengedhetetlen feltétele volt annak, hogy megszerezzék az általuk kívánatosnak tartott befolyást. Mind az értékelés célpontjai kiválasztása sikerének, mind a folyamat során alkalmazott tudásnak kiemelkedőnek kellett lennie (vö: *Webb & Wistow 1982*).

A Számvevőszék sokféle módon igyekezett biztosítani a vizsgálatok sikerét. Figyelmüket a menedzsmentre irányították. Csak hosszadalmas belső és külső konzultációk után hozták nyilvánosságra eredményeiket. Hálózatukban megtalálhatók voltak a kérdésben illetékes döntéshozó közösségek kulcsszereplői, és a speciális szaktudással bíró, vezető képviselők jogi szaktanácsadói. Így biztosították, hogy naprakész tudással rendelkezzenek egy-egy szakterületről, és a legígéretesebb megoldásoknak láthassanak neki. Országos beszámolóikban a technikai elemzés, a politikai érvelés és a marketing-technológiák ötvözését alkalmazták, hogy így győzzék meg az önkormányzatokat következtetéseik helyességéről.

A KF kiterjedt szakmai hálózatot épített ki, éves vizsgálati programjaikat igazgatótanács tervezte, melyben helyet kaptak az Egészségügyi Minisztérium és a helyi önkormányzati szervek képviselői. (Jóllehet forrásaikat igencsak gyéren osztogatták. 1989-es programjuk 29 vizsgálatot tartalmazott). Az Állami Számvevőszék általában három, helyi önkormányzati szervezetet vizsgáló speciális tanulmányt végzett évente.



Az a tény, hogy csaknem mindegyik szakfelügyelő régi szakmai tapasztalattal rendelkezett, még nem garantált kiemelkedő tudást. A kísérleti jellegű területeken szerzett tudás gyorsan avul, jóllehet a szakma nagyra értékeli. A szakfelügyelők tudása valószínűleg kisebb, mint amit rendkívül széleskörű munkájuk megkívánt. A szemlék gyakran terjedtek ki a menedzsmentre, az intézkedéspolitikára és a gyakorlati tevékenységre. A vizsgált dolgozók elismerték a szakfelügyelők alapos szak tudását. A vezetők gyakran úgy vélték, hogy a felügyelőknek a menedzsmentre vonatkozó tudása korlátozott. A KF beszámolóiban nem lehetett felfedezni politikai szándékot vagy marketingstratégiát, még akkor sem, ha stílusuk és tevékenységük kiterjedése sokkal határozottabb lett a Felügyelőség munkájának első öt éve során.

A vizsgálatok kiemelkedő színvonala szükséges, de nem elégséges feltétele volt a változásoknak. Kutatásaink és az *Egészségügyi Tanácsadó Szolgálat* [Health Advisory Service] közelmúltban elvégzett kutatása egyaránt azt sugallják, hogy bizonyos tényezők találkozása szükséges a változás eléréséhez. Kell lennie valakinek az intézményben, aki a változtatások "bajnoka" (*Packwood in Henkel et al. 1989*), és aki rendelkezik azzal a hatalommal, hogy képes beindítani és mozgásban tudja tartani a folyamatokat. A kutatás során mindenütt volt egy egyén vagy csoport, amelynek volt elképzelése a teendőket illetően és együttműködött a helyi könyvvizsgálókkal vagy KF szakfelügyelővel. (A közép- és elsőfokú oktatás irányítását vizsgáló speciális kutatás két önkormányzatnak nyújtott alkalmat nagyobb stratégiai gyakorlatokra. Egyik érintett önkormányzat sem tudta hasznát venni a könyvvizsgálók részletekbe menő tanácsainak. Ezzel szemben számos politikai ösztönzést szolgáltatott számukra a szakmai értékelés. A KF esetében a szakfelügyelő tudását és az általa fontosnak tartott értékeket méltányolták a megrendelők. A szakmai értékelő – szokatlan módon – összhangban tevékenykedett az érintett intézmény menedzserével és a helyi önkormányzat vezető köreivel. Mindannyian szakmai normákat akartak bevezetni egy olyan intézményben, ahol a vezetés korábban olyan zűrzavaros időszakon ment keresztül, mely során érvénytelenné váltak az intézményvezetésre vonatkozó normák. Jelentős változtatásokat csak egy helyen sikerült elérni, ahol a vezető egyetértett a szakfelügyelő által hangsúlyozott elvekkel és sikerült megalapozni egy kölcsönös bizalmon alapuló kapcsolatot.)

A tanácsadóknak a változtatások kivitelezésére gyakorolt befolyása függött az elemzések során tanúsított eltökéltségtől, a közhivatalnokokra ható, máshonnan – különösen a miniszterektől – érkező nyomástól; függött továbbá attól, hogy az önkormányzatokban dolgozók mennyire voltak híján a szükséges technikai vagy szaktudásnak, valamint attól is, hogy mennyire éreztek hajlandóságot annak megszerzésére. A vizsgálat feltárta, hogy elméletileg nem volt gond a tanácsadók szak tudásával – hisz a minisztériumok választották ki a témákat, ami alapján delegálták a szakértőket –, ám a kiválasztás indítékai vegyesek voltak.

Noha a tanácsadókkal való viszonyukban a közhivatalnokoknak volt nagyobb hatalma, a két csoport kapcsolatát mégis egyensúlyhelyzet jellemezte. 1990-ig a politika rendszerében történtek változások; a közhivatalnokok és a tanácsadók tár-

gyalásai során – a miniszterek erős nyomásgyakorlása következtében – sikerült a külső tanácsadók ajánlásait beépíteni az intézmények munkájába. A közhivatalnokok felismerték, hogy a tanácsadók képesek hozzájárulni szükségleteik kielégítéséhez, mert elegendő hatalommal rendelkeznek a források elosztásában és megfelelően áttekintik az alájuk rendelt területeket. A közhivatalnokoknak sikerült átalakítani és az érintett területekre kiközvetíteni a tanácsadók ajánlásait.

### *Az értékelő testületek közötti hasonulás*

A feljebb vizsgált három értékelő testület rendelkezett olyan tulajdonságokkal, melyek által egymástól elkülöníthetővé váltak. Megfigyelhető volt az értékeik, tudásalapjuk és érdekeik közötti hasonulás. Egymás között már a nyolcvanas évek végén nekiláttak az értékelési módszertan és eszközkészlet olyan kifejlesztéséhez, hogy azokat maguk és más intézmények használhassák. A KF, e kezdetben szakmai alapon nyugvó testület kiterjesztette érdekerületét a menedzsment-rendszerek és forráski-helyezések fölötti rendelkezés érdekében. Az Állami Számvevőszék kezdetben a szolgáltatásoknak a felhasználókra gyakorolt hatását vizsgálta, és ahogy ezek a tanulmányok az eredményesség kérdéseire kiterjedtek, úgy vonódott egyre inkább a Számvevőszék a minőség meghatározásának és értékelésének kérdéseibe. Mindhárom testület fontosnak tartotta saját tevékenységének hatásvizsgálatát. Nem egyszerűen tanácsadóknak, könyvvizsgálóknak vagy megfigyelőknek, hanem a változások elősegítőinek mondták magukat.

Megfigyelhető volt a hasonulás a közszolgálati szektorra szabott irányítás értékelési szempontjai; valamint a gazdaságosság, a hatékonyság, az eredményesség és a teljesítmény értékei között is. A minisztériumokban ügysztyályszerre egyre több köztisztviselő fogalmazta meg szaktanácsra irányuló kérelmét menedzsmentfogalmak segítségével. Másfelől viszont a KF elfogadta azt az elvet, miszerint a szociális szolgáltatások minőségét a korlátozott források keretében kell megfogalmazni.

Mindegyik értékelő testület igyekezett sokoldalúvá tenni szakértelmét. Amíg azonban az Állami Számvevőszék és a menedzsment-tanácsadók arra törekedtek, hogy a szaktanulmányok során az illető területen dolgozó szakemberektől, tudományos szakértőktől kapjanak segítséget, addig a KF még szembetűnőbben igyekezett mennyiségi elemzőképességének fejlesztésében, hogy mérhető fogalmak mentén fogalmazza meg az értékelés során használt szempontjait. Ennélfogva a KF-ben a szociális szolgáltatások minőségének meghatározása során a mikroökonómia nyelvezete a szociális munka és a humanisztikus társadalomtudományok nyelvezetével versengett. Az elmozdulás a mennyiségi-mérési szemlélet irányába megerősítette a bizonyosságra, a fontossági sorrendek megállapítására, és a teljesítménynek a kézzelfogható eredmények szerinti értelmezésére törekvést.

Az efféle hasonulás részben a változásra adott funkcionális válasznak tekinthető; amiben az új technológiák, a források szűkösségének és a növekedés korlátainak újdonsült felismerése, valamint a szakma és a kormányzat megváltozott elvárásai mind közrejátszottak. A kutatás rávilágított arra is, hogy egyes esetekben a hasonulás



megkettőződést és szerepzavart eredményezett, amire *Day és Klein (1990)* közel-múltban végzett vizsgálata mutat rá (lásd még *Carter* tanulmányát ebben a kötetben). Ez azzal a veszéllyel fenyegetett, hogy válasz nélkül maradnak a szolgáltatások kivitelezésének egyes makacs problémái, és azoknak a szolgáltatások megrendelőire, továbbá az irányítási hierarchiák alján elhelyezkedő alkalmazottakra tett hatása. Az értékelő testületek nemcsak mint egy szigorúan meghatározott cselekvési területen végzett tevékenység eszközei működtek, hanem olyan emberi társulások is voltak, melyek egy bizonytalan határvonalú piacon versengtek a hatalomért. A kormánynak szüksége volt az értékelő tevékenységre, ahogy azonban az értékelő testületek megsokszorozták és kiterjesztették szakértelmüket, úgy lehetett egyre válogatosabb a kormány. Az értékelő testületek nem biztosíthatták azt, hogy mindannyian virágozhassanak vagy éppen megmaradhatnak a piacon.

A versengés legfeltűnőbbben a menedzsment-tanácsadók között jelentkezett. Ugyanakkor a KF tanulmányozása is megvilágította, hogy hogyan indult el a testület a viszonylag gyengén irányított állapotából, és hogyan érzékelte a külső nyomást az eredményes értékeléshez szükséges képességek birtoklása ügyében. A szervezet több területen is az értékelés mellett döntött, aminek értelmében saját, korlátozott forrásainak egy részét arra használta fel, hogy kidolgozza a szociális szolgáltatások főbb teljesítmény-indikátorainak csomagját. Kétségtelen, hogy a KF a tervezést és a terepen történő politikaelemzéseket szolgáló adatbázisok szükségleteit elégítette ki, ugyanakkor azonban tevékenységével a kormánynak is megmutatta, hogy birtokában van a munkájához szükséges technikai és szakmai forrásoknak. Ennek eredményeképp a KF olyan területre tévedt, amely korábban nyilvánvalóan az Állami Számvevőszékhez tartozott. Azonban a Számvevőszék is valami hasonlót tett, amikor az eredményesség kérdéseit vette célba és amikor a szakma illetékességi körébe tartozó területre lépett a teljesítmény-indikátorokkal kapcsolatos munkája során.

## Következtetések

Milyen következtetések vonhatók le e kutatásból? Először is: az értékelés mind az értékelő testület, mind pedig az értékelt testületek hatalmának erősítésére alkalmazható. Mindhárom vizsgált értékelő testület – ha különböző mértékben is – növelte befolyását. Két fő kormányzati cél megvalósításához járultak hozzá: erősítették a kormány hatalmát, megalapozták a hatékonyabb közszolgálati szféra kulcsát, az elszámoltatható intézményvezetést. Hozzájárultak a közszolgálatban dolgozók és az önkormányzatok normáinak átalakításához, ugyanakkor beépítették értékeléseikbe és ajánlásaikba azok észrevételeinek és tudásának egy részét is. A szakmaiságról a menedzser-kultúrára történt váltás mindhárom testületben – a KF-et és magát a kormányt is beleértve – magával hozta a szakterületen dolgozókkal kapcsolatos megközelítésmódok változását (*Young 1989*).



A kutatás kimutatta a hatvanas-hetvenes évek irányzatának fordítottját, azaz a pozitívizmus feltámadását a közintézményekben dolgozók tudásában. A pozitivistá váltás magával hozta a hatalom központosítását. Mindamellett a kutatás további támogatást szolgáltatott a pozitívizmus kritikusunak is. Az értékelés gyakorlata során a tény és az érték, továbbá a technikai szakértelem és a politikai érvelés között nem mindig volt felfedezhető világos különbségtétel. Valójában csak enyhe összefüggés volt érzékelhető olyan tényezők között, mint a függetlenség, a szakmai jellegű tudás, a tárgyilagos ítélet és a hatalom.

Fennállt azonban a kapcsolat az értékelő intézmény által megcélzott hatalom és befolyás és az értékelés során használt tudás típusai között. Amikor a tudás kemény technikai formába ágyazódik, maga is hatalmat hoz létre, vagy éppen megkönnyíti a tudás birtokosának a hatalom megszerzését. Ha a tudás megőrzi a nyitottságot és az átjárhatóságot – jóllehet a gondolatok világosságának és gazdaságosságának rovására – biztosíthatja a gyakorló szakemberek támogatását, miközben veszíthet befolyásából a politikai és irányítási rendszerekben.

MAURICE KOGAN

(Fordította: Lippai Mónika)

## IRODALOM

- AUDIT COMMISSION (1984a) *Code of Local Government Audit Practice for England and Wales*. London, HMSO.
- AUDIT COMMISSION (1984b) *Handbook: Economy, Efficiency and Effectiveness*. Vols. 11 and 111. London, HMSO.
- AUDIT COMMISSION (1984c) *Non-Teaching Costs in Education*. London, HMSO.
- AUDIT COMMISSION (1986a) *Managing the Crisis of Council Housing*. London, HMSO.
- AUDIT COMMISSION (1986b) *Performance Review in Local Government*. London, HMSO.
- AUDIT COMMISSION (1986c) *Towards Better Management of Secondary Education*. London, HMSO.
- AUDIT COMMISSION (1987) *Community Care: Developing Services for People with a Mental Handicap*. *Occasional paper*, No. 4. London, HMSO.
- AUDIT COMMISSION (1988b) *The Competitive Council*. *Management Paper*, No. 1. London, HMSO.
- AUDIT COMMISSION (1988c) *Performance Review in Local Government*. A Handbook for Auditors and Local Authorities. Action Guide. London, HMSO.
- AUDIT COMMISSION (1989a) *Developing Services for People with a Mental Handicap*. *Occasional paper*, No. 9. London, HMSO.
- AUDIT COMMISSION (1989b) *Preparing for Compulsory Competition*. *Occasional Paper*, No. 7. London, HMSO.
- CAVE, M. & HANNEY, S. & KOGAN, M. & TREVETT, G. (1988) *The Use of Performance Indicators in Higher Education*. A Critical Analysis of Developing Practice. London, Jessica Kingsley Publishers.
- CRONBACH, L. J. (et al) (1980) *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*. San Francisco, Jossey-Bass.
- DAY, P. & KLEIN, R. (1990) *Inspecting the Inspectorates*. Joseph Rowntree Memorial Trust.
- ELMORE, R. F. (1981) *Methodological and Administrative Issues*. In: WILLIAMS, W. (ed) *Studying Implementation*. Chatham House.
- GARRET, J. (1986) *Developing State Audit in Britain*. *Public Administration*, Winter. 421–466. pp.
- GLYNN, J. (1985) *VFM Auditing - An International Review and Comparison*. *Financial Accountability and Management*, 1, (2.)
- GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S. (1989) *Fourth Generation Evaluation*. Beverly Hills, Sage.



- HARTLEY, O. (1972) Inspectorates in British Central Government. *Public Administration*, Winter, 447–466. pp.
- HECLO, H. & WILDAVSKY, A. (1981) *The Private Government of Public Money*. London, Macmillan. (2nd ed.)
- HENKEL, M. (1991) *Government, Evaluation and Change*. London, Jessica Kingsley Publishers.
- HENKEL, M. & KOGAN, M. & PACKWOOD, T. & WHITAKER, T. & YOULL, P. (1989) *The Health Advisory Service: an Evaluation*. King Edward's Hospital Fund for London.
- HOUSE, E. R. (1978) *The Logic of Evaluation*. Los Angeles, Center for the Study of Evaluation.
- HOUSE, E. R. (1980) *Evaluating with Validity*. Beverly Hills, Sage Publications.
- KOGAN, M. (1987) The British Experience. In: *The Legitimacy of Intervention*. Higher education Group, The Ontario Institute for Studies in Education, Government and Higher Education.
- KOGAN, M. & HENKEL, M. (1983) *Government and Research*. Heinemann.
- McSWEENEY, B. (1988) Accounting for the Audit Commission. *Political Quarterly*, No. 1.
- NEAVE, G. (1988) On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise. An Overview of Recent Trends in Higher Education in Western Europe, 1986–1988. *European Journal of Higher Education*, No. 1–2.
- NORMANTON, E. (1966) *The Accountability and Audit of Governments*. Manchester University Press.
- PATTON, M. Q. (1978) *Utilisation-Focused Evaluation*. Beverley Hills, Sage Publications.
- PEET, J. (1988) The New Witch Doctors. *The Economist*, 13 February.
- POLLITT, C. (1986) Beyond the Managerial Model: The Case for Broadening Performance Assessment in Government and Public Services. *Financial Accountability and Management*, No. 2. (3.) 155–170. pp.
- POLLITT, C. (1990) Performance Indicators, Root and Branch. In: CAVE, M. & KOGAN, M. & SMITH, R. (eds) *Output and Performance Measurement in Government: the State of the Art*. London, Jessica Kingsley Publishers.
- RHODES, G. (1981) *Inspectorates and British Government*. London, Allen and Unwin.
- ROSSI, P. (1982) in HOUSE, E. R. et al. (ed) *Evaluation Studies Review Annual*, No. 7.
- SCRIVEN, M. (1980) *The Logic of Evaluation*. Edgepress.
- SOCIAL SERVICES INSPECTORATE (1985) *Inspection of Community Homes*. SSI.
- SOCIAL SERVICES INSPECTORATE (1987) Mission Statement. SSI.
- SOCIAL SERVICES INSPECTORATE (1988a) *Health in Homes*. Department of Health.
- SOCIAL SERVICES INSPECTORATE (1988b) *Key Indicators*. SSI.
- SOCIAL SERVICES INSPECTORATE (1989a) *Managing Home Care in Metropolitan Districts*. Department of Health.
- SOCIAL SERVICES INSPECTORATE (1989b) *Homes are for Living*. Department of Health.
- STAKE, R. (1982) A Peer Response. A Review of Program Evaluation in Education: When? How? To What Ends?" In: HOUSE, E. R. et al. (ed) *Evaluation Review Studies Annual*, No. 7.
- WEBB, A. & WISTOW, G. (1982) *Whither State Welfare?* London, RIPA.
- WHITEHEAD, C. (1986) Housing Audit. *Public Money*, June.
- WHOLEY, J. (1983) *Evaluation and Effective Public Management*. Boston, Little Brown.
- WILDAVSKY, A. (1979) *Speaking Truth to Power: The Art and Craft of Policy Analysis*. Boston, Little Brown.
- YOUNG, K. (1989) *The Challenge to Professionalism in Local Government*. Policy Studies. Policy Studies Institute.

## A FELSŐOKTATÁS KÖLTSÉGEI†

A FELSŐOKTATÁST AZ EGYÉNI ÉS TÁRSADALMI TÖREKVÉSEKKEL összefüggésben vizsgáltuk szerte a világon. Az egyén a (középiskola utáni) továbbtanulástól várja a társadalmi megbecsülést, jobban fizető állásokat, jobb életfeltételeket, szellemi ösztönzést, és gyakran kellemes időtöltést a fentiek keresésében. Társadalmi szinten a felsőoktatástól várják a technológia, termelékenység, nemzetközi szintű versenyképesség és a gazdaság fejlődését. A felsőoktatás alakítja és megőrzi a kultúra értékeit is, fő mozgatórugója a társadalmi igazságosság, az esélyegyenlőség és a demokrácia létrehozásának/megőrzésének.

Fontossága ellenére a felsőoktatás világszerte költségvetési gondokkal küzd, s az amúgy is magas kiadások rohamosan növekednek, sőt meghaladják a bevételeket. A kormányok csökkentik az egyetemekre és más intézményekre fordított kiadásait az alkalmazottak következetes leépítésével, a berendezések és eszközök romlanak, a fizetések alacsonyok, és csökken a kapacitás arra is, hogy a diákok igényeinek megfeleljen a felsőoktatás.

Ahol a költségek a diákokra és a szüleikre hárulnak, növekszik az adósság, a bejutás esélye lecsökken, hacsak nem teljesen lehetetlen. A költség-hozam kérdéséből adódó politikai feszültséget az is súlyosbítja, hogy a felsőoktatás nem elég hatékony és a költség-haszon nem kiszámítható. Amint *Jean-Claude Eicher* és *Thierry Chevaillier*, a Dijon-i Egyetem munkatársai *Az oktatás gazdaságtana* című 1992-ben készült kutatásukban írják: „A következtetés világos. A legtöbb ország pénzügyi krízisben van az oktatás területén. Ez a válság sokkal mélyebb, mint amilyenek a nagystatisztikák lefestik; és nem fog egyhamar elmúlni, főként a fejlődő országokban nem, ha nem találunk új megoldásokat.” Ez a cikk a felsőoktatás költségeinek jellegét és dinamikáját vizsgálja, és összegez néhány módszert és irányvonalat, ahogyan világszerte foglalkoznak a kormányok és hivatalok az emelkedő kiadásokkal és a kevés bevétellel.

### A kiadások kategóriái

Négy jól elkülöníthető kategóriába soroljuk a felsőoktatás kiadásait. Az elsőbe az *alapköltségek* tartoznak, amiket „általános és oktatásra fordított kiadásoknak” neve-

---

† E tanulmány nemsokára megjelenik: Altbach, Ph. G. & Johnstone, D. B. (eds) *The Funding of Higher Education. International Perspectives*. New York, Garland Publishing.

zünk. Ez a tantestület és a személyzet fizetését, eszközöket, könyveket, adminisztratív munkákat, és meghatározott, helytől függő kiadásokat foglal magába, mint például a bérleti díjak. Valójában ez az, amibe a tanítás megvalósítása, alapvető kutatások, tudományos ösztöndíjak kerülnek segélyek, megállapodások hiányában.

A második kategóriába *a szponzorált kutatások és a saját készletből finanszírozott egyéb tevékenységek költségei* tartoznak, melyekből nem származik jövedelem. A szponzorált kutatások és egyéb tevékenységek költségei igen magasak lehetnek, ezeknek elvben a tanítás és oktatás költségeihez képest igen alacsonyaknak kéne lenniük a befolyó jövedelmek áthelyezhetetlensége miatt. A szponzorált kutatás és tevékenység nem szabadna, hogy bármiféle költséget jelentsen a szponzorált intézménynek, mert minden fajta költséget a szponzoráló cégnek kéne állnia. A szponzorált tevékenység befejezése nem hoz hasznot az intézménynek, mert lehetővé teszi egy másik tevékenység kibővítését, s így a haszon a másik tevékenységre használdik fel.

A harmadik kategóriába *a diákok megélhetéséhez szükséges költségek* tartoznak: szoba, íróasztal, ruhák, mosoda, szórakozás, egyebek. Ezek függetlenek attól, hogy az illető diák-e vagy sem. Nem szorosan tartoznak az oktatáshoz. A diáknak és szüleinek azonban ezek a költségek legalább annyira valóságosak, mint a tandíj vagy a könyvek ára, s amelyek fedezetét ugyanazok (diákok, család, adók, hivatalos források) biztosítják, mint az oktatás költségeit. A diákok megélhetéséhez szükséges költségek különböznek abban, hogy a diák otthon lakik a szüleiével vagy házasságban, diákszálláson él. A költségek a diák életszínvonalának megfelelően is változnak, a hagyományos szegény diák-életszínvonalától a diákságra és az életkorra sem jellemző különleges életkörülményekig.

Végül, a költségek lehetnek *könnyen mérhetőek*, ha ezeket közvetlenül a diák vagy a családja fizeti, de lehet *meghatározhatatlan*, ha anyagi támogatást kapnak, például étkeztetés, szállás, vagy pedig a szülők adókedvezménye formájában. A negyedik kategóriába tartoznak azok a költségek, amelyek abból adódnak, hogy a diákok az egyetemi évek alatt kimaradnak a termelőtevékenységből és az ebből származó jövedelemből. Míg ezek a költségek elméletileg nagyon is indokoltak, a diákok maguk mondanak le a termelőtevékenységről ez időre, hogy tanulhassanak. Ez nagyon is valós költség a társadalomban a munkahiány miatt, és a diákok kiesése a munkából termelőkiesést jelent. Ez kevésbé lényeges ott, ahol a határtermelőkenység és a fiatal, képzetlen munkaerő elhelyezkedési lehetőségei minimálisak.

## A jövedelemforrások

A felsőoktatás költségeinek tulajdonképpen három fő fedezete van minden nemzetnél (Johnstone 1991). Először is, mennyit kéne, vagy mennyit tud szánni a nemzet a felsőoktatásra a nemzeti jövedelemből. Lényegében ez a kérdéskör átvezet ahhoz, hogy az egy évben születettek közül mennyien mennek felsőoktatási intézménybe (ez feltehetően a munkapiaci lehetőségekkel fordítottan arányos), és milyen hosszú ideig akarnak ott tanulni, vagy milyen fokozat elérésére törekcszenek.

Másodszer, mi a költsége a felsőoktatásnak diákonként, elért fokozatonként, tanítási időegységenként vagy más, az elért eredmény alapján megállapított egységenként. Ez a megközelítés az intézmények hatékonyságával és termelékenységével foglalkozik, ellentétben az előző megközelítéssel, amely inkább a nemzet által a felsőoktatás intézményeinek mozgósított összes forrást vizsgálja. A felsőoktatás egységnyi költségei bajosan értelmezhetőek az összetett és nehezen mérhető mutatók miatt.

A legegyszerűbb számítás esetében a diákonkénti költség (nem számítva a valóságos tanulási teljesítményt) a következőktől függ: munkaterhek (az osztály); a kiszolgáló személyzet aránya a kar nagyságához és a diákok számához képest; a kari fizetések és a könyvtár, a laboratóriumok felszereltsége és más eszközökkel való ellátottság.

A hatékonyság és termelékenység kérdése tehát az, hogy vajon a felsőoktatás eredményessége elérhető-e kevesebb vagy olcsóbb ráfordítással, illetve, hogy egy adott értékű ráfordítás nagyobb összegű vagy értékű kibocsátást eredményez-e. A minél jobb eredmények eléréseért bizonyos dolgok átgondolására van szükség, például jobb vezetés, hatékonyabb ösztönzés, összevonások, optimális üzem nagyság és a technológia nagyobb méretű alkalmazása. Harmadszor, hogyan oszlanak meg a felsőoktatás költségei az átlagpolgárok/adófizetők, szülők, diákok, vállalatok, emberbarátok és adományozók között.

Bármekkora a költségek, ezek bármely országban az alábbiak valamely kombinációjából származnak:

- minden polgár hozzájárul az adókon vagy a vásárlóerő devalválódásán keresztül, melyet a bankóprés inflációs működtetése eredményez;
- a szülők a tandíj közvetlen kifizetésén és a diák közvetett vagy közvetlen anyagi segítségével keresztül;
- a diákok a tandíj és a megélhetéshez szükséges összegek kifizetésén keresztül, melyeket az egész éves vagy nyári munkákból, a megtakarított pénzek kimerítéséből, hosszú lejáratú kölcsönökből vagy a diploma utáni tandíjvisszafizetési kötelezettségekből juttat;
- a vállalatok átvállalják a diákok kölcsönvisszafizetési kötelezettségét az alkalmazáskor, vagy speciális adó kivételével, amely pl. az összes bérköltséghez vagy az alkalmazott diplomások számához aránylik;
- az emberbarátok adományai vagy a korábbi adományok befektetési hozadéka.

Valójában a fentiek kölcsönhatásban vannak. A felsőoktatást, mint szigorúan vett magánkiadást, amelyet a tandíjak tartanak fenn, egyesek túl költségesnek tarthatják, de ez nem inkább közösségi ügy, mint a szabadon vásárolható luxuscikkek költségei azok számára, akiknek van elég pénzüik. Az egységnyi költség és még inkább az összkiadás főleg a közkiadásokkal kapcsolatos, azaz azzal, hogy az átlagpolgár/adófizető milyen mértékig viseli a felsőoktatás költségeit. Ha a felsőoktatás mindkét költsége magas, és javarészt az átlagpolgár/adófizető viseli ezeket, akkor közösségi üggyé válik, hogy mindenki számára egyenlően hasznos legyen. Ahogy *Gareth Williams* írja az OECD országok pénzügyi modelljeiről írt tanulmányában (1990): „Minél több ember részesedik a felsőoktatás hasznosságából, relatíve annál nagyobb a nem részesülők megfosztottsága. A közösségi alapok védői úgy tekintenek a felső-

oktatásra, mint a közpénzek mohó igénylőjére, és nem úgy, mint valamilyen mellékes és nem jelentős tevékenységre.”

A “ki fizet?” kérdése legalább annyira vonatkozhat az egységnyi költségekre, mint a bővülő lehetőségre és az egyenlőségre, mint társadalmi célra. A hatékonyság és az egyenlőség önmagában például azt vonná maga után, hogy a haszonélvezők és felhasználók – ebben az esetben a diákok és bizonyos fokig a szülők – kellene viseljék a felsőoktatás költségeinek nagyobb részét, mint ahogy azt teszik is a magánszektorban, például az USA-ban, Japánban, a Fülöp-szigeteken, Koreában, Dél-Amerika nagyobb részén, avagy ahogy ez folyik a költségvetési szektorban, amely fedezi az egységnyi költségek jelentős részét (mondjuk 20–40%-át) a tandíj-kötelezettséggel, mint pl. az USA-ban, Kanadában vagy Ausztráliában. Az okok nyilvánvalóak és a szokásosak.

Az a követelmény, hogy a tandíj fedezze a teljes költségek legnagyobb részét, visszavetné a pazarlást és egyúttal támogatná az anyagi források újraelosztását a hatékonyabb felhasználás felé. A tandíj mint jelentős bevételi forrás a terheket közvetlenül a haszonélvezőkre helyezi (akik valószínűleg egyébként is tehetősek) és kevésbé azokra az átlagos adófizetőkre, akik közvetlenül nem részesülnek az oktatás eredményeiből, és akik feltehetőleg egyébként is kevésbé jómódúak.

Ugyanakkor a hátrányos helyzetűek kibővített lehetőségei, fokozott részvétel a mindenki által élvezhető szociális és gazdasági eredményekből olyan cél, mely maga után vonja az adófizetők által nyújtott támogatások helyeslését és szükségességét a felsőoktatásban, csakúgy, mint azon családok megsegítését, amelyek nem tudnák a költségeket más módon fedezni. A hozzáférhetőség, a hatékonyság és az egyenlőség mint cél tehát hatással van az összkiadásokra, az egységnyi költségekre és a terhek arányos eloszlására.

## Egységnyi költségek és minőség: hatékonyság kontra pusztá takarékoság

A hatékonyságot a költségek (mint a ráfordítás mértéke) és a kibocsátás kapcsolata alapján kell mérni. Bár a felsőoktatás hatékonyságának hagyományos mércéje az egy diákra eső költség (általában „nappali tagozatos hallgató mértékegységben” kifejezve), nyilvánvaló, hogy a “diák” – aki lehet nappali tagozatos, vendéghallgató; vagy a szemeszterben oktatottak száma – nem a felsőoktatás eredménye, csupán csak könnyen kalkulálható helyettesítő egység. A valóságos hatékonyság az, amikor megtaláljuk a módját annak, hogy növeljük az egy dollárra eső tanulók számát, illetve az egy elköltött dollárra eső új tudást.

Néha eredményesebbé válnánk, ha több pénzt fektetnénk be, jobb oktatási eszközökkel, vagy jobban fizetett és odaadóbb professzorokkal, vagy több oktatási kisegítő személyezettel, ezek mindegyike feltétele lehet, hogy növeljük a további kutatás és tanulás eredményét. Azonban, a teljesítmények megbízható mérésének hiányában a hatékonyság keresése leegyszerűsödhet a pusztá spórolásra: a költségek csökkentésére anélkül, hogy figyelembe vennénk ennek hatását a hasznosságra vagy eredményre.

Az eszközök és könyvtár költségvetését lehet csökkenteni. A teljesidős tanítás részidőssé válhat, vagy, ahogy sok fejlődő ország esetében, az előadók annyira kevésbé vannak megfizetve, hogy a tanításra és tudományra szentelt idő valójában részidővé válik, amely a tanítás és a tanulás minőségi romlását hozza magával.

### A költségnövekedés üteme az időben: a felsőoktatás, mint inflációs motor

A felsőoktatásban az összes kiadások, az egységnyi költségek adott időben kevesebb problémát jeleznek, mint a látszólag elkerülhetetlen költségnövekedési ütem az idők folyamán. Az egységnyi költségek például olyan iramban növekednek, amely tükrözi a kar és az alkalmazottak bérnövekedésének ütemét, megmutatva ezzel az állandó termelékenység-növekedés hiányát a felsőoktatásban (ez többnyire jellemző a szolgáltatási szektorra).

A felsőoktatásra jellemző nem munkára fordított költségek, mint a könyvtári beszerzések, tudományos felszerelések, szintén olyan ütemben növekszenek, amely az átlagos költségnövekedést általában meghaladja. Ez viszont azt jelenti, hogy a felsőoktatás egységnyi költségei – feltételezve az oktatási feladatot, a hallgató/alkalmazott arány, a tudományos eszközök elérhetőségének “stabil állapotát” – mindig az átlagos költségnövekedést meghaladó ütemben fognak emelkedni: azaz gyorsabban, mint az inflációs ráta.

Ha a hallgatók száma, a programok színvonala vagy a kutatási elvárások is nőnek, az összkiadások növekedési üteme, de legalábbis az ezen költségek növelésére gyakorolt nyomás erősödni fog. Ez azt vonja maga után, hogy a bevételi forrásoknak, elsősorban az adóknak és/vagy a tandíjaknak ugyanolyan magas ütemben kell növekedniük, mint a költségeknek. Máskülönben a felsőoktatásnak karcsúsításokat kell elviselnie az alkalmazottak számában, a relatív bérnövekményben vagy az eszközök és felszerelések ellátottságában.

### A politika és a felsőoktatás költségei

Mivel a felsőoktatás a legtöbb országban kormánytulajdonú vagy a kormány által működtetett, de legalábbis közösségi befektetés (vagy mindkettő), költségszerkezete általában ki van téve a nagypolitika és a helyi közösségi vezetés nyomásának és torzító hatásának. Ahogy a nemzetek sem hasonlítanak egymásra, az intézmények sem egyformák sok országban. Van négy egyszerű gyakorlat, amelyben a felsőoktatás hatékonysága és termelékenysége a legtöbb országban egyszerűen vizsgálható:

- közalkalmazotti foglalkoztatási gyakorlat;
- a közösségi (helyhatósági) szektor költségvetési és felügyeleti gyakorlata;
- költségvetési támogatás és a tandíjpolitika;
- egyetemek mint a helyi politika célpontjai.



### *Közalkalmazotti foglalkoztatási gyakorlat*

A legtöbb országban a karnak és az alkalmazottaknak az állam a munkáltatója – ahogy más kormányalkalmazottaknak is –, nem az intézmény. A kormányzati vagy közalkalmazotti foglalkoztatás egyre inkább meghatározza a foglalkozás védelmét és a színvonalat, rendszerint a megfelelő (néha nagyon alacsony) fizetéseket is.

Ennek egyik következménye az, hogy az egyetemek gyakran képtelenek versenyezni a magánszektor olyan felkapott szakmainak fizetéseivel, mint a tervezés vagy a számítástechnika, és ehelyett arra kényszerülnek, hogy nagy létszámú csoportokat, részdíós kart alkalmazzanak, vagy néhány esetben kevésbé optimális lesz az arány a bérköltségek és ezek hozama között.

Egy másik következmény az, hogy az egyetemeknek sok gondjuk van a kar vagy az alkalmazottak leépítésével vagy elbocsátásával, akik közreműködése minimálisra csökken, így nehézségek adódnak az eszközök átcsoportosításában az alacsony költségigényről a magas költségigényű részlegek felé.

### *A közösségi (helyhatósági) szektor költségvetési és felügyeleti gyakorlata*

A legtöbb kormány igyekszik maximalizálni kulcsképviseleti – ide tartoznak a főiskolák és egyetemek – pénzügyi kontrollját, és minimalizálni a kiadásokat, amelyeket a pénzügyminisztérium vagy költségvetési iroda hivatalnokai hajlamosak úgy tekinteni, hogy a “saját pénzüik”. Szükséges lehet korlátozni az egyetemek vagy hivatalok beleszólását a források átcsoportosításába az elsődleges szükségletek kielégítése érdekében.

Nehéz, legalábbis nagyon kockázatos, hogy hassunk a gazdálkodásra vagy a megtakarításokra egy költségvetési évben azért, hogy növeljük a költséget, hiszen egy másik évben könnyen elveszhetnek a megtakarított alapok. A nem kormányzati eredetű bevételek – például a tandíjak vagy a magánadományok – növekedése maga után vonhatja az adókból finanszírozott alapok arányos csökkenését.

Röviden, a költségvetési szektor költségvetésének hagyományos gyakorlata az, hogy kisebb vagy nagyobb mértékben elriaszt a megtakarításoktól, az eszközök átcsoportosításától, a költségvetési források gyarapításától magántőkéből, és a decentralizált döntéshozástól, melyek mindegyikét a termelékenység és hatékonyság fontos összetevőjének tartják a szakértők.

### *Költségvetési támogatás és tandíjpolitika*

Ahol a termékek és szolgáltatások hagyományosan ingyenesek vagy az adók illetve általában a polgárok által anyagilag erősen támogatottak (lehetnek bár ezek a javak kenyér, lakás, felsőoktatás, vagy közlekedés), az anyagi támogatás csökkenése, vagy az alapvető költségek további emelkedése, míg a relatív anyagi támogatás állandó marad, politikai tűzvihar indíthat el. Így a tandíj kivetésére való kísérletek ott, ahol a költségeket mindeddig csak az általános adókból fedezték, mozgósíthatják a sok országban politikailag erőteljes diákegyesületeket, melyek csatlakoznak a magas anyagi támogatást és jogokat, árkontrollt és magas adókat sürgető politikai baloldalhoz. (A legélelénkebb ilyen újkeletű kísérlet 1992 elején történt a Mexikói Nemzeti Autonóm Egyetemen, ahol a tandíjat akarták emelni, amely 1948 óta be volt fa-



gyasztva, és akkoriban az oktatási költségek 25 százalékát tette ki, és ennek következtében ma reálértékben egy USA dollár körülbelül hat centtel egyenértékű. A diákok vezetői ellenezték az emelést és az egyetem elfoglalásával fenyegettek.)

*Az egyetemek mint a helyi politika célpontjai: a területi szétszórtság és a kis méret*

A felsőoktatásban világszerte bekövetkezett robbanásszerű növekedés és a második világháború vége óta a helyi politikai vezetők egyik fontos célkitűzése és vágya az, hogy rábírja a kormányzatot, hogy felsőoktatási intézményt (lehetőleg egyetemet) alapítson szülővárosában vagy szülőföldjén. Egy új egyetem munkalehetőséget jelent az építkezés ideje alatt, és más (habár különböző) munkákat a későbbi működés idején. Ez sokat jelent a helyi választóknak. Ez a hely presztízsét emeli.

Ami kevésbé volt fontos, az a beiratkozók, a kar, rendszeres beszámoltatások kritikus mennyisége, és a működtető költségvetés, amelytől elvárták időről időre, hogy megvalósítsa a minőséget és a gazdaságos üzemnagyságot. Továbbá a már felépült intézménynek óriási politikai megtartó ereje van, még akkor is, ha már se diákja, se programja, se forrása nincs, de szükséges, hogy fennmaradjon.

## A felsőoktatás költségeire ható új tényezők és a kormányzatok készsége és képessége a költségek fedezésére

Majdnem minden országnak van "pénzügyi krízis"-tapasztalata a felsőoktatás intézményében: a kar és az alkalmazottak elvesztése, a fizetések elértéktelenedése, az eszközök és a berendezések romlása, a tandíjak megfizethetlenné válása és hasonlók. Ezen nehézségek oka a költségeknek az a jellemző vonása, hogy túlnőnek a kiegyenlítésükre rendelkezésre álló bevételeken.

Közreműködve ezekhez a pénzügyi nehézségekhez, a közösségi felsőoktatási intézményeket a legtöbb nemzetnél az 1990-es évek elején az alábbi irányvonalak és események befolyásolják:

- a technológiai fejlődés és a felsőoktatás versengése nyomást gyakorol a költség-növekedésre;
- a gazdasági stagnálás Észak-Amerikában, Európában, Latin-Amerikában és Afrikában;
- a Közép- és Kelet-Európai kormányok, intézmények és nemzetgazdaságok összeomlása, és
- új társadalmi prioritások.

*A technológiai fejlődés és a felsőoktatás versengése*

Ellentétben néhány népszerű közhiedelemmel az egyetemek nem önelégültek, konzervatívok és nem állnak ellen a változásoknak. Sőt. Folyamatosan megkísérik befogadni az új technológiát, új tudományokat, új küldetéseket (habár hozzá kell tenniük, nem egyszerű eldobni a régit). A számítógépek csökkenthetik a költségeket, de csak akkor, ha az eredmények, a minőség, és a kapacitás ugyanakkora marad.

Természetesen ezek változnak, azaz a számítógép általában lehetővé teszi számunkra, hogy hatékonyabban dolgozzunk, terjedelmesebben írjunk, hogy az ana-

líziseket és számításokat jóval nagyobb sebességgel és pontossággal végezzük, és a végén nagyobb költséggel. Ugyanez a jelenség tapasztalható a tudományos eszközök fejlődése, a pedagógia és a diákok egyetemen kívüli élete területén is.

A felsőoktatás agresszívan versengő és változó intézményrendszer. A kar, a vezetőtestület, a diákok és általában a felügyeleti szerv vagy minisztérium mind egyre többet akar. Lépést tartani más tudósokkal és egyetemekkel, elsajátítani a rendelkezésre álló technológiát és metodológiát, magasabb fokozatot vagy címet elérni. És a "jobb", bár alkalmasabb és hatékonyabb általában azt jelenti: költségesebb – hozzájárulva ezzel a felsőoktatás inflációs hatásához.

*Gazdasági stagnálás a fejlődő világ nagy részén (Ázsia Csendes-óceáni partját kivéve), lelassult gazdasági növekedés a 90-es évek elején Nyugat-Európa-szerke és Észak-Amerikában*

A lelassult gazdasági növekedés hatásai: alacsonyabb adóbevételek, különféle társadalmi-gazdasági biztonsági hálók megemelkedett költségterhei (mint például a munkanélküli segélyek és költségvetési támogatások), valamint a diákok és a családok lecsökkent lehetőségei az oktatás és a diákélet költségterheinek részbeni fedezésére. A gazdasági nehézségek, melyek indokoltá tennék az egyének és a társadalom nagyobb befektetéseit a felsőoktatásba, egyúttal arra kényszerítik a minisztériumokat és az egyetemeket, hogy csökkentsék költségvetésüket és ezzel az új beruházásokat a humántőkébe.

*A Szovjetunió és Közép- és Kelet-Európa kormányainak, gazdaságának és felsőoktatási rendszerének összeomlása*

Ez a gyökeres változás a fizetések, a javak és a szolgáltatások olyan új költségterheit vont maga után, melyet korábban ezen országok egyetemei viseltek, ehhez adódtak még a karok és a tananyag modernizálásának költségei is. Ezen új költségek olyan kihívást jelentenek, amelyet leküzdeni elég reménytelen a jelenlegi, remélhetőleg átmeneti gazdasági válság és az alacsony adóbevételek mellett, melyek együtt járnak az állandó politikai instabilitással és a jövőt illető bizonytalansággal.

*Új társadalmi prioritások*

A II. világháború után két évtizeddel a felsőoktatás vált majd minden ország első számú prioritásává, és ebben a társadalmi, politikai és gazdasági fejlődés nemzeti törekvései tükröződtek. Az utolsó évtizedben néhány országban a felsőoktatás vesztett a korábban sokat dicséret vezető szerepéből, sőt az öt övező megbecsülésből is. A fejlődő világ inkább az alap- és középfokú oktatást, a szakiskolákat, tanfolyamokat és más, harmadlagos nem egyetemi oktatási formákat részesíti előnyben. Az iparosodott nemzetek olyan közösségi szükségletekkel néznek szembe, mint a környezet- és egészségvédelem, a lakossági infrastruktúra.

A kormányzatok vonakodnak a gyér adóbevételekből a felsőoktatásra költeni, és mulatságos módon ennek egyik oka, hogy az oktatást drágán megfizető magánszemélyek befizetéseinek mértéke nem csökkent.

## A költségek és a növekvő termelékenység irányzatai a felsőoktatásban

A fentebb leírtakból következő elmozdulások világszerte megfigyelhetők. Ez a fejezet négy ilyen trendet összegez a visszafogott költségeket és a növekvő termelékenységet illetően. Az itt következő és egyben utolsó fejezet a különféle bevételekre és a növekvő magán – azaz nem adókból fedezett – forrásokra jellemző trendekkel foglalkozik.

*A szektorok változó súlya: a nem egyetemi szektor növekedése a felsőoktatásban*

A "nem egyetemi felsőoktatás" nem túl szerencsés kizárásos fogalom, és azokra az oktatási intézményekre vonatkozik, melyeknek rövidebb és szakiskola jellegű a tantervük, kutatási szerepe másodlagos és kevésbé időigényes, azaz kevésbé költséges. Ilyen intézmények például a politechnikumok az Egyesült Királyságban, a Fachhochschulen Németországban, az önkormányzati egyetemek és részben az általános egyetemek az Egyesült Államokban, az Instituts Universitaires de Technologie Franciaországban, a felsőfokú szakiskolák (HBO Institutes) Hollandiában, a technikai intézetek Mexikóban, a speciális tanfolyamok (Senshu Gakko) Japánban, és így tovább. Ennek további változatai azok az intézmények, melyek távoktatással foglalkoznak levelezés és távközlési eszközökön keresztül: a British Open University, Thailand's Sokothai Thammathirat Open University, vagy a State University of New York's Empire State College.

Ezen intézményeknek alacsonyabb az egy hallgatóra eső költségük a következők miatt:

- a hallgatók relatív magas aránya a tantestülethez, melyet az tesz lehetővé, hogy inkább a tanításra fordítják az energiákat, mint a tudományokra;
- kevésbé költséges és kevesebb tudományos eszköz, pl. felszereltség, könyvtár, számítógéppark stb;
- általában alacsonyabb fizetések, mint a kutatásorientált egyetemek profeszorainak;
- gyakori a részmunkaidősök, állományon kívüliek és kevésbé költséges tanári kar alkalmazása;
- a fokozatok eléréséhez szükséges programok rövidebbek, mint a szokásos egyetemi tudományos fokozatoknál, ami tovább csökkenti a költség/fokozat arányt.

Feltehető, hogy egyre több ország fogja előnyben részesíteni a nem-egyetemi oktatást, különösen azért, hogy az üzleti élet és az ipar megnövekedett továbbképzési és átképzési igényeit kielégítsék. Olyan országok pl., mint Spanyolország és Olaszország, ahol a nem-egyetemi szektor elhanyagolható, vagy a korábbi Közép- és Kelet-Európai szocialista blokk, ahol ez a forma viszonylag fejletlen, Latin-Amerika, Afrika és Ázsia fejlődő országai várhatóan nagyobb hangsúlyt fognak helyezni az ilyen intézmények fejlesztésére.

Ugyanakkor néhány országban, pl. Spanyolországban, Görögországban, Olaszországban (Kaiser et al. 1992) az egy hallgatóra eső költségek olyan alacsonyak (a magas díjak/tanári kar arálynak köszönhetően), hogy az elmozdulás az ésszerűen megalapozott nem-egyetemi szektor felé akár meg is növelheti az egy hallgatóra jutó költséget, még ha a költség/fokozat arány csökken is.

### *A nem alapvető tevékenységek mellőzése*

Sok egyetem és más felsőoktatási intézmény – elsősorban a fejlődő országokban és a sokáig marxista ideológia és a tervgazdaság által uralt országokban – túlzottan el van foglalva olyan tevékenységekkel, melyek nem kapcsolódnak az egyetem eredeti funkciójához. Ezek a tevékenységek az egyetemi diákélethez és az alkalmazottakhoz kapcsolódnak – pl. a kollégiumok, éttermek, könyvesboltok, lakások, üdülők – vagy egy politikai ideológia maradványai, mely megpróbálta az egyetemeket, tantestületeket, a hallgatókat a gyárak és gazdaságok politikailag nemes munkájához lesüllyeszteni.

Néhány, az egyetem tulajdonát képező vállalat, mint pl. az orvosi klinikák, hasznosak, sőt alapvetőek lehetnek a kutatásban és a tanításban, bár nem feltétlenül szükséges birtokolni, menedzselni, vagy támogatni azokat. Más tevékenységek viszont (költségekkel együtt) a tantestület vállalkozói ténykedéséből adódnak, tiszta bevételi forrásnak tekinthetők, azaz “pénzcsinálók”.

A költségterhek és a modern menedzseri gondolkodásmód azonban valószínűleg átszervezi ezeket a tevékenységeket a magán vagy kvázi-magán formákba, és a fennmaradó egységet arra készítetné, hogy pénzügyileg megálljon a saját lábán.

Még ha ezek a tevékenységek folyamatos támogatást igényelnének is, különálló és önálló egységként felállásuk folyamán elsajátíthatják a fegyelmet, a motivációt és a vállalkozói magatartást; és tisztán láthatóvá válik, hogy mennyit kell rájuk költeni azokból a forrásokból, melyeknek alternatív befektetési lehetőségei is lennének.

### *A költségvetési szektor vezetési és költségvetési gyakorlatának reformja*

Az Egyesült Királyság a 80-as évek végén és a 90-es években radikálisan megváltoztatta az egyetemek és politechnológusok irányítását és finanszírozását. Ezek a változások jelentősen csökkentették az egy hallgatóra jutó – az adófizetők által fizetett – költségeket, meglehetősen fájdalmasak voltak és valószínűleg tényleges veszteségekkel is jártak. De kiváltották a hatékony tervezést, a források átcsoportosítását, a minisztériumok és önkormányzatok ellenőrzésének visszaszorulását a politechnikumokban, és a vállalkozói tevékenység nagymérvű növekedését is. Megtörtént a tervezés, eredménybecslések, nagy minőségi mutatók bevezetése egész Európában és Észak-Amerikában. Valószínűleg ezek a reformok folytatódni fognak nemcsak azért, mert ésszerűek és kívánatosak (ennek csekély összefüggése van a bevezetés valószínűségével), hanem azért, mert az alkalmatlan és nem hatékony vezetés a politika felelősségévé vált.

Minél keményebbek a döntések, annál bölcsebb a minisztériumi hivatalnokok és a megválasztott politikusok részéről hagyni, hogy a döntéseket az egyetemi campusok hozzák meg. Részint, mert így nagyobb a helyes döntések valószínűsége, részint pedig, mert ez alkalmas ad, hogy a fájdalmas döntéseket mások hozzák meg.

### *Hatékonyabb technológia alkalmazása*

A technológia már megváltoztatta a pénzügyi ellenőrzést és a diákok osztályzását. A 90-es évek során a digitális információátvitel és -visszanyerés figyelemmel fogja kísérfeni a könyvtár, a raktárvezetés, az energiagazdálkodás hozamát. Még fontosabb,

hogy az új tanulási technológiák lehetővé teszik a diákok idejének hatékonyabb kihasználását: kevesebb a fölösleges információ, a lemorzsolódás, több a valóban “kiváló tanuló” és rövidebb az idő a diplomáig. Néhány országban – pl. Kína, Thaiföld, Indonézia – az újonnan felmerült tanulási igények jelentős részét távoktatással elégítik ki, a viszonylag alacsony technikai fejlettség ellenére.

A modern technológia, néhány, az előbb említett nemzeti nyitott egyetemek kivételével, bizonyíthatóan legalább annyi költségnövekedéssel járt, mint amennyi költség-megtakarítást eredményezett. Idővel azonban a technológia várhatóan lényegesen csökkenti az egységnyi költségeket, mert:

- jelenetösen megnöveli a tantestületi tag oktatóerejét, vagyis emeli a hallgató/tanár arány hatékonyságát az elektronikus tárolórendszereken és a széleskörű terjesztőrendszereken keresztül az előadások és foglalkozások sugárzásával és a telekommunikációval;
- nagyban csökkenti az egy diákra jutó könyvtári, információtárolási és kezelési költségeket;
- csökkenti az egy diákra jutó beruházási költségeket és a diákok folyó költségeit azáltal, hogy otthonukban, munkahelyükön is elérhetővé, bekapcsolhatóvá válnak;
- az elmaradt pénzkereset fiktív költségét csökkenti azáltal, hogy lehetővé teszi az egyidejű munkavégzést és tanulást, valamint avval, hogy csökken a diploma megszerzéséhez szükséges idő.

## Növekvő bevételek

A lefaragott költségek, illetve a növekvő produktivitás kiegészül még a növekvő bevételekkel is. Mivel az államtól, illetve az adóalapból származó bevételeknek adott időszakban nem egy felső korlátja a pénzügyi és politikai realitások függvényében, a “növekvő bevételek” általában a nem közterhekből fedezett költségek nagyobb arányát jelentik, azaz: elsősorban a szülők és a hallgatók, de bizonyos fokokig a vállalatok, mecénások, és az intézmény vállalkozásai viselik a költségek egy részét.

Az utolsó rész két, a nem költségvetésből származó bevételek növekedésének 7 tendenciáját, illetve technikáját foglalja össze.

*A hallgatók költségeinek csökkentett támogatása (kollégium, étkeztetés, utazás, stb.)*  
 A közvetlen állami hozzájárulás a hallgatói költségekhez 1980-ban a költségvetés folyó felsőoktatási kiadásainak 14%-át tette ki az OECD országokban, de az alacsonyabb jövedelmű országokban 47%-ot (1988-as adat) (Albrecht és Ziderman 1991.). Nyilvánvaló, hogy lényeges közpénzeket lehet megspórolni, ha a szülők és a diákok, pénzügyi lehetőségeikhez mérten, többet fizetnek a hallgatók költségeiből. Ilyen változás valószínűleg a tandíj bevezetése, vagy jelentős növelése közvetve részint politikai, részint gazdasági megfontolásból.

A támogatott menza és kollégium használói egy megragadható csoportot alkotnak, és míg az ingyenes, vagy erősen támogatott oktatás intellektuálisan védhető és általános gyakorlat (pl. Európa nagy részén), nehéz a védelmére kelni az erősen

dotált szállás és étkeztetés gyakorlatának, hacsak nem a szegény rétegek lehetőségeit hozzuk föl érvként. Ez azonban bizonyíthatóan hatékonyabban és igazságosabban oldható meg hitelnyújtással és közvetlen segélyezéssel. A menzák és kollégiumok önfenntartó üzleti alapokra helyezése valódi tehermentesítést jelent az államháztartásnak (és lehetővé teszi magának az oktatásnak a bőkezűbb támogatását), de jelentősége ezen túlnő: a piaci folyamatok és kritériumok bevezetését jelenti olyan gazdálkodó egységekbe, melyek a költségvetési támogatás védernyője alatt könnyen rugalmatlanná és hatástalanná válhatnak.

*Szerény tandíj bevezetése és az alapköltségek növekedésével párhuzamos emelése évenként*

A tandíj régóta fedezi az oktatási költségek jelentős részét az USA, Kanada és Japán állami egyetemeken, Ausztráliában pedig nemrégiben vezették be az úgynevezett végzősök adókötelezettsége formájában (Johnstone 1992). Eicher (1992) felmérése szerint Európában, ahol a tandíj hagyományosan nulla vagy elhanyagolható volt, az utóbbi időben emelték "nem névleges" összegűvé (azaz kb. 200–800 dollárra) Belgiumban, Spanyolországban, Hollandiában, Svájcban. A harmadik világban jelentős a tandíj összege Korea, Indonézia, a Fülöp-szigetek egyetemeken és néhány "Brit-Afrikai" országban, minimálisak Bangladesben, Kínában, Indiában, Malajziában, Thaiföldön. Ez utóbbi országokban azonban éppen most vezetnek be a tandíjat illetve komolyan fontolóra veszik súlyának jelentős növelését (Johnstone 1991).

A kételkedők vagy a legalábbis óvatosabbak azonban három tényezőt szoktak felhozni a szülők és diákok terheinek növekedési korlátait illetően. Először is, a hallgatók megélhetési költségei rendkívül magasak minden országban, és – a korábbiakban kifejtettek értelmében – ezért merül fel az igény a további bevételekre a szülőktől és diákoktól. Azon családok aránya azonban minimális, melyek – elfogadva a felső középosztályra minden országban jellemző továbbtanulási hajlandóságot – képesek fedezni a diákok megélhetési költségeit és a megnövelt tandíj által az oktatási költségek jelentős részét. Másodsor: a szülők és diákok által fizetett súlyos költségek megkövetelik egy komplex és drága hitel- és segélynyújtási gépezet felállítását. Harmadsor: a tandíj politikailag népszerűtlen, különösen Európában és az olyan országokban, melyek tradíciójában sose volt meg a tandíj vagy a magániskolai szektor, hogy bizonyíthassa létjogosultságát. Mindenesetre az igény a nagyobb és több oldalról jövő bevételek iránt olyan átütő, hogy kétségtelül folytatódni fog a tandíj emelkedése a szülők és diákok terheinek súlyosbodására.

*A magánszféra fejlődésének serkentése a felsőoktatási szektorban a tandíjak növelése révén*

Egyik módja, hogy a gazdaság több bevételre tegyen szert a szülőktől és a diákoktól az az, hogy bátorítja a magánegyetemeket, melyek alapvetően a tandíjbevételekre építenek. Ez természetesen csak ott lehetséges, ahol szinte teljesen közpénzekből finanszírozták eddig az oktatást, mint pl. az Egyesült Királyságban, Hollandiában, Finnországban vagy Indiában (Williams 1992). De döntően önfenntartó is lehet a

magánoktatás, mint pl. az Egyesült Államokban, Koreában, Japánban, a Fülöp-szigeteken, Indonéziában, Brazíliában, Kolumbiában, Argentínában és Mexikóban (Levy 1986; Geiger 1988; Johnstone 1992); súlyos terheket véve le a költségvetésről, a szülőktől és a hallgatóktól jutva azon bevételekhez, melyeket egyébként az adóbevételek fedeznének. Nyilvánvaló, hogy a magániskolák jobb oktatást biztosítanak alacsonyabb költségekkel mint az állami egyetemek, éppen az erősebb menedzseri szemlélet, és függetlenségük miatt a közalkalmazotti jogszabályoktól, munkastílustól. Főleg Európán kívül a magánegyetemeket a kormányzat tőke- és költségtámogatásban is részesíti, diákjainak hitelt, meccénásainak adókedvezményt nyújt, az ellenőrzésben és az átadott jogosítványokban liberális.

*A bejutási lehetőségek biztosítása szociális ösztöndíjakkal és kormányzati hallgatói hitelekkel a magasabb tandíjterhek mellett*

Ha a bevétel-növekedés a szülőkre nagyobb terheket róna, lehetőség van a szociális támogatásra, vagy ahogy az USA-ban hívják, a „várható szülői hozzájárulás” mérlegelésére. Azon családok, melyek nem képesek fedezni a költségeket, állami (azaz: adófizetői) támogatásban, szociális juttatásban részesülnek.

Olyan országokban, mint az Egyesült Államok, Egyesült Királyság, Németország, Japán, ezek a szempontok átfogóak, társadalmilag elfogadottak, a jövedelem- és vagyonadó-politika szerves részei. Ilyen rendszer híján egy nép nehezen boldogul a jogosultság kérdésével (Albrecht & Ziderman 1991). Néhány Közép-Európai országban megmaradt az, hogy a diákok maguk dönthetnek a szociális ösztöndíjakról a diákönkormányzatokban, nyilván abból az elvi álláspontból kiindulva, hogy maguk tudják a legjobban, ki szenved szűkséget, és a komoly érdekeltségből, hogy a szűkös alapokat tisztességes rendszerben kell elosztani.

A költségek számottevő részét a diákok csak eladósodás útján tudják fedezni. A diákhitelek az egész világon elterjedtek (Albrecht & Ziderman 1991; Johnstone 1986, 1991; Van Oije & Smid & Broekmulen 1990; Stager 1989; Woodhall 1988, 1989, 1991). Az oktatás finanszírozásában az Egyesült Államokban, Kanadában, Japánban, Németországban a diáktámogatási rendszer kamatmentes hitelre épül, melyet részben vissza kell vezetni. Angliában és Walesben, ahol a Diákok Nemzeti Szakszervezete és Munkáspárti Szövetségeseik évtizedekig erősen elleneztek a hallgatói hiteleket, mint a diákokra háruló költségterhek egy módozatát, végül is elfogadták azt a hitelkonstrukciót, mely bizonyos idő elteltével a költségterheket a szülőkről és adófizetőkről a diákokra hártja. Az Ausztrál Oktatási Hozzájárulási Program inkább adófajta, mint hitel, de a diákok nagy része visszafizetési kötelezettséggel hagyja el az egyetemet, bár ez progresszív érinti jövedelemadóját. Törökországban YURT-KUR nevű hallgatói hitelügynökség működik. Kolumbiában a hallgatói hitelprogram 1913 óta létezik, Latin-Amerikában az ilyen konstrukciók jelentősek még Argentínában, Brazíliában és Jamaikában.

Ázsiában a hallgatói hitelek jól szervezettek Japánban, Hong Kongban, Szingapúrban, Kínában, Koreában, Malajziában és a Fülöp-szigeteken pedig komolyan tanulmányozzák bevezetésüket illetve újraindításukat.

Afrikában Ghanában, Kenyában, Lesothoban, Malaviban, Nigériában, Zimbabwében alkalmazzák az ilyen konstrukciókat. Tehát röviden: létezik egy világméretű tendencia, amely, bár egyenetlen, politikai és adminisztratív csapdáktól veszélyeztetett, de határozottan azon költségterhek megnövekedett arányait jelzi, melyet a szülők és diákok fizetnek az oktatási és a hallgatók megélhetési költségeből, és amelyet a szociális ösztöndíjak és az állami hitelek fedeznek.

#### *Növekvő bevételek vállalatoktól*

Tekintve, hogy a felsőoktatás és az üzleti élet kapcsolata és kölcsönös függősége nyilvánvaló, valamint megnövekedett a kereslet az adómentes bevételek iránt, az egyetemek és a felsőoktatási intézmények különböző módon igyekeznek megcsapolni az üzleti bevételeket.

- Az Egyesült Királyságban adott az ösztöndíj és a mozgástér a vállalatoktól származó pénzalapok agresszív megszerzéséhez, részint a dotációk, részint a szponzorált kutatások felhajtását eredményezi.
- A francia Tax d'Apprentisage 5%-os béradó, melyet csak azok a vállalatok nem fizetnek, melyek ezzel megegyező összeget juttatnak – többnyire felsőoktatási intézmények által tartott – alkalmazotti tanfolyamokra.
- A Szovjetunióban 1988-ban éppen összeomlása előtt terveztek bevezetni vállalati adót, mely a cég által foglalkoztatott diplomások számával lett volna arányos.
- Koreában, ahol a világon a legmagasabb a javarészt szülők és diákok által fizetett magánszférában tanulók aránya, a hatalmas Pohang Iron and Steel Company egész tudományegyetemet alapított, a Pahong Institute of Science and Technology-t (*Kim 1991*).

Noha igen csekély azon vállalatok száma a világon, amelyek képesek egyetemet létrehozni, az ázsiai partvidék és más gyorsan fejlődő térségek országainak hatalmas és nagy nyereségű vállalatai ezzel olyan modellt hoztak létre, mely talán követhetővé válik. Nem számítva a vállalati általános adózás (mely a forgalmi adóhoz hasonlóan a fogyasztókra hárul) által feltöltött kincstári kasszát, a cégek hozzájárulásai a legtöbb országban egyenetlenek.

#### *Növekvő bevételek volt diákoktól és egyéb filantróp források révén*

Az Egyesült Államok régóta megelőzi a többi országot a volt diákoktól, alapítványoktól, barátoktól és testületektől kapott felsőoktatási támogatások terén. A többi ország mostanában kezd az alapítványokra mint folyamatos és jelentős bevételi forrásokra támaszkodni. Az alapítványok sikeres létrehozásához azonban szükség van az emberbaráti cselekedetek tradíciójára, az öregdiákok jó nyilvántartásba vételére, kiforrott alapítványi technikákra, olyan baráti és öregdiák-körökre, melyek sikereik folytán képesek a nagyobb adományokra (mondjuk 500.000 dollár fölöttire), nemzeti jövedelemre, tőkenyereségre, és olyan vagyon/adó törvényekre, melyek szándékuk szerint is a jótékonyági adományokat támogatják.

Ezen feltételek hiányában az alapítványi rendszernek (mely nem egyhamar és könnyen alakul ki ott, ahol korábban nem létezett) az Egyesült Államokhoz hasonló szisztémája számszerűen növekvő, de jelentőségében kisebb fontosságú lesz.



### *Az egyetemek vállalkozói, nyereségtermelő tevékenysége*

A felsőoktatási intézményeknek számos olyan tevékenységük van, melyeknek valós a piaci értéke, jó menedzsment és kedvező szabályozási rendszer mellett az egész intézmény, vagy bizonyos programok bevételül szolgálhatnak. A magáncégeknek végzett és támogatott kutatások például valóságos profitot hozhatnak a szerzői jogok, a licenz módszerek agresszív marketingje révén.

Az orvosi és egyéb egészségügyi iskolák klinikákat működtetnek, amelyek bevétele – legalábbis az Egyesült Államokban – jelentős forrásává vált a fizetéseknek és a működési költségeknek. Néhány iskola ügyviteli szemináriumokat és különböző rövid, felfrissítő kurzusokat kínál, melyek bevételei meghaladják költségeiket, így nyújtva támogatást az intézmény egyéb programjainak. A rekorder atléták az Egyesült Államok néhány egyetemének “pénzcsinálói”. Kína, a Szovjetunió és néhány volt szocialista ország egyetemei gyakorta birtokoltak üzemeket és gazdaságokat, melyek néha bevételt hoztak az intézményeknek.

Elővigyázatosságra kell felhívni a figyelmet az erőteljes jövedelemszerző vállalkozói tevékenységekkel kapcsolatban. Először is, ezek a tevékenységek versenytársaivá, sőt ellenfeleivé válhatnak az egyetemek tudományos küldetésének és alaptevékenységének. Másodszor, míg kezdetben nyereségtermelőknél tűnhetnek a tevékenységek, precíz és átfogó könyvelés kimutathatja, hogy pénzügyi koloncot jelentenek az intézménynek. A helyes út a pontos könyvelés és az olyan tevékenység folytatása, mely szoros kapcsolatban van (pl. a rövidített kurzusok) az egyetem alaptevékenységével.

## Összefoglaló

### A bevételnövekedés és költségellenőrzés tendenciái

A felsőoktatás hatalmas bevétel-étvágya a gazdaság lassulásával és az adóbevételek csökkenésével párosulva, a felsőoktatást, a költségvetési támogatást hátrányosan érintő prioritások változása néhány országban az egyetemeket és az intézményeket nehéz pénzügyi helyzetbe hozza. Erre részben megoldást jelent az erőteljes nyomás a nem-adójellegű bevételekre a szülőktől, diákoktól, vállalatoktól és szponzoroktól. Ugyanakkor a legtöbb országban komoly korlátai vannak a nem-adójellegű bevételeknek, és figyelmeztető jel kell legyen, hogy a felsőoktatásnak továbbra is szüksége lesz stabil és bőkezű támogatásra az állampolgárok/adófizetők részéről, és hogy a felsőoktatási intézmények is hozzájárulhatnak ehhez költségeik és kiadásaik ellenőrzésével és gondos tervezésével.

A költségek és bevételek kettéváló görbéjére a feloldást legalább annyira kell a költségágon is keresni. A felsőoktatásnak termelékenyebbé kell válnia a szektor-differenciálódás által, jobban figyelembe kell venni az optimális működési méretnagya-

ságot, következetesen vissza kell fogni a költségeket. A felsőoktatás természetéből adódik, hogy mindig többet és jobban akar csinálni, jóval nagyobb költséggel.

D. BRUCE JOHNSTONE

(fordította: Rózsa Judit)

## IRODALOM

- ALBRECHT, D. & ZIDERMAN, A. (1991) *Deferred Cost Recovery for Higher Education*. Washington, D. C. The World Bank.
- BOWEN, H. R. (1980) *The Costs of Higher Education*. San Francisco, Jossey-Bass.
- COOMBS, P. H. & HALLEK, J. (1987) *Cost Analysis in Higher Education*. Baltimore, The Johns Hopkins University Press for The World Bank.
- EICHER, J.-C. & CHEVAILLIER, T. (1992) Rethinking the Financing of Post-Compulsory Education. *Higher Education in Europe*, No. 1. 6–32. pp.
- GEIGER, R. L. (1988) *Privatization of Higher Education. International Trends and Issues*. Princeton, International Council for Educational Development.
- JOHNSTONE, D. B. (1986) *Sharing the Costs of Higher Education. Student Financial Assistance in the United Kingdom, the Federal Republic of Germany, France, Sweden, and the United States*. New York, College Entrance Examination Board.
- JOHNSTONE, D. B. (1991a) The Costs of Higher Education. In: ALTBACH, P. G. (ed) *International Higher Education. An Encyclopedia*. Vol. 1. New York, Garland Publishing. 59–89. pp.
- JOHNSTONE, D. B. (1991b) Productivity and Cost Containment. The Challenge of Public Sector Budgeting. *Policy Perspectives*, No. 2.
- JOHNSTONE, D. B. (1992a) *Public and Private Financing Strategies for Higher Education in Asia*. Washington, D. C. Economic Development Institute, The World Bank.
- JOHNSTONE, D. B. (1992b) Tuition Fees. In: CLARK, B. R. & NEAVE, G. (eds) *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford, Pergamon Press.
- KAISER, F. & KOELMAN, B. J. & FLORAX, J. G. M. & van VUGHT, F. (1992) Public Expenditures on Higher Education. A Comparative Study in the EC-Member States, 1975–1990. *Higher Education in Europe*, No. 1. 33–64. pp.
- KIM, H. (1992) *The Contribution of Public and Private Education to the Development of Asian Higher Education*. Washington, D. C. Economic Development Institute, The World Bank.
- LEVY, D. C. (1986) *Higher Education and the State in Latin America*. Chicago, University of Chicago Press.
- MINGAT, A. & TAN, J.-P. (1986) Financing Higher Education in Developing Countries. *Higher Education*. 284–285. pp.
- OECD (1988) *Changing Patterns of Finance*. Paris, Organization for Economic Cooperation and Development.
- STAGER, D. A. A. (1989) *Focus on Fees. Alternative Policies for University Tuition Fees*. Toronto, Council of Ontario Universities.
- TAN, J.-P. & MINGAT, A. (1989) *Educational Development in Asia. A Comparative Study Focusing on Cost and Financing Issues*. Washington, D. C. The World Bank.
- van OIJEN, P. & SMID, E. & BROEKMULEN, R. (1990) *International Comparative Study of Financial Assistance to Students in Higher Education*. Ministry of Education and Science, The Netherlands.
- WILLIAMS, G. (1990) *Financing Higher Education. Current Patterns*. Paris, OECD.
- WILLIAMS, G. (1992) *Changing Patterns of Finance in Higher Education*. Buckingham, Open University Press.
- WOODHALL, M. (1988) Designing a Student Loan Programme for a Developing Country. The Relevance of International Experience. *Economics of Education Review*, No. 1. 153–161. pp.
- WOODHALL, M. (1989) *Financial Support for Students. Grants, Loans, or Graduate Tax?* London, Kogan Page.
- WOODHALL, M. (1992) Changing Sources and Patterns of Finance for Higher Education. A Review of International Trends. *Higher Education in Europe*, No. 1. 141–149. pp.

## A PROFESSZOROK HÁZA

A PROFESSZOROK HÁZA EGY EGYETEMI NEGYED közepén áll, nem messze a Városligettől. Ez az egyetlen egyetemi *campus* Budapesten, sőt a kevesek egyike Magyarországon. A világháború előtt katolikus egyházi iskola működött itt, az elmúlt negyven évben pedig az állampárt politikai akadémiája. Az 1989/90-es demokratikus átalakulás után került a kultuszminisztérium tulajdonába.

Az egykori pártakadémia kollégiuma – tízemeletes betonépület – a campus főbejáratánál áll. Ma úgy működik, mint az amerikai egyetemek ún. “tanári klubjai”; bár nem egyetemekhez tartozik. Mint négycsillagos szálloda, leginkább külföldről Magyarországra érkező tanárokat és kutatókat fogad.

Második emeletén azonban hivatalok húzódnak meg. Itt található a magyarországi és európai közösségi egyetemek kapcsolatának hivatala, ahová az ún. *Tempus* támogatásért lehet pályázni. Egy másik ajtó mögött a *Phare* program nemzeti hivatala található, ahová a Tempus projekt is tartozik. Tovább sétálva a világbanki projekt magyarországi hivatalához érünk, ahonnan a felsőoktatás átstrukturálását finanszírozzák (*Felzárkózás az Európai Felsőoktatáshoz Alap*). E tanári klubban kapott helyet az országos rektori konferencia titkársága is. Nem tartoznak sem a minisztériumhoz, sem más hivatalhoz. Függetlenek. De az épületben való elhelyezkedésük lehetőséget nyújt a hivatalos és félhivatalos delegációkkal való rendszeres találkozókra.

A Professzorok Háza (a név az orosz nyelvhasználatból jött) a felsőoktatás új irányításának szimbóluma. A felsőoktatás újfajta irányítása ennek a tanulmánynak a tárgya.

### Kormányzat és felsőoktatás: Nyugat-Európa

#### *Önkorlátozó kormányzat*

Az 1980–90-es évek fordulóján a nyugat-európai kormányzatok számottevően csökkentették beleszólásukat a felsőoktatásba. A tendencia egyébként jellemző a társadalmi szolgáltatás minden szférájában. Mostanában érte el a hagyományos északi jóléti államokat is, ahol szintén lényegesen korlátozták a kormányzati beleszólást az oktatásba, a lakáskérdésbe, az egészségügyi ellátásba, a tömegközlekedésbe stb. A korszak az 1970-es évek végén, az 1980-as évek elején vette kezdetét a thatcherizmussal és reaganizmussal. Ekkor ért véget a kormányzati beavatkozás hosszú kor-



szaka, amely az 1930-as évek közepén kezdődött a gazdasági világválsággal, a Roosevelt kormány Keynes-i gazdaságpolitikájával, valamint az első világháború után káoszba sülyedt Európában és Szovjet-Oroszországban megjelenő totális diktatúrákkal.

A kormányzati visszavonulás a szovjet hatalom összeomlásával vált teljessé Európában. Az egykor megszállt országokban a szabad választások után létrejött parlamentek mindenhol a piacgazdaságot támogatják a tervgazdálkodással szemben. A neoliberais gazdaságpolitika, az állami vagyon privatizálása és reprivatizálása, a központosított társadalmi szolgáltatások lebontása minden fiatal demokráciában ismert jelenség.

### *Felsőoktatási autonómia*

Ami a felsőoktatást illeti, az autonómia új hangsúlyt kapott. A kormányok maguk terjesztették az antibürokrácia, a reprivatizáció és a szabad piac új filozófiáját, és a kormányok azok, akik ezt a filozófiát a felsőoktatás területén is alkalmazzák.

Mindez két ellentétes folyamatban történik (*Van Vught 1988*). Egyrészt maguk a kormányzatok kezdeményezik az egyetemek leválasztását az igazgatásról, és autonómiájuk visszaállítását. Másrészt mégis ellenőrzik a felsőoktatási rendszert akár direkt beavatkozásokkal is, ha szükséges (átstrukturálás, pénzügyi megszorítások). Ez nem két különböző stratégia – a nagyobb vagy kisebb kormányzati beavatkozás stratégiája –, hanem új kormányzati politika, amely új eszközöket keres a felsőoktatás irányítására Európában.

### *Az önkorlátozás modelljei*

A kormányzat visszavonulásának alternatív változatai vannak ma Európában, ahol a beavatkozás a felsőoktatásba hagyományosan sokkal erősebb volt, mint az angolszász világban. *Kogan (1988)* szerint ezek a következők.

Az ún. *klasszikus modell* a felsőoktatás teljes függetlenségét javasolja, amelyben a felsőoktatást közalapítványi formában finanszíroznák. (*Kogan 1988*; a “láthatatlan egyetem” *Crane*-i elképzelése, a tudomány belső fejlesztése *Merton*, valamint a “tudomány köztársasága” *Polányi* nyomán).

Az ún. *alternatív modellben* a felsőoktatás egy olyan környezettől függ, amelyben „az állandó (kormányzati) és eseti (magán) pénzalapok határozzák meg a tevékenységet”.

A teljesen függő és teljesen szabad felsőoktatás között különböző szintű függőségek lehetnek a kormányzat és a felsőoktatás között.

### *Távírányítás*

Az 1980–90-es évek változásai azonban ellentmondók. Egyrészt a hagyományos kormányzati beavatkozások mindenütt látványosan csökkentek; másrészt viszont a beavatkozások új, rejtett formái terjedtek el. A rejtett formák egyikét, az ún. távírányítást írta le *Van Vught (1988)*.

Az önszabályozó stratégia alapgondolata, hogy a kormányzat a felsőoktatás autonómiáját megnöveli, és csupán “távirányító” szerepet tart fenn magának. A távirányítás számos további fejleménnyel jár együtt.

A piac hangsúlyozása; azaz piachoz hasonló viszonyok kormányzati megteremtése (versenyeztetés pénzsegélyekért, anyagi eszközökért és gazdasági támogatásért a felsőoktatás “termelékenységére” alapján; a fejkvóta és a normatív támogatások fokozatok szerinti elbírálása, stb.). A piac tehát új formát jelent a kormány erőforrásainak szétosztására, a hagyományos egyetemek ellenőrzésére, illetve az újak támogatására.

A kormányzat és a felsőoktatás közötti testületek szaporodása (*Neave 1985*). A “távirányító” kormányzat a felsőoktatásnak a “kimenetét” ellenőrzi a benne lezajló folyamatok helyett (*Kogan 1991*). Ezért e testületek hagyományos felügyelői szerepköre átalakul egy modernebb értékelő szereppé.

A “távirányításhoz” új menedzsment is szükségeltetik. Ez egyelőre a leggyengébb pont. Az európai felsőoktatás vezetőit *Mintzberg (1979) adhocráciának* nevezi, mivel nem fő hivatású adminisztrátorokból és menedzserekből tevődik össze, hanem az ezekre a posztokra választott, egy-egy periódust betöltő tanárokból és tudósokból. Ez az “adhocrácia” sem fölkészülve nincs az új irányítás kihívásaira, sem szakmai érdeke nem fűződik ahhoz, hogy szakemberré képezze ki magát benne.

Az új menedzsment hiánya egy másik jelenséghez vezetett, amelyet *Wildavsky (1979)* úgy nevezett, hogy „koordinálás koordinátor nélkül”. Ez abból következik, hogy versengés indul a gyérülő erőforrásokért, és maga ez a verseny teremt egyfajta (új) együttélést a felsőoktatás intézményei között.

Mindebből az a tanulság, hogy a kormányok Európa-szerte még mindig fontos szerepet játszanak a felsőoktatásban. És megengedhetik maguknak a “távirányítás” politikáját, hiszen a felsőoktatás átstrukturálása Európa északnyugati övezetében az elmúlt két évtizedben lényegében véget ért (vö. az angol politechnikumokkal, a német Gesamthochschulékkal vagy az északi országok regionális egyetemeivel). Befejeződött a felsőoktatási törvénykezés hulláma is (Németország 1976, Svédország 1977, Franciaország 1984), amelynek Európa keleti országai még előtte vannak. A kormányzati beavatkozás a felsőoktatás finanszírozásának új formáiban jelentkezik (*Frackmann 1988; Achermann 1988*). És ha direkt beavatkozás egyáltalán fölmerül megint Európában, az a minőségi felsőoktatást, illetve a nem egyetemi szektor megteremtését (visszaállítását) célozza.

## Kormányzat és felsőoktatás: Kelet-Európa

A feladat a felsőoktatásban is: megbirkózni a világpolitika drámai változásaival. Összeomlott a szovjet birodalom, és ezzel az Európába való visszatérés új esélye nyílt meg. Az 1989/90-es fordulat persze még nem jelentette azt, hogy a gazdaság és a társadalmi élet különböző szektorai máról holnapra megváltoztak volna. Bár a felsőoktatást is megérintette a változás, a döntő lépések még előttünk állnak.

Ha Kelet-Európa fiatal democráciái nyugatra néznek példa után, mindenütt a felsőoktatási autonómia növekedését láthatják. Nekik azonban egyszerre két lépést kell megtenniük. Megadni (visszaadni) a felsőoktatás autonómiáját, azaz csökkenteni a kormányzati beavatkozást. Egyben pedig kiterjeszteni és átstrukturálni a felsőoktatást, azaz növelni a kormányzati beavatkozást. Vajon meg lehet-e tenni egyszerre mindkettőt – nem is lépést, hanem ugrást?

### *Debürokratizálás*

Bár büszkék voltak arra, hogy kivédik a nyugati válságjelenségeket, mégis a legtöbb ún. szocialista állampárt követte az atlanti kormányzati filozófia változását. Számos országban kezdtek el és hajtottak végre restriktív gazdaságpolitikát. Az 1960-as évek végén és 70-es évek elején gazdasági reformok indultak, mert szembe kellett nézni az energiaválsággal, és meg kellett menteni az összeomlástól a viszonylag kicsi, gyenge és egyoldalú gazdaságokat.

A gazdaság stagnálása és a monetáris restriktió a felsőoktatás költségeinek lefaragásához vezetett, a felsőoktatásra nehezedő takarékosági kényszer már a fordulat előtt elkezdődött. A regionalizálás is régóta szóba került. Amióta a 70-es évek végén a demográfiai hullám elérte a felsőoktatást, a kis felsőoktatási intézmények bezárása újra meg újra fölmerült. Bár Kelet-Európa állampártjai nem vallották be az állami támogatások csökkentését, a karok méretének "racionalizálása" a politikai váltás előtt megkezdődött.

A politikai változásokon és a mindenhol bekövetkezett teljes körű gazdasági pangáson kívül a szociális illúzió szertefoszlása volt a legkritikusabb. A kelet-európai kormányok gazdasági pangás és politikai összeomlás közben kell kialakítsák elavult és sosem működő szociális hálójukat.

A piaci viszonyok megjelenése a felsőoktatásban is a kor követelménye. Ez a kormányzat visszavonulását és az intézmények autonómiájának megnövelését igényelné. Csakhogy az állami beavatkozást csak maguk a kormányok korlátozhatják, miközben csak ügyel-bajjal tudják kialakítani a nyugat-európai típusú "távirányítást". A távirányításhoz ugyanis megfelelő technológiára, speciális menedzsmentre és igazgatási kultúrára van szükség. Ha ezek hiányoznak – és bizony hiányzanak a legtöbb kelet-európai felsőoktatás és kormányzat esetében –, akkor a kormányzati beavatkozás csökkenése egyszerűen annyit jelent, hogy a felsőoktatás kevesebb állami támogatást kap. Ez pedig a felsőoktatás összeomlásához vezet.

### *A felsőoktatás bővítése*

Kelet-Európa fiatal democráciái azonban nem engedhetik meg maguknak a felsőoktatás összeomlását. Sőt, mivel elkéstek a felsőoktatás kibővítésével, így ezt is most kell megtenniük.

*Trow (1974)* szerint a felsőoktatás mindaddig lényegében elitképzés marad, ameddig a benne részt vevők aránya nem éri el az érintett korosztályok 15%-át. Eltömege-

sedésről beszélhetünk akkor, ha ez az arány 35% körül jár; e fölött a felsőoktatás az általános képzés részévé válik. A minőséggel kapcsolatos dilemmák legnagyobb forrása az, hogy a felsőoktatási rendszer többé nem elitképzés.

Mára néhány európai felsőoktatási rendszer átlépte a második szakaszt. Kelet-Európa fiatal demokráciái azonban lényegében még mindig csak az első szakaszban járnak. Innen adódik az új kormányok dilemmája. Legtöbbjük politikai programjában szerepel “az oktatás demokratizálása”, és a korábbi kommunista vezetést támadják a felsőoktatási kiadások visszafogása miatt. Valójában azonban nem a pénzügyi restrikción a lényeg, hanem hogy a felsőoktatást az egész szovjet érdekszférában az első szakaszban tartották, mégpedig a felsőfokú munkanélküliség veszélyeire hivatkozva. Vagyis a következő kormányzatokra hagyták a felsőoktatás tömegesítését, azt a trendet, amelyet valószínűleg egyetlen európai felsőoktatás sem kerülhet ki. Ma az újonnan választott kormányoknak kellene megnyitniuk a felsőoktatást a gazdasági recesszió közepén, monetáris restrikción alkalmazva.

Kevés tehát az esély arra, hogy a kelet-európai felsőoktatásba a kormányzat ne avatkozzék be. Nyugati elemzések rejtett beavatkozást mutatnak ki, a keleti felsőoktatásban viszont ez látványos. Ez az átmenet történelmi jellegéből adódik, amikor egyszerre két – egymásnak ellentmondó – feladatot kellene végrehajtani: bővíteni a felsőoktatást, ezzel egy időben pedig visszafogni a kiadásokat.

De a kettő nem megy egyszerre. Bár a korábbi szabályozók megváltoztak, az új kormányzatoknak ugyanúgy be kell avatkozniuk, mint elődjeik tették. Szomorú, hogy mindezt a szabadság és a demokrácia nevében; hiszen a restrikción és piacosítás gazdasági és politikai filozófiája ugyanis ellentmond a felsőoktatás demokratizálásának. Mindez úgy hangzik, mintha a megszűnt rendszerek a felsőoktatás demokratizálásának és az intézményi autonómiának az előfutárai lettek volna, a helyükre került fiatal demokráciák pedig ezt a szabadságot nyirbálnák meg.

## Magyar dilemmák

A budapesti Professzorok Háza nem csupán szimbóluma a felsőoktatás új irányításának, hanem egyben az eszköze is. Itt kapott ugyanis helyet a magyar felsőoktatási intézmények távirányításául szolgáló intézményeinek többsége (*Neave 1985*). Ez Magyarországon és az európai új demokráciákban is szokatlan jelenség. Megértéséhez többet kell tudnunk a felsőoktatási rendszer korábbi irányításáról.

### *A patrónusi rendszer*

A látható irányítást a minisztériumok gyakorolták. Az Oktatási Minisztérium játszotta a vezető szerepet, mivel ez irányította a tudományegyetemeket, valamint az egyetemi és nem egyetemi szintű műszaki főiskolákat. Más minisztériumoknak is megvoltak a “saját” egyetemeik és főiskoláik (Földművelési Minisztérium, Egészségügyi Minisztérium, Honvédelmi Minisztérium, Belügyminisztérium stb).

A látható irányítási struktúra mögött – ami tulajdonképpen arra szolgált, hogy a párt döntéseket a felsőoktatás felé közvetítse – ott állt az MSZMP központi bizottsága, ahol – nagyrészt az adminisztratív, és ritkán személyi – döntéseket hozták.

A felsőoktatás irányításának harmadik alrendszere a megyei párttitkárok hatalmi struktúrájából állt. Az évek folyamán a központi bizottság és a főtitkár hatalmának decentralizálásával a megyei titkárságok egyre nagyobb befolyásra tettek szert. Nem volt módjuk budapesti intézményekre hatni, de a vidéki felsőoktatásra igen. Ez furcsa dinamikát adott a vezetési rendszernek. Ha egy intézmény vagy egy személy nem tudta céljait intézményi szinten elérni, akkor a minisztériumi szinthez fordulhatott. Egy másik alternatíva volt a pártkapcsolatok érvényesítése. A központi bizottsági szint mindig a legvégső szint maradt, bár az évek folyamán a megyei bizottságok vették át a kb döntéshozói szerepét.

1988-ban, amikor mind a főtitkár, mind az ideológiai titkár lemondott, egymással ellentétes érdekcsoportok jelentek meg. Ezzel együtt az a patrónusi rendszer is összeomlott, amelyben minden intézetigazgatót, egyetemi és főiskolai tanszékvezetőt csak az ideológiai titkár személyes jóváhagyásával lehetett megválasztani. A patrónusi rendszerrel együtt a rejtett szabályozás is eltűnt és hirtelen láthatóvá váltak az érdekcsoportok.

#### *Az autonómia támogatói*

A patrónusi rendszerből kilépve a felsőoktatás megpróbálta magát elszigetelni a gyors, beláthatatlan és irányíthatatlan változásoktól. A “felsőoktatási autonómia” nemzetközi trendje is eszközül szolgálhat ehhez.

Az 1990-ben politikába bekerült értelmiség jórészt a tudományos közösségekből került ki (MTA, egyetemek vagy ezek vidéki egységei). A felsőoktatásnak – ennek következtében – ma magasabb a politikai presztízse, mint a demokratikus fordulat előtt. Az új politikai vezetők szemében, érthetően, az autonóm tudományosság egyfajta politikai garancia.

A felsőoktatási autonómia fenntartására irányuló másik érdek, hogy a felsőoktatásba ne kerüljenek kívülről vezetők. A hisztérikus politizálástól csak néhány terület – így az tudományos szervezetek – maradtak úgy ahogy mentesek. Az értelmiség közös érdeke, hogy tartsa távol ezt a területet a napi pártpolitikai összeütközésektől.

A perifériára szorult korábbi vezetőknek – számosan közülük reformkommunistáknak számítanak – szintén érdeke a felsőoktatási autonómia. Mindezeknek az érdekeknek tudható be, hogy a túlfűtött általános és középiskolai vitákhoz képest a felsőoktatás Magyarországon lényegében megmaradt a szakmai körök belügyének. A magyar felsőoktatás szereplői tehát egy fedett politikai arénában vívnak.

#### *Az autonómia ellenzői*

A felsőoktatási autonómia, ennek megfelelően, nem tudományos kérdés, hanem valójában politikai ügy. Ellenzői hasonlóképp érdekcsoportokat formálnak.



A diákság, mint a felsőoktatás szereplőinek egyike, sokat nyert a változás alatt és után. Magyarország egyik parlamenti pártja egyenesen belőlük jött létre. A diákok növekvő szerepet játszottak az átmenet előkészítésében: őket tekintették a modernizálás társadalmi erejeként. Ám éppen az ellenkezője történt.

A hallgatók és a fiatal oktatók kiléptek a felsőoktatásból a nagypolitika küzdőterére. Vezetőik az újonnan megválasztott parlament tagjai lettek, és a közvéleménykutatások szerint komoly esélyük van a következő választásokon. Az országos politika mellett kevés erejük maradt az oktatás modernizálására. A felsőoktatás átalakítása az új hallgatókra maradt.

Ez jelent meg az 1990 októberi diáktüntetésen, ahol a hallgatók az ösztöndíjak mértéke és javasolt elosztása ellen tüntettek. A megmozdulás mutatta, hogy a diákok szervezetenek, és nem képesek érdekeiknek politikai hangot adni. A pártok egyike sem támogatta őket (a FIDESZ sem), így a kultuszárca egyszerűen túljutott a krízisen. E tüntetés után pedig a hallgatók szinte eltűntek a felsőoktatás küzdőteréről.

A felsőoktatás másik szereplője, az MTA, hasonló sorsra jutott. Mivel az akadémikusok a magyar felsőoktatás vezető személyiségei, úgy gondolhatnánk, hogy az MTA szerepe megnövekedett a felsőoktatás új irányításában. Mégis, a jelenlegi vitákban a perifériára szorult. Valójában az MTA-val ugyanaz történt, mint a diáksággal. Az MTA elvesztette azt a középszintű vezetőréteget, aki nem volt a Párt közvetlen elkötelezettje, s így politikai pályára lépett. Velük az MTA elvesztette erejét és vezetését. Ezek az emberek nem (vagy legalábbis nem folyamatosan) érdekeltek a felsőoktatás irányításában.

A harmadik szereplő az egyetemi adminisztráció és menedzsment. Mivel az ún. "szocialista országok" kormányzatai korábban is restriktív politikát folytattak, úgy gondolhatnánk, hogy Kelet-Európában is kialakult a professzionalista egyetemi adminisztráció és menedzsment. Ez azonban csak addig a mértékig történt, amennyit az említett kvázi-piaci viszonyok kikényszerítenek. Felsőoktatási marketing munka főleg a nem egyetemi intézményeknél van. Az egyetemi menedzserek azonban nem sokat tudtak előrelépni. Viszonylag gyenge pozícióik oka egyszerűen a felsőoktatás finanszírozásában rejlik. Az adminisztratív elosztás keveredik a kvázi piaci viszonyokkal, az egyes támogatásokért folyó versennyel. Ebben a versenyben az akadémiai hierarchia fontosabb a menedzsmentnél.

Az egyetemi menedzsment ezért lényegében ma is költségvetési pénzügyi alkalmazottakból áll, akiknek költségvetési trükkökkel kell élniük ahelyett, hogy megtanulnának vállalkozni. A vállalkozó szellemű gazdasági vezetők a versenyszférába lépnek át még akkor is, ha ez nem nyújtja a közalkalmazottak biztonságát. A magyar felsőoktatás menedzsmentjének gyengesége részben ebből a kontraszelekcióból adódik.

### *Távírányítás*

A korábbi patrónusi rendszer összeomlása közben alakult meg Magyarországon a mai rektori konferencia elődje, a rektori tanács (RT). Neve alapján azt hihetnénk, hogy ez a testület a más országokban megszokott módon az egyetemek vezetőiből

állt. Azonban az RT 1988-ban az ideológiai titkár bukása után jött létre az egyetemek (az egyetemi rektorok) érdekvédelmére. Ők voltak az elsők, akik megértették, hogy a patrónusok nélküli világban már nincs senki, aki megvédené őket a kormányzati és a megyei pártapparátusi beavatkozástól. Az 1989–90-es változás után az RT átvette az európai mintát és elnevezést.

Mára az új parlament és az új kultusztárca megtanult az RT-vel együtt, és nem ellene dolgozni. Túlzott befolyásának kiegyensúlyozására a minisztérium létrehozta a főigazgatói konferenciát (IT), melynek tagjai a nem egyetemi rangú intézetek vezetői. Harmadik lépésként olyan konzorcium jön létre, amelyben mindkét előbbi testület részt vesz. Ezzel bizonyos erőegyensúly alakul ki e testületek és a minisztérium között.

Mindebből úgy látszik, mintha a kultusztárca befolyása gyengült volna, pedig valójában lényegesen nagyobb hatáskörre tett szert. Először is mert az RT-ben minden egyetem részt vesz, azok is, akik korábban nem tartoztak a tárca hatáskörébe. A magyar felsőoktatás háború utáni történelmében először fordul elő, hogy a különböző egyetemek vezetői nemcsak találkoznak, hanem közös érdekeiket is megfogalmazzák. A megbeszéléseket a kultusztárca kezdeményezte, így az RT-re a többi minisztériumnál nagyobb befolyása van. (Ez még inkább igaz az IT-re vonatkozóan, amiben a felsőoktatási intézmények miniszteriális hovatartozásuktól függetlenül vesznek részt.)

Az IT és az RT közötti kapcsolat egyre világosabb: az RT játssza a vezető szerepet a konzorcium megalakításában is. Ha ez így van, akkor az RT nem csupán az egyetemi szektort tudja befolyása alatt tartani, de hatása lesz olyan nem egyetemi szektorokra is, amelyek hosszú ideig egyes minisztériumok közvetlen felügyelete alá tartoztak. Ezáltal az RT olyan befolyásra tehet szert, melyhez hasonlóval egyetlen felsőoktatási kormányzóerő sem rendelkezik ma. Néhány példa kézenfekvően mutat rá ennek az "árnyékkormány" a növekvő befolyására.

Az egyik a Világbank támogatásával alakuló universitas projekt. A projekt segítségével a magyar felsőoktatás új struktúrája jönne létre a vidéki egyetemek körül szervezett regionális felsőoktatási központok hálózatával. Az alapelv a vezetés koncentrálása, a berendezések jobb kihasználása stb. Ebből a célból azok az intézmények, amelyek függetlenségük részleges feladásával a regionális hálózatba lépnek, cserébe államilag garantált világbanki fejlesztést nyerhetnek. Ez emlékeztet a 70-es években az északi országokban végrehajtott regionalizálási programra.

A regionális universitas létrehozása azt jelenti, hogy a tudományegyetemek vezetésével egyesítenek akadémiai kutatóintézeteket és nem egyetemi intézeteket. Ha ez megtörténik, akkor mind a tudományegyetemek és szakmai (pl. orvosi) egyetemek, mind az egyetemi és nem egyetemi intézetek közötti szakadék eltűnik. Ily módon a jelenlegi RT a mainál sokkal inkább fogja képviselni az oktatókat, a hallgatókat, az anyagi igényeket.

Az RT növekvő befolyásnak másik példája az, ahogy közreműködött egy felsőoktatási törvény létrehozásában. A magyar parlament történetében először alkot önálló törvényt az egész felsőoktatásról. De a felsőoktatási törvény elfogadása ennél többet

jelent, ugyanis ekkor a felsőoktatási rendszert különválasztják az oktatási rendszer többi elemétől. A komoly gazdasági válság és újrászerveződés közepette valószínűtlen, hogy a parlament vagy a kormány elegendő gazdasági vagy politikai erőforrással rendelkezne a teljes oktatási rendszer finanszírozására. Az OECD országok tapasztalatai alapján úgy gondolhatnánk, hogy ha tömegessé válik a felsőoktatás, akkor növekedni a fog a kormányzati függősége. A felsőoktatási törvénnyel azonban kísérlet történik arra, hogy bővítsék a felsőoktatást anélkül, hogy lényegében földadnák az elitképző jelleget.

Az RT növekvő befolyásának harmadik példája a magyar felsőoktatás hosszú távú koncepciója. Az ilyen jellegű dokumentumok elkészítésének célja rendszerint az, hogy a következő költségvetési tárgyalásokon a felsőoktatás mellett megalapozottabban lehessen érvelni. A felsőoktatás jövőjére vonatkozó tárgyalások kiindulópontja, hogy Magyarországnak bővítenie kell felsőoktatását. Ezt értelmezhetjük a tömeges felsőoktatás előkészítő szakaszának, ami kérdéses a gazdasági stagnálás és újrászerveződés időszakában. Az RT azonban egy más cél elérésére használja fel a statisztikai tényeket. Ez mutatja, hogy kész a piacgazdasági követelményeknek megfelelni (ez egy érv a Pénzügyminisztérium és a Munkaügyi Minisztérium oldalán). Az érvelés szerint a nagyobb hallgatói létszám nagyobb anyagi támogatást kíván – közben kitartanak amellett, hogy a jövő felsőoktatásának tartalma és szerkezete továbbra is az RT tagjainak hatáskörébe tartozzon.

\* \* \* \*

Nem szükséges további okokat felsorolni, hogy miért van az RT titkársága az IT titkárságával és más, “nem kormányzati intézményekkel” (mint a világbanki projekt, a Tempus program stb.) együtt a Professzorok Házában. Az épület Budapest egyetlen egyetemi negyedének közepén – kiváló klubjaival, vendéglőjével és lakásaival – otthont ad azoknak a középszintű intézményeknek, amelyek arra hivatottak, hogy a magyar felsőoktatás “távirányítói” legyenek. Kormányzati ellenőrzésük egyelőre tisztázatlan. De az az egyszerű tény, hogy a kultusztárca a házigazda, azt sugallja, hogy a “távirányítás” a magyar felsőoktatásban is létrejött.

KOZMA TAMÁS

(fordította Fehérvári Anikó)

## IRODALOM

- ACHERMAN, H. A. (1988) Selective Retrenchment and Growth in The Netherlands. *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, No. 1. 41–48. pp.
- BOYS, C. (et al) (1988) *Higher Education and the Preparation for Work*. London, Kingsley.
- CAVE, M. (et al) (1988) *The Use of Performance Indicators in Higher Education. A Critical Analysis of Developing Practice*. London, Kingsley.
- CERYCH, L. (et al) (1981) *The German Gesamthochschule*. Amsterdam, European Cultural Foundation.



- CERYCH, L. & SABATIER, P. (1986) *Great Expectations and Mixed Performance. Higher Education Reforms in Europe*. Paris, European Institute of Education and Social Policy.
- CRANE, D. (1972) *Invisible Colleges: Diffusion of Knowledge in Scientific Communities*. Chicago, University of Chicago.
- FRACKMANN, E. (1988) Steering Under Conditions of Retrenchment in Higher Education. The British experiences from a German perspective. *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, No. 1. 27–40. pp.
- KELLER, G. (1983) *Academic Strategy: The Management Revolution in American Higher Education*. Baltimore, Johns Hopkins University.
- KOGAN, M. (1988) Government and the Management of Higher Education. An introductory review. *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, No. 1. 5–15. pp.
- KOZMA, T. (1991) *Pressure Groups in Higher Education*. Budapest, Hungarian Institute for Educational Research. (Research Papers 144)
- KOZMA, T. (1991) *The Invisible Curtain: Academic Mobility in Central and Eastern Europe*. Paper given to the Seminar "Developing Exchanges with East-Central Europe", Santa Barbara CA, November 17–20.
- MERTON, R. K. (1973) *The Sociology of Science*. Chicago, University of Chicago.
- MINTZBERG, H. (1979) *The Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- NEAVE, G. (1983) The Regionalization of Higher Education Governance: Some Considerations from a European Perspective. In: SHATTOCK M (ed) (1983)
- NEAVE, G. (1985) Higher Education in a Period of Consolidation: 1975–1985. *European Journal of Education*, No. 2–3. 109–125. pp.
- NEAVE, G. (1988) The Making of the Executive Head: The Process of Defining Institutional Leaders in Certain Western European Countries. *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, No. 1. 104–114. pp.
- PEDERSEN, M. N. (1988) The Irreversible Process of University Democratization: The Danish Case. *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, No. 1. 115–128. pp.
- POLÁNYI, M. (1962) The Republic of Science. *Minerva*, No. 1.
- SHATTOCK, M. (ed) (1983) *The Structure and Governance of Higher Education*. Guilford, SRHE Monographs.
- TROW, M. (1974) *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Policies for Higher Education*. Paris, OECD.
- VUGHT, F. A. (1988) A New Autonomy in European Higher Education? An Exploration and Analysis of the Strategy of Self-Regulation in Higher Education Governance. *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, No. 1. 16–26. pp.
- WILDAVSKY, A. (1979) *Speaking Truth to Power. The Art and Craft of Policy Analysis*. Boston, Little Brown.
- WITTROCK, B. & ELZINGA, A. (1985) *The University Research System: The Public Policies of the Home of Scientists*. Stockholm, Almqvist, Wicksell



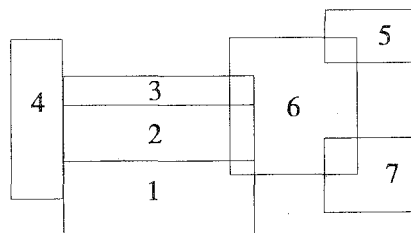
## KÉPZÉS AZ ISKOLARENDSZEREN KÍVÜL

**M**A MÁR ALIGHA LEHET EGY ORSZÁG OKTATÁSI-TANULÁSI kapacitásait csupán az iskolarendszerű képzés adataival jellemezni. Egyes ipari országokban az iskolarendszerű képzésen kívüli, széles értelemben vett intézményes tanulás – a résztvevők számát és a ráfordításokat illetően – meg is haladja a hagyományos iskolázás nagyságrendjét. Ami azt jelzi, hogy korántsem csak a lemaradásuk gyors felszámolására törekvő harmadik világbeli térségekben, vagy a mi társadalmi méretű újratanulásra kényszerülő régióinkban van jelentősége az iskolán kívüli ismeretszerzésnek. A témával foglalkozó szakemberek az iskolán kívüli képzés rugalmasságát, relatív olcsóságát hangsúlyozzák. Kiemelik azt az előnyét, hogy a résztvevők ismereteire és tapasztalataira építve jóval hatékonyabb, mint a hagyományokhoz tapadt, lassan átalakuló iskolai oktatás. Az erős szelekciót érvényesítő iskolarendszerek keretei között pedig a pályakorrekció lehetőségeit bővíti.

Az iskolarendszeren kívüli képzés kiterjedtségére vonatkozó megállapításokban általában jóval több a becslés, mint az adatfelvételekre alapozott tényközlés. Az erre a képzési formára jellemző változékonyság és a szerveződés módja miatt a megbízható információkra épülő, átfogó elemzés komoly akadályokba ütközik. Jelen írás sem a kérdéskört kimerítően tárgyaló tanulmány, csupán kísérlet a jelenlegi helyzet néhány sajátos vonásának a felvázolására és az elérhető adatok közzétételére.

Az áttekintés céljából az intézményes képzés egészét hét területre osztjuk. Az egyes területek érintkeznek, részben át is fedik egymást; amit az alábbi ábrával igyekszünk illusztrálni. A továbbiakban csupán e területek egy részével kívánunk foglalkozni.

### 1. ÁBRA



1 A tanköteles korúak alapképzése. 1989/90-es adatok szerint 1.183.600 tanuló vett részt a nappali tagozatos képzésben.

2 A középfokú oktatás az 1990/91 évre vonatkozó adatok szerint minden iskolatípust ( a szakmunkásképzőket és a speciális iskolákat is ) beleértve: 1193 intézményt és összesen 517.358 tanulót képvisel.

3 A felsőoktatási intézményekben 1991-ben 107.079 nappali tagozatos hallgatót tartottak nyilván.

4 Az esti és levelezőképzés létszámai a különböző iskolafokokban 1990/91-ben: általános iskola: 13.199, középiskola: 75.581, egyetemek és főiskolák: 28.442, összesen 117.222 fő.

5 Művelődési intézmények

6 Intézményes formában folyó szakmai irányultságú képzés, átképzés, tanfolyami továbbképzés

7 Magánoktatás

EDUCATIO  
1993/3



### *A fogalmakról*

Az *iskolarendszerű oktatás* ill. képzés a kötelező általános iskolai, valamint a középfokú és a felsőoktatási intézményekben folyó nappali tagozatos oktatást jelenti (az ábrán az 1, 2, 3 jelzésű terület).

Az *iskolarendszeren kívüli képzés* alatt a munkavégzéshez szükséges – illetve a munkaerő-piaci pozíció javítását célzó – ismeretek megszerzését szolgáló, intézményes keretek között – de nem az iskolarendszerű képzésben – folyó oktatást és tanulást értjük (akár ad elismert képesítést, akár nem). Az iskolarendszeren kívüli jelző az egyes intézmények esetében az adott képzési forma státuszára, s nem az intézményre magára vonatkozik. A jelenlegi helyzet egyik fontos jellemzője ugyanis, hogy az alapvető funkciójuk szerint iskolarendszerű képzést végző intézmények egy része vállalkozóként is megjelenik a képzési piacon. Nem soroljuk ehhez a szektorhoz a nem intézményesült keretek között folyó, rendkívül kiterjedt önképzési, és a munkavégzés közbeni – részben spontán – tanulási tevékenységet. Ugyancsak nem szerepelnek a fogalom jelen értelmezésében a politikai, érdekvédelmi és egyházi szervezetek, különféle társaságok, vagy a hadsereg által szervezett képzési formák. A művelődési intézményrendszer keretei között szerveződő tevékenységi formák közül a szabadidő eltöltést és az általános értelemben vett ismeretszerzést szolgáló tanfolyamokat szintén nem soroljuk ebbe a kategóriába.

A *felntőttképzés* fogalma – a szóban forgó tevékenységnek egy másik szempontból, az életkor, illetve a tanulók státusa felől történő megközelítése. A továbbiakban a munka melletti tanulást-képzést, illetve a munkanélküliek átképzését értjük ezen. Ebből a szempontból átmeneti helyzetben vannak az átképzésben résztvevő pályakezdő munkanélküliek. Ők ugyanis már kikerültek az iskolarendszerből, de még nem álltak munkaviszonyban.

A *magánoktatás* a szolgáltatások speciális formáját jelöli. A képzésbe bekapcsolódó személy saját jövedelméből fizet az oktatási szolgáltatást nyújtó – kizárólag erre a tevékenységre szerveződött – vállalkozásnak. Az úgynevezett magániskolákat, amelyek tevékenységük és képzési céljaik alapján lényegében az iskolarendszerhez sorolhatók, s csupán fenntartójukat tekintve különböznek a többi intézménytől, nem soroljuk ide.

A valóságban az elhatárolás meglehetősen nehéz. A fenti kategóriák mindegyikére vonatkozóan szükségesnek látszik hangsúlyozni, hogy az egyes intézmények igen sok esetben nem sorolhatók egyértelműen az egyik vagy másik területhez. Az iskolarendszerű oktatást végző intézmények – mint jeleztük – megjelennek a piaci típusú képzés területén, miközben az oktatással foglalkozó önálló vállalkozások fontos szerepet játszanak a részben központi pénzforrásokból finanszírozott munkaerőátképzési rendszerben.

### Közelítés a számok felől

Arra a kérdésre, hogy hány intézmény működik az iskolarendszeren kívüli képzés területén, illetve hogy hányan tanulnak ma ezeknek a képzési formáknak a keretében,

ben, a rendelkezésre álló információk alapján nem adható pontos válasz, s ma nincs olyan intézmény, amely az erre vonatkozó adatokat gyűjtené. Emiatt csak részadatok állnak rendelkezésre, s ezekre alapozva legfeljebb óvatos becslések fogalmazhatók meg. Az óvatosság annál is indokoltabb, mert a különböző forrásokból származó részadatok bizonyos mértékű átfedést is tartalmaznak. Azok a cégek, amelyek többféle képzési profilban is működnek, több helyen is szerepelhetnek az összesítésekben.

A vállalkozási formák előretörésének jele, hogy az oktatás területén működő szervezetek számáról egy profitorientált cég adatbázisából kaptunk információt – természetesen piaci áron. Az innen vásárolt – és az alábbiakban közzétett – adatok is csupán egy lehetséges metszetben mutatják be az adott jelenséget. Az alaposabb elemzéshez szükséges további információkhoz a folyóirat is csak borsos áron juthatna.

A *Magyar Cégyegyzék Adatbank a Cégek Közlöny* által közzétett információk alapján a Magyarországon bejegyzett valamennyi gazdasági társaság (ma már 130 ezernél több cég) adatait rendszerezi. Az ebből az adatbázisból származó információk szerint 1993 májusában 1979 olyan működő gazdasági társaság volt Magyarországon, amely tevékenységei között bejegyeztette a felnőttképzést. (Ez a KSH által kialakított, a tevékenységek osztályozására szolgáló rendszerben a 8040-es kóddal jelzett tevékenységi kör. Az ebbe a kategóriába nem besorolhatók, a nem gazdasági társaságként működő vállalkozások itt értelemszerűen nem szerepelnek.)

## I. TÁBLA

### *Oktatási tevékenységgel jegyzett működő cégek (1993. május)*

Cégforma:	a cégek száma
Vállalat	5
Szövetkezet	7
Közkereseti társaság	26
Gazdasági munkaközösség	48
Betéti társaság	867
Egyesülés	6
Közös vállalat	2
Kft.	918
Részvénytársaság	86
Önálló	7
Egyéb cég	7
Összesen	1979

Első pillantásra a legfeltűnőbb a kft.-k és betéti társaságok túlsúlya. (A KSH által közölt, az 1991-es évre vonatkozó adatok szerint az akkor majd 62.000 jogi személyiségű gazdasági szervezet közül 2055 működött az egészségügyi, szociális és kulturális szolgáltatások területén, s ezek 83%-a kft. volt.)

Fontos hangsúlyozni az adatközlés időpontját, hiszen az oktatás területén működő vállalkozások esetében is rendkívül nagy a megszűnő, vagy éppen újonnan induló vállalkozások aránya.



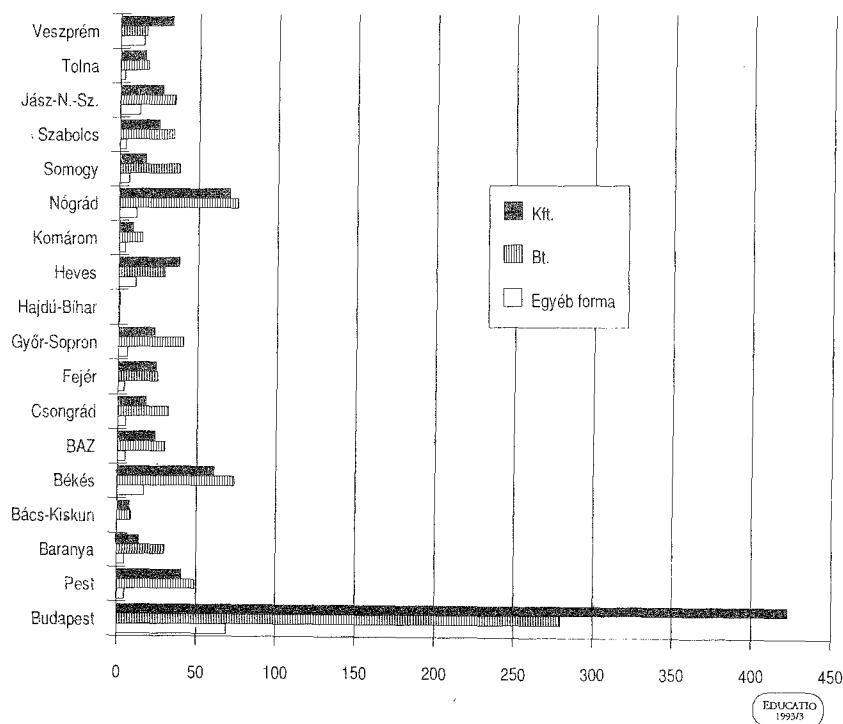
A jelzett szám azokat a cégeket is tartalmazza, akik feltételezhetően a piaci manőverező képesség növelése céljából csupán bejegyeztették az oktatási tevékenységet, de ténylegesen – még vagy már – nem folytatnak ilyet. Ezek aránya legalább 10–15%-ra tehető. Ugyancsak itt szerepelnek azok a cégek is, akik valamilyen főtevékenységük mellett csak alkalmilag, kiegészítő jelleggel végeznek képzést. Tovább csökkenti a jelzett számot, hogy a képzéssel foglalkozó legnagyobb cégeknek megyei hálózata is kiépült, s bár ezek gazdaságilag önálló cégeként működnek, csak bizonyos szempontból tekinthetők elkülönült intézményeknek. Az így becsülhető szám nagyjából meg egyezik azzal a más forrásból származó adattal, amely szerint 1200 körül van azoknak a vállalkozásoknak a száma, amelyek tevékenységi körük bejegyeztetésekor az oktatást az első öt legfontosabb tevékenységük közé sorolták.

A területet ismerő szakemberek szerint ebből kevesebb mint a fele, hozzávetőleg 400–500 azoknak a cégeknek a száma, amelyeknek profiljában meghatározó szerepe van az oktatási tevékenységnek, s amelyek ennél fogva érdemi szerepet játszanak a képzési piacon.

A cégek székhelye szerinti megoszlást mutató ábra ismerős helyzetet tükröz.

## 2. ÁBRA

*Oktatási tevékenységgel jegyzett cégek megyénkénti megoszlása (1993 május)*





A budapesti székhelyű cégek száma nagyságrendekkel haladja meg az egyes megyékben működőket, s a terület egészén belül közel 40% -os súlyt képviselnek. Nyilvánvalónak tűnik, hogy helyzeténél fogva Budapest jelenti a legnagyobb képzési piacot. Ráadásul ehhez a képhez hozzátartozik az is, hogy a budapesti székhelyű vállalkozások erőteljesen törekszenek arra, hogy jelen legyenek a vidéki képzési piacon is.

Ahhoz, hogy az iskolarendszeren kívüli képzésről árnyaltabb képet kapjunk, a mennyiségi mutatókon túl szükségesnek látszik a legfontosabb területek vázlatos áttekintése. Az iskolarendszeren kívüli képzés rendkívüli változatosságot mutat a képzés időtartama, céljai és módszerei, a résztvevők kora és előképzettsége, a képzést végző intézmények jellege szerint. Úgy tűnik, hogy ezen szempontok egyikének a követése sem vezetne jól áttekinthető csoportosításhoz. Az alábbi elrendezés ezért más szempontot követ.

Elsősorban az iskolarendszeren kívüli képzés átalakulásának tendenciáit szeretnénk jelezni, s ebben az összefüggésben térünk ki a legkiterjedtebb, illetve a legjellemzőbb képzési formákra.

## Szakmai képzés – átképzés – továbbképzés

A munka melletti képzés az elmúlt évtizedek során mindvégig viszonylag kiterjedt volt, s ennek is talán legnagyobb szeletét a szakmai jellegű képzési és továbbképzési kurzusok jelentették. A hozzáférhető statisztikák a képzésnek ebbe a kategóriájába rendkívül különböző, eltérő idejű és tartalmú tevékenységet soroltak: a termelőüzemek által szervezett betanító jellegű kiképzést, a pedagógusok rendszeres továbbképzését vagy az állami irányítóapparátus felső vezetőinek szakmai felkészítését, és még sok minden mást. A résztvevők számának változásában az egymást követő gazdasági átrendeződések hatásai is visszatükröződtek. A iskolarendszeren kívüli szakmai tanfolyamokon az 50-es évek elején – a gyors átképzések korszakában – évente közel 250 ezer fő vett részt. Ez a szám az ötvenes évek közepétől százezer alá esett vissza, s csak a 60-as évek mezőgazdasági átszervezése nyomán az iparba áramlók jelentős aránya miatt szökött fel – egészen a 70-es évek közepéig – kb. 200.000 főre. A 70-es évek második felében, főként a rendszeres továbbképzést előíró rendeletek hatására ismét magas szintet, 330–340 ezres létszámot jeleztek a statisztikák.<sup>†</sup> Csupán a nagyságrendek érzékeltetésére szolgál a II. tábla adatai.

A tanfolyamok között idővel visszaszorult a fizikai munkakört érintő – feltehetőleg betanító jellegű – képzések aránya, s 1980-tól a résztvevők több mint fele – az ágazati besorolás szerint – az oktatási és kulturális szolgáltatás területéről érkezett. Ez is egyik jele annak, hogy a képzés egésze fokozatosan a szellemi foglalkozások felé tolódott el.

<sup>†</sup> Az idézett adatokon túl a témakör egészét érintően fogalmazott meg alapvető gondolatokat Inkei Péter – Kontz Gábor – Pöcze Gábor: *Az oktatás diverzifikációja Magyarországon*. Bp., OPI, 1985.

## II. TÁBLA

*A képzést nyújtó és továbbképző tanfolyamok adatai 1960–1985*

Év	Az összes tanfolyam résztvevőinek száma	Képzést nyújtó tanfolyamon végzettek
1960	138.741	79.438
1965	192.059	105.008
1970	211.277	123.421
1975	304.885	98.812
1980	425.427	148.148
1985	461.036	131.505

A jelzett tanfolyamokon a képzés – kevés kivétellel – munkaidő alatt zajlott.

Az adatok szerint a 80-as években a képzés szervezését végző intézmények között egyértelműen domináltak a vállalatok illetve a továbbképzésre szakosodott intézmények.

Az 1980–86 közötti időszakra vonatkozó adatok azt mutatják, hogy a tanfolyamokon végzetteknek több mint a fele viszonylag rövid, 50 órát meg nem haladó képzési idejű kurzuson vett részt, s csak 21% a 150 óránál hosszabb tanfolyamok hallgatóságának aránya. (Ezekben belül kb. 12 ezer fő 1000 óránál hosszabb idejű képzésben vett részt.)

A szakmai tanfolyamok szervezése céljából az egyes ágazatok kiépítették a maguk speciális intézményeit, amelyek összességében tekintélyes nagyságrendű apparátust képviseltek. Ezek az egymástól elkülönült, szakosodott intézmények a nyolcvanas évek végére új helyzetbe kerültek. A minisztériumok többsége számára könnyebbé vált a szakmai képzési tevékenység "önállósítása". Az 1988-ban életbe lépett rendelkezés pedig, amely újraszabályozta az iskolarendszeren kívüli szakmai képzés lehetőségeit, szélesre tárta a kapukat a szakmai képzéssel foglalkozó vállalkozások előtt. Természetesen az egyes intézmények mögött álló, az "fenntartó" ágazat egészének helyzete is befolyásolta, hogy ez a változás mennyire volt drámai. Nem csak az egyes minisztériumok, de a jelentősebb nagyvállalatok is tartottak fenn saját képzési apparátust. (A *Csepel Művek* például szintén rendelkezett saját oktatási intézménnyel. A vállalati háttér gazdasági pozícióinak meggyengülésével, illetve a tulajdonosváltás következtében a korábbi képzési intézmény felbomlott, több kisvállalkozás szerveződött belőle, amelyek ma egymással is versengve próbálnak fennmaradni a piacon.) Ennek a kiterjedt intézményhálózatnak az utódszervezetei – többnyire önálló vállalkozássá szerveződve – stabilan jelen vannak az újonnan alakult kis cégek között. Terepismeretük, kialakult kapcsolataik, a kezelésükben maradt felszerelések előnyösen kamatoztathatók a megrendelőkért folyó küzdelemben. Az is nyilvánvaló azonban, hogy egymástól eltérő helyzetben van egy eszköz-igényes, szűk területre specializálódott ipari szakmában képzést folytató cég, és egy olyan vállalkozás, amely már hosszabb ideje működik a ma rendkívül keresett irodatechnikai és ügyvitelszervezési szakterületen.

Az iskolarendszeren kívüli szakmai képzés újraszabályozása 1988-ban elkezdődött ugyan – a 7/1988. (II. 17.) MT rendelettel –, de az új keretek kialakulása korántsem

mondható teljesnek. Az új szabályozás változatlanul hagyta a korábbi ágazati felelősségi rendszert. A szakmai képzéssel kapcsolatos felelősség lényegében az egyes minisztériumok kezében maradt, de a területnek a szó szigorú értelmében véve már nem gazdája vagy irányítója a minisztériumi apparátus. Áttekintés híján nem is igen lenne képes erre a feladatra.

Az iskolarendszeren kívüli szakmai oktatás két egymástól elkülönülő területre oszlik attól függően, hogy a képzés nyújt-e államilag elismert szakképesítést vagy sem.

A szakképesítést nyújtó oktatás formáját, tartalmát, a vizsgakövetelményeket az adott képzésért felelős minisztérium határozza meg, illetve a minisztérium hagyja jóvá, hogy egy tervezett kurzus elismert képzettséget adhat. A képzést szervező intézmény a tanfolyam elindítása előtt, megszabott határidőn belül, ami kb. 1 hónap, be kell nyújtja a tanfolyamra vonatkozó részletes információkat az adott szakterületért felelős minisztériumhoz. A képzés során elvileg a minisztérium által előírt tematika szerint kell folytatni az oktatást, ma már azonban a rendszer ennél jóval rugalmasabban működik. A vizsgáztatásért a miniszter által felhatalmazott intézmény felelős. Példaképpen: a művelődési tárcahoz tartozó felsőfokú ügyintéző-titkár képzés tanfolyami képzési formát ír elő, és a képzés vizsgabizottságát működtető szervként a *Juhász Gyula Tanárképző Főiskolát* jelöli meg. A vizsgán – amelynek időpontját előzetesen be kell jelenteni – a minisztérium megbízottja is jogosult megjelenni. Az egyes minisztériumok gyakorlatában különbség van aszerint, hogy mennyire kívánják kézben tartani magát a vizsgáztatást. Ezzel is összefügg, hogy a képzést folytató szervezetek számára nagyobb önállóságot biztosító – vagy ilyennek vélt – minisztériumoknál nagyobb mennyiségben jelentkeznek a képzési piacon először próbálkozó szervezetek.

Az *Ipari és Kereskedelmi Minisztérium* illetékes osztályáról kapott információk szerint hetente több tucatnyi tanfolyam beindítására vonatkozó kérelem érkezik. Ennek tartalmi áttekintése a rendelkezésre álló apparátussal szinte reménytelen. A kialakított nyilvántartási rendszer elsősorban azt a célt szolgálja, hogy a későbbiekben a bizonyítvány kiadására vonatkozó jogosultság visszakereshető legyen. A minisztérium nem kíván befolyást gyakorolni arra, hogy hol, kik, milyen szakmákban indítanak képzést. A már említett nyilvántartásban 279 szakmai képzést szervező intézmény szerepel. Közöttük viszonylag jelentős számban található szakmunkás-képző intézmények illetve szakközépiskolák (összesen 52), valamint felsőoktatási intézmények. Ezen a területen érdekes módon a képzést szervezők alig több mint negyedrésze, csupán 71 intézmény működik Budapesten.

A képesítést adó tanfolyamokra vonatkozó szabályozással ellentétben az államilag elismert képesítést nem nyújtó oktatás tartalmát és formáját a képzés megrendelője illetve szervezője lényegében megkötések nélkül alakíthatja ki. Természetesen az adott kurzus elvégzését tanúsító bizonyítványt bármelyik oktató cég kiállíthat. Ennek a papírnak a munkaerő-piaci értékesíthetőségét a kiállító cég ismertsége, presztízse határozza meg.

### *Munkanélküliség*

A piacon újonnan megjelent vagy oda kényszerült régebbi képzési intézmények mozgásterét döntően a munkaerőpiac változásai alakítják. A szakmai képzésen belül sajátos területet jelentenek a munkanélküliséghez kapcsolódó átképzések, amelyek az oktatási vállalkozások egy része számára jelentősen bővítik a kliensek körét.

A munkanélküliek átképzése ugyanis sajátos képzési piacot jelent annyiban, hogy a költségek egy jelentős hányadát a képzésért felelős szervezetek – a munkaerőközpontok – vállalják. A költségvetésből elkülönített Foglalkoztatási Alap felhasználására vonatkozóan a *Munkaerő-piaci Bizottság* fogalmazza meg az alapelveket, s a felhasználásról az *Országos Képzési Tanács* gondoskodik. Jelenleg a rendelkezésre álló többszáz milliós összeg 80 százalékát szétosztják a megyei munkaerőközpontok között, ezt pályázat útján osztják szét, s a pénzekért folyó élénk versengésbe a budapesti cégek is igyekeznek bekapcsolódni. A fennmaradó 20% felhasználására maga az OKT ír ki országos pályázatokat.

1993 márciusában – az *Országos Munkaügyi Központ* adatai szerint – összesen 24.052 fő vett részt a területi munkaügyi központok által szervezett 1010 tanfolyamon. Közel 86%-uk olyan munkanélküli volt, aki képesítést nyújtó tanfolyamon tanult. (A betanító képzés aránya 10% körüli, illetve a még munkaviszonyban állók “preventív” átképzése ezer fő alatti nagyságrendben mozog.)

Ugyanebben az időpontban 7689 olyan személyt tartottak nyilván, aki támogatást kapott az egyéni képzéshez – vagyis egy, nem a munkaügyi központ által kínált tanfolyam elvégzéséhez. (Ebben a csoportban is döntően szakképesítés megszerzésére irányul a részvétel.)

Tehát a munkanélküliség ebben a formában harmincezer főnél jóval nagyobb piacot jelent a szakképző intézmények számára. Ezen a területen a versenytársak között jelen vannak az iskolarendszerhez tartozó intézmények is, elsősorban a pénzügyi okokból rákényszerülő, vagy az egyébként más területeken is vállalkozó szellemű szakmunkásképzők és szakközépiskolák.

A mai helyzetképhez tartozik, hogy a szakképző iskolák egy része továbbra is feltartóztathatatlanul termeli a munkaerő-piacra használhatatlan szakmával kilépő fiatalokat, miközben sikerrel áll sorba az átképzési tanfolyamok szervezésének lehetőségéért, és az ezzel járó – az iskola számára túlélést jelentő – pénzekért. Az sem ritka, hogy a “kétféle” képzés résztvevői ugyanazok a fiatalok.

Minden nehézsége mellett is érdemes lenne elvégezni egy számítást, hogy az iskolarendszer nyilvánvalóan diszfunkcionális működésének az oktatási piacon történő korrekciójában mekkora arányban vesznek részt ugyanazok az intézmények, amelyek a problémák termelésében is szerepet játszanak.

### *Vezetőképzés – menedzserképzés*

A korábbi időszak képzési és továbbképzési rendszerének volt egy speciális területe: képzés a termelés, illetve az állami és pártapparátusok irányító posztjaira.

A vezetőképzés a 60-as évek második felétől kezdett elkülönült keretek között intézményesülni, a 70-es évek közepén – a statisztikai adatok tanúsága szerint – még alig 7 ezer, a nyolcvanas évek közepén viszont évente 30–40.000, többnyire már valamilyen vezetői posztot betöltő személy részvételével zajlott. Ennek a képzési területnek is kialakult a saját többszintű intézményrendszere, élén az *Országos Vezetőképző Központtal*.

Ha a megelőző korszak a hatalmi intézményrendszer működtetésére és kiszolgálására képezte a vezetőket, ma a rendszer működtetésének kulcsfigurái kétségkívül a “tőke káderei”.

Az egyes képzési területeknek is megvan a maguk divatja, s aligha vitatható, hogy ezek között ma a menedzserképzés az egyik listavezető. Ahogy adott korszakokban a nemesi címeknek, a katonai rangoknak, vagy a doktori fokozatoknak megvolt a maguk vonzereje, ma szinte ehhez hasonló társadalmi csoport-hovatartozást jelöl a menedzser megnevezés.

A gazdasági szervezetek száma, az ezen a területen működő cégek adatai alapján legalább 20–25.000 főre lehet tenni a menedzserképzésben résztvevők számát.

A divatossá vált menedzserképzés minden jel szerint akkor igazán kelendő, ha valamilyen nyugati modell követését is ígéri a megcélzott közönségnek. A reklám-szövegekből ítélve ma az angol vagy amerikai típusú menedzserképzés látszik a legjobban eladhatónak. A reklám műfaji sajátosságaiból adódóan azonban nem derül ki mindig, hogy a hangzatos ígéretek mögött nem az a külföldi partner áll, akit a rövid szövegek sejtetni engednek, s a világhírű egyetemi városról elnevezett diploma hitelét csupán egy, a megnevezett városban működő néhány fős kisvállalkozás, nem pedig a nagy hírű intézmények valamelyike garantálja. Korábban a tömegkommunikációban is helyet kaptak olyan műsorok, amelyek alapján a laikusok könnyen azt hitték, hogy egy vállalkozás sikere főleg azon múlik, hogy hogyan adjuk át a névjegyünket, és hogy pontosan követjük-e az üzleti élet íratlan – bár többnyire azért jó pénzért árult kézikönyvek tucatjaiban sokszor közzétett – viselkedési szabályait. Hatásos reklámok buzdították az érintetteket, hogy szerezzék be azokat a kultikus jelentőségű használati tárgyakat, amelyek ma már “elengedhetetlenek” a menedzserről kialakított kép – és főként e sajátos kegytárgy-kereskedelem – fenntartásához. Mára levonulóban van a menedzserképzés első divathulláma.

A művelődési kormányzat egyes kezdeményezései pedig az újabb intézményesítés szándékát jelzik. A *Művelődési és Közoktatási Minisztérium* keretében jött létre a *Nemzeti Menedzserképzési Tanács*. E tanács munkájának segítésére létrehozott *Nemzetközi Vezetőképzési Információs Központ* keretében 1992-ben 72 cégre kiterjedő kérdőíves adatfelvétel készült. Ez hozzávetőleg a fele a vezetőképzéssel foglalkozó szervezeteknek. Az elemzés<sup>†</sup> is hangsúlyozza, hogy a vezetőképzéssel foglalkozó cé-

<sup>†</sup> Balázs János: *Vezetőképző intézmények Magyarországon*. Bp., Nemzetközi Vezetőképző Információs Központ, 1993. Kézirat.

gek nem képviselnek egységes típust. Mintegy harmaduk egyetemi ill. főiskolai keretek között működő szervezet (kar, intézet vagy tanszék). Egy kisebb részük nem nyereségorientált formában működő szövetség, alapítvány tudományos társaság. A választ adók közel fele (34 cég) nyereségorientált vállalkozásként végzi a képzési tevékenységet. A válaszoló cégek közül 28 az 1990–92 közötti időszakban jött létre. Ezek nagyobbik hányada – a 28-ból 16 – profit-orientált magánvállalkozás.

Az adatfelvételben szereplő felsőoktatási intézmények – saját bevallásuk szerint – nem tekintik alapvető jelentőségűnek a vezetőképzést, amely beépül oktatási tevékenységük egészébe. A non-profit szervezetek is inkább a tanácsadást, szakértői tevékenységet, kutatást-fejlesztést és a szervezést jelölték meg fő profiljukként.

A képzésben résztvevők tekintélyes részének már van diplomája és viszonylag magas azok aránya, akik máris vezető beosztásban dolgoznak (a válaszolók harmadának esetében 60%). Felvételi vizsgát inkább a felsőoktatási intézmények alkalmaznak, és az általuk szervezett kurzusokra jelentkezők képzettségi szintje is valamivel magasabb, mint a magánvállalkozások hallgatóságáé.

A legjellemzőbb képzési forma a 35 óránál rövidebb kurzus, ezt követik gyakoriságban a 140 órás tanfolyamok.

„A vezetőképző intézetek tipikus tantárgyi struktúráját az jellemzi, hogy a – legalábbis Magyarországon – hagyományosnak mondható üzemgazdasági ismeretek egyrészt piaczgazdasági szakismeretekkel, számítástechnikai és idegennyelvi követelményekkel, másrészt és legfőképp vezetői és/vagy vállalkozói készséggyakorlatokkal, pszichológiai gyakorlatokkal egészülnek ki” – foglalja össze az idézett elemzés.

Jelentős azoknak az intézményeknek az aránya, amelyek valamilyen speciális szakmai piacra szakosodtak. Az adatok szerint a képzést folytató intézmények felszereltsége (korszerű technikával való ellátottsága) meglehetősen szerénynek mondható, és e téren a magánvállalkozásoknál sem jobb a helyzet. Az intézmények zömében maguk írta tananyagot használnak, és 40 cég kiadói tevékenységet is folytat.

### *Egy kapcsolódó piaci szektor*

A “fogyasztók” nézőpontjából egy-egy kurzus elvégzésének teljes költsége nem mindig azonos a szervezőknek kifizetett összeggel. A tanuláshoz szükséges könyvek és egyéb eszközök beszerzése – ha ez nem tartozik eleve az alapszolgáltatáshoz, – jelentős mértékben növelheti a végösszeget. Az utóbbi évtizedben sokszínűvé vált a különböző ismerethordozók – kézikönyvek, nyelvkönyvek, hang- és videokazetták – kínálata. Az ezek előállításával és terjesztésével foglalkozó számtalan kisebb-nagyobb vállalkozás érdekei szorosan összekapcsolódnak az iskolai és iskolarendszeren kívüli képzést folytató intézmények tevékenységével. Ezeknek a cégeknek egy részét tehát joggal lehetne a képzési szférában érdekelt vállalkozások közé sorolni.

A képzés sokszínűsége, az azonos területen működő cégek versenyhelyzete miatt a képzéshez kapcsolódó ismerethordozók előállítása széttagolt, emiatt technikailag is kezdetleges. Az önálló termékeként forgalmazott oktatási segédletek előállítása azonban csak egy bizonyos példányszám elérése esetén jövedelmező.

## Iskola – falak nélkül

A képzés iránti növekvő kereslet ösztönözte azoknak a módszereknek a keresését, amelyek az intézményhálózat jelentősebb kiterjesztése nélkül is nagyszámú hallgatóság bekapcsolódását teszik lehetővé az oktatási rendszerbe.

Közismert, hogy Magyarországon évtizedek óta jelentős nagyságrendet képvisel az 1947-ben indult esti-, és az 1951 óta létező levelező-tagozatos oktatás. Ennek a képzési formának az eredeti funkciója – főként a munkaerő iránti kereslet gyors kielégítése és a társadalmi mobilitás ezen csatornájának kiszélesítése – az évtizedek alatt jelentősen átalakult, amit híven tükröztek a statisztikai adatok, mindenekelőtt az esti és levelező tagozaton tanulók életkorának folyamatos csökkenése. Ezek azt jelzik, hogy az esti és levelező forma – leginkább a felsőoktatás területén – egyre nagyobb részben a nappali tagozatos képzésbe nem jutottak számára egyfajta “vigaszággá” vált, illetve a képzés iránti “túlkereslet” levezetésére szolgál. A legalsó fokozaton, az általános iskolában évtizedek alatt töredékére csökkent a résztvevők száma, de közép- és felsőfokon tömeges maradt az igény (amit az 1. ábránál jelzett szám adatok is tükröznek). A képzés iránti keresletnek a hagyományos iskolarendszerű képzésben történő kielégítése számos akadályba ütközik, s emellett jelentős kiadásokkal jár.

A megoldás egyik útjaként kínálkozik a távoktatási rendszer szélesebb körű kiépítése. A hallgatólétszám nagyarányú növelésének lehetősége, a képzés viszonylag alacsony költségigénye, a résztvevők egyéni körülményeihez igazodó időbeosztás mind olyan vonásai a távoktatásnak, amelyek az intézmények és a hallgatóság számára egyaránt vonzóvá teszik ezt a formát. Az egymáshoz illeszkedő modulokból felépülő tananyagok – a rendszeres konzultációkkal kiegészülve – szinte minden szakterületen lehetővé teszik az elmélyültebb ismeretszerzést.

Magyarországon már a hetvenes években is történtek próbálkozások a távoktatás meghonosítására. Számos, egymással kapcsolatban álló műhely alakult ki a kísérleteknek, amelynek lelkes támogatói akadtak a televízió és rádió berkein belül is. A módszer hívei tudományos konferenciákon cseréltek tapasztalatokat, s szorgoskodtak a nemzetközi tapasztalatok értékelésén és meghonosításán. Péccsett kísérleti jelleggel indult a képzés,<sup>†</sup> amely azonban a biztató eredmények ellenére néhány év után abbamaradt, és a kezdeményezésnek sokáig nem volt érdemi folytatása.

Néhány intézmény – magáncégek és egyetem – pár év óta ismét foglalkozik távoktatással. A *Gödöllői Egyetemen* a távoktatás és a hagyományos nappali tagozatos képzés kombinálásával is kísérleteznek. A magáncégek közül a legnagyobbak külföldi intézményekkel állnak kapcsolatban, azok tananyagainak honosításával kísérleteznek, elsősorban a menedzserképzés területén. (A távoktatásban rejlő lehetőségek felismerésének jele a televízió közreműködésével elindított gazdaképzés is.)

<sup>†</sup> Kovács Ilma (ed.) *Távoktatás Magyarországon, 1970-1980*. Bp., Felsőoktatási Koordinációs Iroda, 1992.

A távoktatással kapcsolatos törekvések összefogására a Művelődési Minisztérium 1991 végén létrehozta a *Nemzeti Távoktatási Tanácsot* és megalakította a munkáját segítő szakértői kollégiumot. A következő évben – pályázatok alapján – létrejött hat *Regionális Távoktatási Központ*. Ezek köré szerveződve – az elképzelések szerint – több tucat tanulmányi centrumban nyílna lehetőség a személyes konzultációkra, a hallgatók munkájának közvetlen segítésére. A Távoktatási Tanács elsősorban a meglévő – főként felsőoktatási – intézményhálózatra telepítve képzelel el a hazai távoktatás kiszélesítését, részben ebben látva a jelenlegi levelezőképzés korszerűsítésének útját is.

Annak ellenére, hogy ez a képzési forma érzékelhetően dinamikus fejlődésnek indult, ma még nehéz megjósolni, mekkora nagyságrendet képvisel majd a képzési rendszer egészén belül.

1992 elején két angol távoktatási szakember felkérésre tanulmányt készített a magyar távoktatási rendszer középtávú fejlesztésének lehetőségeiről, s ennek keretében javaslatot fogalmazott meg a rendszer kiterjesztésének mértékéről is. Megítélésük szerint a feltételek figyelembevételével optimálisnak tekinthető teljes hallgatói létszám kb. 20–50.000 fő lenne, 40–70 féle kurzus jelentené a választékot, kurzusonként 800 hallgató részvételével, 30–90 konzultációs központban, összesen mintegy 2000 “tutor” támogatásával.<sup>†</sup>

A külföldön már évtizedek óta működő rendszerek tapasztalatai további szempontokat kínálnak.

A távoktatás máig mintaországának tekintett Angliában a 70-es évektől erősödött meg a nyitott egyetemi képzési forma (Open University). Létrehozásakor hangsúlyozott célkitűzése volt, hogy azok számára biztosítson továbbtanulási lehetőséget, akiknek fiatalabb korukban társadalmi vagy anyagi helyzetük miatt erre nem volt módjuk. Idővel azonban ez a képzési forma is a privilegizáltak intézményévé vált, a beiratkozottak jelentős hányada magas szintű előzetes képzettséggel rendelkezik. Nagyjából hasonló a helyzet a hetvenes évek közepétől részben angol mintára létrehozott és kezdettől nagy népszerűségnek örvendő német táv egyetemeken, ahol a hallgatóság egyötöde párhuzamosan nappali tagozatos hallgatóként is részt vesz az oktatási rendszerben, s ahol a beiratkozottak nagyobbik részének már van diplomája.<sup>‡</sup>

Ez persze részben a távoktatás mint tanulási módszer sajátosságaiból is fakad. Ez az oktatási forma erős motivációt, az egyéni tanulás és időbeosztás képességének magas szintjét igényli a résztvevőktől, amely éppen azoknál a társadalmi csoportoknál hiányzik a leginkább, akik vagy be sem jutottak a közép- ill. felsőfokú intézményekbe, vagy már kihullottak onnan.

<sup>†</sup> *A távoktatás helyzete és fejlesztésének távlatai Magyarországon*. Bp., MKM Nemzeti Távoktatási Tanács, 1992. Kézirat.

<sup>‡</sup> Déri Miklósné: Tendenciák a nyugat-európai felsőoktatásban a nyolcvanas évek elején. In: *Új törekvések a felsőoktatásban*. Bp., OI, 1986.



A létszámok előzetes becsléséhez ma még kevés a támpont. Egy akkora országban mint Franciaország, amely a népesség és így a potenciális diáklétszám tekintetében többszörösét képviseli a hazai számarányoknak, s ahol a harvtanas évektől fokozatosan – jelentős kormányzati támogatással – kiépített távoktatási rendszer jött létre, ma 23 képzési centrum működik, körülbelül 32.000 beiratkozott hallgatóval. (Az ottani tapasztalatok szerint egyébként a – zömmel humántárgyakat oktató – kurzusok résztvevőinek csak egy töredéke vállalkozik a vizsgák letételére.)

Mindezek figyelembevétele megóvhat a távoktatással kapcsolatos esetleges illúzióktól. Ma elsősorban a felsőszintű képzésben és a diplomások továbbképzésében kamatoztathatók leghatékonyabban ennek a képzési formának az előnyei.

## Művelődés és képzés határán

A közel 2000 szervezeti egységből álló hazai közművelődési intézményhálózat mindig fontos helyszíne volt a szervezett ismeretszerzésnek. A statisztikák hosszú időn keresztül évente több százezer tanfolyami résztvevőt regisztráltak. A hetvenes évek második felétől kezdődően az intézmények egyre inkább rákényszerültek, hogy fenntartási költségeik apadása miatt minden olyan tevékenységi formának helyet adjanak, amelynek révén bevételekhez juthatnak. Ezek között jelentős számban voltak oktatással, képzéssel foglalkozó vállalkozások, amelyek már nem csak a szabadidőtöltést szolgáló és általában vett ismeretterjesztő tanfolyamokra szervezték a közönséget. Az évtizedfordulóra a kifejezetten munkaerő-piaci igényekhez kapcsolódó tanfolyamoknak is egyik fontos helyszínévé, illetve szervezőjévé váltak, főként a nagyobb művelődési intézmények.

A művelődési intézményhálózat mellett, ahol lehetőség volt rá, azzal együttműködve, főként a 80-as évek elejétől megjelentek az öntevékeny közösségi művelődés szerveződései. Ezek egyike a népfőiskolai mozgalom, amely újjáéledése során hangsúlyozottan építeni kívánt az igen régi hazai (és külföldi) hagyományokra.

A népfőiskolai keretek között szerveződő oktatás különleges esetet képvisel, elsősorban azért, mert teljes egészében vidéken működik. Ma közel 400 helyi népfőiskolai szerveződést tartanak nyilván, s ezek jelentős része rendszeresen szervez hétvégi bentlakásos, vagy hosszabb képzési idejű tanfolyamokat. A 20–30 fős, többnyire önkormányzati támogatást is élvező, a közművelődési céltámogatások illetve alapítványok révén pénzforrásokat teremtő kurzusok alapvetően a helyben folyó gazdálkodáshoz, a korszerű művelési módok elterjesztéséhez kívánnak szakmai segítséget nyújtani. Általában nem adnak formális képesítést. Ezt a képzési formát joggal lehet a szakmai képzés és művelődés határterületei közé sorolni.

## Magánoktatás

A hétköznapi szóhasználatból származó kifejezés igen pontatlanul jelöli meg a képzésnek ezt a területét. A konkrét formák tarkasága és koronként változó jellegzetességei azonban igencsak megnehezítik a pontos meghatározást.

A magánoktatás valójában nem különül el élesen a fentiekben tárgyalt képzési formáktól. Elsősorban a szakképzési szférában érdekelt cégek egy részének előtörténete, korábbi szervezeti kapcsolódásai indokolják a szétválasztást. Ennél fontosabb az a megkülönböztetés, amely a képzés finanszírozásának forrását érinti. Magánoktatásnak csak azt a képzési formát nevezhetjük, ahol a képzési költségeket teljes egészében a képzésben résztvevők fedezik. A szakmai képzést kialakult kapcsolatrendszere főként a vállalati, szakmai képzést folytató iskolai szférához köti, a magánoktatás a nem mindig önálló szakmaként vagy munkakörként definiálható ismeretek átadásával jellemezhető, s a nem intézményesült magánoktatással sok ponton érintkezik. A magánoktatás körébe azokat az intézményeket soroljuk, amelyek kizárólag oktatással, képzéssel foglalkoznak, s nem kiegészítő tevékenységként végzik azt.

Első lépésként az intézményesültség mértékében tehetünk különbséget a hagyományos magánoktatás és a (mindenkori jogi szabályozás adta lehetőségek szerint változó) vállalkozási formákba szerveződő oktatási szolgáltatások között.

A hagyományosnak nevezhető magánoktatás nagyon hosszú ideje szinte állandó kísérője – bizonyos típusait tekintve szerves kiegészítője – volt az iskolarendszerű képzésnek. Legismertebb formái: a gyengébb tanulók korrepetálása, vagy a továbbtanulási versenyképességet is növelő különórák. Korábban jellemzője volt ennek a fajta magánoktatásnak, hogy mind az oktatók, mint a szolgáltatást igénybevevők zöme a hagyományos iskolarendszerű képzésen “belüli” szereplő volt. Az itt megjelent szükségletek egy részét később az alapképzés keretébe vonva elégitette ki a tagozatos osztályok kiépülése és az elitiskolák elkülönülése.

Ezen a ponton kell megemlíteni a 70-es évek egyik virágzó magánoktatási műfaját, a felvételi előkészítőt is. Ez a tevékenységi forma intézményesülése kezdetén szociálisan elkötelezett mozgalomként létezett, és csak a 80-as évek végére vált – a felsőoktatási intézmények egy részében – kifejezetten vállalkozási tevékenységgé. Mindkét esetben a társadalmi felemelkedést (vagy az elithez tartozást) biztosító felsőoktatási férőhelyek elosztása körüli kiélezett versengés adta a tevékenység létjogosultságát. Az esélyek kiegyenlítettébbé rételére irányuló mozgalom helyére azonban idővel a fizetőképes kereslet – intézményi vagy közvetlenül oktatói érdekeket szolgáló – kielégítése lépett.

### *Nyelvoktatás*

A nyelvtanítás szinte klasszikusnak számító terepe az intézményesültséget nélkülöző – ma divatos gazdasági kategóriával feketemunkának nevezhető – magánoktatásnak. A szerény kereset-kiegészítéshez jutó pedagógusok, az ugyancsak rosszul fizetett, de

a családban vagy az intézményes elitképzésben értékesíthető tudást felhalmozott értelmiségiek számára jelentett hátországot, (zordabb időkben egzisztenciális menedéket) egy idegen nyelv “piacképes” ismerete.

Több kísérlet is történt ennek a területnek a közgazdaságtan és a szociológia eszköztárával történő feltérképezésére, ezek a próbálkozások azonban sikertelenek maradtak, mert a magukat apróhirdetésben reklámozó magántanárok – éppen a tevékenység szabályozatlan jellegéből fakadó félelmeik miatt – nem adtak információkat klienseik számáról és az óradíjakról.

Az iskolán kívüli, intézményesült nyelvoktatás területén régóta élnek egymás mellett a különböző formák.

E tevékenység egyik bázisát jelentették a – sokáig kitüntetett helyzetben lévő – TIT nyelvtanfolyamok. Ezt a hegemoniát törte meg a hatvanas évek végén létrejött Arany János nyelviskola, amely a háttérben álló pedagógusszervezet révén elsősorban a közoktatási intézmények infrastruktúrájára telepedve alakította ki a maga közönségét. Ez azt is jelezte, hogy a hagyományosan alacsony jövedelmű pedagógusrétegen belül a legkelendőbb tudás, amint erre a vállalkozások számára kedvezőbbé vált a környezet, megteremtette a maga piaci működésének a feltételeit. (Kezdetben az akkor még biztonságos tanári státus megtartása mellett, mellékes kereseti forrást találva a különórákban, majd egyre nagyobb arányban választva a szakma gyakorlásának terepéül a tanári pálya helyett az oktatási piacot.)

A nyelvoktatás más szempontból is speciális feltételek között működött. A korábbi rendelkezések csak meghatározott területeken engedélyezték az oktatási vállalkozások egy sajátos formájának, az oktatói munkaközösségnek a létrehozását. Az oktatói munkaközösségnek csak az a természetes személy lehetett tagja, aki az átadott ismeretanyaghoz megfelelő képesítéssel rendelkezett. Korábban oktatói munkaközösséget csak zeneoktatásra, társastánc-tanításra, és a nyelvoktatáson kívül gépjárművezető-oktatásra lehetett létrehozni.<sup>†</sup> A zene és a társastánc oktatására vonatkozó rendelkezések még 1951-ből, ill. 1955-ből származtak, a nyelvoktatásnak ezt a formáját 1963-ban szabályozta rendelkezés, a gépjárművezetésre vonatkozó szabályozás a hatvanas évek végén született meg. Ezeknek a területeknek a szabályozásához is új kereteket teremtett a magánoktatásról szóló 36/1990.(II.28.) MT rendelet.

A gyorsan szaporodó nyelvoktatási vállalkozások közül sok megszűnt, de a ma is működő oktatási vállalkozások legrégebbi alapítású cégei között zömmel olyanok találhatók, amelyek nyelvoktatással foglalkoznak. Közöttük olyan is akad, amely már egy évtizede franchise rendszerben oktat idegen nyelvet (International House).

A nyolcvanas évek legvégén az iskolarendszeren belül az összlakosság 13%-a tanult nyelveket, és további 1% a statisztikai rendszer által megfigyelt nyelviskolákban. Több eltérő forrásból származó becslés szerint jelenleg 150–180 között mozog a

<sup>†</sup> Szüdi János: *Az iskolarendszeren kívüli oktatás (magánoktatás, képzés, átképzés)*. Bp., Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1991.

nyelvoktatással foglalkozó vállalkozások száma, s a legóvatosabb számítások szerint is minimálisan 30 – 40.000 fő vesz részt az ilyen kurzusokon.

Időközben persze nem csupán a profitérdekelt vállalkozások szaporodása növelte a konkurenciát a nyelvoktatás piacán. A külkapcsolatok hangsúlyainak átrendeződése nyomán fokozatosan megjelentek azok a külföldi kulturális intézmények, amelyek magas színvonalú nyelvtanfolyamokat is szerveztek az érdeklődőknek. Az anyanyelvi tanárok és az intézmények által kínált háttérszolgáltatások (könyvtár, stúdiók, kulturális programok, szervezett utazások) mellett nem egy esetben ösztöndíjak vagy nemzetközileg elismert diplomák megszerzésének lehetősége növeli ezeknek a tanfolyamoknak a vonzerejét. A résztvevők létszáma dinamikusan nő (egyedül a – már viszonylag régóta működő – *Francia Intézetben* 1500 fő volt az 1993 tavaszi szemeszterben beiratkozottak száma. Ennél szerényebb, de korántsem jelentéktelen az *Olasz Kultúrintézet* közel 500, vagy a *Goethe Intézet* kb. 180 főnyi hallgatóságának létszáma.)

A fenti számok mellé azonban egy megjegyzés kívánkozik. Tisztában lévén a nyelvtudásnak mint munkaeszköznek a jelentőségével, a hosszabb képzési idejű tanfolyamok szervezőinek zöme a nyelvoktatást is beépíti a képzés anyagába, s ennek révén jelentős mértékben tovább nő a jelenleg – iskolán kívül – idegen nyelvet tanulók száma.

### *Számítástechnika*

Nem sorolható teljes egészében a magánoktatás keretei közé. Az idegen nyelvhez hasonlóan a számítógépek használatának alapfokú ismerete is “eszköztudás”. A termelésben és az ügyvitelszervezésben egyaránt zajló technikai “korszakváltás” tömegesen kényszeríti a munkavállalókat a számítógépekkel való megismerkedésre. A tapasztalatok szerint a szellemi munkakörökben dolgozók körében ez egyike azoknak a területeknek, ahol óriásira nőtt a munka közbeni tanulás, a nem intézményesülő ismeretátadás. Mindezek mellett is igen kiterjedt a különböző szintű betanító és alapfokú alkalmazói képzés.

Az oktatási vállalkozások terén ez egyike a legfiatalabb területeknek, ahol a legkorábban indult “nagyok” (pl. SZÜV, SZTÁV, SZÁMALK) uralják a piacot. A képesítést nyújtó képzésre az engedélyt egyébként nem valamelyik minisztérium, hanem – régebbiről származó ágazati felelősségének mintegy folytatásaképpen – a KSH adja ki. Nyilvántartásuk szerint hozzávetőleg 120–150 között van a széles értelemben vett számítástechnikai oktatással foglalkozó cégek száma.

Az informatikai képzés területén jött létre egy olyan kezdeményezés, amely az iskolarendszeren kívüli képzés és a felsőoktatás egymásra épülésének egyik lehetőségét képviseli. A mikroelektronikai kultúra terjesztésének segítésére létrehozott alapítvány (amely mögött a régóta magánvállalkozásként távoktatással foglalkozó cég állt), a SZÁMALK-kal közösen megalakította az ország első távoktatási rendszerben működő főiskoláját (*a Gábor Dénes Műszaki Informatikai Főiskolát*), amely 2800 órás képzést és okleveles üzemmérnök- műszaki informatikus felsőfokú szak-

képesítést ad, s számos egyetemmel és főiskolával kiépített kapcsolatai révén biztosítja, hogy az itt végzettek hagyományos felsőoktatás keretei között tovább folytathassák tanulmányaikat.

A SZÁMALK kínálata azt is jelzi, hogy a képzés horizontja nem kizárólag a hazai munkaerőpiac lehet. Az érdeklődők részére készült írásos tájékoztatójuk szerint – külföldi partner-egyetemekkel kialakított együttműködés keretében – 1989 óta folytatnak angol, francia és német nyelvű információrendszer-programozói képzést. A programok egy részében – a munkaügyi központok támogatásával – a munkanélküli képzésére jogosultak is részt vehetnek.

## Harc a piacért

Az oktatás területén működő vállalkozásokat ugyanazok a gyermekbetegségek jellemzik, mint a kilencvenes évek elejének magyar vállalkozásait. Rendkívül nagy a megszűnő és a frissen alakuló cégek száma. Ebben a szférában is megjelennek a divathullámok kihasználásával gyorsan meggazdagodni kívánó kisvállalkozások, ahol a szakértelmet az ügyeskedéssel igyekeznének pótolni. A kontárok pedig rontják a szakma hitelét. A potenciális kliensek megnyeréséért folyó ádáz reklámharcban nem ritka az “olcsón, könnyen, szinte bármit” típusú hirdetés.

Emellett az is igaz, hogy a korábbi időszakból megőrzött kapcsolatok, vagy a szervezet méretéből, az iskolarendszeren kívüli képzésben korábban elfoglalt pozícióból fakadó előnyök miatt korántsem lehet tisztán piaci viszonyokról beszélni.

A piacért folyó harc legfontosabb elemei: a kurzusok ára, a kiadott bizonyítványok presztízse, illetve a központi forrásokból megszerzhető jelentősebb összegek.

### *Árak*

A kínálat rendkívül vegyes, szinte mindenre van példa. Az egyes kurzusok tartalmának pontos ismerete nélkül aligha lehet összevetni az árakat, amelyek többnyire inkább egymáshoz, mint szigorú közgazdasági számítások eredményeihez igazodnak. Az árak csökkentése természetesen csak azokon a területeken lehet igazán hatásos, ahol a résztvevők saját jövedelmükből fedezik a képzés költségeit. A tanfolyamok finanszírozása azonban jelentős részben vállalati vagy a munkaerő-piaci átképzésre fordítható központi forrásokból történik.

Ezzel is összefügg, hogy a rendkívül magas ár a résztvevők közötti szelekció egyik módja, s ugyanakkor növeli a képzés presztízst. A már négy éve a piacon lévő egyik legjelentősebb, menedzserképzéssel foglalkozó szervezet, az *Euro-Contact* – az érdeklődők tájékoztatására és megnyerésére szánt kiadványa szerint – jelenleg több mint 1300 hallgatóval foglalkozik, és a brit Open University rendszer tananyagait a hazai körülményekhez adaptálva távoktatási rendszerben képez, 15 regionális központ részvételével. (A regionális központok címjegyzékében alapítványok, főiskolák, egyetemek és vállalkozások, valamint megyei MTESZ szervezet egyaránt szerepelnek.) A tájékoztatóban a nemzetközileg elismert képesítés megszerzéséhez szük-



séges három – egymásra épülő – kurzus árait közlik. Az általános “menedzsment” ismereteket átadó 220 órás kurzus ára 89.000 forint, a számítástechnikai ismereteket is tartalmazó 110 órás gazdasági ismeretek, illetve az ugyanilyen időtartamú „marketing szemléletű gondolkodást elsajátítani” segítő modul ára azonos: 75 – 75.000 forint.

Az alacsonyabb áron kívül – speciális esetben – vonzerő lehet a képzés rövidebb ideje is (amely azonban közgazdasági tartalmát tekintve inkább áremelésként értelmezhető.) A gépjárművezető-képzés területén a piacért folyó harc összesen mintegy 1200 – a vállalkozásokon belül külön kategóriát alkotó – cég között zajlik. A hirdetések zöme a képzés minél rövidebb időn belüli befejezésének lehetőségével csábítja a leendő úrvezetőket. (Nem is keveset. Évente mintegy 200.000 felnőtt tesz vizsgát a nem hivatásos jogosítvány megszerzéséért.)

### *Bizonyítványok*

A fogyasztók számára egy-egy kurzus vonzerejét nagymértékben növeli, ha annak befejezésekor valamilyen igazoló okiratot is kézhez kaphatnak. A tanfolyamok szervezői élnek is ezzel a lehetőséggel, ám a résztvevők (sőt ez néha magukra a szervezőkre is vonatkozik) nincsenek mindig tisztában azokkal a rendelkezésekkel, amelyek a képzettség igazolásával kapcsolatosan meglehetősen szigorú előírásokat tartalmaznak.

A laikusokat megtévesztő hangzatos diplomákról már volt szó. A szakmai képzés területén is alapvető érdek a képesítésre való jogosultság megszerzése, hiszen a munkaerőközpontok azokat a tanfolyamokat részesítik előnyben, amelyek valamilyen szakképesítést is nyújtanak.

A képesítést igazoló okiratok védelmére – biztos, ami biztos – a minisztériumok technikai óvintézkedésekkel is igyekeznek felkészülni.

Ezzel szemben az is igaz, hogy ma már a legtöbb területen valóban nem a végzettséget igazoló papírt kérik, hanem a tényleges tudásról kell számot adni. (A titkárnőképzőkön szerzhető ismeretek meglétéről viszonylag könnyű is egy munkaerő-felvétel alkalmával meggyőződni. Elég hozzá egy idegennyelvű telefon, vagy egy gyors szembesítés a szövegszerkesztővel, és minden kiderül. Ez azonban nem mondható el mindazokról a munkakörökről, ahol a meglévő ismeretek hasznosítása csak hosszabb távon lehetséges.)

Nyelvet tanulni – amint a fentiekből kiderült – korábban is igen sokféle formában lehetett, ezzel szemben a megszerzett nyelvtudás vizsgával történő elismertetése egészen a legutóbbi évekig szigorúan centralizált keretek között történt. A *Rigó utca* egyeduralmának a külföldi továbbtanulási és munkavállalási lehetőségek megnyílása, valamint a nyelvoktatással foglalkozó kulturális intézmények megjelenése vetett véget. A külföldön is elismert nyelvvizsgák pedig komoly vonzerőt képviselnek azok körében, akik munkaerő-piaci helyzetük javítása érdekében vállalkoznak nyelvtanulásra. Ennek következtében a nyelvoktatással foglalkozó cégek számára hosszabb távon szinte létkérdés, hogy csatlakozzanak valamely nemzetközileg is elismert képzési rendszerhez, illetve képesek legyenek a legkeresettebb vizsgákra is felkészíteni a

jelentkezőket. A legkiélezettebb versengés jelenleg a különböző vizsgák szervezésének jogáért folyik.

### *Intézményesülés*

A központi pénzforrások közelébe jutás – természetesen sok más tényező mellett – fontos ösztönzője a cégek között megindult érdekvédelmi szerveződési folyamatnak. A “kontárok” jelenléte, a még mindig hézagos, vagy egyenlőtlen versenyfeltételeket teremtő jogi szabályozás, a piacnak az új szereplőket is térhez juttató “újrafelosztása” iránti igény ugyanannak a problémakörnek a vetületei. A szerveződés célja a változásban – vagy éppen eddig elért helyzetük stabilizálásában – érdekelt cégek összefogása.

1992 decemberében jött létre a *Felnőttképzési Vállalkozások Kamarája*, amely megjelölése szerint szakmai és érdekvédelmi társadalmi szervezet. A 42 alapító tag között megtalálhatók a régóta a piacon lévő “nagyok” (Csepel Művek Oktatási Vállalat, a Kereskedelmi és Idegenforgalmi Továbbképző, SZTÁV, SZÜV) utód-szervezetei mellett a Magyar Pedagógiai Társaság és az Iparszövetség Oktatási Központja, valamint menedzserképzéssel, tanácsadással és hasonló tevékenységekkel foglalkozó gazdasági társaságok. A kamarának ez év áprilisában már több mint 80 tagja volt, s a kép tovább színesedett (pl. megjelentek a tagok között felsőoktatási intézmények is). A kamara egyik legfontosabb célkitűzése az oktatással foglalkozó vállalkozások számára ésszerűtlennek tűnő korlátozások leépítése – részben a jogszabályok megváltoztatásának elérése révén. E korlátozások egyike például a tanfolyami forma, illetve a tanfolyamok időtartamának és tartalmának megítélésük szerint merev előírása. Elképzelésük szerint a szakmai színvonal emelését is szolgálná a kamara etikai kódexének kidolgozása, és a cégek szakmai minősítése.

Hasonló célból hozták létre a *Nyelviskolák Kamaráját* is, amely pillanatnyilag negyven céget tömörít, s egyik célkitűzése, hogy megszerveze a nyelvoktatást végző cégek szakmai minősítését. Ezeket a törekvéseket egyelőre nem fogadja egyöntetű lelkesedéssel a szakma egésze. Még csak az sem állítható, hogy a szakmailag gyengébbek óvakodnának a megmérettetéstől. A jelenlegi feltételek között talán éppen az a távolságtartás oka, hogy a minősítést mint eszközt vagy annak felkínált formáját sok nyelviskola nem tartja alkalmasnak a jelenlegi piaci viszonyok rendezésére. Nem látnak biztosítékot arra, hogy nem újfajta monopóliumok kiépülésének válik az eszközévé egy minősítési rendszer.

### **Korrekciónak vagy konkurenciának?**

Ha nem is rendelkezünk pontos létszámadatokkal az iskolarendszeren kívüli képzés egyes területeiről, a fenti vázlatos körkép is érzékeltette talán, hogy milyen kiterjedt és **szerteágazó területéről van szó**. A képzésnek ezek a régebbi és újabb keletű formái mindenképpen kihívást jelentenek az iskolarendszerű képzés számára. Részben olyan értelemben, hogy egyes területei az iskolarendszer működésének fogyatékos-

ságai miatt válhattak a vállalkozások virágzó területévé. Fontos tény, hogy maguknak az iskoláknak egy része is vállalkozik a képzési piacon. Ez utóbbi fejlemény azonban meglehetősen visszas jelenség abban az esetben, ha az iskolák vállalkozási formában korrigálják saját működésük negatív következményeit.

Arra a kérdésre, hogy az iskolarendszeren kívüli formák tartós jelenléte vajon az iskolák működési zavarainak következménye-e, vagy a képzési rendszer egészen belüli munkamegosztás természetes újrendeződéséről van szó, csak akkor adható válasz, ha e két rendszer kapcsolódási pontjainak elemzéséhez elegendő ismeret áll rendelkezésre.

Egy biztos. Az iskolarendszerű oktatás jövőjének végiggondolása nem lehet megalapozott ennek a mellette működő kiterjedt intézményrendszernek a figyelembevételével.

TÓT ÉVA

## IRODALOM

- ALTERNATIVES TO UNIVERSITIES (1991) OECD.
- BALÁZS JÁNOS (1993) *Vezetőképző intézmények Magyarországon*. Bp., Nemzetközi Vezetőképző Információs Központ. Kézirat.
- DÉRI MIKLÓSNÉ (1986) Tendenciák a nyugat-európai felsőoktatásban a nyolcvanas évek elején. In: *Új törekvések a felsőoktatásban*. Bp., OI.
- KOVÁCS ILMA (ed) (1992) *Távoktatás Magyarországon, 1970-1980*. Bp., Felsőoktatási Koordinációs Iroda.
- LADÁNYI ANDOR (1993) *A post-secondary képzés kérdéséhez*. Bp., OKI. Kézirat.
- LAJOS TAMÁS (1991) *A távoktatás fejlesztése Magyarországon*. Bp., Felsőoktatási Koordinációs Iroda.
- MERRIAM & CUNNINGHAM (eds) (1989) *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco–London, Jossey–Bass.
- RÁDLI KATALIN & SZÖVÉNYI ZSOLT (1993) A rövidebb idejű post secondary képzés a felsőoktatásban. *Magyar Felsőoktatás*, No. 5.
- SZÜDI JÁNOS (1991) *Az iskolarendszeren kívüli oktatás (magánoktatás, képzés, átképzés)*. Bp., Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- A TÁVOKTATÁS HELYZETE ÉS FEJLESZTÉSÉNEK TÁVLATAI MAGYARORSZÁGON (1992) Bp., MKM Nemzeti Távoktatási Tanács. Kézirat.
- VÖRÖS LÁSZLÓ (1987) *A posztsekunder képzés problematikája*. OI. Kézirat.





## A FŐISKOLAI SEKTOR MODERNIZÁLÓDÁSA

**E**Z A TANULMÁNY EGY PEDAGÓGUSKÉPZŐ FŐISKOLA intézményi átvilágítása nyomán született. A vizsgálat a városi és a megyei önkormányzat, valamint a főiskola vezetésének felkérésére született, amelynek során egy sor olyan kérdés merült fel, amelyek túlmutatnak egy régió vagy felsőoktatási intézmény problémáin, és alkalmasnak látszanak egy szélesebb összefüggésrendszerben való tárgyalásra. A közvetlen adatközléstől való tartózkodás oka a téma újszerűségén túl az, hogy a vizsgálat piaci típusú megrendelés nyomán zajlott. Az elmondottakból következően a tanulmány szerzője tartózkodott a megye, a város vagy akár a főiskola pontos megnevezésétől, a dokumentumok idézésétől, és a nagyobb tudományos hozadék érdekében olyan modellhelyzetet szándékozott létrehozni elemzésében, melyben a hazai főiskolai szektor jó részének problémái értelmezhetővé válhatnak. A tanulmány adatainak tekintélyesebbik hányada az átvilágítás interjúiból származik és közvetlen módon nem dokumentálható. Mindezek a körülmények egy elméleti jellegű tanulmány megalkotását tették lehetővé.

### Társadalmi kihívás és intézményi válság

Az intézményi átvilágításra és az azt követő kutatásra nyilvánvaló válsághelyzet adott alkalmat. A kb. 500 hallgatóval működő főiskola a pedagógusképzést érintő demográfiai mozgások miatt nem bővíthette tovább hagyományos tevékenységét. Ugyanakkor a pazarlóan alacsony hallgatólétszám (és az ugyancsak pazarlóan magas oktatólétszám) fenntartását már középtávon is megkérdőjelezte a normatív finanszírozás hamarosan bevezetendő rendszere, amely – a jelenlegi állapotok fennmaradása esetén – bezárára ítélné a főiskolát. Tovább súlyosbítja a helyzetet, hogy az intézmény a most formálódó egyetemi és főiskolai központoktól (Budapest, Szeged, Debrecen, Pécs, Miskolc-Eger universitasai és Kecskemét, Nyíregyháza regionális főiskolai központjai) távol esik. Az intézmény vezetése az oktatóknál korábban érzekelte a jelenlegi működés távlat nélküli voltát, és megújulási programjához tudományos legitimitációt keresett. Mivel a kutatás támogatásához a városi és megyei önkormányzat is csatlakozott, a főiskola fejlesztésének problémái szükségszerűen a helyi iskolarendszer és társadalom problémáinak értelmezési keretébe kerültek.

A vizsgálat a régió oktatáspolitikai problémáinak feltárásával kezdődött. Ezt jelentősen megkönnyítette a megyei tervezők és a régió gazdasági érdekképviseletei által elkészített gazdaságfejlesztési koncepció. A rendszerváltás során az irányítói

szerepből a politikailag súlytalanná váló megyébe húzódtott tervezők időközben – részben nyugati hatásra, részben pedig a hatalom hiányát némileg pótló koordinációs szerep által – professzionalizálódtak, és szerepet vállaltak a régió társadalmi-gazdasági problémáinak tudatosításában.

A gazdaságfejlesztési koncepció készítői felismerték, hogy a rendszerváltás eredményeképpen a közvetlen társadalmi-politikai változások mellett hosszú távú, alapvető jelentőségű kihívások is megjelentek a régió életében. Magyarország nyitott és demokratikus állammá válásával a megye belépett abba az egységes európai versenytérbe, ahol a különböző régiók állandó harcban állnak egymással a külső tőkebefektetések megszerzéséért. Ebben a versenyben a régió nem egyszerűen a felzárkózó Nyugat-Magyarországgal, hanem a befektetők számára hasonló előnyöket kínáló portugál, spanyol, görög, és kelet-európai területekkel szemben is megmérettetik. A megyei vállalkozási központ létrehozását javasoló koncepció a következő területeket jelölte meg a gazdasági kibontakozás lehetséges színterének:

- szakosodott mezőgazdaság, idegenforgalom, különös tekintettel a gyógyturizmusra és vadászatra;
- kisméretű és szakosodott élelmiszer-feldolgozás;
- modern szolgáltatások, mint a műszaki-üzleti tanácsadás és szoftver-fejlesztés;
- könnyűipari kisvállalkozások;
- az oktatás és szakképzés, mint kulcságazat;
- a határmentiséget kihasználó kereskedelmi-pénzügyi szolgáltató ágazat.

A gazdaságfejlesztési koncepció által kedvezményezett ipari-szolgáltató ágazatok jellege, valamint a megye szocialista modernizációja által teremtett szellemi-anyagi feltételrendszer már a legelső összehasonlítás nyomán nyilvánvaló ellentétbe került egymással. A megyében és a városban a kutatás időpontjában nem volt olyan számottevő, és életkorilag is megfelelő munkaerő, amely eredményes közvetítőként léphetett volna fel a tőkeajánlók és a tőkeigénylők között. A nyelvtudással, alapvető jogi, pénzügyi, vállalkozási ismeretekkel, menedzser-kultúrával és számítógépes ismeretekkel jellemezhető emberi erőforrás hiánya már számos ígéretes vállalkozás illetve tőkebefektetés kibontakozását lassította vagy akadályozta meg. (Ilyen volt pl. a megye egyik legnagyobb természeti kincsének számító hévíz hasznosítását célzó kezdeményezés). Mindez erőteljes kihívást jelentett a helyi oktatási rendszer számára, különös tekintettel annak 16 éven felülieket képző intézményeire.

## Az oktatási intézmény-rendszer válsága

A kutatás második szakaszában a régió, megye és város gazdasági-társadalmi igényei és a létező oktatási intézményrendszer közötti megfelelés került vizsgálatra. Ennek során az elemzés a jelenleg működő városi intézményrendszer feltérképezésével folytatódott. A városban a következő 16+ (azaz a 16 év felettiak képzését végző) oktatási intézményrendszer volt leírható intézménytípus és fenntartó szerint:

- 1 főiskola, MKM;
- 1 akadémiai kutatóintézet, MTA;
- 2 gimnázium és egy szakközépiskola gimnáziumi osztályai, város;
- 10 szakközépiskola, város illetve megye;
- 1 International House nyelviskola, magánvállalkozás;
- 1 Európa-díjas megyei könyvtár, megye;
- 1 ifjúsági művelődési központ, város;
- 1 jelenleg épülő világbanki átképző központ, MŰM;
- valamint számos tanfolyam, magánvállalkozás.

A kutatás ezen lépcsőjében – a magántanfolyamok kivételével – kísérlet történt a feltérképezett 16+ oktatási intézmény hivatalos funkcióinak elemzésére. A leírás bizonytalan és a jelenlegi társadalmi folyamatok által megkérdőjelezett intézményi funkciókat tárt fel, aminek kezelését még bonyolultabbá tette a fenntartók szerint teljesen széttagolt intézményhálózat. A főiskola vázolt válsága mellett a többi intézmény is az átalakulás elindításával vagy éppen elodázásával küzdött.

Az MTA kutatóintézete egyre kevésbé támaszkodhatott az Akadémia finanszírozására. A kutatógárda a legésszerűbbnek tűnő változtatást, azaz a betagolódást a főiskola oktatógárdájába más pénzügyi források megnyitásával igyekezett halogatni. A városi illetve megyei források ideiglenes bősége magyarázhatja azt a tényt, hogy az intézet kutatói – egyelőre – csekély érdeklődést tanúsítanak az országos- és magánpályázatok iránt. Megtehették ezt azért is, mert a kormányzati oktatás- és tudománypolitika nem dolgozott ki olyan programot, amely az MTA-tól pénzügyileg mind jobban függetlenedő és piacképes kutatóintézeteket leválasztotta volna az országos tudótestületről. Éppen ellenkezőleg, az akadémiai törvény kutatás időpontjában érvényes tervezete megőrizte az MTA korábbi intézményhálózatát.

A 16+ középiskolai szféra szerkezete a korábbi évtizedek szocialista modernizációját tükrözte. A megye korábbi pártvezetése hagyományosan “értelmiségellenes” politikát folytatott. Ennek eredményeképpen a városban visszafejlesztették a gimnáziumokat a szakképzés rovására. 1993-ban a középiskolai korú városi népesség 12,8%-a gimnáziumba, 40,2%-a szakközépiskolába, 47% pedig szakmunkásképző iskolába járt. A két gimnázium egyike – az egyetlen állami és nem nemzetiségi – a városi pártpolitika keresztüztébe került, amikor az evangélikus egyház és a kormánykoalíció pártjainak helybeli önkormányzati frakciói a volt egyházi ingatlanok visszadásáról szóló törvény elfogadása nyomán a gimnázium visszajuttatását követelték. A gimnáziumi képzés kimenetét feltételezhetően tovább szűkítendő, megkezdődött a gimnázium nyolcosztályossá alakulása. A másik gimnázium – lévén nemzetiségi – nem alkalmas az általános középfokú képzés kibővítésére.

A szakközépiskolai hálózat – a városvezetés értékelése szerint – túlságosan ipari-műszaki irányultságú, nem ad használható nyelvtudást és nem veszi figyelembe a szolgáltató ágazatok igényeit. További gond, hogy az iskolák képzési irányait legitimáló ipari háttér a szerkezetváltás és privatizáció nyomán átalakul illetve esetenként eltűnik. A szakképzést – a helyi társadalmi-politikai folyamatokon kívül – komolyan érintette a demográfiai apály is.



A szolgáltató jellegű városi-megyei- illetve magánintézmények (könyvtár, ifjúsági művelődési központ, nyelviskola, magántanfolyamok) egy korábbi társadalmi-politikai környezetbe épültek be, és jelenlegi működésükkel nem képesek részt vállalni a régió és a főiskola oktatási problémáinak megoldásában. Az említett intézmények jó része is súlyos legitimációs válsággal küzd, pl. a korábban terjesztett monolitikus államkultúra felbomlásával és a kulturális szolgáltatások piacosodásával a népművelő funkció megkérdőjeleződött.

A városban világbanki program keretében épülő átképző központ jó példája annak, hogy az új intézmények sem képesek elkerülni a meglévő intézményhálózatot érintő válságot. A régió munkanélküliségi adatai és a városi-városkörnyéki munkanélküliség jellege ugyanis csak részben indokolták egy ilyen típusú központ létrehozását. A megye és a város sikeres érdekérvényesítő tevékenysége kezdetben a központ mint nagyberuházás megszerzésére irányult, amit szerencsésen egészített ki a MÜM minden régióba intézményt tervező megközelítésmódja. A MÜM nagyberuházás egyik jellegzetes mozzanata volt a helyi szakmunkásképző és szakközépiskolák igazgatóinak az az ajánlata, hogy a tervezett átképző profil egy részének átvételével tehermentesítik a MÜM-öt és új tanulókat szereznek az érdektelenség és demográfiai apály által érintett intézményeiknek. A világbanki erőforrás felhasználásának szabályai és az átképző program szerkezete azonban nem az intézményközi együttműködés ösztönzését, hanem ismét új, a többi intézménytől eltérő fenntartójú oktatási központ létrehozását segítette elő. Mivel a Világbank koncepciója szerint az átképző központoknak 3 éven belül a képzési piacról kell behozniuk költségvetésük tekintélyesebb részét, a központ jövője az intézményvezetés kreativitásától függ.

A megye – jórészt a vizsgált városban összpontosuló – oktatási magánvállalkozásai közül 1993 első felében 74 Bt., 61 Kft. és 17 egyéb forma volt bejegyezve fővárosi adatbankokban. Tevékenységük azonban “láthatatlan” volt a helyi döntéshozók – és ami talán nagyobb gond – a lehetséges helyi fogyasztók nagy része számára is. Az International House nyelviskola képzési programjának a főiskola curriculumába foglalását leszámítva sem a megyében, sem pedig a városban nem történtek kísérletek az oktatási magánvállalkozások piacának tudatos építésére és az állami szektorral való versenyztetésére.

A 16+ oktatási intézmények feltérképezése és feladataik elemzése nyomán arra következtettek, hogy a megye és a város oktatási intézményrendszerét a mai kihívások megválaszolására alkalmatlan szocialista modernizációs paradigma hozta létre. Ennek középpontjában az újonnan betelepített nagyvállalatok munkaerő-szükségletének kielégítése és egy – többnyire első generációs – szakértelmiségi réteg kialakítása állott. Az intézmények oktatási küldetése a pedagógus és műszaki szakemberek képzése volt. Az ipari társadalom modernizációs mintáját követő oktatásfejlesztés a 80-as évtizedtől – minden vizsgált intézménytípus esetében jól érzékelhetően – tartós válságba került.

## Válaszok a válsághelyzetre

A fentebb vázolt válsághelyzet kezelésére – ideáltipikus módon – két stratégia vázolható fel. Az első stratégia az emberi és anyagi erőforrások összpontosítása és a korábbinál hatékonyabb felhasználása, ami a helyi érdekegyeztetés érdemivé tételén alapul. Ennek nyomán kibontakozhat egy olyan politika, amely a piaci verseny (vagy más szelektív mechanizmusok) segítségével elvégzi a pazarlóan működtetett erőforrások racionalizálását, és jutalmazza a válságból kitörni képes intézményi politikákat. Ennek érdekében olyan egységes regionális – de legalábbis városi – oktatáspolitikai koncepció kimunkálása válik szükségessé, amely egységben képes kezelni a 16+ oktatási rendszer elemeit, és megteremti azokat a mechanizmusokat, melyek minden intézményt megújulási kényszernek vetnek alá. Hangsúlyozandó, hogy a fentebb vázolt politika nem születhet meg kizárólag helyi döntések nyomán: az országos és regionális oktatáspolitikai támogatása nélkül – amely egy általános koncepció kimunkálásától a gyakorlati szelekciós mechanizmusok meghonosításáig terjedhet – csupán egymástól elszigetelt válaszokról lehet szó. Az első lehetséges válságkezelő stratégia taglalásakor a megvalósítás feltételeit is felvázoltuk. A kutatás tapasztalatai nyomán a politikaintegrációs kényszer három szintje vált megkülönböztethetővé. A kormányzati szinten 1990 után létrejött ugyan az ágazati politikákat integráló Humánpolitikai Kabinet, azonban ennek működtetése során az ágazati érdekek pusztá összegzését nem sikerült koherens humánpolitikává formálni. Ennek oka a koalíciós tárcaosztokodáson és a pénzügyminiszter ingtag politikai helyzetén kívül a minden humánpolitikai tárcát maga alá rendelni képes – pl. adócsökkentésre épített – gazdaságpolitikai program hiánya vagy éppen kormányon belül megkérdőjelezett legitimitása volt. Regionális-megyei szinten az intézmények együttműködését a központosított államszervezés illetve az annak részleges felbomlása utáni politikai úr akadályozta. Az intézmények szintjén a kutatás időpontjában nem léteztek azok az „ütközőövezetek”, amelyek lehetővé tették volna az elkülönülő oktatási szektorok (középiskolák, főiskola, magánoktatás, művelődési intézmények) közötti együttműködést vagy akár az elemi érdekegyeztetést.

A tárcák és fenntartók szerint széttagolt oktatási intézményrendszer és az egymással versengő megyei és városi önkormányzatok elkülönülése elvileg mindhárom szinten csökkenthető volt. Országos és megyei szinten a fentebb jelzett okok miatt nem jöhetett létre a politikaintegráció, intézményi szinten pedig az oktatói-alkalmazotti állomány volt ellenérdekelt az erőforrások felhasználásának racionalizációját eredményező együttműködés vagy verseny elindításában. A kutatás során az vált világossá, hogy a politikaintegráció folyamatának elindítására a központi és intézményi-alkalmazotti szintek közötti önkormányzati- és intézményvezetői szint volt alkalmas. A megyei és városi önkormányzat egyes vezetői, a főiskola főigazgatójával és a 16+ intézmények igazgatóinak egy részével közösen informális párbeszédet afakítottak ki a helyi oktatáspolitikai stratégiai kérdéseiről. A vizsgálat kimutatta, hogy mind az önkormányzati, mind pedig az intézményi vezetők komoly nehézsé-



gekbe ütköztek, amikor az informális politikaintegrációs folyamat egyes elemeit megpróbálták "kísérletszerűen" elfogadtatni közgyűléseikkel illetve az oktatóikkal.

A másik stratégia a szervezeti túlélés érdekében folytatott forrásszerző innováció és a spontán privatizáció fogalmaival írható le. A kutatás során vizsgált valamennyi oktatási intézményben – eltérő mértékben – fellelhetőek voltak az említett stratégia elemei. Forrásszerző innovációként azok a szakmailag megalapozatlan, kalandor pályázatok írhatók le, melyek a rövidtávú túlélés politikáját a fejlesztésbe menekülve kísérlik meg. Ennek pénzügyi fedezetét az 1990 óta robbanásszerűen sokszorozódó alapok és alapítványok biztosították. Ezek a központi források tudatos és spontán decentralizálása, a kormánypolitika felmorzsolódása és külföldi hitelek bevonása nyomán képződtek. Közös jellemzőjüként a főiskola esetét vizsgáló kutatás azt mutatta ki, hogy a korábbi központi elosztás érdekcsoportokhoz telepített kicsinyített másaként, oktatáspolitikai prioritások és hatásvizsgáló értékelési rendszerek nélkül működnek.

A spontán oktatási privatizáció úgy jött létre, hogy a piaci szektor és az infláció nyomán leértékelődő közalkalmazotti jövedelem növelése érdekében, az állami oktatási intézmények dolgozói az állami infrastruktúra és saját szellemi tőkéjének segítségével vállalkozik. Ennek mértéke és jellege iskolatípusonként és képzési szintenként eltérő. A város egyik kiürüléssel fenyegetett szakmunkásképző iskolája – miután néhány szülőcsoportot sikerrel mozgósított a bezárását kezdeményező önkormányzat ellen – oly mértékben állt át az olcsó diákmunkára épülő, vállalkozásszerű termelőtevékenységre, hogy átalakulása és folyamatos növekedése kiérdemelte az önkormányzattól az ironikus "gyár" elnevezést. A főiskola esetében a pedagógusképző profil jóval kisebb lehetőséget nyújtott a vállalkozásra, így itt csupán a sportközpontot és a kollégiumot hasznosították. A középfokú – elsősorban szakképző – iskolák spontán privatizációja elsősorban nem a jogi szabályozás, hanem az iskola-rendszer szétzilálódása miatt jelenthet gondot az oktatáspolitikusoknak: hosszabb távon olyan tanulók tömegei hagyhatják el ezeket az intézményeket, akik oktatásának tartalmáról, kimenetéről és tudásszintjéről semmilyen megbízható információ nem áll majd a munkáltatók és a fenntartók rendelkezésére.

## Kísérlet a főiskola válságának megoldására

A főiskolát érő kihívásra mindkét stratégia egyidejű követésével válaszolt az intézmény vezetése. A válaszadás szervezeti-oktatáspolitikai körülményeit megvizsgálva kiemelendő, hogy a régió egyetlen intézménye vagy szervezete sem rendelkezett az emberi erőforrások fejlesztésének középtávú tervezését szolgáló tudással és lehetőséggel. Nem készültek demográfiai és munkaerő-piaci előrejelzések, nem voltak meg a helyi tervezés szervezeti-szakmai előfeltételei, és hiányoztak a különféle fenntartóktól függő helyi érdekcsoportok egyeztető fórumai. (Az a tény, hogy a város középfokú oktatásának átalakulásáról szóló tudományos előrejelzés elkészítését ép-

pen a főiskola főigazgatója szorgalmazta legerősebben, egyaránt jelzi a probléma tudatosodását és a főigazgató helyi-regionális érdekérvényesítő képességének korlátait).

A helyi politikaintegráció stratégiája csak elemeiben bukkant fel a válságkezelő intézményi politikában: a regionális akadémiai kutatóintézetrel az oktatás, a könyvtárral pedig a képzéshez kapcsolódó szolgáltatások hatékonyabbá tétele ügyében kezdődtek egyeztető tárgyalások.

Részben ezen kezdeményezésekhez kapcsolódva jelentek meg a válságkezelés másik stratégiájaként leírható forrásszerző átalakulás elemei is. A vizsgálat jól szemléltette, hogy a túlélésért folytatott pályázati kampány azokat a pénzelosztó alapokat célozta meg, ahol a forráselosztás mechanizmusa a legkevésbé ésszerű és teljesítményhez kötött. Ezen próbálkozásoknak két típusa volt megkülönböztethető. Az elsőhöz tartozik az az eszközbeszerző pályázat, amely a FEFA számítógépes központokat kialakító – némileg kampányjellegű – programjához kapcsolódott, és nyert el jelentős összegeket informatikai fejlesztésre. A helyszíni elemzés ennek elégtelen hasznosulását mutatta ki: az eszközbeszerzés rossz szabályozása miatt gyenge minőségű és részben elavult gépparkot vásároltak, az informatikai oktatást kézben tartó csoport pedig a képzés akademizálásával és a központ szolgáltatásainak “adagolásával” próbálta meg emelni munkahelyi presztízsét. A második jelentősebb akció a határon túli jelentkezők képzése volt, amely elsősorban a “küldetéstudatos” – tehát szakmai értelemben irracionális elemeket is hordozó – módon osztott MKM kisebbségi pénzforrást célozta meg. Végül a határon túlról toborzott fiatalok képzése nem jutott el a forrásszerzés állomásáig, mert a felkészületlen hallgatók nagy többsége lemorzsolódott és a helyi munkaerőpiacon keresett magának új lehetőségeket. A “nemzetiségi képzési központ”, a “külföldön élő magyarság pedagógusképzési központja” és a “Kelet-Európa Főiskola” elképzelése az egyeztetés nehézségei és a forráspiac ezen szegletére ugyancsak rátaláló más felsőoktatási intézmények versenye következtében nem valósulhatott meg. Más típusú keresletre épített az az elképzelés, miszerint az önkormányzati rendszer reformja a korábbinál felkészültebb igazgatási (jegyző) és kulturális menedzser (közösségszervező, szociálpedagógus) szakemberek képzésére adhatna lehetőséget. Az ilyen képzés előkészítéséhez szükséges rendkívül magas szintű koordinációs munkát azonban a korábbiakban már elemezett politikai-érdekegyeztetési nehézségek hátráltatták. A pályázati előremenekülés politikájának korlátait az a jelentős FEFA-forrás szemléltetheti, amit a főiskola nyelvi képzésre kapott, ám megfelelő minőségű helyi oktatói gárda hiányában visszaadni kényszerült.

A második típusú forrásszerző politikához az előremenekülő beruházás szocializmusból ismert gyakorlata tartozott. A hallgatóhiánnyal küzdő intézmény vezetése az épületegyüttes tetőterének beépítését és a kimagaslóan jól felszerelt sportközpont további bővítését szorgalmazta egy műszaki fejlesztési terv kidolgozásával.

A forrásszerző átalakulás stratégiája talán középtávon is képes lett volna az intézményi válság kezelését elodáztatni, ha nem a főiskola pedagógusképző profilja okozta alapvető problémáról lett volna szó. Az intézményvezetés arra kényszerült, hogy a rövidtávú válságkezelés mellett hosszabb távon is működőképes intézményfejlesztési

konceptiót dolgozzon ki. Ez a városi és megyei önkormányzat által is támogatott új képzési irány bevezetését jelentette. Ennek során a régió és a város gazdaságfejlesztési elképzeléseihez illeszkedve – és a korábbi szakindítási elképzelések egy részét továbbra is “lebegtetve” – közgazdasági képzés indítását határozta el az intézmény vezetése. A képzés tartalmának és szerkezetének kialakítása olyan folyamat részévé vált, amelyben valamennyi érintett csoport érdekei és konfliktusai megjelentek.

## A főiskola átalakulása: érdekek és konfliktusok

A felsőfokú gazdasági képzés tartalmának és szerkezetének kimunkálása az érdekeltek körében egy sor külső és belső konfliktust hozott. A kutatás megerősítette azt a feltételezést, hogy a főiskola curriculum-fejlesztésének és szervezeti átalakulásának jelentőségét mind a megyei, mind pedig a városi önkormányzat felismerte, ám a curriculum külső alakításának szándékát több tényező is nehezítette. A politikainTEGRÁCIÓT gyengítő tárcahatárok, a politikai ellentétek és az érdekegyeztetési mechanizmusok hiánya mellett mindkét önkormányzatnak voltak a főiskola profilváltásához hasonló bizonytalansággal előkészített vállalkozásai. A világbanki átképzőközpont létrehozását menedzselő érdekcsoport pl. nem vállalkozhatott a főiskolai politika alaposabb elemzésére. De a szakindítási elképzeléssel szembeni ellenállás is gátolhatta a curriculum-fejlesztésbe való bekapcsolódást: a városi önkormányzat közgazdász képzettségű alpolgármestere csak egy gyakorlatias képzést biztosító business school indítását tartotta támogatóndónak, az elméletibb-akadémikusabb képzési irányt már nem. Az alpolgármester, a főiskola koncepcióját bírálva úgy nyilatkozott, hogy ha nem jön létre a kívánt együttműködés, akkor a város érdekei egy saját, alapítványi business-school létrehozását teszik szükségessé.

A curriculum kidolgozásának nyomán keletkezett külső érdekkonfliktus tehát jelentéktelenmaradt, és lehetőséget biztosított az intézményvezetésnek arra, hogy viszonylag független (vagy elszigetelt) módon határozza meg az új képzés főbb jellemzőit. Mivel a kormányzati oktatáspolitikai nem alakította ki a sikeres oktatási programok kihelyezésének és helyi gondozásának piacelvű mechanizmusát, a curriculum kimunkálása elsősorban a gazdasági irányú képzés oktatói karának összegyűjtésére volt kénytelen összpontosítani. A főiskola vezetése elsősorban az regionális akadémiai kutatóintézet szakembereit és a tágabb régióban, valamint Budapesten dolgozó szakmai referenciacsoportját bízta meg az új oktatógárda összeállításával. Az ily módon összeállítható curriculum a 70–80-as évtized informális akadémiai munkaerőpiacának “leutaztató” és nyugdíjas oktatókat is aktivizáló mintáját tükrözte. A főiskola – a Pénzügyi és Számviteli Főiskola támogatásával – “közgazda pénzügyi szak” indítását készíti elő. A 3 éves szak a vállalkozások működéséhez szükséges “pénzügyi, számviteli, elemzési, ellenőrzési, számítástechnikai és információszervezési készségek” oktatására vállalkozik. Ez az elképzelés ütközik a városi önkormányzat business-school-típusú vállalkozói képzést szorgalmazó csoportjá-



nak koncepciójával, ám ennél jóval komolyabb konfliktusok kiváltójának bizonyult az intézményen belül.

A curriculum-fejlesztést elindító intézményvezetés és az oktatói és hallgatói csoportok viszonyát leginkább az érdekelt csoportok minősége és a főiskola belső szervezeti-irányítási rendszere befolyásolta. Az intézményvezetés az elképzelés bizonytalan elemei valamint az intézményi menedzsment és tervezés fejletlensége miatt nem tudott olyan fejlesztési koncepciót kidolgozni, amely tisztázta volna a belső problémák megalapozottságát.

A főiskola szervezeti-irányítási átvilágításának egyik fontos következtetése volt, hogy az átlagosnál jobb feltételek között működő intézményben hiányzik az a szervezeti rend és emberi erőforrás, amely az átalakulást lehetővé tette volna. A főigazgató és csoportja politikáját sikeresen bénította meg az intézményi autonómiát felhasználó „ellenzéki” oktatói csoport. Ezt a főigazgató rövid távon az adminisztratív vezetés „külsősökkel” való feltöltésével, középtávon pedig új intézményirányítási modell bevezetésével kívánta kezelni. Az új modell (az amerikai akadémiai autonómiafogalom mintájára) regionális érdekképviselőket és önkormányzatokat bevonó igazgatótanács létrehozásán alapul, amely sikeresen ellensúlyozhatná az európai modellt követő főiskolai tanács döntéseit.

Az oktatóállomány egy része a helyi középfokú oktatásból érkezett a frissen alapított pedagógusképző főiskolára. Számukra a főiskolai tanár-lét felemelkedés a helyi társadalom legelismertebb csoportjai közé. Ehhez járult a 80-as évtized állami felsőoktatás-politikájának stabilizáló hatása, amely lehetővé tette számukra, hogy a pedagógusképzés készen talált szakmai keretei között professzionalizálódjanak és zömében jó minőségű, hagyományos képzést biztosítsanak hallgatóiknak. A régió szocialista modernizációja azonban képtelennek bizonyult arra, hogy a szakmai önazonosságát és önálló nyelvét megtalált oktatócsoportot más társadalmi csoportokkal kommunikációra készítse, elősegítve ezzel a csoport modernizációjának második szakaszát. A helyi társadalom zártsága és Budapest-függő széttagoltsága; a központi oktatáspolitikai ellentmondások, egymást kioltó reformciklusai végül is az oktatói állomány „bezárkózását” okozták a készen kapott szakmaiságba. A közgazdasági szak indítását az oktatók több szempontból is kihívásként érzékelték: a jobban strukturált („keményebb”) és magas társadalmi elismertségű tudományág bevitelére alárendelt helyzet kialakulásával fenyegette a tudományközi versenyhez nem szokott oktatókat. Ugyanakkor a pedagógusképzők egy része világosan érzékelt, hogy a közgazdasági képzés beemelése piaci jellegű bér- és személyzeti politikák kényszerít ki, ami hátrányos helyzetbe hozhatja a pedagógusképzés oktatóit.

A társadalmi modernizációtól való viszonylagos elszigeteltség volt tapasztalható a hallgatóság körében is. Korábban elsősorban a pedagógusok iránti túlkereslet, és a képző intézmény elszigeteltsége akasztotta meg a hallgatói modernizáció folyamatát. Az elmúlt évek munkaerő-piaci fordulata pedig még csak most kezdte éreztetni hatását a hallgatók között. Legtevékenyebb csoportjaik a pedagógusképzés hagyományos curriculumának kiegészítését és a tantárgyválaszték növelését igénylik. Az



új szak indítása több szempontból ütközhetett a hallgatók érdekeivel. Az interjúk során a megkérdezettek azt a – megalapozottnak tűnő – félelmüket fejezték ki, miszerint a magasabb társadalmi elismertségű új hallgatócsoportok – “keményebb” curriculumukra hivatkozva – kiszajátíthatják a főiskola oktatási és szellemi infrastruktúrájának legértékesebb részeit (pl. a számítógépparkot).

Az oktatók képviselői – az intézményvezetéssel folytatott folyamatos viták nyomán – végül azt a stratégiát választották, hogy a pedagógusképzés általános curriculumára hivatkozva részt kértek a pénzügyi képzés tananyagának oktatásából. A többi tanszéknél hatékonyabban tudták képviselni ezirányú igényüket a társadalomismereti, sport, idegennyelvi és részben a matematikai tanszék. A főiskola vezetése – az új szak minőségvédelme érdekében – időhúzó taktikával és kész helyzet kialakításával próbálta meg szelektálni a pedagógusképzők bekapcsolódási igényeit. (A vita a kutatás lezárásának időpontjában még nem fejeződött be.)

A leírt érdekkonfliktusok nyomán kirajzolódó szakindítási koncepció a következő elemeket tartalmazta:

- 1933 májusában az MKM-hez szakindítási kérelmet kell benyújtani;
- 1993 nyaráig együttműködési szerződést kell kötni a várossal, a megyével, a regionális munkaerő-fejlesztő és képző központtal, a közgazdasági szakközépiskolával;
- gyarapítani kell a korábban létrehozott Felsőfokú Közgazdasági Képzésért Alapítványt;
- 1993 nyarán az első 4–5 oktató felvételével kihelyezett levelező képzés formájában el kell indítani a szakot;
- 1994 nyarán újabb 4–5 oktató és 60 nappali hallgató felvételével el kell indítani a teljes képzést.

## Következtetések

A vizsgálat – a főiskola átalakulásának folyamatát kutatva – az intézményi modernizáció két problémáját emelte ki. Az egyik a pedagógusképzésből örökölt államfűggőség továbbélése volt. Az engedélyeztetés továbbra is az MKM – prioritások nélküli, tehát szükségképpen informális alkuval telített – bürokratikus eljárásától függött. Ugyancsak az államfűggőséget erősítette a pénzügyi kiszolgáltatottság: a szakindítás tervezett költségeit majdnem kizárólag az állami költségvetés fedezte. A másik gond a létrehozandó szak curriculumában rejlett, hiszen a régió, megye és város gazdasági szükségletei elsősorban nem pénzügyi hivatalnok-szakembereket igényeltek. Az átalakulás elemzett szakasza alacsony hatékonyságú volt, hiszen a két probléma későbbi kezelése előreláthatólag hosszabb időszakot és komoly erőfeszítéseket igényel majd.

Az elemzett főiskolai átalakuláshoz hasonló kezdeményezések valószínűleg elkerülhetetlenek lesznek a magyar felsőoktatás “válságvezeteinek” számító műszaki- és pedagógusképzésben. Az átalakulások hatékonyságának növelése olyan segédmechanizmusok kiépítését követeli meg, melyek engedélyezése vagy éppen ösztönzése csak egy kormány szintű oktatáspolitikai kereteiben képzelhető el.

Az évtized demográfiai folyamatait elemezve a szakközépiskolai és gimnáziumi szektor közelítése látszik szükségesnek, komprehenzív középiskolák kialakításával. A szakmunkásképzők és a magántanfolyamok képzési kapacitásának felhasználása érdekében ésszerűnek tűnik egy olyan 16+ kreditgyűjtési és átváltási rendszer kialakítása, amely különböző korosztályoknak teszi lehetővé tanulmányok kezdését, átcsoportosítását vagy megszakítását.

A régió, megye és város tényleges szükségleteire épülő profilváltás érdekében szükségesnek látszik az európai típusú intézményi autonómia felülvizsgálata. Az új autonómiafogalom – amerikai mintára – az oktatás szabadságát jelentené, amit a társadalmilag felelős, a közpénzek költsévével elszámoltatható intézményirányítás szakszerű menedzsmentje egészítené ki. Az új menedzsment szervezeti modelljéül az igazgatótanács kínálkozik, ahol az oktatók és hallgatók mellett a helyi önkormányzatok és érdekképviseltek is vásárolhatnának tőkebehelyezéssel képviselőket. Szélsőséges esetben ez akár a főiskola privatizációját és önkormányzati-alapítványi intézménnyé alakítását is jelenthetné.

Ugyancsak a modernizációs késztetést erősíthetné az állami felsőoktatás-finanszírozás normatívvá alakítása, amely a közoktatásban már tapasztalható versenyt teremthetne a hallgatókért. Az intézményi megújulást óhajtó hallgatói igény növekedése hozná a tandíjrendszer bevezetése (az állami keretszabályozás nyomán az intézmények által meghatározottan).

A curriculum-váltás folyamatát jól szolgálhatja olyan országos franchise-rendszer kiépülésének ösztönzése, ahol a tekintélyes intézmények sikeres programjaikat éves "márkabérlés" fejében helyeznék ki és gondoznák a válsággal küzdő intézményekben.

Az intézményi átalakulások minőségvédelmét segíthetné a jelenlegi nagy állami alapok (pl. a FEFA) reformja. Ennek értelmében az alapok jól körülhatárolt ágazatpolitikai prioritások követésével bírálnák el a pályázatokat, és hatékony értékelő-rendszert építenének ki.

Az oktatói állomány minőségelvű szelekciója előreláthatólag fontos eleme lesz az átalakulások végigvitelének. A kutatás által elemzett feszültségek arra engednek következtetni, hogy a kívánatos szelekció a határozatlan időre kinevezett oktatók részarányának növelésével valósítható meg.

\* \* \* \*

A fentebb vázolt segédmechanizmusok megvalósítása jelenleg komoly ellenállásba ütközhet. A kutatás egyik legfontosabb felismerése éppen a feltételezett ellenállás okát érintette. A vizsgálat során feltárt oktatáspolitikai összefüggésrendszer azon következtetés kimondására sarkallt, hogy a kutatók által megszokásszerűen használt "helyi társadalom" és "régió" fogalmak – legalábbis oktatási értelemben – gyökeres felülvizsgálatra szorulnak. A vizsgálat eredményei megkérdőjelezzik a két fogalommal leírt társadalmi jelenségek létét Magyarország érintett területén. A kutatás során "helyi társadalom" helyett csupán néhány Budapesttől és néhány más alközponttól



függő elitcsoport volt észlelhető, a vertikális függés szálai mellett azonban alig voltak kimutathatók a helyi, "regionális", horizontális koordináció mechanizmusai. A néhány leírható koordinációs kísérlet pedig meghatározó módon informális jellegű volt.

A főiskola átalakulásának vizsgálata – a kutatók várakozásával ellentétes módon – nem elsősorban oktatási mozzanatai miatt kínált tudományos hozadékot. A vertikális függés szálain közvetített országos válság olyan helyzetbe hozta a közvetlen társadalmi környezetétől korábban elszigetelt főiskolát, hogy kénytelen volt a korábbi koordinációs minták megkérdőjelezésére, és horizontális együttműködés kialakítására. A kísérlet ellentmondásos módon zajlik, eredménye azonban túlmutat egy szakindítás jelentőségén. A korábban Budapest által koordinált helyi elitcsoportok kényszerűen kibontakozó kommunikációja hosszabb távon kialakíthat egy nyilvános intézmények által megjelenített helyi társadalmat. A kialakuló helyi társadalom intézményeinek hatósugara pedig kijelölheti az – immáron idézőjel nélküli – régió határait. A leírtak után talán szükségtelen részletezni azt, hogy ezek a folyamatok milyen – a felsőoktatás megújulásán túlmutató – szereppel bírhatnak Magyarország modernizációjában.

SETÉNYI JÁNOS

*Kutatás Közben* a sorozatot szerkeszti: *Junghausz Ibolya*  
 kutatási eredmények, konferencia-jegyzőkönyvek gyors közreadása  
 (a füzetek a szerkesztőség címén megrendelhetők)

- |                                                                                                                                    |                                                                                                                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ALTERNATÍV ISKOLÁK, ALTERNATÍV PEDAGÓGIÁK MAGYARORSZÁGON. Szerkesztette: <i>Lukács Péter</i> (70.-Ft)                              | LADÁNYI ANDOR: A felsőoktatás fejlesztése (50.-Ft)                                                                    |
| FORRAY R. KATALIN – KOZMA TAMÁS: Hány plusz hány? (Közkeletű félreértések az iskolai szerkezetváltásról) (50.-Ft)                  | SZIGETI JENŐ – SZEMERSZKI MARIANN: Egyházi iskolák indítása (közvéleménykutatás) (80.-Ft)                             |
| FORRAY R. KATALIN – HEGEDÜS T. ANDRÁS: Támogatás és integráció (Oktatáspolitikai szempontok a cigányság iskoláztatásához) (50.-Ft) | ALAPÍTVÁNYI ÉS MAGÁNISKOLÁK. (konferencia jegyzőkönyv) (70.-Ft)                                                       |
| NAGY PÉTER TIBOR: Tanügyigazgatás és gazdasági válság (50.-Ft)                                                                     | EGYHÁZI ISKOLÁK INDÍTÁSA, 1992. (konferencia jegyzőkönyv) (70.-Ft)                                                    |
| LADÁNYI ANDOR: A felsőoktatás összehasonlító statisztikai elemzése (50.-Ft)                                                        | FORRAY R. KATALIN – GYÖRGYI ZOLTÁN – HÍVES TAMÁS – IMRE ANNA: Az ózdi térség közoktatási helyzete, kilátásai (60.-Ft) |
| HALÁSZ GÁBOR: Társadalmi igények, iskola, oktatáspolitikai (80.-Ft)                                                                | TANÁCSADÓ A NEM ÁLLAMI ÓVODÁK ALAPÍTÁSÁHOZ (50.-Ft)                                                                   |
| BALOGH MIKLÓS – LUKÁCS PÉTER: Oktatás-irányítás és iskolarendszer (60.-Ft)                                                         | LISKÓ ILONA: Szerkezetváltó iskolák (60.-Ft)                                                                          |
| VÉLEMÉNYEK A KÖZOKTATÁSI TÖRVÉNY KONCEPCIÓIRÓL. Szerkesztette: <i>Lukács Péter</i> (50.-Ft)                                        | SZABÓ L. TAMÁS: Migráció és oktatás (60.-Ft)                                                                          |
|                                                                                                                                    | GÁBOR KÁLMÁN: Civilizációs korszakváltás és az ifjúság (60.-Ft)                                                       |
|                                                                                                                                    | SZEMERSZKI MARIANN: Főiskolai és egyetemi oktatók a felsőoktatási törvény tervezetéről (80.-Ft)                       |

## FÓKUSZBAN: A TANDÍJ

**K**UTATÁSUNKAT, MELY AZ EGYETEMI HALLGATÓK társadalmi és szociális helyzetével foglalkozik, 1992 nyarán terveztük meg OKTK támogatás alapján.<sup>†</sup> Ennek első lépéseként felderítő jelleggel vizsgáltunk a tandíjjal kapcsolatos néhány kérdést. Figyelmünket a témára az irányította, hogy a felsőoktatás reformalternatíváinak felmerülésekor a tandíj bevezetésének lehetősége nyomban éles viták keresztjébe került.

Piaci típusú tandíj létezett már 1945 előtt is. 1928-ban e tandíj mértéke az egyetemeken 102 pengő volt egy félévre, de ehhez még egyéb, pl. szigorlati díjak is járultak. Összehasonlításként: egy három évnél nem régebben kinevezett budapesti nyilvános rendes tanár havi fizetése (lakáspénz nélkül) 528 pengő volt. Ismert volt emellett a tandíjmentesség intézménye is: szegénység, jó tanulmányi előmenetel, kifogástalan magaviselet, az előadások látogatásának hitelt érdemlő bizonyítása esetében. Emellett az egyes egyetemek különböző mértékű tandíjkedvezményeket is adhattak, a köztisztviselők gyermekei pedig ekkor általános tandíj- és vizsgadíj mérséklésben részesültek (*Magyar 1929, 51. p.*).

A tandíj tulajdonképpen ma is létező intézménye a magyar felsőoktatásnak, a születő magán-felsőoktatás borsosnak tűnő tandíjain kívül is. A "hagyományos" állami felsőoktatási intézmények egy részében tandíjat kell fizetniük azoknak a hallgatóknak, akik nem érnek el egy bizonyos tanulmányi átlagot. Ez intézményenként és szakonként különböző. A Budapesti Műszaki Egyetem nappali tagozatán pl. 3,5-es, az ELTE Szociológiai Intézet levelező tagozatán 4,5-es átlagot jelent. Összességében az 1991/92-es tanév elején a felsőoktatási intézményekben tanuló összes hallgatók 3,5%-a fizetett tandíjat; az egy fizetőre jutó félévi átlagos tandíj összege 952 Ft volt (*Statistikai tájékoztató 1992, 99. p.*). Ebben a rendszerben a tandíj nem azt a szerepet tölti be, mint a piacgazdaságokban (nem piaci típusú), hanem bizonyos ösztönző, vagy inkább utólagos szankciós szerepet kap, és a mértéke a felsőoktatás kiadásainak lényeges csökkentését nem teszi lehetővé. Az I. táblázat mutatja, hogy a tandíj megállapítását illetően nem egységes a piacgazdasággal rendelkező országok gyakorlata.

---

<sup>†</sup> A kutatásban közreműködött Szemerszki Mariann és Junghaus Ibolya.



## I. TÁBLA

*A felsőoktatási intézmények bevételeinek forrása (százalékos arányok)*

	Időszak	Állami	Tandíjak	Egyéb bevételek
Ausztrália*	1987	87,9	2,1	10,0
Egyesült Államok	1986	44,8	22,4	32,8
Finnország**	1987	85,0	–	15,0
Franciaország***	1984	89,5	4,7	5,8
Hollandia***	1985	80,0	12,0	8,0
Kanada*	1985	81,0	16,0	3,0
Japán***	1985	42,0	35,8	22,2
Németország***	1986	68,5	0,0	31,5
Nagy-Britannia****	1986–87	55,0	13,7	31,3
Norvégia**	1987	90,0	–	10,0
Spanyolország****	1985	80,0	20,0	–
	körül			

Az adatok forrása a *Financing Higher Education* c. OECD-kiadvány (1990). (Szemerszki 1992, 241. p.) (kivéve Kanada: David A. A. Stager: *Financing Universities in Canada. Higher Education in Europe*, 1992/1.

\* 1989-ben a tandíj bevezetésével változás következett be.

\*\* Állami intézmények

\*\*\* Valamennyi intézmény

\*\*\*\* Egyetemek

Az adatokból leginkább az tűnik ki, hogy a fenti országok a tandíj szempontjából aszerint különböznek, hogy milyen az állami és magán-felsőoktatás aránya, mivel: – jelentős a tandíjbevételek nagysága a felsőoktatási intézmények bevételei között azokban az országokban, ahol elterjedt a magán-felsőoktatás, mint az USA-ban vagy Japánban;

– azokban az országokban, ahol a felsőoktatási intézmények többsége állami, a finanszírozásban is jóval nagyobb az állami szerepvállalás mértéke. Itt a tandíjbevételek jóval kisebb arányban jelennek meg az intézmények bevételeiben, és kisebb-nagyobb mértékben kiegészülhetnek egyéb külső forrásokkal. (Németországban nincs ugyan tandíj, de a hallgatóktól félévenként beiratkozási díjat kérnek, aminek összege jelenleg egységesen 90 DM.)

A fejlett országok állami fenntartású felsőoktatási intézményeiben a tandíj bevételi forrás szerepének visszaszorulását a nagyarányú gazdasági növekedés tette lehetővé, mely erős keresletet támasztott a felsőfokú végzettségű szakemberek iránt és lehetővé tette a tandíjmentességet, vagy annak korrekciós szerepre korlátozását a bevételek között.

Magyarországon a tervgazdaság idején a felsőoktatásba jutás lehetősége erősen limitált volt. Még a 80-as évtizedben is a felvettek aránya a felvételizőkhöz képest az 1980-as 44,79%-ról 1990-re, nem egyenletesen, 36,63%-ra csökkent, vagyis bizonyos években a jelentkezőknek csaknem a 2/3-át utasították el. A társadalmi igényeket tehát a redisztributív állam nagymértékben visszaszorította egy előzetes szelekció során. Ezek után nem véletlen, hogy a (piaci típusú) tandíjnak először szelekciós oldala merül fel a szakirodalomban.

A felsőoktatással foglalkozó magyar szakirodalom a tandíj kérdésével általában nem foglalkozik. A tandíj piaci szerepének általunk ismert első bemutatása *Császi Lajos* tollából származik. Császinál a tandíj a redisztributív szelekciós mechanizmus piaci alternatívjaként fogalmazódik meg, aminek lényege:

- a szelekció általában nem előzetes módon, egy felvételi vizsga keretében történik, hanem a tandíj nagyságában jut kifejeződésre;
- minél magasabb a hallgató által választott pálya ill. egyetem presztízse, annál nagyobbak az oktatási intézmény teljesítmény- és tandíjkövetelményei;
- az állami támogatás jelentékeny részét a felsőoktatási intézmény a tandíjakkal kapja meg (*Császi 1985, 54. p.*).

Ez a megközelítés *Pokol Bélánál* kiegészül a tandíj innovációs szerepének hangsúlyozásával is, a magyar felsőoktatási szféra reformlehetőségeként tárgyalja. Pokol a tandíj szerepét a német és az amerikai egyetem összehasonlításának keretében vizsgálja. Az amerikai egyetemi rendszer fölényét a 19. századi némettel szemben többek között a tanszéki szervezet helyébe lépő intézeti (department) rendszer kialakításában, a tudomány logikája szerint értékelő tudományos közösségekben, összességében egy „egyetemi piac” kialakulásában látja. Ennek finanszírozási rendszerében „öszöndíj és támogatások alakjában az egyetemre, főiskolára beiratkozott diák kapja meg az állami finanszírozás jó részét, és az egyetemek ezt csak mint tandíjat, a diák közvetítése révén kapják végül meg” (*Pokol 1989, 115–116. pp.*). A tandíj innovatív hatása e szisztémában abban jelentkezik, hogy „a diákság létszámának csökkenésére rögtön reagálnia kell az egyetemnek: magas tudományos reputációval rendelkező egyetemi oktatók meghívásával, vagy a tantárgystruktúra módosításával etc. alkalmazkodnia kell a társadalom értékítéletéhez” (*i.m., 125. p.*). Pokol Béla a magyar egyetemi rendszer reformjának lényegét is az amerikai szisztéma, tehát a piaci logika felé való közeledésben látja a tandíj szerepét illetően is, természetesen csak abban az esetben, ha az idézett közvetítő szerepet képes betölteni (*i.m., 136–144. pp.*).

Más oldalról, a társadalmi egyenlőtlenségek oldaláról, de – megfelelő korrekciókkal – a tandíj bevezetését ugyancsak inkább pártolón veti fel az *Andorka – Tóth* szerzőpáros. Érvelésük lényege: „A jobb módú családok gyermekei sokkal nagyobb arányokban tanultak tovább felsőfokon, mint a szegényebb családok gyermekei. ... Igen erős érvek szólnak a tandíj bevezetése mellett, mert semmi sem indokolja, hogy a jobb módú családok a tandíjmentességen keresztül természetbeni társadalmi jövedelmekhez jussanak.” (*Andorka & Tóth 1992, 430. p.*)

Az uralkodó politika és ideológia az 1989/90-es tanév előtt a fizikai dolgozók gyermekeinek nyílt, teljesítményükkel nem összefüggő támogatását szolgálta (*Császi i.m., 58. p.*). *Elekes Zsuzsanna* és *Pázmándy Györgyi* az akkor Marx Károlyról elnevezett budapesti közgazdaságtudományi egyetem 1978-as felvételi adatait elemezve arra a következtetésre jut, hogy a társadalmi rétegek szerint a fizikai származásúak esélye a felvételle 65,2%, míg a szellemieké csak 59,2%. Ez onnan eredt, hogy „a 18,5 és 15,5 pont közötti eredmény csoportban a felvételi keretszám betöltéséig a [felvételi – *P.T.*] bizottságnak válogatási lehetősége volt. Adataink szerint ebben az

eredménycsoportban minden fizikai származású jelentkezőt felvettek az egyetemre, a »válogatás« a szellemi származásúak csoportját érintette» (*Elekes & Pázmándy 1981, 89. és 92. p.*). A szerzők azt is kimutatják, hogy a szellemiek csoportjából leginkább a vezető értelmiségiek gyermekeit veszik fel, a szisztéma vesztesei pedig a beosztott értelmiségi és az egyéb szellemi származásúak.

Hasonló tényeket állapít meg Császi Lajos is a SOTE ÁOK 1983-as felvételi adatai alapján, a 120 pontos felvételi rendszerben 108 pont volt az a határ, mely fölött mindenkit felvettek, ez azonban a fizikaiak gyermekeinél 96 pontnál húzódott. Ennek következtében még a fellebbezések előtt a fizikai dolgozók gyermekeinek aránya „a felvettek között mintegy kétszerese a teljesítményük alapján számított arálynak”, a szellemiek csoportjából a vezető értelmiségi származásúak kerülnek be a legnagyobb arányban az egyetemre, ugyancsak a beosztott értelmiségi és egyéb szellemi származásúak rovására (*Császi i. m., 49–50. pp.*).

A teljességhez hozzátartozik, hogy a fizikai dolgozók gyerekeinek preferálása a 60-as évektől már a jelentkezésüknek megfelelő arányban történt. (Korábban a társadalmi arányuknak megfelelően.) Így számarányuk 1978-tól az összes nappali tagozaton tanuló között lassú csökkenést mutat a 80-as évtized végéig, az utolsó adat erről az 1988/89-es tanévből származik, amikor is arányuk 34,4% (*Statisztikai tájékoztató 1989, 14. p.*).

Mind ezek figyelembevételével véleményünk az, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek felől jövő megközelítések önmagukban nem szolgálhatnak érvként sem a tandíj bevezetése mellett, sem pedig ellene. Az ilyen érveken alapuló szándékok korábban sem vittek közelebb a társadalmi egyenlőség eléréséhez, az a veszély sem fenyeget, hogy a piaci elven alapuló tandíj kétharmadnál nagyobb arányban szorítaná ki a jelentkezőket a felsőoktatásból. A tandíj mellett – amennyiben bevezetése együtt jár más felsőoktatás-szerkezeti változásokkal, pl. a *numerus clausus* rendszerének megszüntetésével – inkább olyan típusú érvek szólhatnak, hogy az a piacgazdaság logikáját vihetné be a felsőoktatásba. Tanulmányunkban sem a tandíj mellett, sem pedig ellene nem kívánánk érvelni, hiszen a *Sollen* típusú megközelítések idegenek a szociológiától. Mindössze azt az állítást kockáztatjuk meg, hogy a piaci típusú tandíj nyíltabb, kiszámíthatóbb, pénzviszonyok szempontjából egyenlő mértékkel mérő, ezért anyagi kompenzációs lehetőségekre is alkalmas felsőoktatás egyik lehetséges elemeként jöhetne számításba; a korábbi pártállami bürokrácia származáson, politikai és ideológiai érdemeken, nyilvánosság elől elzárkózó rokon és korrupciós kapcsolatokon alapuló logikájával szemben hozhatna érzékelhető változásokat. A tandíj bevezetése persze nem fog egyenlőséget teremteni, a korábbinál nagyobb egyenlőtlenséget sem, csak az egyenlőtlenség szerkezete lesz más. Semmi sem indokolja, hogy a felsőoktatásban bármilyen társadalmi csoport teljesítményéhez képest hátrányos helyzetbe kerüljön, vagy teljesítményén túli előnyökhöz jusson.

A tandíj-problémából az empirikus kutatás keretein belül számunkra az alábbi főbb kérdések adódtak:



- Mennyire lehet képes ma egy hallgató tandíjfizetésre, áll-e rendelkezésükre olyan jövedelemforrás (pl. szülői támogatás vagy saját kereset), amelyet a tandíjfizetésre fordíthatnak. Próbáltuk meghatározni a hallgatók havi átlagos összbevételét pénzben és természetben, valamint annak a háztartásnak a jövedelmeit is, amelyikben a hallgató él. A finomabb megközelítés érdekében a hallgatók bevételeinek és kiadásainak szerkezetét is megvizsgáltuk.
- Másodsor azt firtattuk, hogyan vélekednek a hallgatók a tandíjfizetés lehetőségéről, elfogadnák-e, és milyen okokból. Feltételeztük, hogy a hallgatók a tandíjfizetés gondolatát nemcsak anyagi okokból utasítják el, hanem ebben a felsőoktatás jelenlegi állapotáról alkotott véleményük is szerepet játszik, ezért erre nézve külön kérdést is feltettünk.
- Végül fontosnak tartottuk annak a vizsgálatát, hogy a tandíj bevezetésének milyen politikai hatása lehet a hallgatókra, ill. mely hallgatói csoportokat fenyegetne a felsőoktatásból való kimaradás veszélye.

Mint már említettük, vizsgálatunkat felderítő céllal végeztük: módszereinket, kérdéseinket és kérdezőbiztosainkat illetően is előzetes tapasztalatokat kívántunk szerezni egy átfogóbb probléma kutatásához. 1000 fős, kvóta szerinti mintával dolgoztunk, melyet a SZOCIO-REFLEX Független Társadalom és Piackutató Kft. készített. Az ily módon 1993 tavaszán megkérdezettek a magyar felsőoktatási intézmények nappali tagozatos hallgatóit reprezentálják intézménytípusok és nemek szerint (a nemek aránya igazságosan 50–50%). A kvóta szerinti mintavétel problémáit tekintve úgy gondoljuk, hogy eredményeink inkább jelzéseként értékelhetők, mintsem határozott állításokként.

## II. TÁBLA

### *A mintába került hallgatók intézménytípusok szerint (%)*

Egyetemi hallgatók	55,0		
	Ebből	Tudományegyetemek	43,0
		Műszaki egyetemek	21,8
		Agrártudományi egyetemek	13,1
		Orvostudományi egyetemek	22,1
		Összesen	100,0
Főiskolai hallgatók	45,0		
	Ebből	Tanárképző főiskolák	29,3
		Tanítóképző főiskolák	19,8
		Műszaki főiskolák	24,1
		Közgazdasági főiskolák	7,1
		Egészségügyi főiskolák	4,8
		Kereskedelmi főiskolák	3,1
		Mezőgazdasági főiskolák	6,0
		Művészeti főiskolák	4,0
		Államigazgatási főiskola	1,8
		Összesen	100,0

A mintában szereplő hallgatók szüleinek háztartásában az egy főre jutó jövedelem a kérdezettek közlése szerint 5000 Ft alatt volt 9%-uk, 5000–15.000 Ft között volt 56%-uk, 15.000–25.000 Ft között volt 8%-uk, és 25.000 Ft felett volt 4%-uk esetében. Az apák 32% végzett egyetemet, 21% pedig nyolc általánost vagy szakmunkásképzőt. Szüleinél a kérdezettek 38%-a, albérletben és rokonoknál 14%, kollégiumban 43%, saját lakásban 4% lakott. Állandó lakóhelye szerint budapesti volt a mintába kerültek 32%-a, 3 fő pedig tanyáról került be az alma mater falai közé.

## A hallgatók bevételei és munkaviszonya

A hallgatók összbevételét és ennek megoszlását firtató kérdéseinkre (a jelenlegi szemesztert figyelembe véve, havi átlagban mennyi az a pénz, amivel rendelkezél) kapott válaszok szerint a mintába kerültek havi átlagos bevétele 9300 Ft volt. Bevételeik szüleiktől, tanulmányi ösztöndíjából, munkavégzésből, szociális támogatásból származnak elsősorban, összegük átlagosan 2400, 3300, 4000, 4800 Ft. A kérdezettek 82%-a kap havi rendszerességgel valamilyen természetbeni támogatást, élelmiszer formájában ennek becsült összege átlagosan 2300, ruhanemű formájában 1400 Ft.

### III. TÁBLA

*A hallgatók megoszlása az összbevétel nagysága szerint (%)*

legfeljebb 5000 Ft	15,0
5–8000 Ft	37,5
8–11.000 Ft	22,5
11–15.000 Ft	13,0
15.000 Ft felett	8,0
nincs válasz	4,0

Adataink azt mutatják, hogy a hallgatói bevételek szoros összefüggésben vannak a szülői háztartás egy főre jutó jövedelmével és az apa iskolai végzettségével: minél nagyobb a szülői háztartás egy főre jutó jövedelme, minél magasabb az apa iskolai végzettsége, annál több pénzzel rendelkezik a hallgató havonta. Ez a hallgatóknak a szülei háztartásától való függőségére utal, amit az is megerősít, hogy a válaszolók 84%-a sorolta magát szüleiével közös háztartásban élőknek.

Legkisebb átlagos havi bevétellel (7800 Ft) a kollégisták rendelkeznek. A szüleikkel együttlakó hallgatók elérik az átlagot (9300 Ft), e fölé emelkedik az albérletet fizetők csoportja (11.600 Ft), legmagasabb bevétellel (17.700 Ft) pedig a saját lakással rendelkezők dicsekedhetnek, de közülük mindössze 37 fő került a mintába.

Átlagosan magasabb pénzbevételük van azoknak, akiknek az állandó lakóhelye Budapest, mint más településen lakóknak, és több az egyetemisták bevétele mint a főiskolásoké. Nemek szerint a hallgatók bevételei nem mutatnak összefüggést.

Havi átlagos bevételei között 338 fő, a hallgatók 33%-a jelzett munkából származó bevételt, aminek átlagos összege 4800 Ft. A hallgatók munkavégzéséről alkotott kép azonban árnyaltabbá válik, ha kérdést úgy tesszük fel, hogy „Tanulmányaid mellett milyen gyakran folytatasz kereső tevékenységet?” (lásd IV. tábla).

#### IV. TÁBLA

*A tanulók munkavégzése (a válaszok %-os megoszlása)*

csak szünidőben dolgozik	20,0
alkalmilag dolgozik	20,0
rendszeresen, de nem munkaviszonyban dolgozik	16,0
fél- vagy mellékállásban dolgozik	5,0
nem végez munkát	37,0
nincs válasz	2,0

E kérdésre kapott válaszaink tehát már azt mutatják, hogy a mintába került hallgatóknak csak kb. harmada, amelyik egyáltalán nem végez munkát, és van egy nagyobb csoport, amelyik csak tanulmányi szünetekben dolgozik. Az alkalmilag kereső hallgatók egy részénél pedig valószínűleg elhanyagolható a munkából származó összeg. Mintánkban a csak szünidőben dolgozók csoportjának 7900 Ft-os havi átlagos bevétele van, ez már 10.300 Ft-ot ér el az alkalmilag dolgozóknál, 11.800 Ft-ot a rendszeresen keresőknél, és 14.200 Ft-ot a munkaviszonyban állóknál (ez utóbbiak mindössze 47-en vannak).

Nyilván kevésbé meglepő, hogy a munkavégzés növeli a hallgatók összbevételét, és ez legjobban azoknál jelentkezik, akik fél- vagy mellékállásban dolgozik. Már érdekesebb tendenciák rajzolódnak ki, ha a munkát végző hallgatók csoportjait összevetjük más változókkal, (itt figyelembe kell azonban venni, hogy az egyes cellákban többnyire kis esetszámok fordultak elő).

Csökken a munkát végzők számaránya azokban a kategóriákban, ahol a szülői háztartás egy főre jutó jövedelme meghaladja a 15.000 Ft-ot. Ez a csak szünidőben dolgozó hallgatóknál jelentkezik a legerősebben. A magasabb jövedelmű háztartáshoz való tartozás egy ponton túl már csökkenti a munkavégzés motivációját.

Szignifikánsan emelkedik az apa iskolai végzettségével a kereső tevékenységet folytató hallgatók aránya. Hasonló az összefüggés az állandó lakóhely esetében is: a munkát végző hallgatók közül a legtöbb budapesti. Ezek mögött valószínűleg a magasabb végzettségű apák jobb munkaerő-piaci pozíciói és a főváros jobb kereseti lehetőségei húzódnak meg.

Rendszeresen kereső és munkaviszonyban álló a hallgatók 22%-a: a kollégisták 14, a szüleikkel lakók 26, az albérletben élők 30, a saját lakásban lakók 35%-a. Ez azt mutatja, hogy a kollégisták a rendszeresen munkát végzők között alulreprezentáltak, míg elsősorban az albérletben és saját lakásban lakók fölülreprezentáltak. Ez az összbevételek mellett tükröződik a munkából származó havi bevételek átlagos összegében is, ami a kollégisták csoportjában 3000 Ft, a szüleiknél lakók esetében 4700 Ft, az albérletben élőknel 5900 Ft, a saját lakásban lakóknál pedig 9900 Ft.

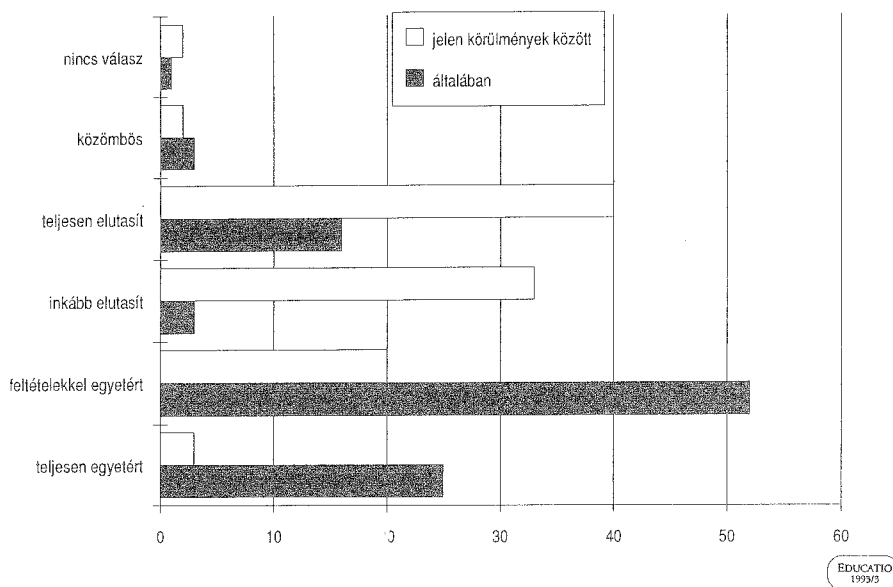
Megállapítható az is, hogy a fiúk nagyobb arányban dolgoznak mint a lányok, és a keresők között több az egyetemista mint a főiskolás.

## A hallgatók és a tandíj

A hallgatók véleményének megoszlását az 1. ábra illusztrálja. Aligha képzelhető el, hogy azok, akik a tandíjat általában is teljes mértékben elutasítják, a jelenlegi körülmények között egyetértenek a bevezetésével. Ezért úgy gondoljuk, hogy a legkövetkezetesebben azok utasítják el a tandíjfizetés gondolatát, aki általában is elutasítják a tandíjfizetés lehetőségét.

### 1. ÁBRA

*A hallgatók véleménye a tandíjfizetésről (%-os megoszlás)*



Adatainkból azt a tendenciát állapíthatjuk meg, hogy a hallgatók tandíjhoz való viszonyulását az anyagi helyzetük befolyásolja: minél alacsonyabb a hallgatók átlagos havi összbevétele, a szülői háztartás egy főre jutó jövedelme, annál nagyobb eséllyel utasítják el a tandíjfizetés lehetőségét. Ezt az összefüggést erősíti más változókkal való összevetés, és a jelenlegi körülményekre vonatkoztatás is: azok közül, akik a tandíj bevezetésével jelenleg is egyetértnek, inkább találhatók olyanok, akik a havi

átlagos bevétel vagy a szülői háztartás egy főre jutó jövedelme alapján magasabb kategóriába tartoznak. A rosszabb anyagi helyzetű kollégisták és főiskolások inkább tartoznak a tandíjat jelenleg is teljes mértékben elutasítók közé. Az apa egyetemi végzettsége, a rendszeres kereső tevékenység ill. munkaviszony valamivel engedékenyebbé tesz a tandíj bevezetésének elfogadására. A budapesti állandó lakóhelyűek között többen bizonyultak magasabb jövedelműnek, így többen is értenek egyet a tandíjjal, és kevesebben is utasítják el, mint más településen lakók. Adataink szerint a nem és az életkor a tandíjhoz való viszonyt nem befolyásolja. Ugyanakkor az is kiviláglik, hogy a jobb anyagi helyzet a tandíj bevezetése iránti közömbösséggel járhat.

A hallgatók közül 742 adott választ arra a nyitott kérdésre, mellyel a tandíjhoz való viszonyának okát kérdeztük, 156 főnél két okot is kódoltak. A válaszok említési arányait az V. tábla mutatja.

#### V. TÁBLA

*A hallgatók véleménye a tandíjról (az összes válasz %-os megoszlása)*

	említések átlaga	teljesen egyetért	feltételekkel egyetért	inkább elutasít	teljesen elutasít	közömbös*
szociális helyzet	41,0	14,0	22,0	43,0	55,0	8,0
oktatási színvonal	10,0	7,0	17,0	10,0	8,0	4,0
bevezetés módja	16,0	7,0	15,0	15,0	19,0	0,0
egyéb körülmények	17,0	52,0	24,0	11,0	13,0	62,0

\* Összesen 24 fő.

A táblázatból az tűnik ki, hogy a jelenlegi körülmények között a tandíjfizetéssel egyetértők előszeretettel hivatkoznak a tandíj ösztönző hatására, tanulmányi eredményre és egyéb, általuk pozitívnak tartott következményeire. A tandíjat feltételekkel elfogadók részben az oktatás színvonalának és körülményeinek javításában látják a piaci típusú tandíj bevezetésének feltételeit, részben pedig a tandíj bevezetésének számukra megfelelőbb módját (máskor, másnak, másképpen) jelölik meg feltételként. A tandíjat teljes mértékben elutasítók hivatkoznak kiugróan magasán valamilyen szociális indokra, elsősorban saját anyagi helyzetükre, de az átlagosnál többször hivatkoznak mások anyagi helyzetére, az "esélyegyenlőségre", és a tandíj bevezetésének megfelelőbb módjára is.

A kérdőív összeállításánál azt feltételeztük, hogy a hallgatók nagyobb arányban lesznek elmarasztalóak a felsőoktatás színvonalával és oktatási feltételeivel szemben, mint ahogy az bekövetkezett. Ezért tájékozódni szerettünk volna jelenlegi felsőoktatásunk legkritizáltabb pontjai felől. A kérdést úgy tettük fel, hogy „Ha a tandíjat bevezetik, ott ahol jelenleg tanulsz, véleményed szerint mire kellene fordítani a tandíjból befolyt összeget?” (lásd VI. tábla).

## VI. TÁBLA

*A hallgatók szerint mire kellene a tandíjbevételt fordítani (az említések gyakorisága, %)\**

A szakmai infrastruktúra fejlesztésére (labor, műszerek stb)	57,0
Kvalifikáltabb oktatók szerződtetésére	51,0
Jobb jegyzetellátásra	49,0
A rászoruló hallgatók jobb anyagi támogatására	44,0
Külföldi tanulmányi utakra	43,0
A tantárgyak szabad választása és átcsoportosítása (kreditrendszer) kiépítésének elősegítésére	42,0
A szabad tanárválasztás megvalósításának elősegítésére	39,0
A tudományos diákkörök és szakkollégiumok támogatására	30,0
Az intézmény pénzügyi autonómiájának elősegítésére	29,0
Az oktatók magasabb díjazására	25,0
A menzakerülmények javítására	24,0
Diákparlament működtetésére	20,0
Tudományos rendezvények megtartására	18,0
Az intézményi sportélet fejlesztésére	15,0
Szórakozással összefüggő célokra (filmklub, disco stb.)	10,0
Egyéb célokra	2,0

\* Az összegek nem egyenlők 100-zal, mert egy kérdezett 5 választ említhetett.

A válaszok sorrendje számunkra azt mutatja, hogy a hallgatók egy része jelentősen igényesebb az oktatási körülményeket, lehetőségeket és oktatókat illetően, mint ami számukra jelenleg biztosított ezek tekintetében.

Arra a kérdésünkre, hogy „Milyen összegű tandíjat tartanál reálisnak egy félévre?” a kérdezett hallgatók 60%-a említett kisebb-nagyobb összeget a 40%-os elutasítás és válaszhiány mellett:

## VII. TÁBLA

*A hallgatók szerint a tandíj reálisnak tartott összege (%)*

2000 Ft-ig	13,0
2000–5000 Ft	20,0
5000–10.000 Ft	20,0
10.000 Ft felett	7,0

Az összegek átlaga 7700 Ft. Itt is jelentkezik az a tendencia, hogy a jobb anyagi helyzetűek (és a fiúk) magasabb összegeket tartottak reálisnak mint a rosszabbak (és a lányok). A kérdezettek azonban átlagosan csak 6400 Ft-ot tudnának fizetni arra a kérdésre kapott válaszok alapján, hogy „Mekkora lenne az az összeg, amit Te személy szerint még félévente tandíjként képes lennél kifizetni?” Ennek megfelelően a korábban felröppentett havi 2000 Ft-os összeget, azaz félévenként 8000–10.000 Ft-ot a hallgatók 66%-a a maga számára nagyinak ill. elviselhetetlenül nagyinak tartja, 77%-uk viszont a többiek terheiről gondolja ugyanezt.

A tandíj bevezetése esetén a hallgatók túlnyomó többsége nem egységesen állapítaná meg a befizetendő összeget, hanem különféle szempontokat is figyelembe venne: a legtöbben a szociális helyzettől (89%), és/vagy a tanulmányi eredménytől (77%) tennék függővé a tandíj mértékét. A kérdezettek csaknem fele venné figyelembe valamilyen módon az oktatási intézmény színvonalát, míg valamivel több mint egyharmaduk az intézmény, kar, szak típusát is tekintetbe venné a végösszeg megállapításakor. Számunkra ezek a válaszok azt mutatják, hogy az anyagi érzékenység mellett a hallgatóknál a teljesítményorientáció is erőteljesen jelentkezik.

Fontosnak ítéltük feltenni azt a kérdést, hogy „A tandíj bevezetése esetén véleményed szerint az ebből származó összegnek hová kellene befolynia?” A kérdésre a hallgatók több választ is adhattak. Az említések gyakorisága alapján a válaszolók első helyen egy, az oktatók és hallgatók által ellenőrzött intézményi alapot jelöltek meg, másodikként a legtöbb említés az intézmény költségvetésére, majd a tanszéki költségvetésre irányult. A válaszok között erősen háttérbe szorul a minisztériumi és az állami költségvetés említése, ami jelzi a hallgatók igényét a saját befolyó pénzüik feletti kontrollra, ill. az ezzel való gazdálkodásra.

A hallgatók 47%-a válaszolt igennel arra a kérdésre, hogy „Amennyiben tandíjat mégsem kellene fizetni, de az általad látogatott intézménynek lenne egy speciális oktatási célú alapítványa, támogatnád-e ezt anyagilag is?” Közülük 8% 500 Ft-ig jelölt meg összeget, 12% 500–1000 Ft-ot, 14% 1000–2000 Ft-ot, 10% 2000–5000 Ft-ot szánna erre egy félévre, 20 fő pedig még 5000 Ft-nál is többet. Az adatszerűség szintjén ez azt jelentené, hogy a mintába került hallgatók kb. fele kisebb összeggel önként is hajlandó volna támogatni felsőoktatási intézményét.

## A tandíj hatása a hallgatókra

A tandíj várható hatásának mérése érdekében a hallgatóktól azt kérdeztük, „Mi történne, ha a következő félévben nagyobb összegű tandíjat kérnének tőled, mint amennyit ki tudnál fizetni?” Erről a VIII. tábla tájékoztat, amely ötfokozatú skálán mért átlagok eredményeit tartalmazza (1=egyáltalán nem valószínű, 5=szinte biztos).

Mint a válaszokból is érzékelhető, a kérdezettek között erős a hajlandóság a tandíjat előíró döntés megváltoztatására, noha az eszközrendszerükben a tiltakozó akciók – legalábbis a kérdőív kitöltésének időpontjában és körülményei között – nem szerepelnek dobogós helyen. A hallgatók 27%-a jelölte szinte biztosra részvételét tiltakozó akciókban. A tiltakozási hajlandóság nem mutat közvetlen összefüggést a hallgatók anyagi helyzetét mutató változóinkkal, mint pl. a havi átlagos bevétel vagy az apa iskolai végzettsége. Mindössze annyit állapíthatunk meg, hogy nagyobb esélyt jelent a tiltakozóakciókban való részvételre, ha a hallgató állandó lakóhelye nem a főváros, vidéki főiskolára jár, méghozzá műszaki, tanár vagy tanítóképző főiskolára. Ezt az esélyt fokozza, ha a hallgató a tandíjat a jelenlegi körülmények között teljes mértékben elutasítja. Ezenkívül szintén erősíti a tiltakozás motivációját, ha a kér-



dezett úgy gondolja, hogy a jelenlegi tanulmányai során megszerzett szakképesítéssel biztos, hogy nem tud majd elhelyezkedni, vagy erre csak kis esélye van, de egyben ők azok, akik nagyobb valószínűséggel tartoznak az említett vidéki főiskolák hallgatói közé is.

#### VIII. TÁBLA

*Mit tennének a hallgatók, ha nem tudnának tandíjat fizetni (pontátlag)*

megpróbálnám a döntés megváltoztatását elérni	3,8
a tanulás mellett (több) munkát vállalnék	3,7
tanulmányi szerződést kötnék, vagy ösztöndíjat, támogatást kérnék	3,6
tiltakozóakcióban vennék részt	3,2
radikálisan csökkenteném kiadásaimat	3,0
több pénzt kérnék a szüleimtől, eltartóimtól	2,7
egyéni felmentést kérnék a tandíjfizetés alól	2,7
abbahagynám, vagy megszakítanám tanulmányaimat	2,0

A válaszolóknak mindössze 4%-a gondolja úgy, hogy abbahagyná vagy megszakítaná a tanulmányait amennyiben a tandíj összege túl magas lenne. Itt (az alacsony esetszámok mellett is) érezhető az összefüggés az anyagi helyzetet mutató változókkal. Közülük többen vélekednek így azok, akiknek háztartása a legalacsonyabb egy főre jutó jövedelmi kategóriákba tartozik, akiknek átlagos havi bevétele is alacsony, a kollégisták, lányok és főiskolások: a vidéki műszaki és tanár ill. tanítóképzősök. Inkább gondolják kevésbé valószínűnek, hogy meg kell szakítaniuk tanulmányaikat, akiknek apja egyetemest vagy főiskolát végzett, állandó lakóhelyük pedig Budapest vagy megyei jogú város.

A hallgatók realitásérzékéről tanúskodik, hogy a tandíj esetleges bevezetését követő stratégiáikban kiemelt szerepet tulajdonítanak a (több) munka vállalásának, itt azonban nem szabad megfeledkezni arról, hogy a hallgatói munkavégzésnek határt szab az egyes hallgatói csoportok munkaerő-piaci helyzete, az adott település munkalehetőségei és a tanulmányoktól elvett, munkavégzésre fordítható idő hossza is.

#### Következtetések

Vizsgálódásunkból kellő óvatosság mellett levonhatók bizonyos következtetések, melyek egyben későbbi kutatásoknak is kiindulópontjaiként szolgálhatnak. Így mindenképp azt állapíthatjuk meg, hogy jövedelmi méréseink pontatlanságai ellenére is az egyetemi és főiskolai hallgatók legnagyobb része nem él magasabb szinten, mint amit az ún. társadalmi minimum jelent. Viszonylag jobb anyagi helyzetben elsősorban azok vannak, akik szüleik, lakó- ill. tartózkodási helyük és/vagy kereső tevékenységük révén képesek bizonyos többletjövedelmekre szert tenni. Az átlagostól rosszabb az anyagi helyzetük azoknak, akiknek ilyen lehetőségeik nincsenek, ezeket nem tudták vagy nem akarták idáig kihasználni – feltételezhető, hogy a



kérdezettek eddig az időpontig erre nem is minden esetben voltak motiválva. Ők azok, akik többnyire vidéken, bizonyos főiskolatípusokban tanulnak, kollégiumban laknak. Közülük kerülnek ki a piaci típusú tandíj bevezetésének legkövetkezetesebb ellenzői is, és őket fenyegetheti leginkább a felsőoktatásból anyagi okok miatti kiszorulás veszélye, amennyiben bevételeiket nem tudják növelni, ill. a tandíjat az ő javukra szóló kompenzáció nélkül, vagyis az eltérő piaci helyzetek figyelembevétele nélkül vezetnék be.

A piaci típusú tandíj bevezetésének lehetőségét a kérdezett hallgatók saját anyagi helyzetükön keresztül ítélik meg, de mint azt a tandíj reális összegének nagyságát tudakoló kérdésünkre adott válaszok is mutatják, nem feltétlenül ellentmondásmentesen. Annyi mindenestre megállapítható, hogy a válaszolók nem zárkóznak el mereven a tandíj bevezetésének gondolatától, ehhez azonban bizonyos feltételeket igényelnek: mindenekelőtt kompenzációs garanciákat arra nézve, hogy anyagi helyzete miatt senki se maradjon ki a felsőoktatásból; hogy az így befolyt pénzek felhasználásába nekik is beleszólási joguk legyen; végül, hogy egy magasabb tanulmányi színvonalat biztosító felsőfokú képzésben részesüljenek a befizetendő pénzes összeg ellentételezéseképpen.

PAPHÁZI TIBOR

## IRODALOM

- ANDORKA RUDOLF & TÓTH ISTVÁN GYÖRGY (1992) A szociális kiadások és a szociálpolitika Magyarországon. In: *Társadalmi riport*.  
 CSÁSZI LAJOS (1985) Felsőoktatás és szelekció. *Valóság*, No. 5.  
 BAJOMI IVÁN & BESSENYEI ISTVÁN (1980) Humán képzés és társadalom. *Valóság*, No. 6.  
 ELEKES ZSUZSA & PÁZMÁNDY GYÖRGY (1981) Szelekciós mechanizmusok az egyetemi felvételin. *Medvetánc*, No. 2–3.  
 IMRE ANNA (1993) *Tandíj – vita a sajtóban*. Kézirat.  
 KOZÁK GYULA (1980) Az egyetemi és főiskolai hallgatók családi állapota, lakás- és anyagi helyzete. In: *Egyetemi és főiskolai hallgatók élet- és munkakörülményei*. Bp., FPK.  
 LADÁNYI ANDOR (1991) *A felsőoktatás összehasonlító statisztikai elemzése*. Bp., OI (Kutatás közben).  
 MAGYARY ZOLTÁN (1929) *Emlékirat az egyetemi ifjúság szociális gondozásának megszervezése tárgyában*. Bp.  
 POKOL BÉLA (1989) *Politikai reform és modernizáció*. Bp.  
 SETÉNYI JÁNOS (1993) *A magyar felsőoktatás előzetes áttekintése*. Háttérjelentés. Bp., MKM.  
 DAS SOZIALE BILD DER STUDENTENSCHAFT IN DER BRD (1989) Bonn, Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.  
 STATISZTIKAI TÁJÉKOZTATÓ (1989) *Felsőoktatás, 1988/89*. Bp., MM.  
 STATISZTIKAI TÁJÉKOZTATÓ (1992) *Felsőoktatás, 1991/92*. Bp., MKM.  
 SZEMERSZKI MARIANN (1992) Tandíj? *Educatio*, No. 2.

## FINANSZÍROZÁS, ALAPPAL

### FEFA tapasztalatok két forduló után

**M**AGYARORSZÁGON AZ EMBERI ERŐFORRÁSOK fejlesztését célzó, önálló világbanki kölcsön előkészítése 1987 végén indult. A kulcsfontosságú területek meghatározását követően a magyar kormány a 9/1991. számú rendelettel létrehozta a *Felzárkózás az Európai Felsőoktatás*hoz elnevezésű pénzalapot (FEFA), amely a felsőoktatási intézmények számára a költségvetési támogatáson túl pótlólagos forrást biztosít. 1993. március 16. óta az államháztartási törvénynek megfelelően az 1993. évi XXI. számú törvény szabályozza e pénzalap működését.

A *Világbankkal* folytatott tárgyalások eredményeként a magyar kormány és a Világbank illetékesei 1991. IV. 29-én aláírták a HU-3313. sz. *Emberi Erőforrás Fejlesztési Program* kölcsönmegállapodást, melynek alapján a FEFA az 1991–94 közötti időszakban 66 millió dollárt és mintegy 5 milliárd forintot fordíthat a felsőoktatás fejlesztésére. A rendelkezésre álló forrásokat nyílt pályázati rendszerben lehet elnyerni. A pénzösszeg felhasználásáról 15 tagú kuratórium dönt, melynek tagjait a következő szervezetek delegálják: a kuratórium elnöke a mindenkori *művelődési és közoktatási miniszter*; a művelődési és közoktatási miniszter által kinevezett *ügyvezető elnök*; a művelődési és közoktatási miniszter által felkért két szakértő; az Országos Műszaki Fejlesztési Bizottság elnöke által küldött egy szakértő; a Magyar Felsőoktatási Egyesületek Szövetsége által küldött öt szakértő; az Akadémiai Kutatóhelyek Bizottságának egy szakértője; az ügyvezető elnök által felkért egy külföldi szakértő; a Magyar Felsőoktatási Egyesületek Szövetsége által delegált egy külföldi szakértő; az Érdekegyeztető Tanács munkaadói oldala által küldött két szakértő.

Az alap fő célkitűzései: több fokozatú és több karú felsőoktatási rendszer kialakulásának előmozdítása; – a felsőoktatás költséghatékonyságának és kibocsátásának növelése, az azonos régiókban tevékenykedő felsőoktatási intézmények közötti tényleges regionális kooperáció és koordináció előmozdítása; – a felsőoktatási és a kutatási intézmények, valamint a végzeteket majdan foglalkoztató szervezetek közötti együttműködés erősítése; a főiskolai és egyetemi oktatást, valamint a posztgraduális képzést, átképzést, illetve a kutatást is magában foglaló felsőoktatási rendszer kialakításának elősegítése; a felsőoktatási intézmények információs rendszerének korszerűsítése és ezzel egyidejűleg adminisztrációjuk egyszerűsítése.

Az általános felsőoktatás-fejlesztési alprogram sajátossága, hogy a fenti prioritásokat a Világbank határozta meg a magyar helyzet gondos felmérése után, s ez nem egészült ki a magyar fél, azaz a művelődési és közoktatási tárca célkitűzéseivel. Sokak által javasolt

megoldásként merült fel a rendelkezésre álló keretek elosztása valamilyen rendező elv (pl. hallgatólétszám-arányos, vagy regionális fejlettség) alapján. A kuratórium azonban elvetette ezeket, s így – bár ezt kevesen hiszik el – sem regionális, sem tudományági prioritásai nincsenek. Bár a kuratóriumi ülés elé került a *Felsőoktatás fejlesztése 2000-ig* c. tanulmány, mégsem funkcionált a magyar kormány felsőoktatás-fejlesztési koncepciójának alapvető dokumentumaként, hiszen ezt hivatalosan nem deklarálták.

Az idegennyelvi alprogram prioritásai: továbbépíthető, moduláris jellegű programok kifejlesztése és bevezetése a hároméves, egy idegennyelv szakos tanárképzésben; a meglévő idegennyelvi és idegennyelvtanár-képző szervezeti egységek kifejlesztése és továbbfejlesztése alkalmazott nyelvészeti/nyelvpedagógiai szervezeti egységekké; az állami és helyi nyelvvizsga-rendszerek korszerűsítése és új nyelvvizsga-rendszerek kidolgozása; szolgáltatás jellegű idegennyelvi kurzusok fejlesztésének támogatása; továbbképzési rendszerek kidolgozása idegennyelv-oktató tanárok számára, valamint kommunikatív nyelvi készségeket nyújtó tantervek, tananyagok kidolgozása; az orosz nyelvtanárok idegennyelvi és módszertani átképzése.

Az idegennyelvi alprogram specifikus vonása, hogy a döntéshozatali folyamatban a kuratóriumon kívül részt vesz az *Országos Idegennyelvi Tanács* is, amely a művelődési és közoktatási miniszter tanácsadó testületeként végzi munkáját. Így az általános fejlesztési programban hiányolt tárca-koncepció ebben az alprogramban egy szakmai testület véleményén keresztül mindenképpen megjelenik.

A pályázatok első fordulójában a beadási határidő 1991. szeptember 30. volt, amire az általános felsőoktatás-fejlesztési és idegennyelvi témakörökben egyaránt 34–34 pályázat érkezett. A kuratórium 10 idegennyelvi és 14 általános felsőoktatási projektet támogatott összesen 9,26 millió dollár és 829 millió forint keretösszeggel.

Az első fordulóban egy felsőoktatási intézmény csak egy pályázatban vehetett részt. A projektek így a pályázati kiírásnak megfelelően az intézmények "stratégiai terveit" tartalmazták, benyújtói általában a papíron már megalakult, de a gyakorlatban még nehezen, vagy egyáltalán nem funkcionáló universitasok, főiskolai szövetségek voltak.

A második pályázati fordulóban a beadási határidő 1992. április 30. volt. Erre 186 általános felsőoktatás-fejlesztési és 65 idegennyelvi pályázat érkezett. Ezek közül a kuratórium az előbbieik közül 56-ot, az utóbbiak közül 31-et talált támogatásra érdemesnek, összesen 28,37 millió dollár és 1,894 millió Ft keretösszeggel.

E fordulóban a kuratórium döntése alapján a felsőoktatási intézmények bármely egysége – akár tanszékek is – pályázhatott. Ennek megfelelően kevésbé átfogó projektek születtek, azonban sokkal jobb volt az együttműködés a felsőoktatási intézmények tanszékcsoportjai, karai, illetve a kutatóintézetek között. A benyújtott pályázatok jórészt átlátható, konkrét, reális fejlesztési terveket tartalmaztak.

Az első és második fordulóban kiosztott összegek területi megoszlás szerint a következőképpen alakultak: 45% budapesti és 55% vidéki pályázat (azzal a megjegyzéssel, hogy a budapesti arányszám tartalmazza a vidéki intézményekkel közösen benyújtott projekteket is). Az egyetemek/főiskolák aránya 83% és 17% (az egyetemi arányszám tartalmazza a főiskolákkal közösen benyújtott pályázatokat).



Az ágazati felügyeleti szervek szerinti megoszlás: 70% *Művelődési és Közoktatási Minisztérium*, 15% *Népjelölti Minisztérium* és 15% *Földművelésügyi Minisztérium*. Megjegyzendő, hogy fent jelzett arányszámokat nem a döntéshozatal előtt határozták meg, hanem csak az eredmények összességéként alakultak ki.

A harmadik fordulóban pályázatot felsőoktatási intézmények, illetve karok, tan-zsékcsoportok nyújthattak be, 1993. május 28-i határidővel. A projektek megvalósításának általános elvei, hogy gazdálkodni kell a rendelkezésre álló pénzzel; a beszállítókat versenyeztetni kell; az összegeket csak arra lehet fordítani, ami a fejlesztési tervben és a szerződésben szerepel. A megítélt támogatást előre nem utalják át, hanem a rész-projektek tartalmi jóváhagyása és a megvalósulást követő ellenőrzés után a titkárság gondoskodik a számlák kifizetéséről. Az oktatás-menedzselés teljesen új rendszerét kell elsajátítani. Minden esetben a leggazdaságosabb megoldást kell kiválasztani, napra kész nyilvántartásokat kell vezetni, személyes felelősséget kell vállalni. A FEFA projektek megvalósítása egyrészt óriási "szabadságfokot" biztosít, másrészt új feladatokat jelent a felsőoktatási intézmények számára.

A következő említendő vonás, hogy a projektvezetők a felsőoktatási intézmények hierarchiájában elfoglalt helytől függetlenül "teljhatalmú urai" a pályázaton elnyert pénz felhasználásának, természetesen a jóváhagyott pályázat és a fent említett technikai szabályok betartásával. Ez gyakran okoz gondot főleg a hierarchia alsóbb szintjén elhelyezkedő projektvezetőknek.

A megvalósítás igen nehezen indult. Ez alapvetően a felsőoktatási menedzsmet hiányára vezethető vissza. A projektvezetők maguk dönthették el, hogy milyen utat választanak a megvalósításra. Alapvetően a következő négy mód alakult ki: az intézmény gazdasági hivatalát igénybe véve "tradicionális" úton, bejártatott csatornáin keresztül végzi a lebonyolítást; professzionális lebonyolító cégek segítségével jelentős anyagiakat áldozva; az erre a célra létrehozott egyetemi/főiskolai projektirodák közreműködésével; a projektvezetők és segítők maguk látják el a fenti feladatot.

A megvalósítási folyamat kb. 1 éve azzal telt, hogy az említett négy módozat összes szereplőjét megpróbáltuk "kiképezni" a feladatra. Ennek tanulsága, hogy a projektek megvalósítása mindenképpen rengeteg energiát igényel a résztvevőktől. Félévente szervezünk továbbképzéseket a világbanki szabályok, pénzügyi, külkereskedelmi ismeretek, a projekt-tervezés és szervezés aktuális kérdéseiről. Ez külön szakma, elsajátításához komoly türelemre, időre és affinitásra van szükség. Újfajta gondolkodásmódot kíván nemcsak az ezen a téren "laikus" egyetemi, főiskolai tanároktól, hanem a pénzügyi, gazdasági és nemzetközi kapcsolatokkal foglalkozó szakemberek részéről is. Mára azonban az intézményekben létrejött egy-egy olyan csapat, amely képes "fefául" gondolkodni, pályázatokat írni, azokat megvalósítani.

Fokozatosan létrejött egy igen sokszínű, sokszereplős csoport, amelynek tagjai a titkársággal napi kapcsolatban állnak. Jó néhány felsőoktatási intézmény tett kísérletet arra, hogy e heterogén struktúrát a saját bejártatott, tradicionális csatornáiba terelje. Úgy érzem, hogy a "felzárkózásnak" ez is része, azaz minél több egyetemi, főiskolai oktatót tudunk kiszakítani "elefántcsont-tornyából" és bevonni a projekt-

megvalósítás mindennapi feladataiba, annál könnyebben, gyorsabban alakul ki a menedzsment-szemlélet az intézményekben.

Ami a kiosztott pénzek “fogadását”, kezelését illeti, bár igen szigorú pénzügyi, technikai feltételek korlátozzák a felhasználást, alapvetően két trend rajzolódik ki.

Az egyik a nagy universitasok, egyetemi szövetségek útja, amelyek igen nagy összegeket nyertek el, több projektben vesznek részt, és jelentős számú egyetemi ember involválódik a FEFA projektekbe. Itt fordul elő leggyakrabban, hogy nyilvántartást csak részlegesen vezetnek, a projekteknek nincs egyszemélyi “gazdájuk”, mert az egyetemi hierarchián belül magas pozíciót betöltő projektvezetőnek nincs elég ideje és energiája a megvalósítást figyelemmel kíséreni. A projektirodák nem elég népszerűek az intézményen belül, s a tekintélyt az intézményi felső vezetés által deklarált hatalommal próbálják helyettesíteni. Ez azonban nem vezet egyértelmű viszonyokhoz, hiszen a projektirodák félig üzleti, félig pedig hatalmi alapokon állnak.

Nem így a vidéki főiskolák, főiskolai szövetségek és egy-két kisebb egyetem. Ezekben a megvalósítás igen jól halad, a projektvezetők tényleges gazdák, a gazdasági hivatalok, avagy egy-egy személy magukra vállalták a plusz feladatokat. A megfált pénzeszegek itt nagyságrendekkel elmaradnak az előbb említett nagy projektektől, a pénzügyi nyilvántartások vezetését, a technikai bonyolítást jól végzik.

Az eddig megvalósult projektek ellenőrzésekor az a kép alakult ki a felsőoktatási intézményekről, hogy a számítógépeket tekintik a “felzárkózás” egyetlen eszközének, sajnálatos módon gyakran “hermetikusan” elzárva a világ, de főleg a hallgatók elől.

Az intézmények igyekeznek minél több eszközt beszerezni, figyelmen kívül hagyva, hogy a világbanki kölcsönegyezmény neve: Emberi Erőforrás Fejlesztési Program. Bár a Világbank és az alap kuratóriuma is próbál ösztönözni a technikai segítségnyújtás (konferenciák, előadások, konzultációk szervezése, tananyag írás, külföldi professzorok meghívása, megvalósíthatósági tanulmányok készítése) és a külföldi tanulmányutak lehetőségeinek kihasználására, erre inkább csak maradék forrásaikat költik. A második fordulóban elfogadott pályázatok esetében létrejöttek/létrejönnek az intézményeken belül ún. “enkláv szektorok”. Leginkább a természettudományi tanszékek, tanszékcsoportok nyertes projektjei nyomán olyan felszereltségbeli különbségek mutatkoznak a tanszékek, karok között, mely komoly vitákat, harcokat eredményez, s a projekteken kívül maradt, “lemaradó” tanszékek is próbálnak egy-egy kis részt kiügyeskedni maguknak.

Jelenleg folyik a titkárságon a Világbank segítségével a projekt-követési és értékelési rendszer kidolgozása, illetve az ebben közreműködő külső szakértők felkérése. A projektek pénzügyi ellenőrzése mellett feltétlenül szükség van a megvalósuló fejlesztések hatékonyság-vizsgálatára, illetve az ezek alapján kialakuló felsőoktatás-fejlesztési trendek meghatározására.

A pénzeszegeket sokkal hatékonyabban is fel lehetne használni, ehhez azonban feltétlenül szükség lenne az alapok, alapítványok, költségvetési források működésének összehangolására, ami jelenleg csak *ad hoc* jelleggel érvényesül.

# INTERJÚ

---

## KUPA MIHÁLY A FELSŐOKTATÁSRÓL

*Kupa Mihály* független parlamenti képviselő hét módosító indítványt nyújtott be az országgyűlés elnökének a felsőoktatási törvényjavaslat vitája során. Pénzügyminiszterként támogatta és sürgette a felsőoktatási fejlesztési koncepció kormány szintű kidolgozását, ami megalapozhatná és megfelelő társadalmi-gazdasági összefüggésekbe helyezhetné a felsőoktatási törvénykezést. Kutatóként pedig – az *Oktatáskutató Intézet* előd-intézményében – maga is részt vett összehasonlító oktatás-gazdasági elemzésekben.

*EDUCATIO*: „Nemzetközi összehasonlítások, hazai történelmi visszatekintés, a fejlesztési program megvalósíthatóságának mérlegelése azt a következtetést alapozzák meg, hogy a jelenlegi felügyeleti széttagoltság nem tartható fenn. Az átalakulási program vezénylese, a végrehajtás folyamatának... kézbentartása... az egy tárcához való tartozást indokolják...” – olvasom az egyik módosító indítvány indoklásban. Képviselő úr, ennyire fontos ez?

*KUPA MIHÁLY*: Döntő. Részben azért, mert nem látok más garanciát arra, hogy az átalakulási program a maga egészében tervezhető, finanszírozható és végrehajtható legyen. Részben pedig azért, mert számomra elképzelhetetlen, hogy a jelenlegi, széttagolt felsőoktatás a maga mintegy száz, autonóm intézményével valaha is önmagától “rendszerre” álljon össze.

*E*: Az “elaprózott hálózat” szinte már unalmas jelszóvá vált. Több mint húsz éve hallom emlegetni. Dehát hogyan lehetne közelebb vinni a fiatalokhoz a felsőoktatást, ha nem a vidéki kis intézmények révén?

*KM*: A vidéki kis intézmények révén, igen, de nem a jelenlegi, merev, egy profilú szakképző főiskolákkal, karokkal. Szerintem az igazi tartalék az ún. post secondary képzésben van; azaz a középiskola és az egyetem közti tanulási lehetőségekben. Ez a magyar felsőoktatás dinamikus része lehetne, itt bontakozhatnának ki a valódi piaci mechanizmusok vagy legalábbis valami hasonló ehhez. Ami pedig a hagyományokat illeti, a népfőiskolai mozgalom már a harmincas évek óta ismert Magyarországon. Vajon miért ne lehetne a vidéki kis intézményekben a jóváhagyott szakképzés mellett legalább egy-egy csoportnak általános egyetemi előkészítőt tartani? Valami fél-felsőfokú formában? Hogy ne legyen annyira zárt és átjárhatatlan a jövőben a felsőoktatás Magyarországon.

*E*: De vajon miért kellene átalakítani a felsőfokú szakképzést egyetemi előkészítővé? Hisz szakképzettség nélkül már most sem lehet elhelyezkedni.

*KM*: Mert robbanásszerű oktatási expanzió előtt állunk, és ha ez bekövetkezik, az egyre több jelentkezőt az egyetemek és főiskolák mai rendszere már nem képes fölvenni és normálisan kiképezni. Nemzetközi összehasonlítások és hazai statisztikai tendenciák egyaránt erre utalnak. A fejlett országokban egy-egy korosztálynak már 20–40 százaléka lép át felsőoktatásba; nálunk még mindig tizenöt százalék alatt marad ez az arány. Világtendencia az is, hogy nemcsak az egyetemek expandáltak, hanem a fél felsőfokú képzések hallatlan

tarkasága “vette föl” a megnőtt hallgató létszámokat. Olyasmi történik ma a felsőoktatásban, mint ami a közoktatásban két-három évtizede következett be. És mint ahogy a közoktatásban fokozatosan általánossá vált a középiskolák záró szakasza is – nemcsak a tíz osztály –, úgy kellene most már azon gondolkodni, hogy a felsőoktatás kezdő szakaszát előbb-utóbb mindenki számára elérhetővé tegyük.

*E:* Gondolkodni? Ez mit jelent?

*K M:* Ez természetesen tervezést jelent az oktatásügyben csakúgy, mint a társadalom más szféráiban. Ez természetesen távlati gondolkodást jelent. Tervezést tehát nem a szó előíró, bürokratikus értelmében, hanem inkább a jövőt föltáró előrejelzések értelmében. Engem senki sem gyanúsíthat azzal, hogy visszasírom a Tervhivatalt. De azért azt ismerjük el, hogy volt ott, kialakult egy tervezési kultúra; ami ha másra nem volt is jó, arra mindenesetre jó volt, hogy megtanuljunk távlatosan gondolkodni, célokat kitűzni és erőforrásokat mozgósítani hozzá.

*E:* Ma milyen célokat kellene kitűzzön egy ilyen “távlati tervezés”?

*K M:* Ez az, amit legjobban hiányolok a felsőoktatási törvényjavaslat vitájából. Nincs koncepció. Mégpedig abban az értelemben nincs, hogy nem látok világosan kirajzolódó és mind szélesebb társadalmi-gazdasági körökben elfogadott koncepciót arról, minek is kell nekünk a felsőoktatás. Miért is kellene nagyobb kormányzati figyelmet fordítanunk rá – ami a kormányzati munka nyelvére fordítva mindenekelőtt nagyobb fejlesztési forrásokat, magyarán több pénzt jelent.

Miért? Egyszerűen azért, mert Magyarország a szellemi erőforrásokban lehet egyedül erős. (Nem számítom az agrárgazdaságot.) Ez is telített piac, itt is igen-igen nagy a verseny. Más versenypályára azonban egyszerűen ki sem léphetünk, annyira nincsenek nyersanyagaink és oly mértékben elavult a technológiánk. Marad a szellemi tőke... És hogy ez mennyire igaz, mi sem bizonyítja jobban, mint a számos, sőt számtalan történet a magyar szakemberek külföldi elcsábításáról. Ami egyszerűen szólva azt jelenti, hogy mi itt szépen kiképezünk a szakembereket, azután a külföldi tőke elcsábítja és fölhasználja őket. Vagyis nemcsak nem jön be az országba, hanem még azt is elviszi innét, ami az egyedüli esélyünk lehetne a felzárkózásra. A szellemi tőkének azonban itthon kellene maradnia, hogy haza vonzza az anyagi tőkét, a beruházásokat. S ehhez világos kormányzati program, összehangolt lépések kellene.

*E:* Összehangolt kutatási programok?

*K M:* Nemcsak, de az is. És ha már a felsőoktatási törvényjavaslatnál tartunk, hadd mondok meg, hogy ez a része különösen is kiegészítésre szorulna. Amint hogy kiegészítésre szorulna – bármilyen furcsa – az Akadémiáról szóló törvényjavaslatban is, mert szerintem ott is csak úgy “oda van kenve”. Mintha a kutatás nem profi, szervezhető munka volna, hanem az egyetemi emberek szabad időtöltése. Ezen a benyomáson nem javít az sem, hogy számos szervezeti konstrukció látott már napvilágot, és még többre lehet majd számítani, ha a jelenlegi javaslatok törvényre emelkednek. Holott – szerintem – ha erőltetett, totális és államigazgatásilag végrehajtott egyetemi integrációkkal a kutatóintézeti hálózat beolvasztását célozzák az egyetemekbe, annak révén a most még jobb állapotban lévő kutatóhelyek rövid idő alatt éppúgy le fognak pusztulni, mint történt a felsőoktatás egészével. Ehelyett sokkal több, a helyi körülményekhez alkalmazkodó, rugalmas és fokozatosan érvényesülő szervezeti megoldás kellene. Illetve olyan törvényi megszövegezés, ami az ilyen életszerű egybekapcsolódásokat lehetővé teszi, megengedi, a fejlesztési program pedig ösztönzi.

Különösen aggasztanak az alkalmazott kutatások. Ha a legsikeresebbeket elemezzük, mindig ott találjuk – nem a felügyeleti szerveket, nem. Hanem a jó és hatékony finanszírozást.

Ez a konstrukció nálunk még csaknem teljesen ismeretlen, vagy mert nem alakult ki, vagy pedig mert nem figyeltünk föl rá. Hogy a megfelelő konstrukció mi volna, azt a szellemi befektető-társaságok szédítő karrierje mutathatja meg. Hiába vannak ugyanis világszínvonalú kutatók az egyetemeken vagy az akadémiai kutatóhelyeken, ha hiányzik a tőke, amely az eredmény gyakorlati alkalmazásához szükséges. Legutóbb Kaliforniában láttam a szellemi befektetések viharos megtérülését; enélkül még a Stanford Egyetem kutatói is hiába diktálják a világszínvonalat.

*E:* Nálunk talán ehhez sincs elég tőke...

*KM:* Lehet, hogy nincs. De azért a bürokratikus irányított alkalmazott kutatásokra sok anyagi erő elforgácsolódik. Hogy a bürokratikus tervezés és irányítás milyen melléfogásokra képes, azt számomra az OMFB néhány nagy szabású félrefogása reprezentálja.

*E:* Vagy talán kutatónk nincs elég?

*KM:* Most még van, de ahogy a tudományos továbbképzés javaslatait elnézem, lehet, hogy előbb-utóbb csakugyan nem lesz. Én értem a törekvést, amellyel az egyetemek ismét vissza akarják szerezni a tudományos minősítés jogát; bár megjegyzem, hogy ez korántsem annyira egyöntetűen egyetemi jog ma már, mint egyesek előszeretettel beállítják itthon. Az azonban végképp elképzelhetetlen a számomra, hogy a most meglévő – sőt egyre szaporodó – sok kis egyetem sok kis doktorátust adjon ki, amelyet aztán egymástól kölcsönösen nem fogad el... A sok kis intézmény illusztrációjaként hadd említsem a törvényjavaslat függelékében szereplő sok ki egyházi intézményt, ami sokkal inkább az alapítók szándékát (sokszor talán a kormányzati bizonytalanságot is) tükrözi, mintsem a tényleges működést és a máris elért színvonalat.

Mindezen persze a jó akkreditáció segítené. Tartok azonban tőle, hogy ez a mechanizmus túl hamar fog ismét az igazgatás, a bürokrácia áldozatává válni. Azaz olyasmit államosítana, amit nem föltétlenül kell: a szakértelmet; miközben olyasmit engedünk ki a kézből, amit föltétlenül kézben kellene tartanunk.

*E:* Mit?

*KM:* Mindenekelőtt a finanszírozást. Az előbb a tervezésről azt mondtam, hogy nélkülözhetetlen, de már nem lehetne a régi, tervhivatalos módon csinálni. Most azt mondom: a fejlesztést irányítani valójában a pénzügyi folyamatok kézben tartásával lehet. Emiatt tartom nélkülözhetetlennek, hogy a kultuszminiszternek jogosítványalegyen az egyeztetés a szaktárcák vezetőivel a felsőoktatás fejlesztési ügyeit. És emiatt tartom nélkülözhetetlennek az elaprózott hálózat valamifajta racionalizálását vagy koncentrációját is. Mert bármennyire sajnálom, ki kell jelentenem, hogy száz kis intézményben százezer hallgató... hát ez finanszírozhatatlan. Meggondolandó, hogy a magas fajlagos költségű kis intézmények fenntartása miatt mi a veszteség a felsőoktatás egészében szellemiekben, anyagiakban. Egyébként az is felvethető, hogy a "közelebb vitt felsőoktatást" például az érdekelt helyi önkormányzatok finanszírozzák.

Az egyik kérdés itt az, hogyan finanszírozzuk a felsőoktatást. Én ugyan a piaci mechanizmusok híve vagyok, de azt azért látnunk kell, hogy a felsőoktatás távolról sem tud megélni a piacról. Meg sem szabad próbálkozni vele; ki sem szabad jelenteni ilyesmit; nincs is rá példa a világon. Amire van példa, az a piacszerű megoldások siettetése. Annak a belátása például, hogy a felsőoktatás érték, ami pénzbe kerül és igenis árán kalkulálható. Következésképp senkin sem esik csorba, ha nevesítjük azt az "ajándékot", amit a költségvetésből a hallgató, az intézmény kap. Én korántsem vagyok tandíjellenes, sőt nagyon is javaslom a tandíj bevezetését. Viszont föltétlenül függővé tenném attól, hogy megfelelő hitelkonstrukciók, adókedvezmények garantálják a tandíj fizethetőségét, és mentességre is legyen mód.



Ami pedig a felsőoktatási képzési tevékenység finanszírozását illeti, úgy gondolom, annak a normatívitás elvét kell követnie. A közoktatásban is igyekeztünk átállni már a normatív finanszírozásra. Tanulnunk is kell azonban azokból a hibákból, amelyeket a közoktatás finanszírozásánál elkövettünk és elkövettek. Nem elég tehát csupán normatív finanszírozásról beszélni a felsőoktatásban. Elég rugalmasnak is kell lennie ahhoz, hogy az eltérő méretű, hallgatói létszámú oktatási és kutatási egységekre a finanszírozás modellje egyaránt alkalmazható legyen, s az elismert költségszinten való működésre késztesse. Arra a – talán holland eredetű – javaslatra utalnék, amelyet legutóbb a szegedi egyetem rektorával vitattam meg, és amely ismereteim szerint a leginkább alkalmazkodik az eltérő méretekhez és oktatási-kutatási igényekhez, bővülési dinamikához és a forráskorlátokhoz.

A finanszírozás másik kérdése, hogy mit osszunk szét. Ebben tulajdonképp meglehetősen optimista vagyok. Úgy látom ugyanis – és *A felsőoktatás 2000-ig* című döntéselőkészítő tanulmány szerzői kollektívája meglehetősen föl is derítették már –, hogy számos alternatív vagy kiegészítő forrás kínálkoznék, legalábbis a fejlesztéshez. Hogy tehát nem hárul a felsőoktatás fejlesztésének egésze föltétlenül az államháztartásra; de dinamikus, sőt célzott kormányzati munkára van szükség ezeknek a forrásoknak a “megcsapolásához”. S itt megjegyzem, hogy sajnos, ezt a céltudatosságot egyelőre nem észlelem a kultuszárcánál. A jövő évi költségvetés mintha egyáltalán nem venne tudomást arról, hogy készülöben van egy felsőoktatási törvény, amelynek komoly fejlesztési vonzatai vannak. Vagy másik oldalról: a fejlesztés finanszírozásának megteremtése nélkül elfogadhatja ugyan a Ház a felsőoktatási törvényt, de attól maga a fejlesztés nem fog megindulni.

*E:* A gazdálkodó szféra nem segít?

*K M:* De igen, persze, sőt ez talán a legnagyobb lehetőség, amit máig sem aknáztunk ki. Ehhez ugyanis valóban strukturális átalakulásra volna szükség. Először is ismernünk kellene, valamennyire legalább, a munkaerő-piacot. Nem föltétlenül egy preskriptív tervezés értelmében, de a felsőoktatási marketing értelmében föltétlenül. Vagyis az egyes intézményeknek vagy intézmények együtteseinek kellene mindent megtenniük azért, hogy föltárják maguk körül azt a piacot, amelyre mintegy “ráképezhetnek”. Nézem az idei felvételi pontszámokat, és elcsodálkozom. Vajon meddig lehet még fönntartani a status quót például a műszaki felsőoktatásban, ha máris ennyire alacsony pontszámmal vesznek föl hallgatókat, sőt egyes helyeken – Miskolcon például – üres helyeket hirdetnek meg?

Másodsor, nyilvánvalóan szükséges – és vagy a piaci mechanizmusok kényszerítik ki, vagy az irányítás kell diktálja –, hogy a szűk képzési profilokat tágítva minden felsőoktatási intézmény vagy szervezet maximálisan kihasználja a saját adottságait. Tudja például, hol képezik legsikeresebben a jövőendő bankárait? Nem fogja elhinni: Gödöllőn például, az agrár egyetemen! Dehát ehhez az kellene, hogy az agrár egyetem már ne pusztán agrár egyetem legyen, hanem része a tágabb egyetemi egyesüléseknek. Amúgy sem értem, hogyan maradhatnak ki e tervezett egyesületekből konzekvensen mindig az agrár intézmények. Vagyis hogy ahol lehetséges, az egyetem újra sok karúvá váljék, vagy ahol ez nem reális, ott a környezetének megfelelő képzési profilokat kezdje kialakítani és kínálni.

Harmadszor, arra is mindenképp szükség volna, hogy a gazdálkodó szervezetek képviselői – a potenciális és aktuális megrendelők – helyet kapjanak a felsőoktatás irányításában. Itt egy pillanatra visszatérnék a szétaprózottsághoz, mert a válaszom oda is illik. Az universitas mint elgondolás nem rossz, de nagyon félttem a kivitelezést az indokolatlan, nem a tényleges egyesülést néhány éves folyamatban előkészítő szervezeti “vízfejektől”. Épp ezért tennék különbséget az egyetlen egységet alkotó, jogi személyiséggel rendelkező és nem rendelkező új alakulatok között, és tulajdonképp az ún. városi egyetemeket favorizálnám. Különösen is akkor, ha irányításukban erőteljes hangját hallathatja a “megrendelői szféra”.

*E:* Az előbb az irányítást és a rendszert hiányolta a felsőoktatásból. Most meg mintha az autonóm intézményeket igenelné.

*K M:* Az autonóm intézményeket, igen, mert rugalmasabban tudnak reagálni környezetük kihívásaira, mint a bürokratikus szabályozottak. De semmiképp sem a jelenlegi felsőoktatási autonómiát. Ez az autonómia még az előző rendszerben alakult ki, csaknem spontán fejlődés eredményeképp; és mára azt szolgálja, hogy az egyes intézmények és irányítói megvédjék magukat minden külső behatástól – jótól és rossztól egyaránt. Az autonómiának ez a mértéke és ez a fajtája aligha tartható fenn, ha a felsőoktatást modernizálni akarjuk. Megjegyzem, ez az autonómia nem is a nyitás, sokkal inkább az elzárkózás autonómiája.

Amit viszont föltétlenül támogatok a törvényjavaslatban, az a tervezett felsőoktatási tanács. Ha életre kel, azt várom tőle, hogy túlnyúljon az ágazati és a területi érdekeken, és olyan fórumot képez majd, ahol ezek az egymásnak ellentmondó érdekek nemcsak nyilvánosságot kapnak majd, hanem szabadon megütközhetnek, illetve kompromisszumra is juthatnak. Remélem, senki sem gondolja egyfajta pótlólagos állami szervként. Inkább társadalmi tanács jellege lehetne, olyan jogosítványokkal azonban, amelyek kikerülhetlenné teszik az igazgatási szerveknek – akár ágazatiak, akár területiek –, hogy a tanács határozatait a felsőoktatás érdekében végrehajtsák, illetve olyan szellemben tevékenykedjenek. Arra is alkalmasnak látnám ezt a tanácsot, hogy szakértőket és tervezőket foglalkoztasson; vagyis hogy újra életre segítsen egy most csaknem elfeledett tervezési kultúrát.

*E:* És addig, amíg ez a felvilágosító és érdekeket egyeztető tanács működni nem kezd?

*K M:* Addig magam azt indítványoztam, hogy az országgyűlés törvényesen is kötelezze a kormányt a felsőoktatás fejlesztési tervének előterjesztésére. Ennek, szerintem, tartalmaznia kellene a felsőoktatásban képzendő – központi költségvetésből támogatott – hallgatók létszámát és megoszlását. Elképzeléseket kellene megfogalmaznia a felsőoktatási intézményhálózatról, különösen is a sokszor emlegetett universitas-okról, illetve a kutatóintézeteknek az egyetemekhez való csatolásáról (hísz, ugye, erről van szó). Meg kéne határoznia az oktatók kötelezettségeit és előterjeszteni általában is a létszámmal való ésszerű gazdálkodást. Végül modelleket kellene tartalmaznia a felsőoktatás finanszírozásáról, ide értve a tervezést, az elosztást, a beruházásokat, a folyamatos működtetést. Mindenekelőtt pedig, természetesen, az anyagi forrásokat, amelyek nélkül felsőoktatás seholy – nálunk sem – fejleszthető. Pedig fejleszteni kell.

(Az interjút Kozma Tamás készítette)

## HALÁSZ B. GÁBOR A TÁVOKTATÁSRÓL

A 70-es években az angol *Open University* mintájára Európa számos országában távoktatási egyetemet hoztak létre. 1991-ben Magyarországon is létrejött a *Nemzeti Távoktatási Tanács*, a *Hageni Távegyetem* tapasztalatainak és taneszközeinek a felhasználására. *Halász B. Gábor*, aki egyik hazai szakértője és kezdeményezője a távoktatásnak, az előzményekről és a jelenlegi helyzetről nyilatkozik.

*EDUCATIO:* Mikor alakult a Hageni Távegyetem és kik alapították?

*HALÁSZ B. GÁBOR:* A Hageni Egyetemet 1974-ben az Észak Rajna-Westfaliai tartomány és Hagen város vezetése alapította azzal a céllal, hogy azon a környéken is legyen egyetem. Azért választották a távoktatási formát, mert így az időtől való függetlenséget biztosítani tudták a hallgatók számára, vagyis biztosítani tudták a munka melletti tanulást.

*E:* Az előbb az irányítást és a rendszert hiányolta a felsőoktatásból. Most meg mintha az autonóm intézményeket igenelné.

*K M:* Az autonóm intézményeket, igen, mert rugalmasabban tudnak reagálni környezetük kihívásaira, mint a bürokratikus szabályozottak. De semmiképp sem a jelenlegi felsőoktatási autonómiát. Ez az autonómia még az előző rendszerben alakult ki, csaknem spontán fejlődés eredményeképp; és mára azt szolgálja, hogy az egyes intézmények és irányítói megvédjék magukat minden külső behatástól – jótól és rossztól egyaránt. Az autonómiának ez a mértéke és ez a fajtája aligha tartható fenn, ha a felsőoktatást modernizálni akarjuk. Megjegyzem, ez az autonómia nem is a nyitás, sokkal inkább az elzárkózás autonómiája.

Amit viszont föltétlenül támogatok a törvényjavaslatban, az a tervezett felsőoktatási tanács. Ha életre kel, azt várom tőle, hogy túlnyúljon az ágazati és a területi érdekeken, és olyan fórumot képez majd, ahol ezek az egymásnak ellentmondó érdekek nemcsak nyilvánosságot kapnak majd, hanem szabadon megütközhetnek, illetve kompromisszumra is juthatnak. Remélem, senki sem gondolja egyfajta pótlólagos állami szervként. Inkább társadalmi tanács jellege lehetne, olyan jogosítványokkal azonban, amelyek kikerülhetlenné teszik az igazgatási szerveknek – akár ágazatiak, akár területiek –, hogy a tanács határozatait a felsőoktatás érdekében végrehajtsák, illetve olyan szellemben tevékenykedjenek. Arra is alkalmasnak látnám ezt a tanácsot, hogy szakértőket és tervezőket foglalkoztasson; vagyis hogy újra életre segítsen egy most csaknem elfeledett tervezési kultúrát.

*E:* És addig, amíg ez a felvilágosító és érdekeket egyeztető tanács működni nem kezd?

*K M:* Addig magam azt indítványoztam, hogy az országgyűlés törvényesen is kötelezze a kormányt a felsőoktatás fejlesztési tervének előterjesztésére. Ennek, szerintem, tartalmaznia kellene a felsőoktatásban képzendő – központi költségvetésből támogatott – hallgatók létszámát és megoszlását. Elképzeléseket kellene megfogalmaznia a felsőoktatási intézményhálózatról, különösen is a sokszor emlegetett universitas-okról, illetve a kutatóintézeteknek az egyetemekhez való csatolásáról (hisz, ugye, erről van szó). Meg kéne határoznia az oktatók kötelezettségeit és előterjeszteni általában is a létszámmal való ésszerű gazdálkodást. Végül modelleket kellene tartalmaznia a felsőoktatás finanszírozásáról, ide értve a tervezést, az elosztást, a beruházásokat, a folyamatos működtetést. Mindenekelőtt pedig, természetesen, az anyagi forrásokat, amelyek nélkül felsőoktatás sehol – nálunk sem – fejleszthető. Pedig fejleszteni kell.

(Az interjút Kozma Tamás készítette)

## HALÁSZ B. GÁBOR A TÁVOKTATÁSRÓL

A 70-es években az angol *Open University* mintájára Európa számos országában távoktatási egyetemet hoztak létre. 1991-ben Magyarországon is létrejött a *Nemzeti Távoktatási Tanács*, a *Hageni Távegyetem* tapasztalatainak és taneszközeinek a felhasználására. *Halász B. Gábor*, aki egyik hazai szakértője és kezdeményezője a távoktatásnak, az előzményekről és a jelenlegi helyzetről nyilatkozik.

*EDUCATIO:* Mikor alakult a Hageni Távegyetem és kik alapították?

*HALÁSZ B. GÁBOR:* A Hageni Egyetemet 1974-ben az Észak Rajna-Westfaliai tartomány és Hagen város vezetése alapította azzal a céllal, hogy azon a környéken is legyen egyetem. Azért választották a távoktatási formát, mert így az időtől való függetlenséget biztosítani tudták a hallgatók számára, vagyis biztosítani tudták a munka melletti tanulást.



*E:* Volt-e valami különös motiváció, ami miatt a Távoktatási Egyetem létrehozására szükség volt?

*H B G:* Tulajdonképpen ekkor még – 1974-ben – a gazdasági helyzet olyan volt, hogy az emberek minden további nélkül találtak munkahelyet, de a legtöbb helyen bizonyos időnként szükségessé vált az átképzés, a munka jobb elvégzése érdekében. Emiatt az úgynevezett élethossziglan történő tanulás miatt vált szükségessé, hogy mindenkinek lehetőséget biztosítsanak a munka melletti tanulásra is. Azt is figyelembe vehetjük, hogy ebben a 74-es időszakban még mindig technikai és információs forradalomról beszélhettünk, amikor olyan gyors változások jöttek létre, amit más módon nagyon nehéz volt követni.

*E:* Volt ennek valami konkrét előzménye vagy konkrét oka, hogy pont Hagenben, pont Észak Rajna-Westfáliában jött ez létre?

*H B G:* Végül is igen, ennek egyik oka az volt, hogy a gazdasági helyzet ott változott erősen. A Ruhr-vidéken visszafejlődött a nehézipar. Nagyon sok ember munkanélkülivé vált, illetve vált volna, és ez az árnyékát is előrevetítette. Ezenkívül Hagen, amely egy 200 ezer lakosú város, szeretett volna önálló egyetemet, de a környékbeli nagy egyetemekkel igazán nehéz lett volna konkurálni, és így a távegyetemet hozták létre.

*E:* Csak az átképzés, illetve továbbképzés miatt hozták létre vagy az akkori kettéosztott Németország is jelentett valamilyen motivációt?

*H B G:* Nem, ez tulajdonképpen nem függött össze a kelet-német rész meglétével, hanem inkább azzal, hogy egyre inkább előtérbe került a második képzés, tehát a felnőttkori tanulás, a felnőttkori diplomaszerezés lehetősége és ez körülményes volt, hogy ha valaki a munkahelyét is meg akarta tartani. Azoknak is diplomaszerezési lehetőséget akartak biztosítani, akik nem használták ki fiatalon ezt a lehetőséget. Például olyanoknak, akik valamilyen okból előbb szakmát tanultak és most jutottak el olyan munkakörbe, ahol már a diplomára is szükségük lehetett volna, de nagyon nehezen tudtak volna hozzájutni.

*E:* Ez azt jelentené, hogy tulajdonképpen ez volna a nyugati levelező illetve esti egyetem, természetesen idézőjelben?

*H B G:* Hasonló funkciót töltött be, mint nálunk az esti és levelező szak. Talán az induláshoz képest volt más. Magyarországon amikor ez az oktatási forma megjelent, akkor valóban nagyon fontos szerepe volt, hogy azoknak biztosítson tanulási lehetőséget, akiknek nem volt lehetőségük nappalira járni. Később ez nem maradt meg, mert az azért nem igaz, hogy akik a 60–70-es években szereztek diplomát, korábban nem tudtak volna, inkább más okok játszottak közre. Ugyanígy kint sem elsősorban azt a lehetőséget biztosította, hiszen Németországban lehetett tanulni. Aki érettségizett, minden további nélkül egyetemre mehetett, de előfordult, hogy még nem akart, úgynevezett későn érő típus volt, vagy egyáltalán nem érdekelte akkor még, és talán az is, hogy ártértékelődött bizonyos végzettség.

*E:* Milyen irányban?

*H B G:* Az egyetemi végzettségnek megnőtt a szerepe, a társadalmi rangja és talán ez is hozzájárult ahhoz, hogy szükségessé vált, hogy bizonyos emberek egyetemet végezzenek.

*E:* Miben jelentette az új oktatási módszerbeli változást ez a távegyetem a hagyományos egyetemekhez képest?

*H B G:* A távegyetem úgy határozza meg a létét, hogy ugyanolyan, mint Németország bármely más egyeteme, csak az előadásokat a tankönyv helyettesíti. Ha viszont ezt a meghatározást megtartjuk, akkor ez azt jelenti, hogy az így létrehozott tananyagoknak nagyon pontosnak kell lenni, nagyon jól összeállítottoknak kell lenni, mert egy-egy előadás anyagát közvetíti a hallgatók felé. Ha egy normál egyetemi előadásra gondolunk, akkor ott a hall-

gatókon és az előadókon kívül nincs senki. Igazából nincs társadalmi kontroll, hogy ott mi hangzik el. Lehet jó az előadás, lehet rossz, nincs aki ezt megítélje, hiszen a hallgatók legfeljebb nem járnak el annak az előadónak az óráira, akinek az előadása nem érdekes, vagy amit lead, az nem érdekli őket. Itt arról volt szó, hogy teljesen a nyilvánosság előtt történt az előadás, hiszen ezt a tananyagot bárki, bármelyik egyetem hallgatója, professzora vagy munkatársa megkaphatta. Tehát a tananyagban a legújabb ismereteknek benne kellett lenni. És még egy nagyon fontos feltétel volt, hogy lehetőleg önállóan fel lehessen dolgozni.

*E:* Ki tartja fenn ezt az oktatási intézményt?

*H B G:* Ez egy állami egyetem.

*E:* És milyen a pénzigényessége a hagyományos egyetemekhez képest?

*H B G:* Megfelelő létszám esetén kb. az egyötöde az egy főre jutó képzési költség annak, mint egy hagyományos egyetemen.

*E:* Ezek szerint ez nagyon olcsó egyetem.

*H B G:* Ez egy bizonyos létszám fölött igaz. A távoktatásnál az előkészület elég drága, a tananyag előállítását elég költséges, hiszen ez nagy befektetés, és ezért ez csak egy bizonyos létszám fölött igaz. Tulajdonképpen ez határozza meg azt is, hogy bizonyos népességszám fölött alakulnak ki ezek a nagy egyetemek. Van egy nem egész pontosan meghatározott szám, hogy körülbelül 10 milliós népesség alatt nincs értelme egy országban önálló távegyetemet létrehozni, mert nincs elegendő hallgató a gazdaságos működtetéshez. Ami nem egészen igaz, hiszen ennek az ellenpéldája Izrael, ahol az egyik legjobb távegyetem működik.

*E:* Milyen a Hageni Távegyetem bekapcsolódása más országok távegyetemei közé? Van-e valami nemzetközi hálózat?

*H B G:* Az EADTU, az Európai Távegyetemek Szövetsége, amely néhány éve jött létre, nagyon fontos szerepet játszik a nyugat-európai képzési rendszerben. Ennek a Hageni Távegyetem is tagja. Viszonylag fontos tagja, hiszen a szövetség elnöke a Távegyetem rektora. Ennek tagja a Holland Nyitott Egyetem, az Angol Nyitott Egyetem, a norvég, svéd, a spanyol, tehát a nagyobb távegyetemek.

*E:* És ez a szövetség mire jött létre?

*H B G:* Arra, hogy ezek a távegyetemek együtt tudjanak működni és közös tananyagfejlesztéssel foglalkozzanak. Ajánlataikat közösen fejlesszék, és a távlati cél egyfajta átjárhatóság ezek között a távegyetemek között.

*E:* Ez kapcsolódik az európai integrációs elképzelésekhez?

*H B G:* Ez az oktatási átjárhatóság talán még meg is előzte azt, hiszen az európai integráció eleve biztosítja az oktatásban az átjárhatóságot, a távoktatási forma pedig a rugalmasságot, és ez a kettő hozta létre ezt a szövetséget.

*E:* A végzetek kiből állnak, kiből tevődik össze a hallgatóság, milyen a végzeteknek a megítélése a munkahelyeken? Jelent-e ez a képzési forma valamilyen előnyt vagy hátrányt Németországban, illetve azokban az országokban ahol ilyen oktatás létezik?

*H B G:* Válasszuk külön a német helyzetet, hiszen ez egy kicsit más mint a többi, mert itt az egyetemen ugyanolyan szigorú előírások vannak, mint bármelyik más német egyetemen. Tehát az, hogy kik kezdhetik el a tanulmányokat, az ugyanúgy meghatározott, mint bármelyik más német egyetemen. Aki Németország bármely egyetemén tanulhat, az tanulhat a Hageni Távegyetemen is. Semmi különbség nincs.

*E:* Jogilag bizonyára, de gondolom gyakorlatilag van egy kis különbség az ott tanulók és a más egyetemen tanulók között. Gondolok itt korösszetételre.



*H B G:* Azért hangsúlyoztam az előbb a jogi azonosságot, mert ez a diploma megítélésénél nagyon lényeges. A korösszetétel kb. 10 évvel magasabb átlagéletkort jelent a távegyetemen, mint a nappalin. A diploma megítélésével kapcsolatban pedig, előnyben részesítik a távegyetemen szerzett diplomát, mert az itteni tanulás igen nehéz. Aki munka mellett képes diplomát szerezni, bizonyára elegendő kitartása, megfelelő motivációja van, tehát feltételezik, hogy a munkában is megfelelő ambíciója lesz. Elég szigorú időbeosztásra volt szükség a tanuláshoz, tehát feltehetően képes az idejével célszerűen gazdálkodni. Bizonyos fajta tervezésre van szükség a diploma megszerzés során a tananyag összeválogatásánál, tehát egy csomó olyan tulajdonságot bizonyított a távegyetemen, amit a későbbiekben hasznosítani tud. Németországban ezért elég ismert ez az egyetem, előnyben részesítik az itt végzeteket.

*E:* Ez miben nyilvánul meg, előbb alkalmazták pl. egy munkahelyen?

*H B G:* Könnyebb talán az elhelyezkedés.

*E:* Milyen a hallgatók összetétele a Hageni Távegyetemen?

*H B G:* Teljesen vegyes. Minden évben küldenek statisztikát, amelyből a lényeges adatok megismerhetők. A hallgatóság 90%-a dolgozik, a teljes idejű hallgatóknak a nagyobbik része azonban nem, hiszen kevesen tudják munka mellett, mint teljes idejű hallgatók elvégezni. A hallgatók közül teljes idejű 11, 8%, részidejű 47%, vendéghallgató 28, 9% és másodhallgató 12, 3%. Ez utóbbi azt jelenti, hogy az illető valahol Németországban egy másik egyetemen már hallgató. Az összlétszám 1992-ben 45. 180 volt. 25–31 év közötti a hallgatók 40, 8%-a, a 32–38 évesek aránya 28, 2%.

*E:* Milyen előnyt kínál ez a képzési forma a hallgatók számára a normál egyetemekhez képest?

*H B G:* Egyfajta rugalmasságot. Ez azt jelenti, hogy nagyon sokan vannak olyanok, akik a grundstudiumot 4 év alatt elvégzik, s utána átmennek egy nappali egyetemre. Megszakítják a munkájukat, mert Németországban erre lehetőség van, az egyetem ingyenes, és mindenkinek joga van tanulni. Folytatja a tanulmányait, két évig jár, s gyakorlatilag az addig spórolt pénzéből fedezi megélhetését. Ez rövidebb ideig tart, és így több energiát tud a tanulásra fordítani. Természetesen arra is lehetőség van, hogy valaki a távegyetemen szerezzen teljes diplomát, s a tanulás ütemét a körülményeinek megfelelően változtassa. Ez azonban nem jelenti azt, hogy kevesebb ismeretet kell elsajátítania, mint más egyetemen.

*E:* Tehát akkor időt és pénzt spórolhatnak meg ezzel az oktatási formával?

*H B G:* Inkább biztonságot nyernek. Az idejüket szabadon osztják be, tehát a tudásukat hosszabb idő alatt, jól megalapozzák azzal, hogy nincsenek arra kényszerítve, hogy rövid idő alatt végezzék el az alapstudiumot.

*E:* Nálunk hogyan jött létre a Tanulmányi Központ? Kitől származott az ötlet?

*H B G:* Véletlen találkozás következménye. 1984-ben lehetőségem volt a bécsi tanulmányi központ vezetőjével találkozni. Én a felnőttoktatás területén dolgoztam és egy meghívást kaptam a *Humboldt Távközpont Intézet*től. Ott hallottam először az osztrák távközpontokról. Később újabb meghívás alapján az *Országos Pedagógiai Intézet* két másik munkatársával együtt sikerült ismét kiutaznunk. Programot kértünk az osztrák kultúrattassétól más felnőttoktatással foglalkozó intézmények meglátogatásához, az egyik beszélgetőpartnerünk *Palank* úr, a bécsi tanulmányi központ vezetője volt. Akkor beszélgettünk az ottani távtanulási központról. Ez aztán szinte egészen feledésbe merült 1987-ig, amikor megint megkerestem *Palank* urat és egy hosszabb beszélgetés során az az ötlet merült fel, hogy mi lenne, ha megpróbálnánk Magyarországon is hasonló központot kialakítani, mint amilyen a Hageni Távegyetemen Bécsben is van. Ez ekkor eléggé furcsának, szinte lehetetlennek tűnt. Az Országos Pedagógiai Intézet és a bécsi központ között előszerződés jött létre, azaz

egy szándéknyilatkozat a későbbi együttműködésről. Végül 1989-ben *Benedek András*, az Országos Pedagógiai Intézet akkori főigazgatója aláírta a végleges szerződést. Ez megnyitotta az utat a konkrét együttműködéshez. Akkor már Hagen is érdeklődött a magyarországi központ létrehozásának lehetősége iránt, talán politikai okokból is.

*E:* Mit tartalmazott ez a szerződés?

*H B G:* Két területen indította el az együttműködést. Az egyik egy speciális tanártovábbképzés volt, amelyben szintén felhasználták a távoktatást, a másik pedig a Hageni Távegyetem oktatási programjainak magyarországi felhasználása volt. Tulajdonképpen ez volt a lényege ennek az együttműködési szerződésnek. Így a távoktatás magyarországi elterjesztésében az osztrák központ volt segítségünkre.

Az együttműködés arra irányult, hogy az osztrák tapasztalatokat más társadalmi rendszerben is kipróbáljuk. Ehhez járult, hogy a németek is igyekeztek valahol Közép-Európában befolyáshoz jutni, és erre Magyarország alkalmas helynek látszott.

*E:* Mi történt az ötlettől a megvalósulásig?

*H B G:* 1989 októberében Országos Pedagógiai Intézet távoktatási irodát hozott létre azzal a céllal, hogy a lehetséges együttműködést egy év alatt kidolgozza. Ez nem egy nagy iroda volt, először csak egyedül dolgoztam. Aztán rövid időn belül még egy munkatársat kaptam, tehát ketten dolgoztunk az előkészítésen. 1990 januárjában voltak itt először a Hageni Távegyetemről, amikor a minisztériummal és három budapesti egyetem képviselőivel is találkoztak, hogy megnézzék annak a lehetőségét, hogyan lehet Magyarországon egy tanulmányi központot létrehozni. A három egyetem a *Műegyetemet*, a *Közgazdaságtudományi Egyetemet* és az *Eötvös Lóránd Tudományegyetemet* jelentette. Az Országos Pedagógiai Intézet, azaz a későbbi jogutódja, a *Nemzeti Szakképzési Intézet* is részt vett ebben a programban. A minisztériumban akkor még a felsőoktatási főosztályon kerestük lehetőségeit, hogyan lehetne elfogadtatni ezt a tanulási módot és diplomát. 1990 májusában nemzetközi távoktatási konferencia volt Magyarországon. Itt olyan partnerek is részt vettek, mint a svájci Oktatási és Kutatási Hivatal, valamint a SATURN, egy nemzetközi oktatással és iparral együttműködő intézmény, amelyek e kettőt közelíti egymáshoz.

Ekkor vetődött fel először a TEMPUS lehetősége. 1990 augusztusában készült el a TEMPUS pályázat a tanulmányi központ létrehozására. 1991. január 1-jével elfogadták ezt a programot, és 1991. január 18-án a négy magyar alapító, a három egyetem és az NSZI együttműködési szerződést írt alá. 1991 áprilisában Hagen megkapta a TEMPUS támogatás első részét, ekkor kezdődött meg a munka. Még 1990 szeptemberében két hallgató kísérletképpen elkezdte tanulmányait a távegyetemen, bár még jogilag nem létezett ez a tanulmányi központ. De az együttműködés reményében, és azért, hogy meglássuk, hogyan működik a posta, hogyan jutnak el Magyarországra a csomagok, van-e vámprobléma stb. mégis beiratkozhattak. 1991 nyarán az első igazi beiratkozási időszak után 32 hallgatónk volt, akik októberben kezdték a tanulmányokat. A téli beiratkozáson, tehát a nyári szemeszterre 20 új hallgató, és az eddigi 32-ből 22 újra beiratkozott. Ez nagyon jó arány, mert az 50%-os lemorzsolódás kint is teljesen törvényszerű. 1992 nyarán 140 fölött volt az új beiratkozottak száma, a régi hallgatók közül 20-an visszajelentkeztek.

*E:* Milyen volt a minisztérium hozzáállása ehhez a Távoktatási Központhoz?

*H B G:* A minisztériumot az indulás során leginkább a bizonytalanság jellemezte, mert nem tudták hova tenni ezt az egész rendszert. Nagyon sokszor elhangzott, hogy ilyen tanulási forma Magyarországon nem létezik, a törvény ezt nem ismeri. Még akkor is elhangzott ez, amikor már a magyar és a német kormány által aláírt szerződés ratifikációja is megtörtént. 1991. október 11-én, a központ ünnepélyes megnyitásakor már biztosan tudtuk, hogy a



Hageni Távgyetem diplomáját Magyarországon elfogadják, hiszen október 10-én a *Magyar Közlönyben* megjelent a ratifikált szerződés és a mellékletben szerepelt a Hageni Távgyetem is. De a minisztériumban még mindig kételyek voltak a diploma elismerésével kapcsolatban. Egyszerűen azért, mert nem találták meg a diploma kiadásának formáját, hiszen Magyarországon erre nem volt példa. Jogilag ez a szerződés, az ekvivalencia-kontraktus azt jelenti, hogy ez a diploma egyetemi végzettségnek számít Magyarországon, ez viszont még nem feltétlenül jelenti azt, hogy ez meg is felel valamilyen meghatározott magyar diplomának. A nosztrifikálás már az egyetem dolga.

*E:* Jelenleg milyen a viszony a művelődési kormányzattal, hogyan sikerült ezeket a nehézségeket áthidalni?

*H B G:* Magyarországon 1991 decemberében megalakult a Nemzeti Távoktatási Tanács, mellerte szakértői kollégium működik, amelynek én is tagja vagyok, tehát az együttműködés létrejött. A szakértői kollégiumban együtt dolgozunk a minisztérium képviselőivel és így azt lehet mondani, hogy sokkal közvetlenebb és könnyebb a kapcsolat, mint ha csak hivatalos úton érintkeznénk, és az a nemzetközi háttér, ami a tanulmányi központ mögött van, úgy látszik, hogy a minisztérium számára is egyre fontosabb.

*E:* Mi ennek a jelentősége?

*H B G:* Ez olyan kapcsolattrendszer, ami elősegíti a magyar egyetemek és a távgyetemek, tehát a holland és a német távgyetemek közvetlen kapcsolatát, illetve ennek a két egyetemnek és a minisztériumunknak a kapcsolatát. Hozzá lehet jutni tananyagokhoz. Ez különben komoly jogdíjat jelenthetne, így viszont az együttműködés keretében, hasonlóan mint az EADTU-ban, ez a lehetőség megvan. Ez azzal is jár, hogy az egyetemek akár adaptálhatják vagy fordíthatják is a tananyagot. A másik lehetőség, hogy egy új oktatási formának a modellje került be Magyarországra, ami azért nagyon fontos, mert ki lehet használni azt a lehetőséget, hogy egy TEMPUS program keretében jutunk ehhez a modellhez. Tehát nem feltétlen kell ehhez nagyon sok pénzt biztosítani, hiszen egy működő modellt könnyebb adaptálni és nem kell megvenni valamit. Még egy nagyon fontos lehetőség: viszonylag olcsón lehet az oktatókat megtanítani a távoktatásra. Ez azt jelenti, hogy a Hageni Távgyetemnek van olyan kurzusa, amely tanár-továbbképzésben távoktatással is foglalkozik, vagyis azok a mentorok, akik a munkában részt vesznek, megismerik ezt az anyagot és képesek lesznek önállóan magyar tankönyvet írni vagy adaptálni. Így nem kell erre milliókat áldozni.

*E:* Ki működteti a budapesti távtanulási központot?

*H B G:* Pillanatnyilag a TEMPUS program keretében működik. Ez azt jelenti, hogy a Hageni Távgyetem a koordinátor, és a négy magyar partner dolgozik együtt.

*E:* Ezt pénzügyileg ki állja?

*H B G:* Minden kiadásunkat a TEMPUS fedezi.

*E:* Ezek szerint a tanulmányi központ addig egzisztál, ameddig a TEMPUS fedezi a költségeit? És mi lesz, ha a TEMPUS-nak vége?

*H B G:* Keresünk lehetőségeket, de még igazából nem tudjuk, mi történik. Még van ehhez egy évünk. Ez alatt az idő alatt valami megoldást biztos fogunk találni, ha az együttműködő egyetemekkel keressük a lehetőségeket. Talán az is egy kicsit befolyásolni fogja a helyzetünket, hogy a Holland Nyitott Egyetemre beiratkozott hallgatókkal együtt az év végéig kb. 200 hallgatója lesz a tanulmányi központnak. Ez a létszám már megközelíti egy kezdő főiskola méreteit, és akkor már talán ez biztosíték lesz arra, hogy ne hagyják elveszni.

*E:* A távoktatás mekkora költséget jelent a hallgatók számára?



*H B G:* A Hageni Távegyetem előírásai szerint a magyar hallgatóknak ugyanolyan költségeket kell viselniük, mint a hagenieknek. Ez azt jelenti, hogy csak a tananyagért kell fizetni. A TEMPUS ideje alatt a Hageni Távegyetem átvállalta ezeket, ebben a szemeszterben hallgatónként 300 DM erejéig. Nem tudjuk, hogy mi lesz a következő szemeszterben, mert a költségeket minden beiratkozáskor külön megvizsgálják, hiszen ez most már a 150 hallgató esetében elég komoly összeget jelent. A holland egyetem is valamennyire csökkenti az árait, a 220 guldenes egységár helyett 40 guldent kér, ez most a 100 órának megfelelő kurzus ára. A TEMPUS program lefutása után minden valószínűség szerint a teljes költség a hallgatókat terheli, de ez még ha a hallgatóknak megfizethető lesz is, gondot jelent majd a központ fenntartása, illetve a mentorok fizetése, amely évente 3–4 millió forintot jelent.

*E:* Szervezetileg hogyan épül fel ez a tanulmányi központ?

*H B G:* Van egy vezetőség, amelyik a TEMPUS projekt keretében működik, ezen kívül van a központnak egy főállású vezetője, egy főállású adminisztrátora, egy félállású és egy negyedállású tanácsadója, és a mentorok.

*E:* A mentorok kik lesznek?

*H B G:* Általában egyetemi oktatók, akik külön megbízási szerződés alapján ezt a plusz munkát ellátják.

*E:* Németországban a távegyetem szervezetileg mennyiben különbözik a normál egyetemtől?

*H B G:* Elsősorban abban, hogy kevesebb az oktatója, tehát kb. 80 professzor biztosítja a 45 ezer hallgató vizsgáztatását és szakmai irányítását. Az egyetemnek nagyon fontos alkotóeleme a két kutatóbázis: a távoktatás-kutatást szolgáló központi intézet és a tananyagkidolgozó központ, amelyik metodikailag, oktatástechnikailag segíti az új tananyagok kidolgozását. E két kutatórészleg szerepe kulcsfontosságú, mivel a tananyag előállítása a távegyetem lényegi sajátossága az előadások hiánya miatt, a kutatás pedig ezt egészíti ki. Az egyetem egyébként nem tanszékekre, hanem ún. szakterületekre tagozódik, ezen belül minden kurzusnak van egy felelőse az oktatók közül és külön oktatói felelőse van a vizsgáknak is. A szervezet fontos egysége még a központi tanulmányi titkárság, amely a hallgatókkal kapcsolatos adminisztratív ügyeket intézi.

*E:* A magyar központnak milyen távtanulási központokkal van kapcsolata? Csak a hagenivel?

*H B G:* Elsősorban a bécsi központtal továbbra is, ami több szempontból is nagyon fontos. Először is közvetítő szerepe van. Ez volt az egyik első olyan külföldi központ, ahol külföldi tanulmányokat végeztek emberek úgy, hogy közben nem kellett külföldre utazni. Ugyanez áll a magyar hallgatókra is. Ezeket a tapasztalatokat mi a bécsi központtól megkapjuk, tehát nem kell a saját bőrünkön az első próbálkozásokat újra megtanulni, ezen kívül közösen tudunk bizonyos szemináriumokat szervezni. Amíg az első időszakban a hallgatóknak nem tudtunk mentorokat biztosítani, addig a magyar hallgatók igénybe vehették a bécsi központ szemináriumait. Ez továbbra is fennáll, tehát bármelyik magyar hallgatónak jogában áll a bécsiek által szervezett különböző rendezvényen részt venni, mert a Hageni Távegyetem hallgatói bármelyik tanulmányi központot használhatják. Annak ellenére, hogy nem tartozik közvetlenül az egyetemhez, a hallgatói státus ezt biztosítja. Szervezünk közös foglalkozásokat, mint amilyen tavaly ősszel és télen az elektrotechnika volt, amin magyar és osztrák hallgatók közösen vettek részt. Ezen kívül magyar mentorok részt vesznek a bécsi központ munkájában, és ha a bécsiek nem találnak saját mentort valamilyen okból, akkor a magyarok bízzák meg ezzel a munkával. Ez a szoros kapcsolat továbbra is fennáll.

Sok olyan kiegészítő rendezvény van, amelyet szintén közösen szervezünk, ilyen például az önismereti szeminárium, mely önismeretet és színészi alapismereteket ad, vagyis az önmegvalósítást segíti, ami azért fontos a távhallgatók számára, mert ők egy kicsit elszige-



teltek, nincsenek benn az egyetemi zsongásban. Itt olyasvalami pluszt szeretnénk nyújtani, hogyan tud valaki a legjobban fellépni valahol, hogy tudja megmutatni, mi rejlik benne, és ebben ez az egyhetes szeminárium nagyon sokat segít. Ezen általában német, osztrák résztvevők vannak, alkalmanként 1–2 magyarral. Ez eleinte a központ munkatársaiból állt, hogy el tudjunk indulni, mivel még nagyon kevés hallgató volt. A későbbiekben arra is lehetőség lesz, hogy magyar hallgatók részt vegyenek egy közös programban, az úgynevezett *Fremdsprachenwachstum*-ban. Ez speciális idegennyelv-oktatás, szintén közösen dolgoztuk ki a tananyagot is hozzá, és ezt most Magyarországon is a hallgatóknak szeretnénk ajánlani, hogy valami pluszt tudjunk nyújtani a tanulmányokhoz. Matematika előkészítőt is közösen szerveztünk, ez hozzátartozik a TEMPUS programhoz. Ez speciális előkészítő a magyar hallgatók számára, amely olyan, mint egy egyetemi felvételi előkészítő, de feldolgozzuk azt a különbséget is, ami a magyar és a német érettségi tananyaga között van, és nyelvi segítséget is adunk hozzá. Ezen kívül a Hageni Távegyetemmel, a Holland Nyitott Egyetemmel és egy svájci csoporttal van kapcsolatunk, akik elsősorban a többnyelvűség és az interkulturális problémák kutatásával foglalkoznak. Ez nagyon érdekes kutatási terület a számukra, hiszen a magyar hallgatók idegen nyelven, idegen kultúrában létrejött ismeretek megszerzését tűzték ki célul. A svájciak azt próbálják vizsgálni és feltérképezni, hogy melyik terület az, ahol plusz segítségre van szükség, hogy lehet ezt a legjobban megszervezni. Ennek az együttműködésnek az eredménye, hogy megnyílt Svájcban az első tanulmányi központ a Hageni Távegyetem számára. Tehát ez a program sokkal több, mint aminek először látszott, mert a kialakítása modell-jellegű a későbbiekben talán létrejövő cseh, szlovák, lengyel, esetleg szlovén központok számára. Modell azért is, mert ez az első olyan központ, ahol három egyetem már az indulásnál részt vett az együttműködésben, és ez más kapcsolatot jelent az egyetemekkel, mintha csak valamelyik egyetemhez mellékesen csapódott volna. Végül modell azért is, mert ez az első olyan központ, amely több európai távegyetemmel van kapcsolatban.

*E:* Vannak-e már számítások a budapesti tanulmányi központ eszköz- és pénzigényességére, fenntarthatóságára a TEMPUS lejárta után?

*H B G:* Mi csak a tapasztalatok alapján határozhatjuk ezt meg. Azt tudjuk, hogy eddig mennyi volt a kiadásunk. Ha én úgy számolom, hogy a 200 hallgató esetében is csak évi 3–4 millió forint az, ami a teljes kiadás, akkor ez nagyon olcsó rendszer. Nem nő a hallgatók létszámával egyenes arányban a költség, hiszen a központ munkatársai pár száz hallgatót még minden további nélkül támogatni tudnak. Én abból indulok ki, hogy a bécsi központban ugyanennyien dolgoznak, és ott pillanatnyilag 500 hallgató van. Tehát ha összehasonlítom egy egyetemi költségvetéssel, akkor biztos, hogy nagyon olcsó. Ha sikerülne a hallgatói létszám után járó fejkvótát is megkapnunk, akkor a központ fenntartása nem lenne gond és az is biztos, hogy ez sokkal kisebb költség lenne, mint amire más egyetemnek van szüksége egy hallgató esetében. A magyar hallgatók fejkvótájából nem csak a tanulmányi központot lehetne fenntartani, hanem a mentorokat is lehetne fizetni. Régi fejkvóta-számítás szerint egy levelező hallgatóra a normafejkvóta 1/4-e, azt hiszem 10 ezer forint jutott. Ez 200 hallgató esetén, ha jól számolok durván 2 millió forint, ami azt jelenti, hogy 200 hallgató esetében a költségek nagy részét fedezné a fejkvóta, amit az állam fizetne. Így a hallgatóknak is ugyanazokat a költségeket kellene állniuk, mint a hagenieknek. De elképzelhető, hogy támogatást kapjanak pl. ha munkanélküliek. Most durván 90 és 300 DM között lenne a hallgatókat terhelő költség szemeszterenként, de ezt a TEMPUS még fedezi. Ha bevezetik Magyarországon a tandíjat, könnyen lehet, hogy olcsóbb lesz a hallgatóknak a Hageni Egyetemen diplomát szerezni.

*E:* Esetleg valamilyen alapítványi formában is elképzelhető a budapesti központ működtetése?

*H B G:* Elképzelhető a későbbiekben ilyen forma is. Még nem tudjuk, hogy milyen lehetőségeink lesznek, ez a következő évben derül ki.

*E:* Hol alkalmazzák a távoktatást még ma Magyarországon?

*H B G:* Gödöllőn, ahol az egyetem tulajdonképpen a helyhiányt próbálta megoldani a távoktatás segítségével, és a mezőgazdasági gépészképzésben bevezette a távoktatást úgy, hogy aki egy bizonyos átlagot – azt hiszem 3, 5-et – a középiskolában elér, az minden további nélkül ezen a karon tanulhat. Egy részük, akiket le tudnak ültetni, az egyetemen, a többiek távoktatási formában. Ez belső kísérletként indult. Az egyetlen hátránya, hogy még nem volt idő és pénz kidolgozni a tankönyveket, tehát úgynevezett útmutatókkal a rendes tankönyvet használják, ez pedig nem igazán alkalmas a távoktatásra, dehát valahol el akartak indulni. Mivel Gödöllőn vannak előzmények, itt alakult meg az egyik regionális távoktatási központ, amelyek elhelyezésére a Távoktatási Tanács pályázatot írt ki. A másik öt helyszín: Szolnok, Debrecen, Pécs, Győr és Veszprém.

*E:* Milyen szakok indulnak itt?

*H B G:* Tulajdonképpen a központok megalakultak, de ezen kívül semmi többet nem lehet róluk tudni, tehát ők maguk sem tudják, hogyan dolgoznak, mit csinálnak. Most próbálják valami módon az oktatók képzését megoldani. Szolnok például úgy, hogy beiratkoztak a Hageni Táv egyetemre a *Szolnoki Főiskola* 12 oktatója, és így a téli szemeszterben tananyagot kapnak a távoktatásról. Ők még a kezdet kezdetén kétnapos konferenciát is szerveztek, ahol meghívott elődők a magyar távoktatásról tartottak előadásokat. Megpróbáljuk néhány másik központtal ugyanilyen módon felvenni a kapcsolatot. Ez inkább egyéni kezdeményezés, tehát nem a Távoktatási Tanács és nem a Szakmai Kollégium, hanem csak néhány tagjának a kezdeményezése, hogy mégis valahogy elinduljon a dolog. A többi központtal az együttműködés teljesen véletlenszerű. Győrrel azért van kapcsolatunk, mert itt próbáltunk először hallgatókat toborozni Hagenbe, Bécs közelsége miatt. Ez az együttműködés inkább informális módon jó. A budapesti távtanulási központ mindenkinek felajánlja segítségét, a legtöbb egyetemen már felvettük a kapcsolatot úgy, hogy információs anyagot küldtünk, és már több helyről van hallgatónk is. Más oktatók is érdeklődnek a tananyag iránt, mi is megpróbálunk segíteni a betanításban, ennek az az előnye, hogy nagyon kevés pénzbe kerül.

*E:* Mik a lehetőségei Magyarországon egy önálló táv egyetem létrehozásának?

*H B G:* Felmerült több elképzelés. A szakmai kollégiumi ülésen is elhangzott már az önálló táv egyetem ötlete. Talán a magjának lehetne tekinteni azt a régi kísérletet, ami szintén Gödöllőhöz kapcsolódott. Az ottani egyetem az LSI-vel együtt elektronikai nyitott egyetemi képzést akart indítani, amit néhány évvel ezelőtt *Kovács Magda* kezdeményezett. Ez most jutott el oda, hogy megalakult a *Gábor Dénes Főiskola*, tehát Magyarországon már létezik “nyitott főiskola”. Ez nagyon nagy lépés ezen a területen, de lehet, hogy nem fog kinőni önálló egyetemmé. A legtöbb helyen a távoktatást inkább az esti és levelező képzés helyett szeretnék használni, tehát egyszerűen arra, hogy – talán nem nagyon erős, ha úgy fogalmazom – a csődbe jutott esti-levelező képzés helyett egy Nyugat-Európában bevált, biztonságos, magas színvonalú, a nappali képzéssel valóban egyenértékű diplomát adó, új képzési formát alkalmazzanak, ahol minden egyetem a saját tananyagát biztosítaná és esetleg felhasználhatja egy-két olyan önálló központot, ahol a háttér és tapasztalat rendelkezésre áll a távoktatási szervezésre. Valami olyan módon mint pl. a budapesti távtanulási központ szervezi a Hageni Táv egyetemnek a beiratkozást, bizonyos adminisztratív munkát elvégez, megszervezi a hallgatóknak a mentoriális támogatását. Ugyanezt egy magyar egyetem számára is megtehetné. Esetleg úgy, hogy a hallgatók továbbra is az egyetem hallgatói lennének, létrehozna egy központi részleget valahol, amelyik biztosítja a tananyagok ki-



küldését, visszaküldését korrekcióra. Elég volna bizonyos szervezési feladatok ellátása, és annak biztosítása, hogy a hallgatók a tananyagot rendszeresen megkapják. Nem feltétlenül szükséges ehhez egy nagyobb távegylet sem, de feltétlenül szükséges a későbbiekben egy olyan központ, amely több egyetemmel együttműködik.

*E:* Jelenleg mi a költségvonzata ezekben a már meglévő, távoktatással foglalkozó intézményekben magának a távoktatásnak? Kimutathatóan kisebb?

*H B G:* Gödöllőtől eltekintve, az egyetemeken igazából költsége még nincs. Most persze nem beszélek a levelező oktatásról, mert az nem távoktatás. Gödöllő az egyetlen, ahol viszonylag rendszeresen, főiskolai jelleggel a távoktatás már működik. A Műszaki Főiskolán is elkezdtek már egy-egy szakot ugyanilyen módon. Ha azokat az intézményeket nézzük, mint például a SZÁMALK, ahol kifejezetten távoktatással foglalkoznak, itt a költség alacsonyabb, mint a normál oktatás költsége. Nem lehet ideszámítani az *Open Business Schoolt*, amelyik távoktatási intézmény, de a költségei igen magasak, ami azzal függ össze, hogy egy angol anyagot kellett adaptálni. Ez az adaptáció igen drága és ezer hallgató esetében sem térült még vissza. Nem tudják olcsóbban előállítani, így több százezer forintot jelent egy ilyen kurzus elvégzése. Gyakorlatilag ez a normál egyetemi képzésben nem járható. Arra hosszú ideig nem lesz fizetőképesség kereslet, hogy egy diplomáért több százezer forintot fizessenek. Nekünk azt az utat kell keresnünk, ahol kisebb összegből, de normál képzést biztosíthatunk, és ezt csak akkor lehet, ha az egyetemek valami módon együttműködnek abban, hogy bizonyos tananyagokat közösen használjanak fel. Ne kelljen minden egyes egyetem, minden egyes kara számára más-más tananyagot kidolgozni. Sajnos erre van példa. Saját területemre, a matematikára hivatkozhatnék, ahol például a Műegyetemen is a különböző karok különböző matematikát, azaz különböző jegyzetet használnak, hiszen a két oktató nem biztos, hogy egyetért ugyanazon anyag használatában. Mindeddig, amíg ez fennáll, ez nagyon drága rendszer, hiszen 20–50 hallgató számára tananyagot kidolgozni és előállítani nem lehet. Ha ezres, tízezes nagyságrendben kell ugyanazt a tankönyvet kinyomtatni, akkor viszonylag olcsón lehet előállítani. Ennek viszont az a feltétele, hogy az egyetemek közötti együttműködés megjavuljon. Ha azt elfogadják, hogy legalább a távoktatásban közös anyagot használjanak, akár bizonyos kiegészítésekkel, de egy magját legalább közösen, akkor már volna annyi hallgató, akinek érdemes tankönyvet kidolgozni.

*E:* Elősegítené ezt, ha az “egy város, egy egyetem” szisztéma megvalósulna?

*H B G:* Nem vagyok biztos benne. Most olyan elképzelés él Magyarországon, hogy öt-hat egyetem az elegendő, hiszen a felsőoktatási törvény-előkészítésben valami ilyesmi hangzott el. Csökkenteni akarják az egyetemek, főiskolák számát valahogy úgy, hogy ezek szövetségben, valamilyen együttműködés keretében működjenek. Hogy ennek mi lesz a formája, hogy olvadnak össze, azt nem lehet tudni, de már Budapesten létrejött egy egyetemi szövetség, amelyben a Közgazdaságtudományi Egyetem, a Műegyetem, a Kertészeti Egyetem, és a Számviteli Főiskola vagy az Államigazgatási Főiskola vesz részt. Még nem nagyon publikus, de hasonló most az Orvostudományi Egyetem és az Eötvös Lóránd Tudományegyetem is létrehozott. Minél nagyobb, minél több résztvevője van egy ilyen együttműködésnek, annál jobban biztosítható a közös érdek. Ilyen még a *Budapesti Politechnikum*, ami a műszaki főiskolák közös egyesülete, vagy nem tudom hogy nevezem, hiszen önálló jogi személyként létrehoztak egy új szervezetet. Ez az irány, ami tulajdonképpen spontán megindult még mielőtt a törvényt jóváhagyták volna, feltehetően azért is alakult ki, mert az egyetemek is felismerik ezt. Az is sokkal egyszerűbb lenne, ha a Műegyetemen az újra megindult közgazdász képzés úgy folyna, hogy a Közgazdaságtudományi Egyetemre áthallgathatnának a hallgatók, és ez beszámítana az ottani diplomájukba. Ez az elképzelés a kredit-

rendszerben benne van, és sok párhuzamosságot megszüntetne, olcsóbbá tenné az egész oktatási rendszert. Tehát a távoktatás, ha ezeket a körülményeket is figyelembe vesszük, akkor erőteljes költségcsökkentést hozhat, hiszen az, hogy viszonylag nagyobb létszámú hallgató számára biztosítható a tananyag és a távoktatás gazdaságossága nagyobb létszám esetén sokkal jobban megmutatkozik.

*E:* Határon kívüli magyar egyetemokről vagy magyar szervezetektől volt-e már érdeklődés a távoktatás iránt, hiszen ez az oktatás elméletileg legyőzhetné a határokat?

*H B G:* A távoktatási tanács elképzelésében benne van az, hogy itt talán segítséget tudnának nyújtani a határokon túli magyaroknak az egyetemi oktatásban való részvételhez. A *Debreceni Egyetem* azért lett az egyik ilyen központ, mert onnan lehetőség nyílik egy nagy terület ellátására. Romániából már volt érdeklődés, de elsősorban azért, mert ők Hagen-nel is kapcsolatba léptek és ezen keresztül jutottak hozzánk. Miután mi nem magyar anyagot ajánlunk, ez igazából akkor lesz érdekes, amikor kialakul az önálló magyar távoktatási anyag, és akkor ez fontos szempont lehet a határon túli magyarok oktatása számára.

*E:* Kik jelentkeznek a Hageni Távegyetemre hallgatóknak?

*H B G:* Két nagy csoportba lehet osztani a jelentkezőket. Egyik részük, aki valamilyen okból magyar egyetemre még nem jutott be, de érettségi után szeretne diplomát szerezni és olyan szinten beszél németül, hogy német diplomára is esélyes. Ők egyelőre vendéghallgatóként kezdhetik meg a tanulmányokat, hiszen Németországban a magyar érettségit még nem fogadják el, mint az egyetemi tanulás feltételét. A másik csoport, akik már diplomával rendelkeznek. Viszonylag kevesen vannak, akik most egyetemre vagy főiskolára járnak, és vagy ki akarják egészíteni ismereteiket, vagy második diplomát is akarnak szerezni. Ők már rendes hallgatóként iratkoznak be Hagenbe.

*E:* A munkanélküliségen javíthat-e valamit a távoktatás?

*H B G:* Amennyiben az átképzésben szerepe van, feltehetően igen. Ha az érettségit elfogadják majd Németországban, akkor ez azt jelenti, hogy egyesek érettségi után, amennyiben erre a körülményeik lehetőséget biztosítanak, akkor is tanulhatnak, ha magyar egyetemre nem jutnak be. Ez bizonyos fókig a munkanélküliségen segíthet, hiszen az érettségizett diplomához juthat, olyan ismereteket szerezhet, amelyekre szüksége van, és kitolja a tanulás idejét anélkül, hogy magyar egyetemen kellene tanulnia, tehát a költségei kevésbé terhelik az államot.

*E:* Miben kínál előnyt a hageni képzési rendszer? Mennyivel jobb a német diploma, mint a magyar?

*H B G:* Nem vagyok biztos abban, hogy jobb vagy többet ad, és nem is az az elsődleges előnye, hogy német diplomát ad, amit esetleg másképpen ítélnék meg, hanem elsősorban az, hogy a hallgató egy biztos szakmai nyelvismerethez jut, bizonyítani tudja önmagának, hogy ő azon a nyelven oly mértékben ismeri a szakmáját, hogy diplomát is képes szerezni. Ezzel aztán a tudását is jobban tudja konvertálni. Az egyetemek számára pedig az előny az, hogy úgy tudják bővíteni saját kínálatukat, hogy közben nem kell beruházniuk, nem kell tananyagot előállítaniuk, hanem csak a német anyagot az oktatásban használni.

*E:* Az átjárhatóság mennyire megoldott vagy mennyire megoldható, amennyiben ezek a távoktatási elképzelések megvalósulnak?

*H B G:* Elvileg ez megoldható lenne, ezt az idő meg fogja hozni. Egyszerűen arról van szó, hogy az itteni egyetemekkel történt megbeszélés alapján az egyetemek igyekeznek megtenni az első lépéseket, keresik azokat a lehetőségeket, hogy a hageni anyagot a saját anyagukba beépítsék. Ez azt jelenti, hogy majd el tudnak fogadni bizonyos hageni teljesítményeket. Ha ez megtörténik, és majd a magyar lecke-könyvben szerepel olyan kurzus, hogy ezt az



illető Hagenben végezte, akkor már az egyetem megpróbálhat Hagenben fellépni úgy, hogy én elfogadom a te diplomádat, akkor most légy szíves nézd meg, hogy te az én általam biztosított kurzusok közül mit tudsz elfogadni.

*E:* Az oktatás rendszere hogyan illeszthető a magyar oktatási rendszerhez?

*H B G:* Például a Közgazdaságtudományi Egyetemen már néhány éve lazult a korábbi nagyon merev vizsgarendszer, tehát az, hogy előírt tantárgyakat, előírt vizsgákat előírt időben kellett letenni, és ha valakinek egy vizsga nem sikerült, akkor gyakorlatilag évet kellett ismételnie. Ahogy ez az átalakulás folyik, úgy közeledik a hágeni rendszerhez, ahol bizonyos tantárgyakat kell megtanulni viszonylag szabadon választott sorrendben. Természetes, hogy amelyek egymásra épülnek, ott nem lehet a legmagasabb szinttel kezdeni, de ha valaki valamilyen tantárgyból, például matematikából nem vizsgázik le az első évben, attól még nyugodtan tanulhatja az üzemgazdaságtant vagy a könyvelést, hiszen a kettő nem feltétlenül úgy függ össze, hogy az egyik a másikra épül. Nem jelenti egy vizsgának az elhalasztása a tanulmányok felfüggesztését és ez nagyon fontos. Ezt az elvet több helyen már Magyarországon is bevezették, pl. a Győri Főiskola is már több, mint egy éve hasonló elven építkezik. Nagyon kevés a kötelezően előírt tantárgy, szabadon állítják össze a hallgatók a tantervüket, az egyik évben több, a másik évben kevesebb óraszámot dolgoznak, és csak az adott, hogy a két év alatt az összes heti óraszámot teljesíteni kell. Ha rövidebb idő alatt akar valaki végezni, akkor többet vesz fel, ha nincs annyi ideje a tanulásra, mert a munkája nem engedi, akkor hosszabb idő alatt végzi el az egyetemet, Aki átjut az alapvizsgán, tanrendjét még szabadabban állíthatja össze. Persze ez a szabadság nem a színvonal csökkenését, inkább emelését jelenti.

*E:* Melyek a budapesti távtanulási központ legégetőbb gondjai?

*H B G:* Azt lehet mondani, hogy hosszú ideig a reklám volt a gondunk. Nem tudtuk, hogyan lehet a leghasznosabban elterjeszteni az egyetemeken és a köztudatban, hogy létezik egy ilyen lehetőség. Nagyon nagy lökést jelentett az a rövid TV riport, ami egy itteni szeminárium alkalmából megtartott sajtótájékoztatóról tudósított, mert ez a két és fél perc ismertette tette az egész rendszert Magyarországon. Hiába jelent meg korábban minden megyei lapban és a nagyobb újságokban is egy-egy rövid cikk a távtanulási központról. Most azzal, hogy kb. 150-en beiratkoztak, a hallgatók már egymásnak adnak tájékoztatást. Másik gondunk inkább az, hogy ennyi hallgatóval hogy fogunk boldogulni a következő évben, hogyan tudjuk megszervezni a foglalkozásokat, biztosítani a mentorokat.

*E:* Mire lenne a leginkább szükségük?

*H B G:* Azt hiszem még több reklámra, tehát arra, hogy valóban mindenki tudjon erről a lehetőségről. Szeretnénk a következő évben az egyetemi felvételi tájékoztatóba is bekerülni. Jó lenne még több együttműködés az egyetemekkel, főiskolákkal, ami rajtunk is múlik. Talán ez az egyetlen, amire igazán szükségünk van.

*E:* Távlati tervek?

*H B G:* Hogy ez a központ hosszú távon működni tudjon. Ehhez az is kell, hogy a központ munkáját mások legalább ne akadályozzák, ha már nem is tudják segíteni. Szeretnénk, hogy az a munka, amit elkezdtünk, ne vesszen kárba, hogy az a 200 hallgató, aki elkezdte a tanulást, biztosan be is tudja fejezni. Ennek érdekében valami megoldást kell találnunk a központ hosszú távú fenntartására és jogi formájának biztosítására.

*(Az interjút Papházi Tibor készítette)*

# DOKUMENTUM

---

E rovatban két nagy jelentőségű szöveget adunk közre. Az *Európai Közösségek Felsőoktatási Memoranduma* formáját és tartalmát tekintve is újdonság az európai oktatási törvényalkotást figyelemmel kísérők számára. Ami a formabontást illeti, a “memorandum” szó azt a tényt hivatott megerősíteni, hogy nem a tagállamokra kötelező érvényű törvényről van szó. Az EK korábbi megállapodásai, és a brüsszeli politikaformálás eddigi vezérfonalául szolgáló *szubszidiaritás* elve (minden problémát a megoldáshoz legközelebb rendelkezésre álló eszközökkel kell kezelni) kizárta az EK Bizottság felsőoktatási beavatkozását. A *maastrichti szerződés* megerősítette ugyan ezt az elvet, ám az oktatásban példa nélkül álló kiskaput nyitott a nemzetek feletti politika számára azzal a kikötéssel, hogy Brüsszel beavatkozhat „az oktatás színvonalának a védelme” érdekében. A memorandum tartalmi oldala ha lehet még tisztázatlanabb. Bár a szövegben jól tettenérhetők a felsőoktatás-kutatás eurosztárjainak megállapításai, nem világos a szöveget alkotó szakértőgárda összetétele, és a tudományos üzenet bürokratikus-politikus “megszűrésének” módozata sem. Ugyancsak teljesen tisztázatlan az EK mellett működő egyeztető és érdekérvényesítő szervezetek (mint pl. az Európai Iparirányítók Kerekasztala) felsőoktatás-politikai nézeteinek súlya és megjelenítése.

A memorandum kibocsátását széleskörű európai vita követte, amely lényegében a maastrichti egyezményhez hasonló véleménykülönbségeket keltett. A kritikák egy része felhívta a figyelmet arra a tényre, hogy a memorandum egyes normatív, “Sollen”-jellegű megközelítéssel átírt részei sértik az intézményi, tartományi és nemzetállami autonómiát. A vitába meghívott visegrádi államok rektori konferenciái közül egyedül a magyar szervezet szolgáltatott kidolgozott véleménnyel. Hozzászólásában üdvözölte a dokumentum létrejöttét, és támogatta a felsőoktatás európai integrációjának gondolatát. Ugyanakkor számos lényeges ponton a magyar álláspont – főként a német kritikához közeli módon – jelentősen különbözött a brüsszelitől. E szerint a dokumentum az Egyesült Államokból átvett, ám ott már elavult *eszközjelleggel* szemléli a felsőoktatást; annak jórészt csak gazdasági, munkaerő-piaci és technológiai következményeire összpontosítva. A magyar álláspont ugyancsak bírálta a dokumentum voluntarista és erőteljesen központosító jellegét.

Az új *Svéd Felsőoktatási Törvény* külföldiek számára készített összefoglalóját a magyarországi viszonyokkal összevethető svéd oktatáspolitikai adottságok miatt választottuk. A sokévtizedes szociáldemokrata kormányzás után hatalomra került svéd konzervatívok felsőoktatás-politikáját a Közös Piachoz való csatlakozás kényszere, a gyorsuló ütemben hanyatló gazdaság, a vállalhatatlanul költséges jóléti szolgáltatások válsága és a túlközpontosított egyetemirányítási rendszer gyenge megújulási



képessége határozta meg. A konzervatív kormányzat megszüntette a felsőoktatás kézi vezérlését, működési autonómiát biztosított az intézményeknek, és új fejlesztési politikát hirdetett meg. Ennek értelmében a svéd felsőoktatásra és kutatásra áldozott költségvetési erőforrást nem csökkentik, mivel a kormányzat a svéd munkaerő minőségének javítását a Közös Piachoz való csatlakozás kulcskérdésének tekinti. A költségvetési forrásokért cserébe viszont megszüntetendő az egyetemek körüli szakmai titkosság, és a leghétköznapibb közszolgáltatásokhoz hasonlóan érvényesítendő a társadalmi elszámoltathatóság elve. A hazai megfigyelők számára is tanulságos, hogy a kormányzat a helyenként elkeseredett hazai ellenállást megkerülve, nemzetközi forrásból (egy svédországi oktatási OECD-szemle keretében) szerezte meg e politika elindításához szükséges legitimitációt.

*Setényi János*

## AZ EURÓPAI KÖZÖSSÉGEK FELSŐOKTATÁSI MEMORANDUMA<sup>†</sup>

Közösség – átalakulóban

Az 1990-es években az európai társadalom számos vonatkozásában mélyreható változások lesznek. Ezeket a változásokat az európai integrációs folyamatok növekvő irama okozza, amelyben jelentős szerepet játszik az 1992-ben létrehozott belső piac és a pénzügyi és politikai egyesülést sürgető törekvések intenzívebb támogatása.

Ez az EK keretein belül felgyorsult egyesülési folyamat Európa lakóinak mind gyakoribb és mind szélesebb körű mobilitását és erőteljes kölcsönhatását eredményezi gazdasági, politikai és kulturális téren egyaránt. Tudatára ébreszt annak, hogy a Közösség hatalmas és változatos erőforrásai felhasználhatók a Közösség problémáinak megoldására, és egyúttal növeli a tagországok tudatosságát egymás fejlesztési stratégiáinak megismerésében, és amikor új kezdeményezésekre van szükség, kompatibilis irányelvek kidolgozásában.

A tudomány és technika kihívása meghatározó hatással van az európai versenyre, a gazdasági haladásra, és megköveteli, hogy Európa ne csupán az új tudás létrehozásában járjon elől, hanem az új tudásnak az elterjesztésében és annak támogatásában, hogy ez a tudás alkalmazást nyerjen a gazdasági életben is.

Globális szinten az EK-nak meg kell fogalmaznia és tevékenyen szolgálnia kell azokat a világstratégiákat, amelyek a fejlődőben levő országok békéjét és stabilitását éppúgy támogatják, mint a gazdasági haladást és a demokrácia fejlődését.

### *Munkaerő-piaci szükségletek*

Az 1992-ben létrehozott belső piac közvetlen és erőteljes hatása valószínűleg meg fogja növelni a foglalkoztatási lehetőségeket. Ugyanakkor az európai vállalkozások nagy kihívá-

<sup>†</sup> Memorandum on Higher Education in the European Community. Brussels, Commission of the European Communities, 1991. Részletek. Fordította Mácsok Zsuzsa.



soknak néznek elébe a globális versenyszellem nyomása és a az új technológiák kifejlesztésének és alkalmazásának lehetősége formájában. Ezekre a kihívásokra válaszul a vállalkozások a hangsúlyt inkább a kimenet minőségére, nem pedig a mennyiségére fogják tenni, ami közvetlenül befolyásolja majd a kívánatos szaktudás szintjét és összetételét. Európa fejlett gazdaságainak, hogy növelni tudják iparuk rugalmasságát és termelékenységét, magas szintű képzési stratégiákra kell törekedniük.

Az információtechnikai és telekommunikációs szektor, melynek várható jövőbeli növekedése valószínűleg nagyobb mértékű lesz, mint a GNP-é, úgy tűnik, hogy a 20. század elejének legfontosabb és legnagyobb hatású termelőágazata lesz, hátról két foglalkozás fogja használni termékeit és szolgáltatásait. Technológiáinak elsajátítása létfontosságú része lesz az európai társadalom jövőre tekintő képzésének.

Magasabban és több területen képzett munkásokra lesz szüksége a szolgáltatóiparnak, a termelőágazatoknak. Továbbra is növekedni fog a professzionális foglalkozásokban alkalmazott munkavállalók aránya, ami nagy keresletet hoz létre menedzseri, üzletkötői és marketing területeken. A mérnökökre, tudósokra, az üzleti élet specialistáira, műszaki szakemberekre és a sokoldalúan képzett mesteremberekre élénk munkaerőpiac vár. A közszolgálati munkalehetőségek növekedése jól mutatja azt a fellendülést, ami a javuló gazdasági helyzetből és a kormányok azon igyekezetéből fakad, hogy e kérdéseket a politika szintjén is támogassák.

Az EK-nak a körzeti és regionális szinteken mutatkozó képzettséghiányról készített tanulmányainak adatai azt mutatják, hogy a jól képzett munkaerő hiánya nagyon komoly probléma a Közösség országaiban. Ez a hiány változatlan, vagy növekvő munkanélküliség esetén is jelenkezik, mert az állások gyors felszámolása illetve létrehozása a sietve modernizálódó Európa velejárái. Ha azokat, akiknek a képzettségére már nincs szükség, nem akarjuk hátul hagyni a hosszú távú munkanélküliségben, bátor és széles körű koncepciót kell kidolgozni a felnőttek szakmai és elméleti átképzésére. A jelenlegi képzettséghiány egyik fontos jellemzője az alapvető általános és szociális készségek hiánya, mint pl. a minőségközpontúság, a problémamegoldó készség, a tanulási hatékonyság, a rugalmasság és a kommunikációs készségek hiánya. Ezek a tényezők tehát még hozzájárulnak a tudományos és technológiai készségek kritikus hiányához. Az 1990-es években a különböző foglalkozások képzettségigénye továbbra is növekedni fog, és megnövekszik azoknak a munkavállalóknak az aránya is, akiknek kommunikációs, nyelvi, menedzsment és szervezési készségekre van szüksége. Több készségterületet kapcsolni tudó oktatási és képzési formák tehetik csak képessé a munkavállalókat arra, hogy hozzá tudjanak járulni a sikeres innovációhoz, a jó minőségű termékek előállításához, a modern termelési folyamatok alkalmazásához, a vásárlói igényeket kielégítő rugalmassághoz, az új technológiákhoz való könnyed alkalmazkodóképesség kialakításához, az iparszervezés új formáihoz és a nagyobb fokú termelékenység biztosításához.

### *Demográfia a felsőoktatásban*

Az európai munkaerőpiac növekvő igényét nagyobb tudású és fejlettebb készségekkel rendelkező egyénekre együtt kell látnunk az európai demográfiai változásokkal és a felsőfokú oktatás- és a továbbképzésbeli részvételi arányokkal. Európa népessége csökkenőben és öregedőben van. A népesség 60-as, 70-es évek óta tartó folyamatos fogyása miatt a 90-es években jelentős csökkenés lesz azoknak az iskolát elhagyó fiataloknak a számában is, akik a munkaerőpiac illetve a felsőoktatás felé törekednek. Bár a csökkenés mértéke eltérő, maga a tény kétségszűbevonhatatlan az egyes tagországokban, a Közösségben magában is.

A demográfiai csökkenés ahhoz a jóslathoz vezet, hogy 2000-re mintegy 300.000-rel kevesebben fognak a munkaerőpiacra lépni, mint amennyien elhagyják azt. A munkáltató válasza sokféle lehet erre az csökkenő mértékű munkásutánpótlásra, számos stratégia dol-

gozható ki a részvételi arány növelésére illetve arra, hogy a munkaerő-szükségletet az adott lehetőségeknek megfelelően lehessen alakítani.

A gazdaság egyre magasabb szintű tudást és készségeket igényel, ez pedig megnöveli a képzési időt és az aktív munkaerő rejtett csökkenését egyaránt.

Ez a demográfiai változások nyomán kialakuló csökkenés kétségtelenné teszi, hogy a tanulás és munka közt újfajta kapcsolat szükségeltetik.

Ezt a kapcsolatot a tudás és a készségek gyors elavulása különösen a tudomány és technika területén már eddig is kérdésessé tette, de a kérdés jelentősége az egész gazdasági miliőben növekszik. A gazdaság igényeit már nem lehet kielégíteni, ha csak a fiatal végzősökre próbálunk támaszkodni. A technológiai megújulás követelményeit csak akkor lehet teljesíteni, ha komoly figyelmet fordítunk a már meglévő munkaerő tudásának korszerűsítésére, minőségi megújítására is, kiegészítő és továbbképző oktatás formájában. Ebben az összefüggésrendszerben meg kell jegyeznünk, hogy az évszázad végére a ma működő munkaerő 80%-a még mindig aktív lesz. A felsőfokú oktatás és a gazdasági élet közt létrehozott kapcsolatnak meg kell felelnie az új kihívásoknak. Figyelemmel kell lenni a gazdaság változó szaktudás igényére, hangsúlyozni kell a rugalmasság fontosságát az oktatásban, a képesítések megszerzésében, a kiegészítő és újrakezdő oktatási formákat pedig mindkét szférának támogatnia kell.

Nehéz megjósolni, hogy a demográfiai változások milyen mértékben fogják befolyásolni a felsőoktatási beiskolázási arányokat. A 70-es és 80-as években folyamatos növekedést tapasztaltunk a Közösség minden tagállamában, nők és férfiak esetében egyaránt. A 12 tagállamban 1970–71 és 1985–86 között a 19–29 év közötti népesség arányszámával kifejezett diákszám 16%-ról 21%-ra nőtt a férfiak, és 10%-ról 19%-ra a nők között. Ezek a számok általában alacsonyabbak az Egyesült Államokban és Japánban kimutatott arányoknál. A Közösség országaiban az oktatás megtartó képessége, a felsőoktatásbeli részvételi arányok nagy eltéréseket mutatnak.

A múltbeli beiskolázási tervezetek általában hajlamosak voltak alábecsülni a fiatalok igényeit a felsőfokú tanulmányokra. Ezeket az igényeket a változó társadalmi struktúrák, kulturális értékek éppúgy táplálják, mint a munkaerőpiac igényei a magasabban képzett munkaerőre. Mindezek a tényezők a felsőfokú oktatást továbbra is befolyásolják, sőt hatásuk még növekszik az elkövetkező évtizedben. Az új évtized megváltozott igényei megkívánják a nők és férfiak nagyobb arányú beiskolázását, együtt a részidős és kiegészítő oktatás diáknépességének további növelésével.

### *Mobilitás és belső piac*

Az egységes európai piac határok nélküli térséget jelent, ahol az áruk, emberek, szolgáltatások és a tőke szabad mozgása biztosított, összhangban a nemzetközi megállapodások rendelkezéseivel.

Az európai szintű működés és a mobilitás lehetősége a magasban képzett emberek számára létfontosságú kérdéssé válik, a belső piac működése pedig mind jelentősebb számban igényli majd az olyan embereket, akik alapképzettségük mellett olyan készségekkel is rendelkeznek, amikkel európai szinten is megállják a helyüket. Ezért kívánatos, hogy az oktatásban a politikai és kulturális szempontok mellett gazdasági megfontolásból is európai dimenzió kialakítására törekedjünk. Ez a dimenzió egyszerre jelentene kihívást és lehetőséget a felsőoktatásban mindenkinek.

A legalább 3 éves időtartamú képzésben megszerzett diploma elismerését szorgalmazó általános érvényű rendelkezés valamint a képzettség kölcsönös elismerését szabályozó területi utasítások teszik lehetővé az emberek szabad mozgását a professzionális szférában, és a szolgáltatások felajánlásának lehetőségét a tagországok határain át.

Bár ez a rendelkezés nem tett erőfeszítést arra, hogy a tagországokban a professzionális képzés tartalmát és idejét összhangba hozza, valószínű, hogy a rendelkezés hatására megélnék majd ez a törekvés.

A felsőoktatási rendszerek közti együttműködés elengedhetetlenül fontos azon munkavállalók és családjuk mobilitásának megkönnyítésében, akik felsőfokú tanulmányaikat egy másik tagállamban megszerzett iskolai képzettség alapján szeretnék folytatni.

Az emberek szabad mozgása és a képzettség professzionális célú elismerése az érdekeltek számára olyan egységes munkaerőpiacot hoz létre, amely befolyásolni tudja a felsőfokon képzett munkavállalók keresletét és kínálatát is.

A képzési lehetőségeket általában nemzeti alapokon tervezik meg, a bejutást pedig némely esetben numerus claususok, illetve a korlátozott számú képzési helyekért folyó versenyzetető felvételi rendszerek korlátozzák, amik spekulatív megállapított nemzeti igényekkel hozhatók összefüggésbe. Ahol a szakképzett munkaerő hiányát határokon túli munkaerő alkalmazásával ki tudják elégíteni, ahol a képzési rendszer a nemzeti kényszerítő hatásoktól mentes, ott világossá válik, hogy a kereslet-kínálat kérdését általánosabb, európai távlatokban kell szemlélni.

#### *A felsőfokú oktatás kutatófunkciója*

A Közösség célkitűzéseit a globális szinten is megnyilvánuló verseny fényében kell látni, és nem lehet figyelmen kívül hagyni a tudománynak és technikának az ipari szférára, az üzleti életre és a szolgáltatásokra gyakorolt hatását sem. A virágzó gazdaságok ma olyan újítási kapacitáson alapulnak, amely a termékekre és a termelés folyamatára egyaránt hatással van. Ez a kapacitás a újításhoz szükséges kutatásokon, fejlesztéseken, és ezek eredményeinek alkalmazásán alapul a termelés és az értékesítés folyamatában. A Közösség ezen a téren is számos problémával néz szembe. Európában a kutatásokban résztvevő emberek relatív száma kevesebb, mint Európa nagy, globális versenytársaiknál. A felsőfokú intézményekről szóló jelentések azt jelzik, hogy sok tehetséges diplomás bele sem fog kutatásokba. Az intézményekben az oktatói gárda megújítása, ami gyakran lendületet ad a kutatásoknak, jelentős mértékben lelassult, bár a tanári nemzedékváltás a jövőben lehetőséget adhat a megújulásra. Csökken azoknak a diákoknak a száma, akiket vonz a tudomány és a technika magasabb szintű tanulmányozása.

A jelen időszak másik nagy kihívása a pluridiszciplináris képzés és kutatás fejletlensége, ami komoly akadályokat állít a haladás útjába. A jelenlegi felsőoktatási intézmények oktatási struktúrája éppúgy gátolja a fejlődést, mint azok a kritériumok, amelyek behatárolják a tudományos előrehaladás lehetőségeit. Mivel a kutatások gyakorlata egyre inkább a pluridiszciplinaritás felé mutat, elengedhetelenné válik a felsőfokú intézmények számára, hogy megfelelően képzett munkaerőgárdát biztosítsanak a kutatások kivitelezésére, a megfelelő menedzsment kialakításának támogatására az üzleti életben és az iparban. Ebben az összefüggérendszerben hangsúlyoznunk kell azt is, hogy a nagyobb és koncentráltabb erőfeszítések eredményei a kutatások és fejlesztések terén csak akkor válhatnak érzékelhetővé, ha a tudományos és technikai fejlődés jelentőségének tudata a társadalom egészét áthatja, s az újítások és fejlesztések gyors és széles körű elterjesztését támogatja.

A tudományos és technológiai kutatás gazdasági kényszerítő erői megkövetelik a felsőfokú intézményekben rejlő hatalmas lehetőségek kiaknázását, mégpedig úgy, hogy az egyes koncepciók hiányosságai ne akadályozzák meg ezen energiák szabad áramlását. Az is nyilvánvaló, hogy a felsőoktatási intézmények kutatásait nem csak gazdasági megfontolások sarkallják. A felsőoktatási intézmények kutatási területeinek sokfélesége meg kell hogy szüntesse a határokat az egyszerű és az alkalmazott kutatások közt, helyet adva az "öncélú" tanulmányoknak és az olyan kutatásoknak is, melyeknek gazdasági haszna nincs, vagy jelentéktelen.

A felsőoktatási intézmények tanítási minősége és a kutatási és technológiai fejlesztés közti kapcsolat jelentőségét mindenképpen hangsúlyozni kell.

Olyan nemzeti és intézményi szintű politikára van szükség, amely a felsőoktatási szektor célkitűzéseinek teljes tartományát magukba foglalja. Ennek a politikának batoritania és engednie kell, hogy az intézmények kapcsolatra lépjenek a gazdasági élet képviselőivel, és projekteket dolgozzanak ki állami vagy magán vállalkozásoknak, vagy velük együtt.

A Tanács azon döntésén túl, hogy a kutatás és a technológiai fejlesztés terén ki kell dolgozni egy harmadik keretprogramot (1990–94), a Bizottság előirányzott egy speciális RTD programot [Research and Development] az emberi tőke és mobilitás területén. Ennek a programnak a központi célkitűzése az, hogy mennyiségileg és minőségileg is bővíteni kell az RTD számára elérhető erőforrásokat, amelyekre a tagállamoknak a jövőben szüksége lesz. Az akció két fő célra összpontosít: az oktatói gárda, különösen a poszt-doktori szintű fiatal kutatók képzésére és mobilitására, és a tudományos együttműködés hálózatainak és a különböző képzési formáknak a kialakítására.

### *Felsőoktatás és szociálpolitika*

A felsőoktatás területén tapasztalható változások szoros kapcsolatban vannak a Közösség szociálpolitikájának célkitűzéseivel, különösen az életszínvonal emelésével és a munkavállalási lehetőségek növelésével. A munkavégzés változó struktúrája a munkavállalók számára olyan magasabb szintű képzési formákat kíván meg, amelyek biztosítják a munkások helytállását a kihívásokkal szemben. Jól ismert tény a képzetlen és alulképzett munkavállalók munkalehetőségeinek csökkenése, és az is, hogy a jobban képzettek nagyobb munkahelyi stabilitást és magasabb életszínvonalat élveznek.

A felsőoktatási szféra 1960–70-es évekbeli bővülése bizonyos mértékben az emberi munkaerő és a gazdasági megfontolások előtérbe kerülésének köszönhető, de fontos szerepet játszottak szociális tényezők is.

A szociális dimenzió célja az volt, hogy esélyegyenlőséget biztosítson azoknak a fiataloknak, akik tehetségüket, tudásukat kívánják fejleszteni, figyelmen kívül hagyva pénzügyi lehetőségeiket, osztálybeli hovatartozásukat, nemüket, etnikai származásukat vagy lakóhely szerinti besorolásukat. Ezt a politikát erősítette meg a Tanács és a Közösség oktatásügyi minisztereinek 1976-os programja, amely a következőket mondta ki: az esélyegyenlőség biztosításának bármely oktatási forma elérhetőségében minden tagország alapvető célkitűzésévé kell válnia, és a gazdasági és szociális politikákkal összhangot keresve az esélyegyenlőség társadalmi szintű megvalósulása felé kell haladnia.

Míg a felsőoktatásbeli felvételi arányok az összes tagállamban javultak, a különbségek még mindig olyanok, hogy a Közösség figyelmét még hosszú időre magukra vonják. Jelentős előrelépés történt ugyan a férfi–női részvételi arányok közelítésében, azonban a diáksegélyek és egyéb intézkedések ellenére a részvétel továbbra is egyenlőtlenül oszlik meg az alulreprezentált társadalmi osztályok körében.

Nem tapasztalható jelentős előrelépés az esélyegyenlőségek biztosításában a munkában töltött évek teljes tartományában sem, s bár az utóbbi években az idősebb és "nem hagyományos" diákok száma megnövekedett, a felsőoktatást támogató rendszerek és oktatáspolitikák továbbra is a végzős diáknemzedék igényeit célozzák meg. További, a kisebbségi és hátrányos helyzetű csoportokkal foglalkozó speciális programokra különösen nagy szükség van.

### *Felsőoktatás és regionális fejlődés*

A jól képzett munkaerő biztosítása és az új, modern technológiában való jártasság fontos tényezők minden regionális fejlesztési politikában. A strukturális koncepció reformváltozata

fontosnak látja a szakképzési központokat, az üzleti tanácsadó és támogató szolgáltatásokat érintő infrastrukturális beruházásokat, a szakképzés működési programjainak támogatását, a speciális szervezeteknek és szolgáltatásoknak szánt segélyeket, melyek az SME-k [Small and Medium Sized Enterprise] szükségleteit hivatottak kielégíteni a képzés, a technológiai átvitel és újítás terén.

A felsőoktatás és a továbbképzés a regionális fejlődéssel is kapcsolatban áll. A felsőoktatási intézmény jelenléte egy régióban már önmagában is olyan befektetési lehetőségeket jelent, hogy az intézmény körül szolgáltatások sora jelenik meg. A modern vállalkozások sikeréhez oly fontos magasan képzett munkaerő hozzáférhetősége a befektetések számára különösen vonzóvá teszi a területet. A felsőfokú oktatás mint a tudás, a tanácsadás, a kutatómunka forrása az üzleti életnek és az iparnak is hasznára lehet. A felsőfokú oktatási intézmények körül kialakuló innovatív és kreatív környezet elősegíti a jövedelmező fejlesztési tervek kidolgozását és kivitelezését. Társadalmi szinten a felsőoktatási intézmény az adott terület népességének stabil léthelyzetet biztosít, magához vonzza és megtartja a regionális fejlődéshez szükséges készségekkel rendelkező munkásokat. A mezőgazdasági politikák felülvizsgálata a Közösségben fel kell hogy hívja a figyelmet olyan erőfeszítésekre szükségességére, amelyek a felsőfokú oktatásnak és továbbképzésnek a vidéki területeken is lehetőségeket adnak.

A gazdasági élettel kialakított aktív együttműködés nagy hasznára lehet a regionális fejlődésnek. Ez a kapcsolat tükröződik a diákok elhelyezkedési lehetőségeinek bővítésében, a tanácsere-programokban, a források kihasználásában, a kiegészítő programok szükségleteinek meghatározásában és támogatásában, a tanácsadó és más konzultációs lehetőségek biztosításában.

Az SME-k, amik gyakran a regionális fejlődés legfőbb éltetői, ezeknek a kapcsolatoknak a segítségével meghatározhatják és támogathatják a számukra szükséges képzési lehetőségeket, hogy az így nyerhető munkaerő segítségével követni tudják a technológiai változásokat, ez pedig nem lehetséges az említett kapcsolatból eredő ösztönző erők nélkül.

A felsőoktatási intézmények, a nyitott és távoktatás együttműködése elősegítheti az alap- és a további oktatás elé állított követelmények rugalmasabb kielégítését. A kapcsolat kölcsönös függőséget hoz létre a felsőoktatási intézmények bizonyos szintjein érdekelt gazdasági képviseletekkel is, ami tovább erősíti ezt a kölcsönös függőséget. Ilyenfajta kapcsolatnak modelljei a COMETT-program [Community Action Programme in Education and Training for Technology] keretében működő UETP-k [University Enterprise Training Partnership], de a kapcsolat még tovább bővíthető egy támogató szellemű regionális fejlesztési szerep kialakítása érdekében. Ezek az UETP-k előnyös helyzetben vannak az intézményi és vállalkozói hálózat létrehozásában, így nagyobb perspektívát tudnak nyújtani a tudásnak és tapasztalatoknak a regionális szintű problémamegoldásban.

Az európai felsőoktatási intézmények munkája is irányítható úgy, hogy támogatni tudja a regionális fejlesztéseket és vállalkozásokat. Számos regionális vállalkozásnak nincsenek meg a szükséges anyagi eszközei saját kutatásokra, és nem részei egy olyan rendszernek sem, amely felhívhatná figyelmüket a vállalkozásukhoz kapcsolódó kutatási eredményekre. Gyakran arra sincs lehetőségük, hogy a már megismert új technikákat, módszereket a gyakorlatba átvigyék. A felsőoktatási intézmények jó, ha tisztában vannak ezzel a jelenséggel, ha törekednek a regionális vállalkozások megsegítésére az új technológiai eredmények megismerésével, a vállalkozások érdekében álló kutatási tervek elkészítésével, kivitelezésével. Ez a kutatókapacitás felbecsülhetetlen támogatást adhat a regionális fejlesztési terveknek a regionális szükségletek, a regionális erőforrások felfedésével is. Számos régióban a felsőoktatási intézmények már létrehoztak olyan tudományos telephelyeket, fejlesztési egységeket, ahol



az új termékeket és termelési folyamatokat termelékész szintre hozzák, ahol az elgondolásokot, ötleteket kipróbálják, ahol az új ötletekre alapozva új vállalkozásokat indítanak útnak.

### *Felsőoktatás és külső kapcsolatok*

A tagállamok és a világ más országainak felsőoktatási intézményei közti történelmi kapcsolatokat tükrözik a diák- és tanácsere programok, a több intézménnyel közösen kidolgozott tervezetek, a diákok mobilitása és a kívül álló országok fejlesztési terveihez nyújtott támogatások. Számos európai intézményben vannak már olyan egységek, amelyek Közösségen kívüli országok nyelvi, kulturális, gazdasági és politikai fejlesztési szükségleteivel foglalkoznak. Az említett történelmi kapcsolatok szilárd alapot szolgáltatnak az érintett országokkal kiépítendő kapcsolatok létrehozásához. Az európai tanulmányi programok iránti érdeklődés a Közösségen kívüli országok intézményeiben is egyre jobban élénkül.

Az oktatás és képzés kérdése egyre jelentősebb szerepet játszik az EK külső kapcsolatainak kiépítésében, a politikai egyezményeket gyakran megelőzik vagy magukba foglalják az oktatás, képzés és kultúra terén kötött egyezmények. A Közösség számára ezt a szerepet kezdetben az arab országok, az APC-országok, Ázsia és Latin-Amerika fejlesztési támogatása jelentette. Az új, egységes Európának az oktatásban és képzésben, ahol csak lehet, a felsőfokú oktatási intézmények történelmi kapcsolataira támaszkodva fenn kell tartania és meg kell erősítenie az együttműködést. Ami az RTD tevékenységét illeti, a Közösség országai és a Közösségen kívül álló országok között már számos tudományos együttműködési egyezmény, köztük továbbképzési programok születtek.

A Közösség külső kapcsolataiban megnövekedett szerepű oktatás és képzés több okból is előtérben áll:

- az oktatás és képzés külföldi tanulmányi programokkal segíti a kölcsönös megértést, tiszteletet, és annak a tudásnak a megszerzését, amire a sikeres politikai és kereskedelmi programokat alapozni lehet;
- az oktatás és képzés a Közösséget, annak intézményeit és politikáit érintő tudás eszköze lehet, ezzel segítve a Közösség világban elfoglalt pozíciójának meghatározását is;
- az oktatásnak és képzésnek támogatnia kell a gazdasági, politikai és társadalmi fejlődéshez szükséges készségek kifejlesztését;
- a tudás egyetlen nemzetnek vagy népcsoportnak sem monopóliuma, a Közösség együttes fejlődésének fontos komponense, hogy az országok egymástól tanulhatnak, összehasonlíthatják magukat másokkal;
- a Közösség és a tagországok az európai civilizáció és kultúra gazdagságának továbbhordozói, a kultúracsere lehetőségük és egyben létérdekük is.

A Közösség külső kapcsolataiban megnövekedett szerepű oktatás és képzés bizonyítékai az EFTA-országokkal kötött egyezmények, ezen országok részvétele a COMETT- és ERASMUS [European Community Action Scheme for the Mobility of University Students]-programban és a Közösség és az USA felsőoktatásbeli együttműködési szándékának 1990-es deklarálása. Az EFTA-országok részvétele a Közösség több oktatási és képzési programjában az európai gazdasági szerződésnek is része.

A Közösségben és Európában többi országában megmutatkozó változások lendületet adtak a TEMPUS [Trans-European Mobility Scheme for University Studies]-programnak is. Az 1990 novemberében Sienában megtartott baráti találkozón a Közösség újra megerősítette a külső országok bekapcsolódását a Közösség programjaiba. Az 1990 decemberében Rómában ülésező Európa Tanács jelezte szándékát, hogy technikai segítséget nyújt a Szovjetunióknak. A támogatásban érintett területek felsorolásából világossá vált, hogy a technikai segítségnyújtásnak a felsőoktatás és a továbbképzés is részese lesz.

### *Kultúra és európai integráció*

Bár Európa meg kell hogy erősítse pozícióját a világban, gondolkodás- és szemléletmódját, intézményeit pedig minden szinten nyitottá kell tennie egy globális perspektívának, arról sem feledkezhet meg, hogy az elsődleges cél a Közösségen belüli szorosabb integráció létrehozása marad. A Közösség a nyelvek és kultúrák nagy gazdagságával rendelkezik, s az integrációs folyamatnak meg kell őriznie ezt a gazdagságot. Ennek az európai nyelvek és kultúrák sokféleségében rejlő gazdagságnak ismerete az európai egység legmélyebb lényege és értelme.

Az Európa Tanács az 1990. december 14–15 között megtartott római ülésen felhívta a kormányközi konferencia figyelmét, hogy a sokszínű európai örökség védelmében és a kultúracserék és az oktatás megnövekedett szerepének hangsúlyozása érdekében a Közösség hatáskörét ki kell terjeszteni és újra kell fogalmazni. Ugyanez az ülés hangsúlyozta a fiatalok szerepvállalásának fontosságát az európai integráció kialakításában, és reményét fejezte ki, hogy a Közösség figyelme erre a területre is jobban ki fog terjedni.

Az Európa Parlament egyik határozata, mely az ifjúság, kultúra, oktatás, média, sport területén felelős bizottság jelentése alapján született, számos utalást tett az európai dimenzió fontosságára az oktatásban. A parlament emlékeztette az illetékes szakhatóságokat felelősségükre abban, hogy az oktatás és képzés segítségével fel kell készíteniük állampolgáraikat az európai integrációs folyamatban való hatékony részvételre.

Bár az Európa Tanács felhívása és az Európa Parlament határozata az oktatás minden szintjének szól, elsősorban a felsőoktatás van abban a helyzetben, hogy eleget tegyen nekik. Egyre szilárdabb meggyőződés, hogy a felsőoktatásban meg kell találni a a szükséges egyensúlyt az oktatás általános és speciális formái között, különösen a diplomaszerezés előtti időszakban. Szerencsére azok a kezdeményezések, amelyek a végzősök majdani mobilitására és a sikeres munkavégzésre felkészítő képzést támogatják és hozzájárulnak a kultúraátadás és az európai identitás fejlesztéséhez, ezzel a meggyőződéssel összhangban vannak. A felsőoktatási szektor különös jelentőségét mutatja diákjai kora és újfajta tapasztalata, amely a politikai tervezés iránti fogékonyságot aktivizálja.

A felsőoktatási intézmények munkáját a jövő állampolgárainak európai színvonalú oktatásában a Közösség országai közt kifejlesztett partnerkapcsolatok széles köre támogatja. Ezek a kapcsolatok egyrészt az országok saját kezdeményezésére, másrészt a Közösség programjaiban (LINGUA, ERASMUS, COMETT) és a kutatási és képzési keretprogramban való részvétel során jöttek létre.

### *Új oktatási szükségletek és politikák*

Az első, 1976-os akcióprogram elindítása óta a felsőfokú oktatási és továbbképzési intézmények együttműködése sok eredménnyel büszkélkedhet. A Közösség szorosabb egysége és annak felismerése, hogy az emberi erőforrás fejlesztése gazdasági, társadalmi, politikai és kulturális szempontból is a haladás alapvető fontosságú tényezője, az együttműködés szintjének és mértékének további növelésére, az elindult folyamat támogatásának jelentőségére hívja fel a figyelmet.

A felsőoktatás és továbbképzés nagy és komplex vállalkozás. A Közösség 12 országában, szerte Európában több mint 3.500 felsőoktatási intézmény körülbelül 6.75 millió diákot szolgál. A felsőoktatási rendszer a tagországoknak, a helyi hatóságoknak, az egyéneknek és végül az EK-nak is hatalmas befektetéseket és költségeket jelent. A rendszert a különbözőség magas foka jellemzi, különbözőség a nyelvekben és kultúrákban, a rendszerek szerkezetében, a biztosított autonómia fokában, az oktatási kurzusok hosszában, szintjében, tar-



talmában, a kutatásokban való részvétel gyakoriságában és módjában, a társadalmi és gazdasági fejlettség szintjét tükröző erőforrásokban. Ezek a rendszerek eddig gyakorlatilag mind regionális és országos szinten kitűzött célokkal működtek, hogy a területi és nemzeti munkaerőpiac igényeit kielégítsék, a nemzet kultúráját közvetítsék. A végzősöket arra készítették fel, hogy a területi és nemzeti munkáltatók elvárásainak megfeleljenek, és képesek legyenek aktív polgári és társadalmi életet élni közösségeikben.

A professzionális képzettség kölcsönös elismerését, a munkások mobilitását, az európai munkaerőpiac fejlődését tapasztalva vajon a munkáltatók és a jövő munkavállalói oldaláról egyaránt európai szintű elvárások kialakulásának vagyunk tanúi? Amint az európai szintű lehetőségek elérhető közelségbe kerülnek, valószínűleg meg is követelik az európai, vagy legalábbis hangsúlyosan európai tartalmú és szintű oktatást. A diákok a jövőben valószínűleg akkor látják majd igényeiket jól kielégítettnek, ha nemcsak a hazai, hanem más országok intézményeiben is tanulhatnak. Így magas szinten gyakorolhatják szabadságjogaikat, együtt élvezve a szabad választás felelősségét és előnyeit. A kritikus kérdés az, hogy ez a hatalmas, változatos rendszer a Közösség célkitűzéseinek megvalósítása, Európa kulturális gazdagságának megosztása, a területi, nemzeti állampolgári hűség és az európai identitás összehangolása érdekében elbír-e egy erőteljes európai összpontosítást. Képes-e vajon kialakítani és fenntartani egy kutatási fennhatóságot, képes-e olyan diplomásokat képezni, akik ügyeik bonyolításakor szabadon tudnak mozogni Európában, tudja-e aktivizálni a tudósokat és az elméleti szakembereket, a társadalom és a politika tudományának szakértőit, akik a 21. század Európájának politikai és kulturális fejlődését vezetni, érdekeit világszinten képviselni tudják? Ezek persze kissé nagyra törő, de szükségszerű várakozások.

Hogy jobban tudjunk összpontosítani az így kitűzött célokra, a Memorandum kiválasztott néhány megvitatásra leginkább alkalmas területet:

- Részvétel és bejutási esélyek a felsőoktatásba
- Együttműködés a gazdasági szférával
- Kiegészítő oktatás
- Nyitott és távoktatás

Ezek olyan a területek, ahol a változtatás szükségességével a felsőoktatási rendszerek nemzeti szinten is szembenéznek, bár a kérdések megközelítését a közösségi tagság nyújtotta lehetőségek és a közösségi szintű együttműködés nyilvánvalóan megváltoztatják és talán meg is könnyítik.

Azonban az együttműködésre, a tapasztalatcserére való hajlandóság, a Közösség szempontjainak figyelembe vétele a 90-es évek kihívásaira való válaszkérésben csak akkor járhat eredménnyel, ha a felsőoktatásbeli európai dimenzió határozott megfogalmazást nyer. Ennek körvonalait az alábbiak adják:

- Diákmobilitás a Közösségben
- Európai szintű együttműködés az intézmények közt
- Európaiság a tananyagban
- Tanárképzés
- A képzettség és a tanulmányi idő elismerése
- A felsőoktatás nemzetközi szerepe
- Információ és oktatáspolitikai elemzés
- Párbeszéd a felsőoktatási szektorral

A Bizottság egyrészt teljesen egyetért azzal, hogy a felsőfokú oktatásnak és továbbképzésnek szoros kapcsolatba kell lépnie a gazdasági és társadalmi élet szféráival, a felsőoktatás civilizáló szerepét is hangsúlyozza. A professzionális képzés iránti igénynövekedés a post-secondary intézmények széles skáláját hozta létre, hogy az általános és professzionális oktatás



közi egyensúlyt ezekkel a különböző szerepeket felvállaló intézményekkel biztosítani tudja. A professzionális/technikai, akadémiai/tudományos szintek közti távolság azonban, különösen az egyetemek esetében továbbra is növekszik. Egy ilyen irányú fejlődés veszélyt jelenthet, mert a modern gazdaságnak és társadalomnak éppúgy szükségesek az általános, mint a speciális tudású emberek és az olyan diplomások, akik képesek komplex problémákkal megbirkózni és hatékonyan kommunikálni.

További kérdéses pontja ennek az egyensúlynak a professzionális képzés részeként szemlélt általános oktatás kiterjesztésének mértéke és az, hogy a humán tanulmányok mellett a humán diplomások szolgáltató szektorbeli szerepvállalását segítő kiegészítő szerepű technikai és professzionális programok milyen mértékben kapjanak helyet. Mindezek a tényezők az általános és professzionális képzés közti határok elmosódását és a tanítási anyagok egyensúlyi kérdésének jelentőségét jelzik.

További meghatározó jelentőségű kérdés a felsőoktatás minőségi színvonalának fenntartása illetve növelése. A modern társadalom erős versenyszelleme, tudástól és képzettségtől való függősége egyre nagyobb hangsúlyt helyez a minőség kérdésre. Ezt a hangsúlyt növeli a közkielcséget és felsőoktatási befektetési feltételrendszere, ami a minőséget a politikai felelősség szükségszerű részévé, néhány esetben pedig a pénzbeni támogatás megítélésének alapjává teszi.

Az információ, amire a minőségre vonatkozó véleményalkotás alapozható, elengedhetetlenül fontos a felsőoktatás potenciális használóinak felelős választásához is, mivel a minőség a felsőoktatási intézmények és a többi partner közti szerződészerű viszony egyik alapvető tényezőjének tekinthető. A minőség iránt megélt igény olyan struktúrákat kell hogy éltsen, amelyek lehetővé teszik, hogy a felsőoktatás intézményei az oktatás és kutatás minőségére figyeljenek, amelyek a minőségközpontúság tudatossá válását és hangsúlyos szerepét bátorítják mindenfajta tevékenységben.

Az európai felsőoktatási intézmények nyújtotta bővülő lehetőségek európai szintre emelik a minőség kérdését. A minőség determináló hatása minden bizonnyal befolyásolni fogja az intézmények választásait a partnerkapcsolatok és az európai struktúrák hálózataiban, befolyásolni fogja az akadémiai elismerések adományozását és a mobilitás előmozdítását. Ez a minőség-meghatározottság egy nyitottabb és hozzáférhetőbb európai felsőoktatási piacon a diákok intézmény- és kurzusválasztásában is szerepet fog játszani. Egy egységes európai munkaerőpiacon, ahol a diplomák professzionális célú kölcsönös elismerése támogatja a mobilitást, a munkáltatónak is segítségre van szüksége a minőségi munkaerő kiválasztásában. Ebben az összefüggésben felmerül az a kérdés is, hogy vajon a munkáltatónak mennyire, vagy egyáltalán bele kell-e szólnia annak meghatározásába, hogy a diplomák kölcsönös elismerését és elfogadását milyen feltételek szabják meg. A minőséget így szélesebb összefüggésben vizsgálhatjuk, mint ha egyszerűen a tagállamokon belüli és közti összehasonlítást eszközét látnánk benne, a közösségi szintű tapasztalatcsere és együttműködés lehetőségei pedig a minőségparaméterek meghatározásával és értékelésével így aknázhatók ki teljes mértékben.

A képzett munkaerő minősége azt a képességet is magában foglalja, hogy a munkáltató meg tudja szerezni és fel tudja használni a számára szükséges információkat ahhoz, hogy a technológiai változásokkal megbirkózzon. Az információ- és kommunikációtechnika (ITC) szerepe ebben is egyre áthatóbbá válik. Ezek a technikák nemcsak hogy gyorsan jelzik saját régebbi verzióik gyors elavulását, de hatással vannak minden más tudományágra és technológiára, melyek még ezeket a régebbi változatokat használják. A tudás megszerzésének modern eszközeként a gazdasági és társadalmi élet minden aspektusának többledimenziót adnak. Az ITC térfoglalása fokozatosan minden területen megváltoztatja majd a műveltség megszerzésének módjait, ahogy tette ezt a könyvnyomtatás elterjedése Gutenberg első

nyomatványai után. Így tehát az univerzális ITC műveltség megszerzése a jövő egyik alapkövetelményévé, a számítógépes és kommunikációs hálózatok pedig az interdiszciplináris együttműködés sokközpontú infrastrukturális eszközeivé fognak válni. AZ ITC jártasság tömegessé válása csak komoly képzési erőfeszítésekkel érhető el, mégpedig elsősorban a felsőoktatásban. Az új akciók megindításához mintául szolgálhat az R&G-program részeként működő DELTA- és a VLSI-program.

Az előttünk álló változások vitathatatlan pénzügyi következményei a felsőoktatás és a továbbképzés finanszírozásának mértékére és formájára vonatkozó kérdéseket vetnek fel. Egy nemrégiben készített tanulmány szerint az európai államkasszák felsőfokú oktatásra fordított kiadása a vizsgált 1980–87-es időszakban a Közösség egészében csökkent, kis növekedéssel csak néhány periférikusabb tagállam számolhatott. A felsőoktatás és továbbképzés elé állított jövőbeli kihívásokat tehát ilyen háttér előtt kell látnunk.

A kevéske állami támogatásért folyó versenyben a felsőoktatási intézmények arra kényszerülnek, hogy a köz- és magán-szférából egyaránt más támogatási forrásokat is keressenek. Ez történik a kutatások finanszírozásánál is, amikor szerződések mind köztulajdonú képviseltekkel, mind magán-vállalkozásokkal kötöttek. Megnövekedett a jelentősége egyes szolgáltatások piaci típusú megrendelésének is, pl. az ipari szférának szervezett képzési programok és konzultációs szolgáltatások formájában, amik megkönnyíthetik ugyan az intézmények pénzügyi helyzetét, de a felsőoktatás és továbbképzés finanszírozásának alapkérdéseire megoldást nem adnak. Egy terjeszkedő szolgáltatás nem tartható fenn csökkenő költségvetési bevételekkel. Bár hatékony intézkedésekkel hosszabb-rövidebb nyereséges időszakok elképzelhetők, az azonban kérdésessé válik, hogy ilyen körülmények közt milyen mennyiségű és minőségű szolgáltatások nyújthatók. A diákszám csökkenése az oktatás általános és középfokú szintjén komoly érveket hoz fel az oktatás egészének szánt pénzügyi támogatásból a felsőfokú oktatásra fordított részesedés növelése mellett. További forrásokra van azonban szükség mind a köz-, mind a magán-pénzalapokból, foglalkozni kell a tandíjjal, a diáksegélyek és a kölcsönökből finanszírozott oktatás kérdéseivel nemcsak a teljesidős oktatásban, hanem a kiegészítő, a nyitott és a távoktatásban is. A vitát a leghatékonyabb közösségi finanszírozási formáról tovább kell folytatni. Az európai dimenzió finanszírozása szintén fontos kérdés a felsőoktatásban és a továbbképzési formákban. A magasan képzett munkaerő mobilitása, ami komoly befektetéseket kíván a tagországoktól, az anyagi erőforrások mozgatásának kérdését is felveti a Közösség országaiban.

A kérdéseket, melyeket memorandumunk felvet, az intézmények jelen struktúrájának és menedzsmentjének kihívásaiként kell látnunk, melyek dinamikus és kitartó változási folyamatot igényelnek, amennyiben azt szeretnénk, hogy a felsőoktatás meg tudjon felelni az elkövetkező évtizedekben az új követelményeknek. A felvetődő kérdésekre azonban még a közösségi és tagállami szintű támogató politikák mellett is a fő válaszadókká maguknak a felsőfokú intézményeknek kell válniuk.

Egy nagyobb és változatosabb diáknemzedék ellátása számos feladatot jelöl ki: egy szélesebb körű és nagyobb összefogással elkészített tananyag-tervezési keretmunkát, új oktatási struktúrák kialakítását, tanítási módszertani korszerűsítéseket, együttműködések kialakítását más intézményekkel és a gazdaság más szféráival a tanításban éppúgy, mint a kutatásban, és egy európai ethosz létrehozását az intézményi élet valamennyi vonatkozásában. A változások komolyan érintik a felsőoktatási intézmények emberi erőforrás-politikáját. Megújult személyzetre, új szerződési formákra, új kapcsolatokra van szükség, ami elkötelezett és előrelátó intézményi adminisztrációt igényel, amely szabadon dolgozza ki stratégiai menedzsmentjét és rugalmasan reagál az új feltételekre és körülményekre is. Ezt a fajta megközelítést leginkább egy növekvő intézményi szintű hatalom segítheti elő, ami egy előre meghatározott

oktatáspolitikai koncepciónak tartozik elszámolással. A stratégiai menedzsment területén különösen sok segítséget adhat a Közösség együttes szakértelme.

### *Részvétel és szabad út a felsőoktatáshoz*

A felsőoktatásbeli részvételi arányok növekedése melletti érvek a következők:

- A technikai haladás és eredményeinek alkalmazása a gazdasági életben a versenyképesség megtartása érdekében jelentősen megnövelte az európai munkaerő elé állított követelményeket;
- a nyelvek és kultúrák sokféleségét összefogó EK követelményeket állít a felsőoktatási intézmények elé annak érdekében, hogy polgárai megtanulják kiaknázni a belső piac előnyeit és hogy kötelezettségeiket szélesebb, európai szinten láthassák el;
- a változó társadalmi és kulturális értékek és a felsőoktatásbeli részvétel növekedése növekvő igényekhez vezetnek;
- a strukturális politikák gyakorlata erősen függ a jól képzett munkaerőtől;
- a növekvő arányú részvétel szükséges következménye az „esélyegyenlőség az oktatás minden formájának hozzáférhetőségében” célkitűzésnek;
- az egyre szorosabban együttműködő EK országainak gazdasági és kulturális haladása komoly lépést jelent a népesség általános műveltségi szintjének emelésében.

A Bizottságot ezek az érvek meggyőzték. Elfogadásuk az egyes tagállamokban nemcsak az igények természetes növekedésének szemmel tartását, hanem további igények kialakulásának bátorítását is jelenti. Határozott akciókra van szükség az alulreprézantált csoportok részvételi arányának növelése és a kiegészítő és újrakezdett tanulmányok támogatása érdekében. Az persze minden tagállam belső ügye, hogy az általános mennyiségi növekedés illetve az egyes kurzusok növekedési céljait kitűzze. Megfontolandó ugyanakkor a bizonyos időszakokra szóló közös célkitűzések elfogadásának haszna, a közös célok elérése érdekében a Közösség nyújtotta segítségnyújtás elfogadása. A közösségi dimenziót, benne a diákok és a már képzett munkaerő mobilitását, érdemes figyelembe venni a növekedési tervek megalkotásánál is. A közösségi szintű együttműködés és információcserre létfontosságú egy széles látókörű tervezési perspektíva kialakításához.

A növekedési folyamat irányítási módjának megválasztása az egyes tagállamok és a felsőoktatási hatóságok dolga, hiszen a részvételi arányok jelenlegi szintjében, a felsőoktatási rendszerek középfokú oktatáshoz kapcsolódásának módjában és a felvételi politikában a tagállamok jelentősen különböznek.

A növekedési politika fő megfontolandó elemei a következők lehetnek:

- A középszintű oktatást elhagyók számának és a magasabb szintű készségek iránti igények növelése. Ezek a törekvések magukba foglalhatják a befektetés, szervezés, tananyag-reform kérdései mellett az irányítási és tanácsadói funkció erősítését, speciális támogató programok szervezését, hogy középiskolai tanulmányaikat az alulreprézantált rétegek is befejezhessék és továbbfejleszthessék.
- A felsőoktatásba lépés legelső szakaszának szentelt nagyobb figyelem elsősorban annak érdekében, hogy a felvételikben a népesség minél nagyobb arányban jelenjen meg. Ezt segítheti egy rugalmasabb felvételi feltételrendszer, a középfokú intézményekben és szakképző intézményekben szerzett képesítések elfogadása, a felvételi felkészítő kurzusok átszervezése, a munkahelyi tapasztalatok és gyakorlat elismerése.
- Az oktatási struktúrák átszervezése. Ez magában foglalhatja általános, részidős és rövidtávú kurzusok bevezetését, olyanokét, amelyek a diákok teljesítő képességét jobban fejlesztik.
- A felsőoktatás egyénekre rótt költségeinek felülvizsgálata. Ez a rendelkezés módosításokat jelent a segélyprogramok, ösztöndíjformák, kölcsönök, adókedvezmények, részletfizetési lehetőségek és közvetett segélyek formájában és a kérvényezések feltételeiben és módjában.

– Hatékonyságot javító rendelkezésekkel több és jobban elosztott hely biztosítása. Ez a tanítási folyamatra helyezett erősebb hangsúlyt is magában foglalja.

A tapasztalatcsere és a célkitűzések megbeszélése kölcsönösen hasznos lehet, erre tehát minden tagállamnak törekednie kell. Ez segítheti a sajátos irányokban haladó politikák összetartását is.

A jelentősen megnövekedett számú diáknépeség ellátásának kérdése igen összetett. Néhány tagország már tágabb látókörű intézkedéseket hozott, újonnan alapított, vagy régi intézményekben rövidebb és szakorientáltabb kurzusokat is indított, mások pedig hasonló változtatásokat terveznek. A középiskolát befejezőkből és idősebb diákokból is álló új diáknépeség nyilvánvalóan nagyobb választékot kíván a teljesidős és részidős, a hosszabb és rövidebb, az egyszakos és többszakos, a minősítő és korszerűsítő, általános tudásbővítő kurzusokból. A felsőoktatás feladata az lesz, hogy kielégítse az igényeket egy olyan post-secondary rendszerben, ami a legjobban szolgálja a "vevőkört". Fontos, hogy a rendszer alkotórészei, a feladatok és vállalások éppúgy pontosan megfogalmazódjanak, mint a részek közt kialakítandó kapcsolatok formái. Bármilyen legyen egy rendszer természete, az a legfontosabb, hogy ne akadályozza azoknak a diákoknak a haladását, akik tanulmányaikban hajlandók és képesek elérni a lehető legmagasabb szintet.

A kibővített részvétel nyilvánvalóan finansziális vállalásokat is jelent, hogy ellátni és szolgálni lehessen a megnövekedett diáksereget. Ez a költségvetés, a minőség és a kimenet rendszerében is felülvizsgálatot követel meg. Az a kérdés, hogy kik és milyen arányban viseljék a felsőoktatás költségeit, hogy a közoktatás támogatását milyen módon lehet megoldani, egyike azoknak, amelyek megválaszolásához a közösségi szintű párbeszéd sok segítséget adhat.

Kihívást jelent az intézményeknek az is, hogy a tanítási módok széles választékát kell nyújtaniuk a diákság új, heterogén nemzedékének. A szükséges pedagógia és a rugalmas kivitelezés fejlesztése olyan területek, amelyek az együttműködés és az együttes akciók határozottan ajánlatosak. A különböző kurzusokkal működő intézmények kapcsolatot tarthatnak az teljesített kurzusok jóváírásával, elfogadásával, egy olyan rendszerrel, amin már számos tagországban és a Közösség egészében is dolgoznak. Az ilyen rendszerek alkalmazása elsősorban az intézmények együttműködési hajlandóságán múlik. Ily módon nemcsak a rendszer áteresztőképessége növekszik meg, de kialakul a munka és tanulás egy újfajta kombinációjának lehetősége is. Ez a rendszer hatásosan működhet a képzettség nélkül maradó diákok lemorzsolódásának csökkentésében is.

A felsőoktatási intézmények hozzáférhetőségének problémái azonban ezzel még nem tűnnek el. Kielégítetlen igények mindaddig maradnak, míg a diákok nem tudják elérni a számukra kívánatos intézményeket. Az új rendszer mindenesetre csökkentené a felsőoktatási választási lehetőségek "egyszer s mindenkorra" jellegét.

Nélkülözhetetlen az intézmények hozzáférhetőségének felülvizsgálata és az eredmények figyelembe vétele a kormányok felsőoktatással kapcsolatos rendelkezéseiben. Egy ilyen felülvizsgálat szükségességét igazolja a hatóságok növekvő érdekeltsége abban, hogy a végzősök mennyiségében és fölkészültségében a munkaerő-piaci szükségletek tükröződjének.

### *Együttműködés a gazdasági szférával*

A felsőoktatást is befolyásoló növekvő társadalmi és gazdasági elvárások a felsőoktatást is a gazdasági struktúra részeként látatják. Ugyanakkor az alkalmazottak és termékeik használói számára szervezett képzési programokkal illetve felsőoktatási vagy azt meghaladó szinten kutatásokat és fejlesztéseket végzőkkel szembenéző vállalatok a felsőoktatási intézmények számos jellegzetességét veszik magukra. Ez megmutatkozik a megváltozott irányítási stílusban, ami minden szinten bátorítja a csoportmunkát, elősegíti a kreativitást és a vállalkozási

kedvet. Ez az érdekközéltetés olyan újfajta kapcsolat kialakulását segíti elő a felsőoktatás, az ipar és az egyes szakmák között, amelyben az együttműködést minden résztvevő keresi, és ami egy jól szervezett rendszerben különösen hatékonyra és tartóssá tehető. Ez a kapcsolat egy tanuló társadalom kialakulásának kezdetét jelentheti, ahol az egyén egész napi tevékenysége munkahelyen és munkahelyen kívül is állandó tanulási folyamat része.

A kapcsolat egyenlőségen alapuló nyitott viszonyt jelent, ahol az igazi érték a mindkét oldal nyújtotta kölcsönös szolgálatokból ered. Fel kell azonban ismerni a résztvevők elsődleges funkciói közötti különbséget. A kapcsolat természetének, kiterjedésének és kötelezettségeinek definiálása következetes megközelítést vár el mind a felsőfokú oktatási intézményektől, mind az ipartól és a felsőoktatás törvényi és pénzügyi kereteit adó hatóságoktól. Az oktatási személyzet strukturális kérdései és a pénzügyi támogatás elég rugalmas kell legyen ahhoz, hogy kezelni tudja az újfajta kapcsolatból eredő újfajta kötelezettségeket is. Az intézményeket fel kell hatalmazni arra, hogy befektethessenek a kapcsolat fejlesztésének támogatásához szükséges előkészítő munkákba.

A felsőoktatási intézmények az együttműködés kialakításával, a technológia-átvitel és tudományos tanácsadás gyakorlatával sokat tettek kutatási és fejlesztési funkció támogatására az iparban is. A képzési követelmények kielégítése azonban már nem volt ilyen sikeres. Ennek egyik oka az, hogy a vállalatok sokszor olyan teljes körű képzés igényelnek, amit egyetlen intézmény nem tud biztosítani. Hogy a felsőoktatási intézmények kielégíthessék az ipar képzési igényeit, sokkal rugalmasabb rendszert kell kiépíteniük, együtt kell dolgozniuk más intézményekkel és képzési egységekkel is. A felsőoktatási intézményeknek a regionális szaktudás-igény meghatározásában és ellátásában mindenképpen központi helyet kell elfoglalniuk.

A felsőoktatás és a gazdasági élet közötti együttműködés kutatási és fejlesztési programokban indult meg, majd a COMETT-program keretében létrejött UETP-k tagországi és regionális szinten is ösztönzést adtak a kiegészítő képzésnek, a képzés és az emberi erőforrás analízisnek. A Bizottságnak a felsőoktatás és ipar közötti kapcsolatot segítő programokat úgy kell koordinálnia, hogy biztosítsa a célkitűzések egységét, a programok eredményes kivitelezését, a maximális hatékonyságot és a hozzáférhetőséget.

Az UETP-knek esélyük van arra is, hogy komoly szerepet játsszanak más európai programokban is. Az UETP-k a közös felsőoktatási és ipari projekteket erősítve, az eredmények népszerűsítését és kiaknázását segítve támogathatják a kutatás és fejlesztés szféráját is.

A növekvő együttműködés a következő évtized központi kérdése, ami hatékony cselekvést kíván meg a felsőoktatási intézményektől, a hatóságoktól, a vállalatoktól és mindezek képviselői szerveitől. A felsőoktatási intézmények együttműködését az iparral küldetésük meghatározó részének kell tekinteniük, kurzusaik rendszerét, képzési formáikat és módszereiket pedig úgy kell igazítaniuk, hogy támogassák ezt az együttműködést a kiegészítő képzés, a kutatás és fejlesztés, a tanácsadás és konzultációs szolgáltatások terén, a változásokat tükrözve a diák és oktatói csereprogramokban, az információipar és felsőoktatás közötti áramoltatásában.

A felsőoktatási intézményeknek meg kellene próbálniuk azzal, hogy az ipar képviselőit minél nagyobb mértékben bevonják a különböző tanácsok, bizottságok, tanácsadó szolgálatok munkájába. Az iparral egyetértésben olyan struktúrákat kell létrehozniuk, melyek a képzés és más felsőoktatási szolgáltatások biztosítására a külső piacot is használni tudják.

A vállalatoknak világos oktatási és képzési stratégiával kell rendelkezniük és fel kell készülniük arra, hogy az ipar és a munkaerőpiac stabilizálásából éppúgy, mint saját pillanatnyi érdekeik szolgálatából kivégyék részüket. Azt is látniuk kell, hogy a know-how vállalatok közötti megosztása nem jelent veszélyt pozícióik biztonságára. A tagországoknak meg kell teremteniük a felsőoktatási politikák együttműködési kereteit, és olyan költségvetési politi-

kát kell kialakítaniuk, ami ösztönzi a vállalati befektetéseket a kutatásokba, fejlesztésekbe és a felsőoktatással kialakított együttműködés szorosabbá tételére.

### *Kiegészítő oktatás*

Ha Európa fenn akarja tartani globális versenyképességét, gazdasági haladásra áhítozik és állampolgárainak jó életet akar biztosítani, nem hagyhatja figyelmen kívül az egyre gyorsuló technológiai fejlődés munkaerőpiacra gyakorolt hatását. Hogy a technológiai megújulás véghezvigye, a munkaerőpiac nagyrészt fiatal, jól képzett munkavállalókra támaszkodik. Minél gyorsabb azonban a technológiai változás és minél gyorsabban avul el a tudás, annál kevésbé lehet ilyen nagy mértékben csak erre a forrásra támaszkodni. A fiatalok számának csökkenése a tagországokban és a Közösség egészében, valamint a szak- és általános tudás még a munkaerő piacra lépése előtti jelentős mértékű növelésének szükségessége is megkérdőjelezi egyeduralmuk helyességét. Adott körülményeink közt a megújulást az európai iparnak más forrásokban is keresnie kell. Egy ilyen forrást a már működő munkaerő jelent, amelynek több mint 80%-a a századfordulón még mindig aktív lesz. Ennek a rétegnek az átképzése mindig is fontos volt, ahogy a technológiai változások jöttek. A felgyorsult technológiai haladás fényében ennek az átképzésnek újrászervezése és megerősítése egyre sürgetőbb feladat lesz. Hogy a munkaerőpiac szükségleteit ki lehessen elégíteni, növelni kell a munkaerőpiac munkaerő-kínálatát is. Ez megkívánja a munkanélküliek, a leépített munkások illetve a munkaerőpiacon kisebb számban résztvevők, különösen a nők átképzési lehetőségeinek felülvizsgálatát, hogy ők is a piacnak megfelelő szintű és minőségű képzettséget szerezhessenek, és bátorítani kell ezeket a csoportokat, hogy igénybe vegyék a felsőoktatási lehetőségeket. Ugyanakkor minden egyénnek általánosságban is tudatosítania kell, hogy munka- és pihenőideje egy részét tanulással kell töltenie. Ennek megvalósításához mind a tagországi, mind az intézményi szintű politikák aktív támogatása is szükséges. Az intézkedéseknek az alap és további oktatási formák közti határok eltüntetésé felé kell mutatniuk, ahol a munkában töltött évek alatt és azon túl is tartó művelődés lassanként a "tanuló társadalom" egyik alapnormájává válik. A kiegészítő oktatás a felnőttképzés része, amelyben a felsőoktatási intézmények szerepe és felelőssége régóta jól ismert. Ennek a szerepvállalásnak a mértéke a tagországokban jelentős eltéréseket mutat. Néhány országban, még ott is, ahol a felsőoktatási intézmények kötelezettségeit törvényileg határozzák meg, alig, vagy semmit nem tettek azért, hogy megbirkózzanak a középfokú oktatást elhagyók igényeivel. Azok közt az intézmények közt is különbségek vannak, amelyek a kiegészítő oktatással kapcsolatot tartó technikumi és szakképzésből alakultak. Amint ezeknek az intézményeknek a népszerűsége megnőtt, energiáikat és erőforrásaikat a középiskolás végzősök teljesidős oktatására kezdték fordítani, így a kiegészítő oktatásban vállalt szerepük tevékenységük töredék részévé vált. A felsőoktatási intézmények kiegészítő oktatásra adott inadekvát válasza mutatkozik meg a testületi és magán kezdeményezések egyre nagyobb számú megjelenésében, melyek közül sok a felsőoktatásban végzett munkát a teljesidős oktatásnak felelteti meg.

Az utóbbi évek fejlesztései igyekeztek megkönnyíteni az idősebb diákok bejutását a felsőoktatásba és a poszt-graduális kurzusokra. Ezek a fejlődési eredmények olyan lépésekként üdvözölhetők, melyek a kiegészítő oktatást a felsőoktatási intézmények tevékenységének fő vonalába emelik, ami létfontosságú ahhoz, hogy a Közösség és a tagországok állják az elkövetkező évtizedek kihívásait. Intézményi szinten először is a kiegészítő oktatás tudatos vállalását és elfogadását kell célul kitűzni az oktatói és adminisztratív személyzet körében. Ezután következik a diákok meggyőzése tudásuk állandó megújításának fontosságáról és az intézmények támogatásáról abban, hogy szakmájuk fejlődésével lépést tartsanak. Ehhez a

ma létező struktúrák mellett újakat kell alkotni, hogy a vállalkozások, szakmák és a nagyközönség igényeit a kiegészítő képzés fel tudja tárni és el tudja látni. A megfelelő képzési "csomagterv" fejlesztésének és piacosításának túl kell lépnie az intézményi kereteket, és biztosítani kell az együttműködést más intézményekkel, ügynökségekkel és hálózatokkal.

Nagyon fontos kérdés, hogy a kiegészítő képzés diákjai és az idősebb diákok hogyan juthatnak be a felsőoktatási kurzusokra. Olyan politikára van szükség, ami az érettség, a tudás, a munkaerőpiacon szerzett tapasztalat és a felkészítő kurzusok hitelét szélesebb, rugalmasabb skálán elfogadja. Sürgető szükségesség a kiegészítő oktatás diákjai által megszerzhető képzések megfelelő struktúrájának fejlesztése ahhoz, hogy tanulmányaikat mind nemzeti, mind európai szinten elfogadtathassák és hogy a kiegészítő oktatás presztízsét növeljék. Legyen szó bármilyen struktúráról, nemcsak az intézményben folyó oktatást kell szorgalmazniuk, hanem olyan képzést és kísérletező munkát is, amit vállalkozásokban teljesítenek, vagy éppen a képzési "csomagterv" más képviselői irányítanak és hitelesítenek.

A pedagógiai, oktatási fejlesztések elengedhetetlenek, az új kommunikációs technikák alkalmazása pedig igen hasznos lehet. A moduláris oktatási struktúrák a már teljesített oktatási egységek elfogadásának biztosításával jól megfelelnek a változatosság követelményének és a kiegészítő oktatás diákjai igényeinek. Nemzeti szinten elengedhetetlenül fontos a kiegészítő képzés jobb struktúrájának megszervezése a munkáltatók és az oktatási szervek együttműködésével.

A kiegészítő képzés a regionális fejlesztési stratégiák fontos része, amit az illetékes politikáknak is tükrözniük kell. A kiegészítő oktatás fejlesztéséhez gyakorlatilag minden felsőoktatási intézménynek szüksége lenne a kezdőlökést megadó anyagi támogatásra. Hogy ez milyen mértékben essen a munkáltatókra, az egyénekre vagy a köz költségvetésre, azt a régióknak a szociális és általános oktatási politikák fényében maguknak kell meghatározniuk. A kiegészítő oktatás szociális szerepe sem hagyható figyelmen kívül. Nemcsak a nemzedékek közelítését segítő művelődési lehetőségeket hozza közelebb, hanem hozzájárulhat más társadalmi egyenlőtlenségek csökkentéséhez is, elősegítheti a társadalom általános műveltségi szintjének növelését, és hozzájárulhat az európai identitás fejlesztéséhez is.

### *Nyitott és távoktatás*

A távoktatás az európai általános oktatásban és képzésben megkülönböztetett figyelmet érdemel. Lehetőségei abból adódnak, hogy mentes tér és idő szorításától, hogy különös rugalmasságot nyer akár ha magában, akár ha más oktatási formákkal együtt alkalmazzák. További előnyöket merít a tananyag gondosan szerkesztett tagolásából. Alkalmazásának elvileg nincsenek határai, egyéni és csoportos oktatásra éppúgy megfelel, használható területi, ország és kontinens határokon át, és bármikor.

A modern technológia sokban segíti a távoktatást, a DELTA-program keretében folyó telekommunikációs és informatikai fejlesztések sokban járulnak hozzá a távoktatás sikereihez. A multimédia rendszerek alkalmazása a távoktatásban színvonalas illusztrációs lehetőségeket ad, és bepillantást enged a dolgok mélyebb természetébe, amit a hagyományos oktatási módok ritkán tehetnek meg.

A távoktatás nagy mértékben hozzájárulhat a tagállamok és a Közösség oktatási, képzési terveinek megvalósításához, és sokban segítheti a kooperációt is, hiszen számos vonatkozásban független az államhatároktól, és sokat nyer az intézmények, hálózatok, tagországok szakértelmének megosztásából. Mint a távoktatáshoz szükséges eszközök előállítója és egyik használója, az ipar is fontos szerepet játszik ebben az együttműködésben.

A távoktatás olyan eszköz, amely számos létező európai programban is használható, így a Közösség kezdeményezései ezen a területen hasznossá válnak más programok kiegészítésé-

ben és megerősítésében is. Ez különösen így van a COMETT-program esetében, ahol már történtek lépések a távoktatás szervezetésnek és ügynökségeinek kiépítésére. Megbeszélések folytak már a távoktatás alkalmazásáról a TEMPUS-programban, és a Közösség az ERASMUS-, a LINGUA- és a FORCE-programbeli alkalmazását is fontolgatja.

A felsőoktatás és továbbképzés területén a távoktatás szerepe a következő területeken válhat különösen jelentékeny:

- a felsőoktatási lehetőségek kiterjesztése, a műveltségi egyenlőség elősegítése;
- a régiók infrastruktúrájának megerősítése, az oktatási és képzési formák bővítése;
- a felsőoktatás minőségének javítása külső, magas szinten képzett oktatók szakértelmével és a multimédia kompetenciájának növelésével;
- a nemzetek közötti kapcsolatok megerősítése az oktatók és tanítási anyagok megosztásával;
- a munkaviszonyban állók kiegészítő oktatása rugalmas formában;
- a továbbképzés biztosítása és a kutatási eredmények elterjesztése nemzetközi alapokon;
- technikai segítségnyújtás kívül álló országoknak;
- az európai dimenzió támogatása Európa kultúráinak, embereinek megismertetésével, az európai nyelvek oktatásával;
- az ismeretszerzés lehetősége az EK-ról, törvényeiről, intézményeiről és politikáiról.

A továbbfejlesztés szempontjából a távoktatás és a kötelező alapiskolázás utáni oktatási rendszer közti kapcsolat létfontosságú. A távoktatást azonban semmilyen szempontból sem szabad a megszokott típusú egyetemi kurzusok kereteibe szorítani. Szolgáltatnia kell nemcsak az általános oktatást, hanem a tudományos, technológiai és üzleti jellegű tanulmányokat is. A diákoknak lehetőséget kell adni, hogy szabadon mozogjanak a távoktatás és az intézményes oktatási formák között. A távoktatásban szerzhető képzettség ugyanolyan rangot kell kapjon, mint a felsőoktatási intézmények megfelelő kurzusai. Ez nagy intézményi szintű nyitottságot és támogató politikákat kíván meg. Számos leküzdendő akadály áll még a távoktatás előtt, míg az európai szintű együttműködés előnye ezen a területen is érezhető lesznek. Ezen akadályok közé tartozik a standardizáció hiánya és a multimédia eszközeinek fejlesztésével járó költségek, illetve az eszközök gyors elavulásának problémája. A csomagtervek és a rendszerek használatában szerzett tapasztalatok még mindig nagyon szűkre szabottak, pedig mind az oktatás, mind a tanulás oldaláról nézve nagyon fontosak. Az összehasonlítható tanulmányok és tapasztalatcserék fontosak a csomagterv készítő munkájában.

A Bizottság nemrégiben készítettett összehasonlító jelentést a *Nyitott és távoktatás az EK-ban* címmel, és a távoktatással kapcsolatos kérdéseket felvető memorandum is született.

## EK-dimenzió

### *Diákmobilitás a Közösségben*

A belső piac létrehozása a 92 utáni Közösségben a korábbinál sokkal nagyobb diplomás-utánpótlást kíván meg, olyat, amelyik minőségi tanulási, élet- és munkatapasztalatokkal rendelkezik, kezdi megérteni és értékelni más országok kultúráját és gondolkodásmódját, amelynek képviselői számára Európa mint munkaterület természetes létezési és munkavégzési közeg. A mobilitás lehet az ilyen típusú diplomások képzésének a kulcsa.

A mobilitás számos formában jelenhet meg, kezdve azon diákokéval, akik rövidebb időszakot kívánnak külföldön tölteni, azokig, akik családi, karrier vagy más okból minden tanulmányukat egy másik tagállamban szeretnék végezni. A jövőben ezt a mobilitást a növekvő egyetemi hálózatok és vállalkozási kapcsolatok kereteiben lehet majd szervezni, figyelmet fordítva a diákok minden ilyen irányú igényének kielégítésére.



### *Európai intézményi együttműködés*

Azzal számolnunk kell, hogy a diákoknak mindig is csak kis töredéke fog külföldön tanulni, ezért olyan politikákra van szükség, melyek a földrajzi értelemben nem mozduló diákokat is az európai tapasztalatok részeseivé teszik, mert ezek a tapasztalatok a későbbiekben létfontosságúak lesznek. Az "Európa elhozása a diákokhoz"-fajta politikák alapvető változtatásokat igényelnek az felsőoktatási intézményektől, melyek közül a mobilitás csak egy, de igen fontos tényező, melynek aktivizálásában az oktatás és az ipar közti kapcsolat is meghatározó szerepet játszik. A oktatógárda-cserék és az együttműködés éppúgy az intézményi politikák fő vonalába kell kerüljenek, mint a diákcserék, és nemcsak a kutatásokat kell érintsék, hanem a tanításbeli együttműködést is. Ahol csak lehetséges, kapcsolatok hozandók létre az ICP-k (Inter-University Cooperation Programme) és az Emberi Erőforrás és Mobilitás Program tervezte hálózatok közt is.

A tananyagfejlesztés területén is szorosabb együttműködésre van szükség, ami esetenként teljesen új ismeretek bevezetését is jelentheti.

Az oktatók részvétele az európai programokban képzésük igen pozitív aspektusának, az előrelépésben pedig kritériumnak tekintendő. Az adminisztratív személyzetet is bátorítani kell más EK országbeli tapasztalatok szerzésére.

### *Európa a tananyagban*

Ahogy a növekvő európai kohéziós erő a belső piac élesztésében elkezd éreztetni hatását, olyan emberekre lesz szükség, akik szakmai tudásukat és tevékenységeik körét állandóan bővítik és munkájuk európai kontextusba helyezésére is képesek. Az EK állampolgárok közti szorosabb kapcsolatok növelni fogják a más országok kultúrája és társadalmá iránti érdeklődést és tudásigényt. Ez egyre inkább ráirányítja a figyelmet az európai dimenzió fontosságára a tananyagban a felsőoktatásban és minden más oktatási szektorban. Új tanszékek és tanítási posztok létrehozása, kurzus- és kurzusmodul-fejlesztések, az EK együttműködési kutatások aktivizálása feleltethető meg az európai dimenzió igényeinek a tananyag-modernizálásban.

### *A nyelvtudás központi szerepe*

Ahogy a tudomány és a technológia lassan az emberi élet minden aspektusát átfogja, úgy hatja át a nyelvtudás az EK minden törekvését, ambícióját és politikáját. A Tanács LINGUA-program melléti döntése is tükrözi ennek a kérdésnek a fontosságát. A nyelvtudás lehetővé teszi, hogy a belső piac létrehozásából eredő előnyöket élvezhessék az állampolgárok, hogy növeljék a Közösséget alkotó többi néppel kialakított kölcsönös megértést és az összetartozás érzését, megőrizve Európa nyelvi és kulturális gazdagságát.

A nyelv az emberi identitás kifejezésének eszköze, kulcs a kultúrák, szokások és lelki alkat megértéséhez. A nyelv egy közösségben társadalmi összetartó erő, bár esetenként politikai megosztás eszköze is lehet. A nyelv az irodalom, a történelem és a folklór őrzője. Mint kommunikációs eszköz, mindenfajta kapcsolattartás elengedhetetlen feltétele, szükséges a mobilitás, a gazdasági és adminisztratív együttműködés fenntartásához. A kapcsolatokat egy közös nyelv, a lingua franca is segíthetné, a Közösség mégis inkább a nyelvek és kultúrák sokféleségét választja, amit az európai társadalmak karakterisztikus jellemvonásának tart.

Európa felsőoktatási intézményeinek szerepe meghatározó a nyelvtanítás célkitűzéseinek megvalósításában. A kutatókapacitás felhasználása a tananyag- és tanítási módszerek fejlesztéséhez ösztönzést kell adjon az iskolák nyelvtanítási szintjének emelésére. A LINGUA-program 1990-es kezdeményezései is támogatják ezeket a törekvéseket. Ez a memorandum azonban a nyelvek kérdését szélesebb alapokon szeretné láttatni. Egy kialakítandó komprehenzív intézményi poli-

tika legelső feladata a nyelvek iránti pozitív attitűd kialakítása, az intézmények oktatási és társadalmi életében pedig a nyelvtudás minél szélesebb körű alkalmazásának bátorítása. Nagyon is ésszerű egy soknyelvű intézményi életet elvárni a felsőoktatástól.

A nyelvtanulás és a nyelvtudás megtartásának lehetőségei, köztük a külföldi tanulás minden szinten elérhetőek kell legyenek az oktatók számára is. A tanárok és az adminisztratív személyzet nyelvtudásának és európaiságának befolyásolnia kell az alkalmazás és az előrelépés lehetőségeit. Egy intézmény nyelvi és kulturális profilja más tagországokból érkezett oktatókkal, illetve posztgraduális képzésben tanuló külföldi hallgatók tanárként alkalmazásával is bővíthető.

Ezek a törekvések egy soknyelvű és sokkultúrájú ethosz kialakítása felé csak a felsőoktatási intézmények nyelvi tanszékeinek támogatásával valósíthatók meg. Az utóbbi években a kommunikációs készségek fejlesztése egyre inkább megtámogat más nyelvi tanulmányokat is. A speciális nyelvtanítás, mely bizonyos szakmák nyelvi szükségleteit igyekszik kielégíteni, szintén fejlődésnek indult. A nyelvtanulás mindezen aspektusa továbbfejlesztendő, mégpedig úgy, hogy ne csak a teljesidős diákok szükségleteit, hanem a kiegészítő oktatást választó munkavállalók igényeit is ki tudja elégíteni, akik leginkább rugalmas, részidős, néha intenzív kurzusokat kívánnak, ami a nyelvi tanszékek erősítését és a pedagógiai eszköztár alapos bővítését követeli meg. A 90-es évek Európájának felsőoktatása csak soknyelvű közegben képzelhető el.

### *Tanárképzés*

Az EK dimenzió megteremtése mind az elemi, mind a középiskolák tananyagában elengedhetetlenül fontos ahhoz, hogy a tanulók megértsék azt a politikai, kulturális és társadalmi valóságot, amelyben majd felnőtté válnak, és amelyben majd mint EK állampolgárok tevékenykedni fognak. A legfontosabb az, hogy ez a dimenzió alapvetően európai tapasztalatokon és olyan tanárokon alapuljon, akik képesek meríteni ezekből. A tanárképzést EK-szerte igen különböző módokon szervezik meg, ezek eltérő történelmi körülményeket, kultúrákat és oktatási szükségleteket tükröznek. A tanárképzés kurzusai eltérhetnek időtartamban és struktúrában, helyet kaphatnak önálló tanárképző intézményekben, vagy más felsőoktatási intézmények szerves részeként. A tanárképzés egyik típusában az akadémikus és professzionális képzés egyszerre folyik, a másikban először egy általános felsőfokú képzést kell szerezni, aztán következik a posztgraduális formájú professzionális képzés. Nagyon fontos, hogy az európai tapasztalat azokhoz a jövődől tanárokhoz is eljusson, akiknek nincs lehetőségük külföldön tanulni, hiszen nekik kell majd Európát a diákokhoz közel hozni, munkájukat pedig egy európai vonatkozásrendszerbe ágyazni. A tanárképzésnek egyre komprehenzívebb felsőoktatásra, az együttműködés, a tudás és a szakértelem megosztására van szüksége minden tagországban és a Közösség egészében.

### *A képzettség és a tanulmányi idő elismerése*

A diákok és a tanárok mobilizálására, a 92 utáni Európának szükséges diplomások biztosítására tett erőfeszítések csak akkor járhatnak eredménnyel, ha a más tagországokban szerzett képesítések és tapasztalatok megfelelő hitelt és elismerést kapnak. Mivel a jövőben nőni fog az európai oktatást igénylő diákok és a felsőoktatási lehetőségeket kereső mobilis dolgozók száma, mivel egyre több diplomás keres karrierlehetőséget más országokban, egyre sürgetőbb az igény a tanulmányi eredményeket gyorsan, rugalmasan elismertető mechanizmusra. Ez a korábban illetve más tagországban megszerzett végzettség igazolására egyaránt alkalmas, akár akadémiai, vagyis további képzettség megszerzésére irányuló, akár professzionális, vagyis munkavállalási célokra. A két, eddig szétváló elismerési forma, úgy tűnik, egyre inkább egybefonódik. Ami a professzionális elismerést illeti, a Közösség nemrég életbe

léptetett, legalább 3 éves időtartamú felsőoktatási kurzuson alapuló végzettség bizonyos szakmákhoz utat nyitó elismerését biztosító rendelkezése áttörést jelentett egy sokkal rugalmasabb megközelítés irányába. Ami az akadémiai elismerést illeti, a Közösség fő újítási eszköze az ERASMUS-program. Az elismerésre vonatkozó döntések ebben a változatos rendszerben elsősorban intézményi szinten hozandók, a változatos rendszer összetartását pedig információcserével kell biztosítani.

### *A felsőoktatás nemzetközi szerepe*

Az európai dimenzió a Közösség jövője szempontjából rendkívül fontos, és még fontosabb az együttműködésből és a világszerte kialakított kapcsolatokból nyert közösségi dimenzió, mely nyitott Európai Közösséggel biztat.

A felsőoktatás és képzés terén az európai szakértelem széles körben ismert és elismert, ami a Közösség növekvő világszerepének támogatására felhasználható, és amit fel is kell használni. A felsőoktatási intézményeknek komoly részt kell vállalni a Közösségen kívüli országokkal szervezett kultúracseré-progromokban is. Európa globális szerepe, az európai gazdaság szükségletei kétirányú információáramlást kívánnak meg. Európának meg kell erősítenie identitását, de ezt a világ többi részével politikai, gazdasági és a kulturális egyensúlyban kell tennie. Az európai kontinensen jelentős lépések történtek az EFTA-országokat közösségi programokba bevonó egyezmények megkötésével, melyek a COMETT- és az ERASMUS-programban az 1991–92-es oktatási évben léptek életbe. Európa törekvései az együttműködésre tovább erősödnek majd az európai gazdasági tárgyalások eredményeinek megszületésével és a Közösség további tagországokkal való bővítésével. Közép- és Kelet-Európa politikai és gazdasági változásai új lökést adnak egy nagyobb méretű felsőoktatási együttműködésnek is. Különösen a TEMPUS-program célozza Közép- és Kelet-Európa országait. Ez a program része az érintett országok gazdasági újjászervezésére kidolgozott átfogó közösségi programnak. A TEMPUS fő céljai: a felsőoktatási rendszer fejlesztése és támogatása, és az EK partnerekkel való kapcsolattartás bátorítása közös projektekkkel és mobilitással.

1991 óta szerepel Lengyelország, Magyarország, Csehszlovákia, Jugoszlávia, Bulgária és Románia a TEMPUS-ban. A program a Tanács 90 májusában hozott döntése alapján azokra a területekre koncentrál, melyek részei a gazdasági, társadalmi változásoknak, illetve a piacgazdaságba való átmenetnek. A Tanács az együttműködések és társulások olyan erőteljesebb formáit támogatja, melyeknek szerepük lehet a említett országok közti sokoldalú kapcsolatok kialakításában. Fontos, hogy amikor további lehetőségek nyílnak a felsőoktatásbeli együttműködésre, az akarat és az eszközök is kéznél legyenek a megvalósításhoz. Ahogy a Közösségbeli együttműködés fontos az európai identitás kialakításához, tágabb értelemben ez úgy tekinthető, mint a közös érdekek azonosításának támogatása az európai kontinensen.

Az európai gazdaság sikerrel kecsegtető kereskedelmi lehetőségei más fejlett piacgazdaságokkal, az USA-val, Japánnal megint csak felhívják a figyelmet a felsőoktatás és a továbbképzés feladataira. Olyan munkavállalókra van szükség, akik sikeresen tudják Európát képviselni a piacon, különben hiába termel versenyképes árukat.

Az USA és Európa kulturális hátterében ugyan jelentős átfedések vannak, a különbségek szükségessé teszik az oktatási és kulturális kapcsolatok erősítését. Az USA és a Közösség 1990-es együttműködési egyezménye a felsőoktatás terén üdvözlendő. Míg számos egyezmény már született is a tagországok és az USA között, a kapcsolatokat tovább kell fejleszteni. Az USA számos egyetemén szívesen fogadnak európai diákokat. Oktató- és diákcsere, közös projektek is támogatják ezt az együttműködést.

Japán és a csendes-óceáni újonnan iparosodott országok esetében nagyon erős, rendkívül gazdag gazdaságokkal nézünk szembe. Ezeknek az országoknak kultúráját és struktúráját

szinte nem is ismerjük. Különösen Japánnak vannak jelentős európai ipari befektetései, és a japánok üzleti, turista és európai nyelvtanulási célokkal Európába érkező áradata szintén komoly figyelmet érdemel. Nagyon lényeges a jövő gazdasági és politikai kapcsolatai szempontjából, hogy Európa megfelelően képzett emberekkel rendelkezzen, ehhez pedig meg kell növelni az európai felsőoktatási intézmények teljesítményét és együttműködését a Közösségben, hogy a szükséges hálózatokat és csereprogramokat fejleszteni lehessen.

## EGYETEMEK ÉS FŐISKOLÁK – SZABADSÁGBÓL NYERT MINŐSÉG<sup>†</sup>

A svéd felsőoktatási rendszer a parlament 1975-ben meghozott, és 1977-ben bevezetett döntésén alapul. Az 1975-ös döntés szerint gyakorlatilag minden, a középiskolára épülő oktatás a felsőoktatási rendszer részét képezi.

A törvény az egyetemek és főiskolák országos tervezésének teljes rendszerét tartalmazza. Minden egyes egyetem és főiskola profilját parlamenti döntés határozza meg.

A szakmai munkaerőpiac egyes területeire irányuló oktatási programokról a parlament dönt a központi kormányzat javaslata alapján. Ily módon a teljes egyetemi és főiskolai rendszer politikai szempontból meghatározott szükségleteken alapul.

### *A jegyzék*

Az 1991 szeptemberi választásokat követő kormányváltás után az Oktatási és Tudományos Minisztérium egyik legfőbb céljaként tűzte ki a felsőoktatási rendszer szerkezetére vonatkozó változtatási javaslatok elkészítését, ami szerint a központi kormányzatnak csak az általánosabb jellegű döntések meghozatalában kell részt venni. A kormányzat törekvése a felsőoktatás deregularizációja volt.

*Az egyetemek és főiskolák függetlensége* címet viselő reformtörekvéseket tartalmazó jegyzéket 1992 január közepén adták ki, és 1992 tavaszán vitatták meg az egyetemek, főiskolák, valamint a különböző hatóságok és szervezetek.

A vita lezárásával mostanra elkészült a jegyzék, és a kormány ennek alapján törvényjavaslatot terjesztett a parlament elé. Az új rendszer remélhetőleg 1993 őszén beindul.

### *Indítékok*

A felsőoktatás és az állam szétválasztásának két alapvető indítéka van. Az első az, hogy a növekvő tudás szabadságot, függetlenséget és versenyt kíván. A második egy alapelv: a különbözőséget támogató és a mindent magába foglaló államhatóság veszélyét ismerő társadalomnak a döntő kérdésekben meg kell őriznie egyensúlyát. Ide tartozik az egyetemek és főiskolák szabadsága is.

### *A szabályozástól a függetlenségig*

A felsőoktatás elmúlt évtizedekben bekövetkezett számottevő bővülése, és a központi ellenőrzés lehetőségeibe vetett hit a 60-as évek végén és a 70-es évek elején a szervezeti és az

<sup>†</sup> Universities and University Colleges – Quality through Freedom. A summary of the government bill. Swedish Ministry of Education and Science, 1992. Fordította Fehérvári Anikó.

szinte nem is ismerjük. Különösen Japánnak vannak jelentős európai ipari befektetései, és a japánok üzleti, turista és európai nyelvtanulási célokkal Európába érkező áradata szintén komoly figyelmet érdemel. Nagyon lényeges a jövő gazdasági és politikai kapcsolatai szempontjából, hogy Európa megfelelően képzett emberekkel rendelkezzen, ehhez pedig meg kell növelni az európai felsőoktatási intézmények teljesítményét és együttműködését a Közösségben, hogy a szükséges hálózatokat és csereprogramokat fejleszteni lehessen.

## EGYETEMEK ÉS FŐISKOLÁK – SZABADSÁGBÓL NYERT MINŐSÉG<sup>†</sup>

A svéd felsőoktatási rendszer a parlament 1975-ben meghozott, és 1977-ben bevezetett döntésén alapul. Az 1975-ös döntés szerint gyakorlatilag minden, a középiskolára épülő oktatás a felsőoktatási rendszer részét képezi.

A törvény az egyetemek és főiskolák országos tervezésének teljes rendszerét tartalmazza. Minden egyes egyetem és főiskola profilját parlamenti döntés határozza meg.

A szakmai munkaerőpiac egyes területeire irányuló oktatási programokról a parlament dönt a központi kormányzat javaslata alapján. Ily módon a teljes egyetemi és főiskolai rendszer politikai szempontból meghatározott szükségleteken alapul.

### *A jegyzék*

Az 1991 szeptemberi választásokat követő kormányváltás után az Oktatási és Tudományos Minisztérium egyik legfőbb céljaként tűzte ki a felsőoktatási rendszer szerkezetére vonatkozó változtatási javaslatok elkészítését, ami szerint a központi kormányzatnak csak az általánosabb jellegű döntések meghozatalában kell részt venni. A kormányzat törekvése a felsőoktatás deregularizációja volt.

*Az egyetemek és főiskolák függetlensége* címet viselő reformtörekvéseket tartalmazó jegyzéket 1992 január közepén adták ki, és 1992 tavaszán vitatták meg az egyetemek, főiskolák, valamint a különböző hatóságok és szervezetek.

A vita lezárásával mostanra elkészült a jegyzék, és a kormány ennek alapján törvényjavaslatot terjesztett a parlament elé. Az új rendszer remélhetőleg 1993 őszén beindul.

### *Indítékok*

A felsőoktatás és az állam szétválasztásának két alapvető indítéka van. Az első az, hogy a növekvő tudás szabadságot, függetlenséget és versenyt kíván. A második egy alapelv: a különbözőséget támogató és a mindent magába foglaló államhatóság veszélyét ismerő társadalomnak a döntő kérdésekben meg kell őriznie egyensúlyát. Ide tartozik az egyetemek és főiskolák szabadsága is.

### *A szabályozástól a függetlenségig*

A felsőoktatás elmúlt évtizedekben bekövetkezett számottevő bővülése, és a központi ellenőrzés lehetőségeibe vetett hit a 60-as évek végén és a 70-es évek elején a szervezeti és az

<sup>†</sup> Universities and University Colleges – Quality through Freedom. A summary of the government bill. Swedish Ministry of Education and Science, 1992. Fordította Fehérvári Anikó.

oktatási feltételek tekintetében minden részletre figyelmes, központilag szabályozott rendszerhez vezetett.

A kormányzat és a parlament az egyetemek és főiskolák számára részletesen kidolgozott terveket készített, ezzel egyidőben a diákok szabadságát az oktatási programokra és a tantárgyválasztásra vonatkozó szabályok korlátozták. Bár az elmúlt években számos szabály megváltozott, a szabadság még nagymértékben növelhető.

### *Nemzetközi nézőpont*

A felsőoktatási rendszer teljes átalakítása nemzetközi szempontból is szükséges. Az egyetemek természetüknél fogva mindig is nemzetköziek voltak. Az elmúlt néhány év fejlődése, ami alatt megnövekedett a nemzetközi csere, kooperáció, valamint felerősödött a diákok és a szakképzett munkaerő európai versenye, tovább hangsúlyozzák a felsőoktatás, és a megszerzett fokozatok összehasonlíthatóságának fontosságát.

### *Kormányzati stratégia*

A stratégia megváltoztatása három ponton a svéd felsőoktatás és kutatás színvonalának növekedéséhez fog vezetni, és biztosítja Svédország nemzetközi versenyképességét. Így:

- A fejlesztések szabadsága és ösztönzése, valamint a minőség növelése az állami egyetemeken és főiskolákon.
- Az állami és a független egyetemek és főiskolák kapcsolatának határozott és egyértelmű szabályozása.
- Egyes egyetemek és főiskolák új, nem-állami formái.

### *Megnövelt autonómia*

Az állami egyetemek és főiskolák autonómiája jelentősen megnövekszik azáltal, hogy nagyobb szabadságot kapnak a következő kérdésekben:

- a tanulmányi rend szervezése;
- az ajánlott kurzusok választéka;
- a hallgatói tandíjak;
- oktatói státusok létrehozása és kinevezések;
- a tanárok előmenetelének megtervezése;
- tanszéki szervezet;
- a hallgatók erőforrás-felhasználása;
- kutatási pályázatok elosztása.

Ezt a szabadságot néhány törvény és rendelet korlátozza a következők érdekében:

- a kritikai gondolkozásmód és a kutatás szabadságának alapvető garantálása;
- a hallgatók és oktatók egyéni jogi biztonsága;
- a minőség biztosítása;
- a döntési mechanizmus és a vezetői felelősség biztosítása;
- a szabadabb munka biztosítása a más törvények hatálya alóli kivonással;
- tiszta és alapvető célok.

A szabadság mindenféle korlátozását egyedileg kell megindokolni. A külön nem szabályozott kérdésekben minden esetben helyi, egyetemi vagy főiskolai szinten kell döntést hozni.

### *A tanulmányi rend kötöttségének csökkentése*

A szabadság az alapelve a hallgatók tantárgy- és tanulmányi rend-választásának is. A hallgatók szabadon válogathassanak a tantárgyak között a főiskolai vagy egyetemi oklevél megszerzéséhez.

Az egyetemek és főiskolák megnövelt szabadságának együtt kell járnia az újfajta gondolkodásmódok, a színvonalas verseny és az erőforrások hatékony kihasználásának ösztönzésével. Enélkül az adókból finanszírozott rendszerben felléphet a pangás.

Az újonnan felállított országos minősítő titkárság kulcsszerepet fog játszani a minőség növelésében. A titkárság nemzetközi összehasonlításokat fog kezdeményezni, és felül fogja vizsgálni az egyetemek és főiskolák saját minősítő rendszerét. A titkárság lesz felelős a különböző vizsgálatok eredményeiből következő szükséges lépésekért.

Ezen felül a hallgatók és az adófizetők jogosultak lesznek bizonyos információk elérésére, így a minőségi verseny fejlődésének szükséges feltételei létrejönnek.

#### *A másság támogatása*

A felsőoktatás és kutatás területének állami megoldásai mellett szükség van a másságot és a konstruktív versenyt segítő lehetőségekre.

Svédországban ma mindössze néhány független felsőoktatási intézmény működik, változó minőséggel és célokkal, a központilag tervezett egyetemi és főiskolai rendszer kiegészítéseként.

A törvényjavaslat szerint egy szabad rendszerben fontos, hogy a független egyetemek és főiskolák áttekinthető szabályok alapján és az állammal való tisztázott kapcsolatuk mellett kapjanak lehetőséget a működésre.

#### *Két kategória*

Az állami intézmények az alábbi két kategóriába tartozhatnak: a "Felsőoktatási Rendeletben" megadott fokozatoknak megfelelő intézmények, és a működési költségekhez állami támogatást kapók. A valamely fokozatot elérő szabad egyetemek és főiskolák hallgatói jogot nyernek tanulmányi ösztöndíjak elnyerésére.

#### *Szövetségek lehetőségének vizsgálata*

A most bemutatott javaslattal egyidőben a kormány megvizsgálja annak a lehetőségét is, hogyan lehet egyes állami egyetemeket és főiskolákat függetlenné alakítani, például egyetemi szövetség formájában.

Az állami egyetemekkel és főiskolákkal szemben az ilyen intézmények függetlensége jelentősen megnövekedne, nemcsak a hallgatók számának, az oktatás és kutatás irányvonalának tekintetében, de szervezeti és vezetési kérdésekben is.

#### *A Felsőoktatási Törvény – jogi keretek*

Az állami egyetemeket és főiskolákat az állampolgárok adóiból tartják fenn, tehát működésük alapvető feltételeit a parlamentnek kell meghatározni.

A most előterjesztett törvényjavaslatban az áll, hogy az egyetemek és főiskolák célja az oktatás biztosítása, a kutatási és a művészeti fejlesztő munka végrehajtása, valamint szoros kapcsolattartás e két fő feladat között. A minőség hangsúlyozása kiemelkedő helyet kell hogy kapjon a törvényjavaslatban, ezért a rendelkezésre álló erőforrások hatékony felhasználása döntő fontosságú.

A férfiak és nők közötti egyenlőséget minden tekintetben be kell tartani az egyetemi és főiskolai oktatásban. Az egyetemek és főiskolák elősegítik más országok megértését és a nemzetközi kapcsolattartást.

Egy másik fontos cél a kutatás szabadsága. A törvényjavaslat meghatározza például, hogy a kutatási témák szabadon választhatók, a kutatási módszerek szabadon fejleszthetők, valamint a kutatási eredmények is szabadon közreadhatók.

### *Az egyetemi fokozatok szabályozása*

A kormány a törvényjavaslatban indítványozza, hogy az oktatás tanulmányi rendjében a központi szabályozás szervezete megszűnjön, minden egyetemi képzés kurzusok formájában folyjon. A hallgató tervezi meg a diplomához vezető utat. Ha az egyetem és főiskola kívánja, tanrendi formába válogathatja össze a kurzusokat.

### *A tanulmányi rend keretei*

Az egyetemi fokozatok szabályozásánál a kormány állapítja meg a tanulmányi rend különböző kurzusaira vonatkozó követelményeket. A szabályozás előírja, milyen fokozatokat lehet odaítélni és milyen követelményeket kell teljesíteni az adott fokozat megszerzéséhez.

Az egyetemi fokozatszabályozás célja: a követelmények és a különböző fokozatok leírása; a minőség fenntartása az alapvető célok meghatározásával; bizonyos kurzusok földrajzi elosztása.

### *Az eltérőség által támasztott igények*

A tanrendre vonatkozó új szervezeti formák a kurzusok nagyobb és eltérőbb választékhoz fognak vezetni a különböző egyetemeken és főiskolákon. Ez megköveteli, hogy a hallgatók több információhoz jussanak.

A nagyobb változatosság nem képezhet akadályokat a különböző egyetemek és főiskolák között. A hallgatókat meg kell győzni arról, hogy megfelelő intézkedések biztosítják a máshol – így például külföldön – szerzett tudás elismerését.

A jövő felsőoktatásában fontos alapelv a nemzetközi mobilitás. A törvényjavaslatban külön figyelmet fordítanak arra, hogy például az EK országokban szabályozták az egyes szakmák betöltéséhez szükséges fokozatokat.

A felsőoktatásban négy fokozat érhető el: az egyetemi diploma (Master fokozat) megszerzéséhez legalább 160 pont szükséges (1 pont=1 hét, 1 tanév=40 pont); a főiskolai diplomához (Bachelor fokozat) 120 pont szükséges; főiskolai bizonyítvány 80 pont elérése után szerezhető; az alkalmazott és előadó művészetekben különböző időtartamú tanulmányok után adnak ki oklevelet.

Az egyetemi és a főiskolai diploma megszerzéséhez bizonyos tanulmányi követelményeknek is eleget kell tenni. Egy tárgyat az első esetben legalább 80, a másodikban legalább 60 pontnyi időtartamig kell tanulni. Ezenfelül a hallgatóknak egyéni feladatot is kell végezniük 20 (vagy 2x10), illetve 10 pont erejéig.

Az általános fokozatokon kívül körülbelül 25 szakmai fokozatot is meg lehet szerezni, például pszichológusi, általános és középiskolai tanári vagy ügyvédi diplomákat. Ilyen szakmai fokozatot ad ki a Svéd Agráregyetem is.

A svéd felsőoktatás nemzetközivé tétele érdekében az egyetemi fokozatokról szóló rendelet megadja e fokozatok angol megfelelőit is.

A jelenleg működő általános tanulmányi rend az 1992–93-as pénzügyi év végéig marad meg. A törvényjavaslat lehetővé teszi, hogy az 1997–98-as pénzügyi évig a mai rendeleteknek megfelelően lehessen tanulni.

### *A felsőoktatás választhatósága*

A törvényjavaslat szerint a felsőoktatásnak megfelelő oktatási alapokra kell épülnie. A parlament által javasolt új felsőfokú középiskolákban minden országos program hároméves lesz. Minden ilyen országos program lehetővé teszi a hallgatók szabad felsőoktatási intézmény-választását.



A követelmények teljesítésének feltétele a különböző módon megszerezhető, azonos szintű tudás. A szintet az egyes egyetemek és főiskolák mérik fel. Az általános felsőoktatási intézmény választhatóságát az új felsőfokú középiskolai rendszer beindulása után azonnal érvénybe lépteti.

Az általános követelmények mellett egyes kurzusokra és oktatási programokra speciális felvételi követelményeket is meghatározhatnak. A törvényjavaslat szerint ezekről az egyetemek és főiskolák maguk döntenek, így meghatározhatják saját minőségi követelményeiket.

### *Kiválasztás és felvétel*

A törvényjavaslat szerint az egyetemek és főiskolák maguk döntenek az oktatási programokra való felvételeiről. A hatékonyság és a hallgatók érdekében a felvételi rendszert technikailag össze kell hangolni. Ezt a most alapított "Felsőoktatási Hivatal" végzi.

Az egyes egyetemek és főiskolák maguk döntenek a felvételik feltételeiről is. A következő feltételek alkalmazhatók: osztályzatok, általános egyetemi alkalmassági vizsga, speciális tesztek (pl. felvételi elbeszélgetés), korábbi előélet az oktatásban és a munkában.

### *Posztgraduális képzés*

A posztgraduális képzés magas színvonalának biztosítása érdekében 80-ról 120-ra emelték a minimális felvételi pontszámot. A karok ezen felül speciális követelményeket is támaszhatnak.

A posztgraduális oktatásban legalább két év után, közbenső fokozatként bevezetik licenctudományi fokozatot. A jövőben a következő minősítő osztályzatok lesznek: nem felelt meg, megfelelt, kiválóan megfelelt.

### *Kinevezési rendszer*

Az oktatás és kutatás magas színvonalának erősítésére figyelemmel kell kísérni és ösztönözni kell az egyetemi és főiskolai oktatók tudományos fejlődését. A kinevezési rendszernek rugalmasabbá kell válnia. A törvényjavaslat a következőket tartalmazza: a posztgraduális tanulmányok a doktorátus elnyerése után még egy évig meghosszabbíthatók; a tudományos segédmunkatársihoz hasonló státusok két évvel meghosszabbíthatók külön indoklás nélkül; az előadókat külön előmeneteli lehetőségek illetik meg – például egyes, különösen képzett előadók díjazása; az egyes oktatói státusokat – az egyetemi tanárit is – az egyes egyetemek és főiskolák igazgatói testülete hozza létre a jövőben. A kinevezésekről – a professzori kinevezések kivételével – a fenti testület által kinevezett főigazgató vagy helyettese dönt.

### *Kinevezések*

A kinevezés a megfelelő minőség biztosítását szolgálja. A kinevezési bizottságok megmaradnak, de a személyzet képviselői többé nem játszanak szerepet az eljárásban. Tudományos segédmunkatársi státus betöltéséhez szakértői véleményt kérnek a jelölt alkalmasságáról.

Az integritás érdekében az egyetemi tanárok továbbra is különleges kinevezési bizottságot élveznek a Felsőoktatási Törvény szerint.

### *Tanszéki felépítés*

Az egyetemek és főiskolák a jövőben nagyobb mértékben határoznak belső szervezeti felépítésükről. A törvényjavaslat indítványozza, hogy az egyetemek és főiskolák a következő alapelveket érvényesítsék a döntéshozó testületek alapszabályaiban:

A különböző döntéshozó testületekbe az oktatói és a hallgatói képviselők választással kerülnek, a felelős vezetők, például a tanszékezetők kinevezése a velük azonos területen dolgozók ajánlása alapján történik.

Az igazgatóság ajánlásán alapulnak a kormányzati kinevezések is. Az igazgatóság ajánlásának benyújtása előtt egy többségében oktatókból álló megválasztott csoport szavaz arról, hogy kit ajánljanak kinevezésre.

Minden, az igazgatósági szint alatt álló döntéshozó testület többségét oktatók alkotják.

Minden oktatási ügygel foglalkozó döntéshozó testületben hallgatók is képviselhetik magukat.

### *Önkormányzati hagyományok*

Az egyetemeknek és főiskoláknak hosszú múltra visszatekintő, a kollektív felelősségben megnyilvánuló önkormányzati hagyományai vannak.

Az oktatási célok eredményének és felépítésének felülvizsgálata képzett kollégák nyílt és bíráló megbeszélésein folyik, ahol főként az egyetemi szabadságot, valamint az oktatás és kutatás minőségének megóvását tartják szem előtt.

### *A belső felépítés kötöttségeinek oldása*

A belső felépítést nagymértékben az érintett egyetem vagy főiskola határozza meg. Bizonyos döntéseket azonban az igazgatóság valamint a Felsőoktatási Törvény befolyásol.

E törvény javaslata szerint az igazgatóság tagjainak többségét a kormány nevezi ki, a fennmaradó tagokat az oktatók és a hallgatók. A szakszervezeti képviselőknek joguk van véleményt formálni és nyilvánítani.

### *A döntéshozó testületek felépítésének javaslata*

Az egyetemeken és főiskolákon karonként szerveződjön döntéshozó testület (kari tanács), amely egyaránt felelős a karon folyó kutatásért, valamint a graduális és posztgraduális képzésért. A tagokat (kivéve a hallgatói képviselőket) az érintett oktatók választják meg. A többség legalább doktorátussal rendelkezzen. Az igazgatóság dönthet egy speciálisan graduális képzéssel foglalkozó határozathozó testület felállításáról.

### *Minőség és értékelés*

A minőséget hangsúlyozó törvényjavaslat kiemeli azon mérőrendszer fontosságát, amelyet a Felsőoktatási Hivatal a graduális képzés minőségének javítása érdekében bevezetésre javasol. Az egyetemek és főiskolák maguk döntenek el, hogy ezen mérőrendszer mely elemeit vezetik be.

### *Belső és országos értékelés*

Valamennyi egyetem és főiskola kötelessége széleskörű belső önértékelés végrehajtása. Országos szinten a folyamatos értékelést az újonnan alapított titkárság végzi.

Az országos értékelést független testületek illetve csoportok fogják végrehajtani. Az országos titkárság többféle minőségellenőrzési rendszert fog használni.

A titkárság feladatai: az értékelés tervezése, szabályozása, összesítése és nyilvánosságra hozása; az egyetemek és főiskolák támogatása saját értékülükük végrehajtásában, valamint a minőséget biztosító rendszer értékelése; az értékelések eredményeként elfogadott intézkedések ellenőrzése; az egyetemek és főiskolák vizsgálata a fokozatok odaítélésének jogával kapcsolatban.

### *Az erőforrások elosztása*

Az egyetemi és főiskolai szabadság alapelve fontos következményekkel jár 1993-tól, amely a felsőoktatás graduális szintjén a mennyiségi tervezésben és az erőforrások elosztásában nyilvánul meg.



A hallgatói létszámra vonatkozó döntések a jövőben a mainál jobban meghatározott alapon történnek; általában oktatási terület szerint, ami alapvetően a kar területével van összefüggésben. A döntésben a felvételi keretszámok helyett a végzős hallgatók számát kell figyelembe venni.

A törvényjavaslat szerint a graduális oktatás erőforrás-elosztásának három alapvető eleme: minőség, a hallgatók választása, az erőforrások hatékony felhasználása.

#### *Hároméves oktatási feladatterv*

Az oktatás különböző területeinek erőforrás-számítását hároméves periódusokra kell elvégezni. A hároméves periódus elején az egyetemeknek és főiskoláknak ki kell tűzniük oktatási feladattervüket. Ebben szerepelnie kell a végzős hallgatók számára és a minőség biztosításának rendszerére vonatkozó követelményeknek. A törvény az erőforrások elosztására a következő rendszert javasolja:

A graduális oktatás erőforrásainak szétosztásában legfontosabb szempont a nappali képzésben résztvevő hallgatók oktatási feladatterv szerinti száma. Az erőforrásokat szétosztják, amint a hallgatókra vonatkozó adatok rendelkezésre állnak.

A graduális oktatás erőforrásainak egy részét az előre lefektetett minőségi mutatók alapján osztják szét.

A fenti rendszert kiegészíthetik azok a "mozgatható" erőforrások, amelyeket a hallgatók magukkal visznek, amikor egyik egyetemről a másikra mennek át.

A következő három éves oktatási terv függ az előző terv eredményétől, azaz a nappali hallgatók és a kiadott diplomák számától.

#### *Új rendszer – fokozatosan*

Az erőforrások elosztásának rendszerét az elkövetkező három évben folyamatosan kell bevezetni. Az új rendszerben fel kell használni a bevezetési szakaszban szerzett tapasztalatokat.

A kutatási és posztgraduális oktatás erőforrásainak elosztása a kutatási infrastruktúra támogatásának és az egymással versenyző projektek támogatásának kombinációjával történik. A karok alaptámogatását és az elkövetkezendő három év erőforrásainak mértékét az 1993-as évi kutatási törvényjavaslat állapítja meg.



# KUTATÁS KÖZBEN

## A PEDAGÓGIAI MESTERSÉGRE FELKÉSZÍTÉS HELYZETÉRŐL

A Tanárképzők Szövetségének pedagógiai szakosztálya (TSZPSZ) a pedagógus szakma megújítása projekt támogatásával 1992 őszétől vizsgálatot folytatott *A pedagógiai kultúrára és mesterségre felkészítés helyzetének, problémáinak, aktuális tennivalóinak felmérése és elemzése hazai pedagógusképző intézményekben* témáról. A kutatás első szakaszában az volt a célunk, hogy empirikus módszerek alkalmazásával megbízható, további vizsgálatok és elemzések elvégzésére alkalmas tényeket tájunk fel a hazai pedagógusképző intézményekben folyó, a pedagógiai kultúrára és mesterségre képzés tárgyi, személyi feltételeiről, tartalmáról, problémáiról, a fejlesztés lehetőségeiről.

A kutatás eredményeként említhetjük, hogy

- első ízben térképezte fel a hazai pedagógiai kultúrára és mesterségre felkészítés helyzetét;
- a képzési intézmények oktatóinak fontos mutatóiról gazdag tényanyag halmozódott fel, amelyek objektív helyzetfeltárára és további kutatások koncepciójára számára kínálnak lehetőséget;
- hozzájárult ahhoz, hogy a TSZPSZ működésében minden eddiginél nagyobb szerepet kaphasson a szakmaiság, az elméleti tevékenység, a tapasztalatcsere, egymás eredményeinek, törekvéseinek, problémáinak mélyebb megismerése.

Felkérésünkre 31 pedagógusképző intézmény neveléstudományi (pedagógiai) tanszéke vállalkozott arra, hogy adatokat szolgáltasson. A kutatásba bekapcsolódottak köre intézménytípusok szerint reprezentatívnak tekinthető. A résztvevők között meghatározó a tanítóképző és tanárképző főiskolák aránya (10 intézmény; az országos átlag 90%-a, illetve 5 intézmény; az országos átlag 83%-a). A szakmai képzéssel foglalkozó tanárképző főiskolák és az egyetemi szintű általános tanárképző intézmények közel fele (45–45%) vett részt a kutatásban.

A kutatás céljainak megfelelően az első szakaszban az alapvető tények összegyűjtésére, elsődleges rendezésére, egyben a további kutatások megalapozására vállalkozhattunk.

Az alábbiakban néhány olyan részletet adunk közre az adatbázisból (1992/93-as tanév), amelyek az adott intézmények oktatóiról adnak képet.

### *Az oktatók megoszlása nemek szerint (százalékban)*

Intézménytípus	Férfiak	Nők
Óvó-/tanítóképző főiskolák	38	62
Tanárképző főiskolák	49	51
Szakmai főiskolák	41	59
Egyetemek	54	46

### *Az oktatók tudományos fokozata, minősítése (százalékban)*

Intézménytípus	Egyetemi doktor	Kandidátus
Óvó-/tanítóképző főiskolák	31	6
Tanárképző főiskolák	35	15
Szakmai főiskolák	33	13
Egyetemek	48	44



*Nyelvvizsgával rendelkező oktatók (százalékban)*

Óvó-/tanítóképző főiskolák	31
Tanárképző főiskolák	44
Szakmai főiskolák	41
Egyetemek	60

*A pszichológiai és pedagógiai alaptárgyak óraszámainak arányai (százalékban)*

Intézménytípus	Pszichológia	Pedagógia
Óvó-/tanítóképző főiskolák	28	72
Tanárképző főiskolák	52	48
Szakmai főiskolák	30	70
Egyetemek	52	48

Az adatok elemzése alapján eddig az alábbi témákban készültek résztanulmányok:

- A képzés szervezeti és személyi jellemzői
- Tantárgyi struktúrák az egyetemi képzésben
- A pedagógiai tárgyak integrációja
- Tréning-jellegű foglalkozások a képzésben
- Nevelésméлет és didaktika tematikák összehasonlító elemzése
- A módszertan és a pedagógiai tárgyak viszonya
- A műszaki tanárképzés sajátosságai
- Kutatások és nemzetközi kapcsolatok

A kutatás részletesebb ismertetésére az *Educatio* következő, pedagógusokkal foglalkozó számában kerül sor.

*Ballér Endre & Szabó László Tamás*

## TANULÁSI IDŐ ÉS MUNKAVÁLLALÁSI ESÉLYEK

Az *Oktatáskutató Intézet* 1993 elején – a tandíjrendszerre koncentrálva, de emellett több kisebb témát is érintve – felmérést végzett a jelenleg felsőoktatási tanulmányaikat végzők körében. Az alábbiakban ezen kérdőív adataiból a tanulmányi idő várható hosszára és az elhelyezkedési esélyekre vonatkozó kérdésekre adott válaszokat ismertetjük.

Jóllehet a felsőfokú képzésben résztvevők nagyobb része egyetemre jár, s ennél fogva tanulmányaik értelemszerűen a főiskolán tanulókénál hosszabbak, az egyetemisták arányánál jóval nagyobb számban vannak azok – csaknem a kérdezettek 80 százaléka –, akik 5 évre vagy annál hosszabbra tervezik tanulmányaikat. Úgy tűnik tehát, hogy sokan vannak, akik – vagy kényszerből, vagy saját elhatározásukból – várhatóan valamelyest meghosszabbítják felsőfokú képzésük idejét (lásd 1. ábra).

Ezeket az eltéréseket az egyes egyetemek tanrendje, képzési struktúrája indokolja: a főiskolát végzők általában 3, vagy 4 évre tervezik felsőfokú tanulmányaikat, míg az egyetemisták inkább 5 vagy 6 évre, bár néhány szakirány, intézménytípus esetében eltérésekre is figyelhetünk. Így például meglepő, hogy az orvosira és a közgazdaságra járók körében csaknem megegyezik azok aránya (59 illetve 57 százalék), akik 6 évre tervezik egyetemi képzésüket; az orvosi szak mellett a műszaki egyetemeket illetve tanár- és tanítóképzőt végzők között találunk nagy számban olyanokat, akik 7 évig vagy annál hosszabban is folytatni szeretnék felsőfokú tanulmányaikat.



*Nyelvvizsgával rendelkező oktatók (százalékban)*

Óvó-/tanítóképző főiskolák	31
Tanárképző főiskolák	44
Szakmai főiskolák	41
Egyetemek	60

*A pszichológiai és pedagógiai alaptárgyak óraszámainak arányai (százalékban)*

Intézménytípus	Pszichológia	Pedagógia
Óvó-/tanítóképző főiskolák	28	72
Tanárképző főiskolák	52	48
Szakmai főiskolák	30	70
Egyetemek	52	48

Az adatok elemzése alapján eddig az alábbi témákban készültek résztanulmányok:

- A képzés szervezeti és személyi jellemzői
- Tantárgyi struktúrák az egyetemi képzésben
- A pedagógiai tárgyak integrációja
- Tréning-jellegű foglalkozások a képzésben
- Nevelésemélet és didaktika tematikák összehasonlító elemzése
- A módszertan és a pedagógiai tárgyak viszonya
- A műszaki tanárképzés sajátosságai
- Kutatások és nemzetközi kapcsolatok

A kutatás részletesebb ismertetésére az *Educatio* következő, pedagógusokkal foglalkozó számában kerül sor.

*Ballér Endre & Szabó László Tamás*

## TANULÁSI IDŐ ÉS MUNKAVÁLLALÁSI ESÉLYEK

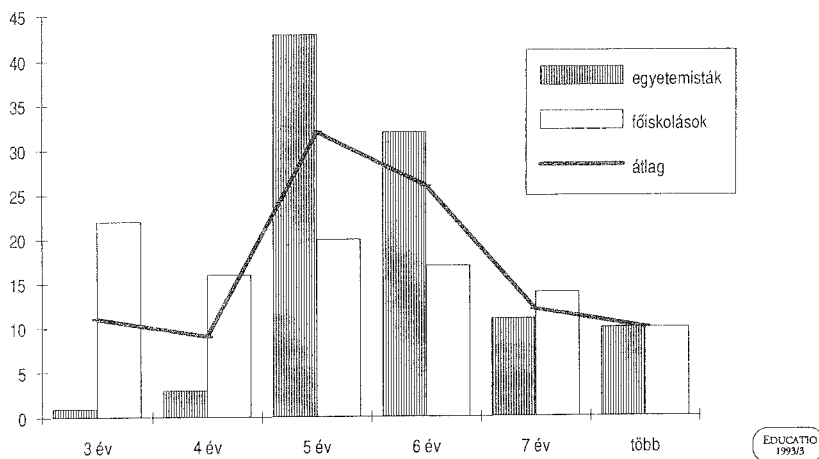
Az *Oktatáskutató Intézet* 1993 elején – a tandíjrendszerre koncentrálva, de emellett több kisebb témát is érintve – felmérést végzett a jelenleg felsőoktatási tanulmányaikat végzők körében. Az alábbiakban ezen kérdőív adataiból a tanulmányi idő várható hosszára és az elhelyezkedési esélyekre vonatkozó kérdésekre adott válaszokat ismertetjük.

Jóllehet a felsőfokú képzésben résztvevők nagyobb része egyetemre jár, s ennél fogva tanulmányaik értelemszerűen a főiskolán tanulókénál hosszabbak, az egyetemisták arányánál jóval nagyobb számban vannak azok – csaknem a kérdezettek 80 százaléka –, akik 5 évre vagy annál hosszabbra tervezik tanulmányaikat. Úgy tűnik tehát, hogy sokan vannak, akik – vagy kényszerből, vagy saját elhatározásukból – várhatóan valamelyest meghosszabbítják felsőfokú képzésük idejét (lásd 1. ábra).

Ezeket az eltéréseket az egyes egyetemek tanrendje, képzési struktúrája indokolja: a főiskolát végzők általában 3, vagy 4 évre tervezik felsőfokú tanulmányaikat, míg az egyetemisták inkább 5 vagy 6 évre, bár néhány szakirány, intézménytípus esetében eltérésekre is figyelhetünk. Így például meglepő, hogy az orvosira és a közgazdaságra járók körében csaknem megegyezik azok aránya (59 illetve 57 százalék), akik 6 évre tervezik egyetemi képzésüket; az orvosi szak mellett a műszaki egyetemeket illetve tanár- és tanítóképzőt végzők között találunk nagy számban olyanokat, akik 7 évig vagy annál hosszabban is folytatni szeretnék felsőfokú tanulmányaikat.

## 1. ÁBRA

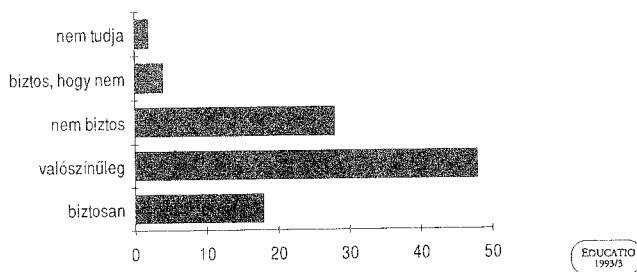
Hány évre tervezik tanulmányaikat? (%-os megoszlás)



A végzés kitolására, a tanulmányi időszak meghosszabbítására irányuló szándék főként férfiaknál jelentkezik, míg a felsőoktatásban 3–4 évig résztvevők körében a nők aránya magasabb az átlagosnál, ami – figyelembe véve, hogy a főiskolai képzésben, s különösen bizonyos szakmákban a nők valamelyest felülreprezentáltak – egyáltalán nem meglepő.

## 2. ÁBRA

Lesz-e munkahelye a tanulmányok befejezése után? (%-os megoszlás)



A végzés késleltetésének egyik lehetséges oka lehet a félelem a munkanélküliségtől, amely mostanra már a diplomások körében is reális. Különösen így van ez egyes szakterületek – mint

például a műszaki értelmiség, egyes humán- és természettudományi ágak – esetében. A tanulmányi idő hossza és a munkanélküliségtől való félelem nem feltétlenül és nem minden szakirányban jár együtt: a műszaki végzettségűek esetében ritkábban, de pl. a közgazdászok elhúzódozó képzése mögött valószínűleg más okokat – például külföldi tanulmányutak lehetőségét – érdemes keresnünk. Erre utal legalábbis az a tény, hogy a közgazdászok és a gazdasági jellegű főiskolákon végzők túlnyomó része kedvezőnek, vagy legalábbis reménykeltőnek látja elhelyezkedési lehetőségeit: a Közgazdaságtudományi Egyetemre járók 60 százaléka biztosnak, további 36 százaléka pedig valószínűnek tartja, hogy el tud helyezkedni, képzettségének megfelelően. Hasonlóan optimisták – vagyis inkább realisták – álláslehetőségeiket illetően a jogi egyetemeken tanulók is: 53 százalékuk biztosra veszi, 44 százalékuk valószínűnek tartja, hogy talál majd megfelelő munkahelyet.

Mint a 2. ábrán is jól látható, a hallgatók nagyobb része többé-kevésbé valószínűnek tartja, hogy nem koptatta feleslegesen az iskolapadot, s talál majd helyet magának végzés után, egyharmadnyian azonban kevés reményt fűznek ehhez vagy teljesen lemondóak.

A leginkább bizonytalanok és pesszimisták a már említett műszaki szakirányokban továbbtanuló hallgatók, valamint a bölcsész- és természettudományi karokra járók. A bölcsész- és természettudományi szakokon tanulók több mint egyharmada csak kis esélyt lát arra, hogy képzettségének megfelelő munkát találjon, hasonlóan vélekednek az agráregyetemen tanulók is. Még kevésbé reménykednek azonban a műszaki egyetemek és főiskolák hallgatói – a műszaki egyetemisták 44 százaléka meglehetősen nehéznek, további 7 százaléka egyenesen reménytelennek látja elhelyezkedési lehetőségeit, míg a műszaki főiskolát végzők körében az ennek megfelelő arányok 47 illetve 6 százalék.

*Szemerszki Mariann*

## GAZDASÁGI SZERKEZETVÁLTÁS ÉS SZAKKÉPZÉS

A szakképzésre vonatkozó központilag előírt kötelező keretszámok eltörlésével az iskolák olyan szakmai autonómiához jutottak, amely megengedi, hogy lényegében maguk döntsenek arról, milyen szakmára hány gyereket vesznek fel. Ez a kétségtelenül liberális szellemű irányítás arra a megfontolásra épül, hogy célszerűbb, ha egy központ jobb-rosszabb előírásai helyett a szakképzésben közvetlenül érdekelték, az iskolák, a szülők és az önkormányzatok döntenek egy-egy iskola képzési profiljáról és a beiratkozók számáról.

Az oktatásirányítás a képzési keretszámok eltörlésétől nyilvánvalóan azt várta, hogy az iskolák czentül a korábbinál frissebben és rugalmasabban reagálnak a társadalmi, gazdasági és munkaerő-piaci igényekre. A rendszerváltás utáni első három év tapasztalatai szerint ez a folyamat meglehetősen lassan zajlik: a szakképzés belső (szakmánkénti és szakmacsoportonkénti) arányainak változásai nem követik elég rugalmasan a rendszerváltás utáni gazdasági szerkezeti átalakulást.

A belső arányok 3 éves távlatban történt változásai alapján négyféle szakmacsoportot különböztethetünk meg. Az egyes kategóriákba soroltak egy olyan egyenes mentén írhatók le, amelyek a közepe a 0 (ahol nincs változás), a két vége pedig a plusz illetve mínusz 100 (%).





például a műszaki értelmiség, egyes humán- és természettudományi ágak – esetében. A tanulmányi idő hossza és a munkanélküliségtől való félelem nem feltétlenül és nem minden szakirányban jár együtt: a műszaki végzettségűek esetében ritkábban, de pl. a közgazdászok elhúzódozó képzése mögött valószínűleg más okokat – például külföldi tanulmányutak lehetőségét – érdemes keresnünk. Erre utal legalábbis az a tény, hogy a közgazdászok és a gazdasági jellegű főiskolákon végzők túlnyomó része kedvezőnek, vagy legalábbis reménykeltőnek látja elhelyezkedési lehetőségeit: a Közgazdaságtudományi Egyetemre járók 60 százaléka biztosnak, további 36 százaléka pedig valószínűnek tartja, hogy el tud helyezkedni, képzettségének megfelelően. Hasonlóan optimisták – vagyis inkább realisták – álláslehetőségeiket illetően a jogi egyetemeken tanulók is: 53 százalékuk biztosra veszi, 44 százalékuk valószínűnek tartja, hogy talál majd megfelelő munkahelyet.

Mint a 2. ábrán is jól látható, a hallgatók nagyobb része többé-kevésbé valószínűnek tartja, hogy nem koptatta feleslegesen az iskolapadot, s talál majd helyet magának végzés után, egyharmadnyian azonban kevés reményt fűznek ehhez vagy teljesen lemondóak.

A leginkább bizonytalanok és pesszimisták a már említett műszaki szakirányokban továbbtanuló hallgatók, valamint a bölcsész- és természettudományi karokra járók. A bölcsész- és természettudományi szakokon tanulók több mint egyharmada csak kis esélyt lát arra, hogy képzettségének megfelelő munkát találjon, hasonlóan vélekednek az agráregyetemen tanulók is. Még kevésbé reménykednek azonban a műszaki egyetemek és főiskolák hallgatói – a műszaki egyetemisták 44 százaléka meglehetősen nehéznek, további 7 százaléka egyenesen reménytelennek látja elhelyezkedési lehetőségeit, míg a műszaki főiskolát végzők körében az ennek megfelelő arányok 47 illetve 6 százalék.

*Szemerszki Mariann*

## GAZDASÁGI SZERKEZETVÁLTÁS ÉS SZAKKÉPZÉS

A szakképzésre vonatkozó központilag előírt kötelező keretszámok eltörlésével az iskolák olyan szakmai autonómiához jutottak, amely megengedi, hogy lényegében maguk döntsenek arról, milyen szakmára hány gyereket vesznek fel. Ez a kétségtelenül liberális szellemű irányítás arra a megfontolásra épül, hogy célszerűbb, ha egy központ jobb-rosszabb előírásai helyett a szakképzésben közvetlenül érdekelték, az iskolák, a szülők és az önkormányzatok döntenek egy-egy iskola képzési profiljáról és a beiratkozók számáról.

Az oktatásirányítás a képzési keretszámok eltörlésétől nyilvánvalóan azt várta, hogy az iskolák czentúl a korábbinál frissebben és rugalmasabban reagálnak a társadalmi, gazdasági és munkaerő-piaci igényekre. A rendszerváltás utáni első három év tapasztalatai szerint ez a folyamat meglehetősen lassan zajlik: a szakképzés belső (szakmánkénti és szakmacsoportonkénti) arányainak változásai nem követik elég rugalmasan a rendszerváltás utáni gazdasági szerkezeti átalakulást.

A belső arányok 3 éves távlatban történt változásai alapján négyféle szakmacsoportot különböztethetünk meg. Az egyes kategóriákba soroltak egy olyan egyenes mentén írhatók le, amelyek a közepe a 0 (ahol nincs változás), a két vége pedig a plusz illetve mínusz 100 (%).

Erősen (10% fölött) növekvő létszámú szakmacsoportok		Kissé (10% alatt) növekvő létszámú szakmacsoportok	
szállítás	(+26,7%)	építőanyag-ipar	(+10,0%)
vegyes szolgáltatás	(+23,2%)	ruhaipar	(+7,6%)
kohászat	(+22,1%)	építőipar	(+3,4%)
faipar	(+14,2%)	gépgyártás	(+1,2%)
		állattenyésztés	(+0,6%)
		villamosipar	(+0,4%)
Kissé (10% alatt) csökkenő létszámú szakmacsoportok		Erősen (10% fölött) csökkenő létszámú szakmacsoportok	
élelmiszeripar	(-1,0%)	nyomdaipar	(-11,7%)
növénytermesztés	(-2,7%)	műszeripar	(-24,6%)
kereskedelem	(-5,1%)	bányászat	(-25,2%)
vendéglátás	(-6,5%)	textilipar	(-26,1%)
bőr-szórmeipar	(-7,8%)	papír ipar	(-29,1%)
vegyipar	(-9,3%)		
egyéb vas és fémipar	(-9,7%)		

Forrás: Tanévnyitó Statisztikai Tájékoztató

Ha a magyar gazdasági szerkezet utóbbi években történt átalakulásával vetjük össze a fenti arányokat, mindenképpen indokolatlannak látszik, hogy pl. a kohászat miért szerepel az erősen növekvő tendenciát mutató képzési ágazatok között, de még az is, hogy a gépgyártás miért tartozik a gyengén, de növekvő arányokat jelző kategóriába. Hiszen valószínű, hogy az ezekhez az ágazatokhoz tartozó munkahelyeken az elkövetkező években csökken a szakmunkások iránti szükséglet. Az építőipar pl. az oktatási statisztikák szerint a gyengén növekvő szakmacsoportok közé tartozik, miközben a munkaügyi statisztikák szerint az elmúlt három évben 19%-kal csökkent ebben az iparágban a foglalkoztatottak száma. Vagy pl. a szakmunkásképzőkben mindössze 2,7%-kal csökkent a növénytermesztő szakmákat tanulók aránya, miközben a mezőgazdaságban foglalkoztatottaké 34%-os csökkenést mutat (forrás: KSH Munkaügyi Statisztika 1992).

Indokolatlan, hogy a a műszeripar miért tartozik az erősen csökkenő arányokat mutató csoportba, vagy a villamosipar miért szerepel az alig növekvő ágazatok között. Az sem egészen érthető, hogy a kereskedelem és a vendéglátás (ahol a foglalkoztatottak aránya az elmúlt három évben 8%-kal emelkedett) miért tartozik a kissé csökkenő létszámú szakmacsoportok közé. Hiszen az a valószínű, hogy ezekben a modern technikát oktató ill. a szolgáltató ágazatba tartozó szakmacsoportokban a közeljövőben bővülni fog a munkahelyek száma.

Ezek mellett a nyilvánvaló diszfunkciók mellett az is feltűnő, hogy a szakmacsoportok több mint fele (a 22-ből 13) azok közé tartozik, ahol a tanulók számának változása az elmúlt 2 évben plusz-mínusz 10% között maradt. Vagyis e szakmacsoportok adatai szerint a gazdasági szerkezetváltással együtt nem történt meg a képzési struktúra szerkezetének átalakulása. A képzési rendszer továbbra is őrzi a hagyományokat ill. konzerválja a korábbi szerkezeti arányokat.

Ennek valószínűleg több oka is van. Az első a nagy rendszerek általánosan tapasztalható tehetetlenségi nyomatéka. Az iskolarendszer természeténél fogva nehezen változik, és ez alól még egy olyan, a gazdaság által szigorúan determinált képzési forma sem kivétel, mint a szakképzés. Egy-egy képzési szakasz 3 évig tart, a már beiratkozott gyerekek képzését akkor sem lehet megszakítani, ha közben kiderül, hogy az adott szakmában csökkent a szakkép-



zettek iránti igény. Egy-egy új szakma oktatásának bevezetése pedig csak fokozatosan történhet, az új tárgyi és személyi feltételek megteremtése is időbe telik.

A másik ok valószínűleg az egyes intézményeknél keresendő. A szakképző iskolák némelyike olyan értelemben is a régi reflexek szerint működik, hogy a megváltozott helyzetben is "felsőbb" utasításra ill. kezdeményezésre vár. De miután az oktatásirányítás új szakképzési koncepciója még csak az általánosságok szintjén került nyilvánosságra és az új közoktatási törvénnyel együtt az új szakképzési törvény megalkotása is késik, a várakozási idő kissé elhúzódott.

Más iskolákban meg éppen az intézményi szintű változtatási készség dominál. A gazdasági szerkezetátalakítás hatására önálló fejlesztési programokba kezdtek, új képzési formák és szakmák bevezetésével próbálkoznak. Az intézmények ill. az ott dolgozó pedagógusok érdekei érthető módon a meglévő képzési arányok megőrzését diktálják (ehhez köti őket képzettségük és eddigi gyakorlatuk), és ún. "védekező mechanizmusokat" léptetnek életbe a túlélés ill. az egzisztenciális biztonság megőrzése érdekében (pl. a nagyvállalatok bezárása miatt megszünt régi gyakorlólhelyek helyett ugyanazon szakmák oktatására új tanműhelyeket bérelnek, építenek stb.).

A régi szakképzési szerkezet továbbélésének következő magyarázata a szakmunkástanulók hagyományos iskolai helyzetével kapcsolatos. Bármilyen gazdag formáit tapasztaljuk is ezekben az iskolákban az átalakulásnak, egy nagyon lényeges szempontból szinte semmi sem változott. A szakmunkásképző iskolák valószínűleg most is ugyanolyan személytelen munkaerő-újratermelést folytatnak, mint eddig, és ugyanúgy nem gyerekközpontú iskolák, mint ahogy hagyományosan soha sem voltak azok. Erre utalnak empirikus szociológiai kutatásunk frissen szerzett tapasztalatai is. (A szakképzésre vonatkozóan az *Oktatáskutató Intézetben* végzünk kutatásokat *Csákó Mihállyal és Tót Évával*.) A szakmunkásképzőkben készített esettanulmányokból az derül ki, hogy az iskolák alig tudnak valamit a gyerekek társadalmi hovatartozásáról, családjáról, mikrokörnyezetéről. De ugyanígy nem tudnak semmit arról sem, hogy mi lesz az iskolát befejezők további sorsa. Arra a kérdésre, hogy a végzősök a múlt évben hol helyezkedtek el, alig volt olyan iskola, amelyik válaszolni tudott volna.

Az elmúlt években, amikor ezeknek az iskoláknak az volt a legfőbb céljuk, hogy mechanikusan kiszolgálják a szocialista nagyipar munkaerőigényeit; amikor a teljes foglalkoztatottság körülményei között a szakmunkás-bizonyítványt szerzett gyerekek egzisztenciája biztosítva volt, ezekkel a kérdésekkel nemigen kellett foglalkozniuk. A helyzet azóta alapvetően megváltozott, de az iskolák gyerekekhez való viszonya ma is ugyanolyan személytelen és közömbös, mint korábban. Lényegében nem is kíváncsiak arra, hogy mit kezdenek a náluk megszerzett végzettséggel. Úgy vélik, ez nem tartozik a kompetenciájukba, a gyerekek további sorsáért a családok viselik a felelősséget.

A liberális oktatásirányítás igen komoly szerepet szán a gyerekek iskoláztatásában a szülői döntéseknek. A fejkvótás finanszírozási rendszer minden korábbinál hatásosabb beleszólási joggal ruházza fel a szülőt (ha nem tetszik neki az adott szakma, nem arra taníttatja a gyermekét, akkor az iskola nem kapja meg a fejkvótát), ami a kereslet-kínálat piaci szabályai szerint alakítja a kívánatos képzési struktúrát. Ez a mechanizmus azonban éppen a szakmunkásképzés esetében működik a leggyengébben. Köztudott, hogy a szakmunkásképzők hagyományosan az alsó társadalmi rétegek gyerekeinek iskolái. Ezekben a társadalmi rétegekben a szülőknek nincs határozott iskoláztatási stratégiája, a gyerekeknek nincsenek konkrét pályaeiképzéseik. Ráadásul az egyre erősebben szelektáló iskolarendszerben kellene versenyképesnek maradniuk, gyenge tanulási motiváltsággal, rossz tanulmányi eredményekkel. Ha ehhez még hozzászámítjuk a tájékozottság hiányát is, ami az alsó társadalmi rétegekre iskoláztatási kérdésekben jellemző, akkor nyilvánvalóvá válik, hogy a fejkvótás finanszírozási rendszerrel kapott szülői jogosítványok éppen itt töltik be a legkevésbé funkcióikat. Itt élnek

a legkevésbé a szülők a szakmák közötti választás lehetőségével, és így éppen itt képesek a legkevésbé megfékezni azokat az intézményi érdekekből fakadó túlélési stratégiákat, amelyekkel az iskolák a hagyományos szakmasztruktúrát konzerválják.

A liberális oktatásirányítási elképzelések szerint az iskolák autonóm szakmai törekvéseinek másik korlátját az önkormányzatok oktatáspolitikai (ill. szakképzési) koncepciói jelentenék. Esettanulmányaink tapasztalatai szerint azonban ezek a korlátok a gyakorlatban szinte alig hatnak. A szakképző iskolák és az önkormányzatok együttműködése a legtöbb esetben problematikus. A problémák részben abból fakadnak, hogy a szakképző iskolák egy része a megyei önkormányzatok irányítása alá tartozik, amelyek túlságosan messze vannak az iskoláktól és gyenge irányító apparátusokkal rendelkeznek. Az iskolák másik része helyi önkormányzatok irányítása alatt áll ugyan, de gyakran megyei sőt országos beiskolázási feladatokat is ellát. Márpedig egy-egy települési önkormányzattól nemigen várható, hogy a határain kívüli települések szakmunkásigényeit is felmérje és ennek alapján készítsen szakképzési koncepciót.

Ily módon a legtöbb esetben az a jellemző, hogy az iskolák magukra maradnak fejlesztési koncepcióik kidolgozásával, vagyis legfőképpen saját intézményi érdekeiknek megfelelően készítik el azokat. A fenntartó önkormányzatok többsége nem tud és nem is akar élni a beleszólás vagy a korlátozás-irányítás lehetőségével.

A legtöbb szakképző iskola korrekt távolságtartással viszonyul fenntartó önkormányzatához és az viszont, legfeljebb az anyagiak tekintetében vannak konfliktusai. A vita többnyire arról szól, hogy megkapja-e az iskola a neki járó teljes fejkvótát, mikor kapja meg, esetleg kap-e valamilyen céltámogatást vagy többletfinanszírozást is. A legtöbb esetben természetesen nem kap, hiszen az önkormányzatok szegények, és a finanszírozás legfőbb szempontjának azt tekintik, lehet-e valamit spórolni e szűkös esztendőkből ezeknek az iskoláknak a költségvetéséből. Márpedig a szakképzési szerkezet átalakítása jelentős beruházásokat ill. többletfinanszírozást igényelne. És ezzel elérkeztünk a szakképzési struktúra átalakításának legfőbb akadályához, a pénzhiányhoz. Ennek feloldása azonban már nem intézményi és nem is önkormányzati szintű feladat. Ezen a téren csak akkor remélhetünk megoldást, ha a rendelkezésre álló központi pénzforrásokat az oktatásirányítás azokra a területekre koncentrálja, ahol a képzési szerkezet átalakítása a legsürgősebb változtatásokat igényli.

*Liskó Ilona*

## HAZAI FELSOŐOKTATÁSI SZAKIRODALMI TÁJÉKOZÓDÁS MŰLT, JELEN, JÖVŐ

Paradox módon 1968-ban vagy 1978-ban egy egyetemi oktató, kutató vagy minisztériumi hivatalnok könnyebben és gyorsabban kapott választ a felsőoktatást érintő bármilyen jellegű kérdésre, mint ma, 1993-ban. Az a kiadványsorozat, amit elsőül a *Budapesti Műszaki Egyetem Központi Könyvtára*, majd az *ELTE Egyetemi Könyvtára* kezdeményezését követően a *Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont* több országos könyvtárral együttműködve közreadott, mostanra értelemszerűen történeti dokumentumgyűjteménnyé vált, s léte és hasznossága valószínűleg még a szakemberek körében is feledésbe merült. A *Felsőoktatási Szakirodalmi Tájékoztató* három sorozata (*A felsőoktatás általános kérdései*, *Műszaki és Természettudományok*, *Társadalomtudományok*) évtizedeken keresztül volt segédeszköze a tájékozódásnak és a felsőoktatási kutatásnak. A bibliográfia feldolgozta a hazai és nemzetközi szakirodalmat, annotációkat, referátumokat tartalmazott, és a 70-es évek elejétől kialakított ciklikusan permutált indexszel jól segítette a gyors informálódást.

a legkevésbé a szülők a szakmák közötti választás lehetőségével, és így éppen itt képesek a legkevésbé megfékezni azokat az intézményi érdekekből fakadó túlélési stratégiákat, amelyekkel az iskolák a hagyományos szakmasztruktúrát konzerválják.

A liberális oktatásirányítási elképzelések szerint az iskolák autonóm szakmai törekvéseinek másik korlátját az önkormányzatok oktatáspolitikai (ill. szakképzési) koncepciói jelentenék. Esettanulmányaink tapasztalatai szerint azonban ezek a korlátok a gyakorlatban szinte alig hatnak. A szakképző iskolák és az önkormányzatok együttműködése a legtöbb esetben problematikus. A problémák részben abból fakadnak, hogy a szakképző iskolák egy része a megyei önkormányzatok irányítása alá tartozik, amelyek túlságosan messze vannak az iskoláktól és gyenge irányító apparátusokkal rendelkeznek. Az iskolák másik része helyi önkormányzatok irányítása alatt áll ugyan, de gyakran megyei sőt országos beiskolázási feladatokat is ellát. Márpedig egy-egy települési önkormányzattól nemigen várható, hogy a határain kívüli települések szakmunkásigényeit is felmérje és ennek alapján készítsen szakképzési koncepciót.

Ily módon a legtöbb esetben az a jellemző, hogy az iskolák magukra maradnak fejlesztési koncepcióik kidolgozásával, vagyis legfőképpen saját intézményi érdekeiknek megfelelően készítik el azokat. A fenntartó önkormányzatok többsége nem tud és nem is akar élni a beleszólás vagy a korlátozás-irányítás lehetőségével.

A legtöbb szakképző iskola korrekt távolságtartással viszonyul fenntartó önkormányzatához és az viszont, legfeljebb az anyagiak tekintetében vannak konfliktusai. A vita többnyire arról szól, hogy megkapja-e az iskola a neki járó teljes fejkvótát, mikor kapja meg, esetleg kap-e valamilyen céltámogatást vagy többletfinanszírozást is. A legtöbb esetben természetesen nem kap, hiszen az önkormányzatok szegények, és a finanszírozás legfőbb szempontjának azt tekintik, lehet-e valamit spórolni e szűkös esztendőkből ezeknek az iskoláknak a költségvetéséből. Márpedig a szakképzési szerkezet átalakítása jelentős beruházásokat ill. többletfinanszírozást igényelne. És ezzel elérkeztünk a szakképzési struktúra átalakításának legfőbb akadályához, a pénzhiányhoz. Ennek feloldása azonban már nem intézményi és nem is önkormányzati szintű feladat. Ezen a téren csak akkor remélhetünk megoldást, ha a rendelkezésre álló központi pénzforrásokat az oktatásirányítás azokra a területekre koncentrálni, ahol a képzési szerkezet átalakítása a legsürgősebb változtatásokat igényli.

*Liskó Ilona*

## HAZAI FELSŐOKTATÁSI SZAKIRODALMI TÁJÉKOZÓDÁS MŰLT, JELEN, JÖVŐ

Paradox módon 1968-ban vagy 1978-ban egy egyetemi oktató, kutató vagy minisztériumi hivatalnok könnyebben és gyorsabban kapott választ a felsőoktatást érintő bármilyen jellegű kérdésre, mint ma, 1993-ban. Az a kiadványsorozat, amit elsőül a *Budapesti Műszaki Egyetem Központi Könyvtára*, majd az *ELTE Egyetemi Könyvtára* kezdeményezését követően a *Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont* több országos könyvtárral együttműködve közreadott, mostanra értelemszerűen történeti dokumentumgyűjteménnyé vált, s léte és hasznossága valószínűleg még a szakemberek körében is feledésbe merült. A *Felsőoktatási Szakirodalmi Tájékoztató* három sorozata (*A felsőoktatás általános kérdései*, *Műszaki és Természettudományok*, *Társadalomtudományok*) évtizedeken keresztül volt segédeszköze a tájékozódásnak és a felsőoktatási kutatásnak. A bibliográfia feldolgozta a hazai és nemzetközi szakirodalmat, annotációkat, referátumokat tartalmazott, és a 70-es évek elejétől kialakított ciklikusan permutált indexszel jól segítette a gyors informálódást.

Annak taglalása vagy minősítése, hogy ilyen típusú kiadvány több könyvtár, több intézmény és intézet, és több szakember próbálkozása, kísérletezése és erőfeszítése ellenére miért nem jelenhetett meg továbbra is, e rövid áttekintésnek nem feladata.

Feladatunk inkább az, hogy az immár halaszthatatlanná váló felsőoktatási szakirodalmi információ-szolgáltatást megújított és korszerűbb formában megvalósítsuk.

Ismeretes ugyanakkor az is, hogy a külföldi felsőoktatási szakirodalom gyűjtése és föltárása az utóbbi jó néhány évben egyre inkább háttérbe szorult és szinte teljesen esetlegessé vált. A meghatározott főprofilú nagy könyvtárak ugyanis a hazai és külföldi jelentős áremelkedések (és egyidejű költségmegvonások) miatt elsősorban alapvető gyűjtőkörük kielégítésére kénytelenek szorítkozni. Még a felsőoktatás profiljához legközelebb álló *Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum* is lemondott a felsőoktatási szakirodalom beszerzéséről.

Ezt a hiányt és a mind sürgetőbb szakirodalmi ellátás szükségességét felismerve alapozta meg az *Oktatáskutató Intézet* egy felsőoktatási szakirodalmi információs adatbázis kiépítését.

Az adatbázis számára autopszia alapján kívánjuk föltárni a magyar felsőoktatás egészére vonatkozó magyar könyvanyagot, a folyóirattermés cikkanyagát és a lehetőségekhez képest a kéziratoss/nem publikált dokumentumokat is. Ilyen szakértői jelentések, tanulmányok, munkaanyagok, statisztikák stb. elsősorban az Oktatáskutató Intézet könyvtárában találhatóak, ezek másutt nem hozzáférhetőek, földolgozásukat ez is indokolja. A föltárás ugyanakkor nem vonatkozhat pusztán a társadalomtudományi kiadványokra; a szakirodalom szórtsága igen nagy, vegyes tematikájú egyetemi évkönyvekben, *annalesekben*, műszaki és természettudományi témájú kiadványokban is szép számmal jelenik meg felsőoktatási vonatkozású irodalom. Ezért az adatbázis építése csak más intézményekkel együttműködve célszerű.

A külföldi szakirodalmat egyfelől a felsőoktatási és határtudományi folyóiratokból és referálólapokból tárjuk föl, másfelől az *Információs Infrastruktúra Fejlesztési Program* keretében a hazai könyvtári és információs adatbázisok és az elérhető nemzetközi oktatásügyi, szociológiai és más társadalomtudományi elektronikus adatbázisokra támaszkodva bővítjük majd szolgáltatásunkat.

A könyvtár egy integrált könyvtárkezelő rendszer (*Sziren*) hálózati változatával dolgozik. A rendszer lehetővé teszi valamennyi dokumentumtípus számítógépes földolgozását, visszakeresésüket, bibliográfiák készítését több szempont szerint, logikai kapcsolatok segítségével.

Az Oktatáskutató Intézet felsőoktatási kutatói várhatóan csak egy részét képezik a felhasználóknak. Az adatbázis fejlesztése során mód nyílik a szélesebb érdeklődés kielégítésére; egyetemek, főiskolák, más kutatóhelyek, az ágazati irányítók, testületek és szakbizottságok felsőoktatási szakirodalmi informálódása válik ismét lehetővé a felsőoktatás-politika, -szociológia, a felsőoktatás-kutatás számos hazai és nemzetközi részkérdéséről. Ennek érdekében további célunk a felsőoktatási szakirodalom felfrissítése.

Az elmúlt évtized a felsőoktatás kutatásában jelentős eltolódást hozott. A korábban erősen centralizált minisztériumi irányítást Európa-szerte felváltották az ún. "árnyékszervezetek" az oktatási és irányítási szféra között; mind erősebb a hangsúly a tömegmértékű intézményeken és ezek menedzsmentjein; a hallgatók politikai erővé váltak; a pénzügyi szabályozás váltotta föl a korábbi adminisztratív irányítást. Mindennek irodalma ma Magyarországon alig hozzáférhető, ezért a hagyományos beszerzési forrásokon túl külföldi kapcsolataink révén is igyekszünk az ebbéli hiányok gyors pótlására.

Reményeink szerint belátható időn belül ismét naprakészen tájékozódhatnak a felsőoktatás iránt érdeklődő kutatók és szakemberek. És ha a szakirodalmi tájékoztatás több mint egy évtizedes kiesését jelenleg nem is lehet pótolni, távlatilag elképzelhető, hogy akár szelektáltan, de a retrospektív földolgozás is megvalósuljon.

# SZEMLE

## FELSŐOKTATÁS NEMZETKÖZI ÖSSZEHASONLÍTÁSBAN

Egy enciklopédiáról illene enciklopédikus igényű ismertetést írni, a két műfaj azonban kizárja egymást: az egyik jellegénél fogva szükségképpen a teljességre törekszik, a másik a lényegre, arra, ami az olvasó figyelmét felkeltheti, ami érdekes, értékes, rendkívüli vagy egyedülálló a műben. Az *antinómia* feloldásának egyetlen lehetséges eszköze az ismertetést író szubjektuma, mely objektivitásra törekszik ugyan, de eleve tudja, hogy saját személyiségének, illetve érdeklődésének szűrőjén keresztül fogja látni és láttatni a művet, s legfeljebb csak reménykedhet abban, hogy hozzáértése és tapasztalata, továbbá a téma iránti szerelme elegendő meggyőző erőt áraszt magából ahhoz, hogy másokat is rábírjon egy több mint ezer oldalas munka kézbe vételére és a benne való elmélyülésre.

A recenziálással kapcsolatban kialakult még egy íratlan kötelem (amely alól illik most felmentésért folyamodnunk az olvasóhoz): legfeljebb a megjelenést követő évben szokás a könyv ismertetését közzétenni. Ez minden bizonnyal abból eredeztethető, hogy egy éven túl a mű veszít újdonsága erejéből, alkalmasint elveszítheti aktualitását. Nos bizonyos mértékig ez erre az esetre is igaz, eljárásunkat mégis bocsánatos bűnnek érezzük, mert olyan munka ismertetésére vállalkoztunk, melynek legfőbb érdeme nem a legfrissebb információk közzétételében, inkább volumenében, átfogó jellegében rejlik. Aki próbálkozott már azzal, hogy nemzetközi gárdával, nemzeti jelentésekből és összehasonlító tanulmányokból szerkesszen kötetet, tisztában van a vállalkozás nehézségeivel, s azzal, hogy e műfajban a naprakészségre törekvés a soha meg nem jelenhetőséget eredményezné, hiszen a tanulmányok elkészülte között – a legszigorúbb koordináció ellenére is – időbeli eltolódások adódnak, miközben a változások folyamatosak.

Az 1991-ben megjelent munka tanulmányainak megírására olyan időpontban került sor, amikor az 1989-ben bekövetkezett kelet-európai változások még csak érlelődőben voltak. Az új idők szele szellemileg érződhetett tehát már e régióban, a változásokra, a nagy reformokra, a felsőoktatás

teljes megújítására azonban még nem került sor. Így legnagyobb sajnálatunkra a volt szocialista államok felsőoktatási változásainak analízisét az enciklopédia még nem tartalmazza, legfeljebb ahhoz tud hozzájárulni, hogy a régió változásait a világ egyéb országainak trendjeivel összevethessük.

Bevezetőjében „szokatlan enciklopédiának” nevezi magát, mely inkább arra törekedett, hogy a világ minden régiójának felsőoktatásáról tartalmazza a leglényegesebb információkat, s nem arra, hogy országoként a teljesség igényével dolgozza fel a témát. A két kötetben megjelentetett több mint hatvan tanulmányt az egyes országok felsőoktatással elmélyülten foglalkozó szakemberei készítették, akiknek a szerkesztők lehetőséget kívántak biztosítani arra, hogy véleményüket kifejthesék, a tudományos objektivitás keretein belül mindenfajta nézet hangot kaphatott tehát. Ebből adódik a kötet egyfajta eklektikussága, amelyet azonban értékeként is felfoghatunk, hiszen az államok vezető szakembereinek felfogása, s trendekről való elképzelése a jövő szempontjából meghatározó lehet. Mivel a kötet szerzői e várható trendek felvázolására is lehetőséget kaptak, utólag – ha tetszik – „ellenőrizhető”, hogy meglátásaik mennyire bizonyultak helytállóknak. Ilyen értelemben e kötet más, vagy több mint egyszerű summázata a benne foglalt tanulmányoknak, azáltal, hogy egyszerre informatív és egyben analitikus.

Európai bölcsőben ringott felsőoktatási műveltségünk számára szinte kuriózum, hogy betekintést nyerhetünk az arab világba, vagy bepillantathatunk mondjuk Taivan, Pakisztán, a Fülöp-szigetek, Venezuela vagy Nicaragua felsőoktatásának kulisszái mögé. Ez a betekintés nem is olyan érdektelen, különösen akkor, ha megszívleljük *Kornai János*nak a gazdasági fejlettség mérésére vonatkozó tanácsát, hogy a nemzetközi egybevetést a nagyjából azonos fejlettségi szintű, vagy ilyen szintről indult országokkal célszerű elvégezni, mert léteznek olyan gazdasági-társadalmi fejlődési törvényszerűségek, amelyek alól egyetlen társadalom sem mentesítheti magát.

A zavart a felsőoktatásban sokszor épp az okozza, hogy a szakterület és a gazdasági fejlettség összefüggéseinek vizsgálata ahhoz az önellenmondáshoz vezethet, hogy a gazdasági fejlettségi szinthez igazodó felsőoktatás feleslegessé teszi a megváltoz-



tathatóságra irányuló elképzelések megfogalmazását, a folyamatok eleve elrendeltségének érzetét keltve. Valójában persze inkább arról van szó, hogy a csak felsőoktatásra koncentráló elemzések a gazdasági összefüggések filozófiai alapkérdéseit nem érintik, s így nem tesznek kellő különbséget a törvényszerű tendenciák és a nem szükségszerű fejlődési vonulatok között.

Ha bárkit megkérdeznének, vajon bízik-e abban, hogy a felsőoktatás fejlesztése által a gazdasági fejlődés elidézhető, illetve felgyorsítható, minden bizonnyal igennel válaszolna, bár aligha tudna magyarázatot adni arra, hogy ez pontosan mely folyamatok révén érhető el.

Marxizmussal nem kis mértékben fertőzött világfelfogásunk számára egyáltalában nem elfogadhatatlan az a tétel, mely szerint a gazdaság a meghatározó, a felépítmény pedig, amelybe a felsőoktatás is beletartozik, csak viszonylagosan önálló, s ebből adódóan csak korlátozott mértékben hathat vissza az alapra (Marx „sztalinizikált” változata után szabadon). A tétel egyszerű megfordítása érezhetően lekicsinyli a gazdasági folyamatok jelentőségét. Márpedig ha nem találunk valami magyarázatot arra, hogy az oktatásban elsajátított ismeretmennyiség miként fordítható gazdasági eredménnyé, nem teszünk többet, mint enerváltan tudomásul vesszük, hogy a társadalmi tudásszint nem lehet magasabb, mint az adott gazdaság fejlettségi szintje, s így tudatos jobbítás helyett a spontaneitás korlátai közé szorítjuk magunkat, mintegy beletörődve abba, amit nagy valószínűséggel a gyakorlat kívánalmainak megfelelően továbbra is el fogunk érni (lásd a társadalom önmozgása). Ennek alapján – s nem is teljesen megalapozatlanul – bízhatunk abban, hogy a fejlődés adott szintjén bekövetkezik majd a felsőoktatás fokozatos terjeszkedése, minőségjavulása stb. Eljárásunk még jogos is abból a szempontból, hogy a nemzetgazdaság finanszírozó-képességének vannak fizikai korlátai, s ezáltal csak a gazdasági fejlettség adott szintjének függvényében (optimális esetben a GDP adott százalékában, objektívizált alapon) járulhat hozzá a társadalmi tudásszint emeléséhez, netán investálhat abba új intézmények létesítésével. Helyezkedhetünk tehát arra az álláspont-ra, hogy ha a gazdaság fejlődésének megvannak a társadalmi motívumai, azok ki is fogják váltani (netán kényszeríteni) a felsőoktatás fejlődését. Elegendő tehát a spontán haladás útjából elhárítani az akadályokat, s a várt eredményt be fog következni...

Csak hogy a felsőoktatás tényei nem mindig igazolják a spontaneitásba vetett hitet. Készterés,

motiváltság nélkül (legyen az belső vagy külső) még a spontán fejlődés is elmaradhat (lásd az egykor vezető arab világ viszonylagos lemaradása vagy az ázsiai társadalmak *Tőkei Ferenc* által kimutatott negatív példája), s épp így nem következhet be a fejlődés akkor sem, ha a spontán fejlődés elé is akadályokat gördítenek, legyenek azok politikaiak, ideológiaiak, anyagi vagy szervezeti természetűek (vö. *Konrád – Szelényi: Az értelmiség útja az osztályhatalomhoz*).

Úgy tűnik, valóban létezik az az alapösszefüggés (amely mára talán már evidenciává, a felsőoktatásban talán túlhangsúlyozott axiómává is vált), mely szerint a társadalom (elsősorban persze technikai) tudásszintje és gazdasági fejlettsége közötti összefüggésrendszerben a tudásszintnek nagyobb a jelentősége, mert ennek alapján maguk az eszközök bármikor rekonstruálhatók. (lásd *Jánossy Ferenc: A gazdasági fejlődés trendvonalai*).

„Humánummal zagyvált rációnk, az a vén európai” (*Spiró György*) azt mondatná velünk, hogy valóban elsődleges az emberi tényező, ám magunk is tudjuk: a technikai eszközök jelenléte, hozzáférhetősége már magában az oktatási folyamatban sem nélkülözhető, s talán még ennél is kevésbé a gyakorlatban, mely nélkül a társadalmi tudásszint nem növelhető. A tudás elsajátítását tehát, bár elsődlegesnek tekintjük, mégsem tartjuk abszolútizálhatónak, legfeljebb egy lehetőségnek arra, hogy a gyakorlat gyorsabban változhasson, az oktatási folyamatban elsajátított technikák, módszerek és innovatív készség által. Ez a megalapozás, ha nem csak egyedekre korlátozódik, hanem egy kiterjedtebb és pozíciójánál fogva kompetens rétegre áll, s ha legalább mesterségesen emelt vagy fenntartott korlátok nincsenek, úgy – az ebben a szélesebb értelemben felfogott tudás – valóságos forradalmat idézhet elő a társadalomban, és bizonyos idő alatt, (mindenesetre nem rövid távon) széles körben el is terjedhet, vagyis a társadalmi tudás, a társadalmi praxis részévé válhat. (Ha ez a fázis elmarad, nem jöhet létre az ugrásszerű változás, mint pl. Indiában, ahol mindmáig nem tudott bekövetkezni az elit tudásának társadalmi tudássá transzformálódása.) S ami talán még ennél is lényegesebb, s a Nyugat már ezt is felismerte, ha egy ország enek a folyamatnak a jelentőségét nem ismerte fel, s ezért nem, vagy nem eleget investál oktatásügyébe, elsősorban felsőoktatásába, úgy mindenfajta egyéb befektetés is célját téveszti...

Valójában ebben áll azoknak a „gazdasági csodáknak”, legalábbis azok egy részének magyarázata, amelyeket a közvélemény szívesen indokol



mentalitással, fanatizmusra való hajlammal, s kevésbé a célok helyes kitűzésével, a maguk komplexitásában szemlélt folyamatok előre tervezettségével és következetességével azok végrehajtásában. Ha a felsőoktatás nemzetközivé válásának tendenciáit is figyelembe vesszük, könnyen rájöhetünk, hogy igenis léteznek már olyan módszerek, amelyek hozzásegíthetnek bennünket a kívánt eredményhez. Ilyen például az a nyugat-európai felismerés, illetőleg ott már következetesen alkalmazott gyakorlat (amelyet persze a maguk előrehaladására találtak ki), mely szerint a legnagyobb hazai eredmény a tanulmányok egy részének külföldi végzésétől várható, mert ez a hazai feltételek ismeretével a más országokban elsajátított tudományok jobb adaptációját teszi lehetővé.

Maga az enciklopédia gazdasági analízisekbe nem bocsátkozik, a felsőoktatás szférájában marad, s bár e vonatkozásban nagyon is használható összefüggésekre mutat rá, számunkra – felsőoktatási reform küszöbén állva – nem válaszolja meg közvetlenül az alapkérdést, hogy a felsőoktatásba invesztálástól milyen (gazdasági) hatás remélhető. Rámutat azonban arra, hogy a felsőoktatás fejlődésének vannak olyan sajátosságai, amelyek alól egyetlen ország sem mentesítheti magát, olyan utak, amelyeket minden államnak végig kell járnia ahhoz, hogy ne zárja el magát a továbbfejlődés lehetőségétől. Egy további, ám csak az előbbi ismeretében megalapozott kérdés, amit azonban minden államnak magának kell megválaszolnia, hogy mit tehet, ha nem egyszerűen az általános mintát akarja reprodukálni, hanem el akarja kerülni e fejlődési labirintus kitérőit...

A kötet egyes országokat elemző tanulmányai, amikor többnyire historikus bevezetéssel indítva felvázolják saját felsőoktatásuk fejlődéstörténetét, rámutatnak ezekre az egyáltalán nem erőltetetten általánosítható tapasztalatokra, olyanokra is, melyek arra utalnak, hogy a társadalom spontán fejlődési folyamatai felgyorsíthatók, egyebek között a felsőoktatás fejlesztése (mint emberi tőkébe beruházás) által. A főbb vonulatokat az összegző tanulmányok is leírják, noha korántsem vállalkoznak azok minősítésére. A leírtak alapján számunkra az alábbi tendenciák megkerülhetlensége látszik igazoltnak.

A felsőoktatás spontán fejlődésének az állam beavatkozásával (a fejlettebb területek esetében már a 19. században) vége szakadt. Ez a történelmi változás többnyire szükségszerűen bekövetkezik a társadalmi változások előrehaladtával, legfeljebb az egyes országokban aktuálpolitika-függően más

és más időpontban. E folyamat többnyire olyan állami elhatározás következménye, amely vagy társadalmi feszültséget akar levezetni, vagy valamilyen felzárkózási kísérletet tesz. Az ilyen szándékok hátterében minden esetben az a megfontolás húzódik meg, hogy a felsőoktatás fejlesztése révén a társadalmi folyamatok felgyorsíthatók, s ebben a fejlettebb államok tapasztalatainak átvétele üdvöztetőleg hat.

Az átalakítás az állami beavatkozás kezdeti időszakában (Törökországtól Japánig, Ausztráliától Dél-Amerikáig) gyakran történik európai mintára, amihez később az amerikai példa társul. Ezek mellett természetesen – s ezt a kötet nemzeti szerzői nem győzik hangsúlyozni – regionális, valási és nemzeti tényezők is szerepet játszanak. A modern felsőoktatás-felfogásban kifejezetten hangsúlyozzák ezek – mint az uniformizáltság ellenében ható tényezők – jelentőségét. Túlhangsúlyozásuk azonban gátjává válhat az általános értékek érvényesítésére való készségnek, s a fejlettebbel való szembesülést gátolva mindenféle felzárkózási vagy együttműködési lehetőség akadályozóivá válhatnak.

Az állam bekapcsolódása a felsőoktatás-fejlesztési folyamatokba a felsőoktatás korábbi szerkezetének megváltozását eredményezi: a képzésre ez éppúgy áll, mint kiterjesztésére, annál fogva, hogy az állami szerepvállalás szinte mindenütt új felsőoktatási intézmények alapításával jár. Az állam tehát mint finanszírozó is megjelenik a “felsőoktatási piacon”.

Az állam (mint a felsőoktatás fejlődésének tervezője, illetve finanszírozója) felléptével megváltozik a viszonya a felsőoktatási intézményekhez, amikor “szolgáltatásai” fejében elvárásokat támaszt a felsőoktatási intézményekkel szemben (meghatározott mennyiségű, minőségű hallgató kibocsátását várja a felsőoktatási intézményektől... stb.), s a finanszírozás eszköztára által direkt beavatkozás (elrendelés) nélkül is képes elképzeléseit érvényesíteni.

Az állami “beavatkozás”, illetőleg felsőoktatás-élénkítési politika járulékos hatása lehet (Japánon kívül is több példa utal erre), hogy a felsőoktatás állami kezdeményezésre megindult növekedési folyamatai a magán-felsőoktatási intézmények elterjedésével felgyorsultak.

A magánintézmények felsőoktatásban betöltött szerepét és jelentőségét külön tanulmány elemzi (Roger A. Geiger tollából, 233–247. pp.). Néhány gondolatát – hazai tévhiteink eloszlátása végett – érdemesnek tartjuk felidézni. Az talán nem újdonság a hazai olvasó számára, hogy a felsőoktatási intézmények jó része a 18. században még félig egyházi, félig



privát szervezetként működött. Egy részük (pl. Oxford, Uppsala) azután állam által szponzorált intézménnyé vált, más részük viszont (mint például a világhírű Harvard egyetem) magánintézményi jellegűt öltött. Angliában, Németországban és Svédországban pedig a magánegyetemek az állam elismerését, illetve támogatását nyerték el.

Talán nem érdektelen annak leszögezése, hogy a nemzetközi közfelfogás a magán-felsőoktatást a nonprofit szervezetek körébe sorolja, minthogy alapvető célja nem a profit-termelés, hanem a közjó érvényesítése. Néhány rövid távú oktatási szférát leszámítva (pl. gépjárművezetés oktatása vagy nyelvtanítás) ez a magán-felsőoktatás egyik legmeghatározóbb sajátossága, mely a társadalom szempontjából is elfogadhatóbbá teszi létezésüket és működésüket.

Ahol a magán-felsőoktatás az állammal paralel működik, ott hasznos szerepet tölthet be a felsőoktatás tömegigényeinek kielégítőjeként (Belgium, Hollandia, Chile), az USA-ban már volumenénél fogva (durván 50%-os) is meghatározó a jelentősége. Speciális a helyzet Franciaországban, ahol az állami elismertségnek financiai szempontból van jelentősége, s így az állami szempontrendszer alaposan eltérhet a magánszféra értékrendjétől.

Egy tétel igazsága minden körülmények között bizonyos: a magán-felsőoktatás hozzájárul az állami intézményekkel szembeni versenyhelyzetek kialakulásához, s ennyiben szerepe – mindenekelőtt a korábban monopolhelyzetben volt állami intézményekkel szemben – feltétlenül pozitív, feltéve, hogy az oktatás minősége (akár állami követelményrendszer érvényesítésével, akár a fogyasztói igények által támasztott) biztosított.

A modern felsőoktatási rendszereknek mindenhol alapelve a felsőoktatás szabadsága [academic freedom]. A különféle társadalmi hatások következtében eltérő felfogások alakultak ki e fogalom terjedelméről (lásd *Edward Shils* indító tanulmánya). Korszakonként, országonként is eltérő szinten és tartalommal értelmezik e fogalmat, bár az oktatói, hallgatói és intézményi szabadság különféle mértéke mindenképpen kritériuma.

A felsőoktatás szabadságát a kötet szerzői – némi képpen eltérően a fogalom hazai értelmezésétől – elsődlegesen az oktatók individuális jogaként, szabadságaként értelmezik, amely azonban nem öncélú. Azt a bizalmat hivatott szolgálni, mely a közvéleménynek azon jogos elvárásából eredeztethető, hogy a felsőoktatás a kor ismeretszintjének megfelelő legkorszerűbb ismeretet tolmácsolja. Annak érdekében pedig, hogy az oktató ismereteit

– belefoglalva saját kutatásának eredményeit is – közvetíthesse, szükséges, hogy tudományos meggyőződésének szabad kifejtésekor semmilyen nem-tudományos alapokon nyugvó kényszerítő befolyásnak ne legyen köteles engedelmessé válni, vagyis ne legyen elhallgatható.

A tudományos kutató, illetve az oktató szabadsága tehát nem öncélú, hanem többet és mást is jelent, mint egyszerű szólásszabadságot: egyfelől a tudományos ismeretek közvetíthetőségét biztosítja. Másfelől az akadémiai szférán belül korlátai is vannak: az oktató kötelezettségeinek teljesítése alól nem jelent mentességet, s nem terjedhet túl az oktató kutatói kompetencián. Az oktatói szabadság nem jogosítja fel például a biokémiát oktató kutatót arra, hogy szabadon foglaljon állást politikai, vagy más társadalmi kérdésekben (pl. drogfogyasztás), feltéve természetesen, hogy annak az oktatót tárgyira vonatkoztatott konzekvenciái nincsenek.

Az akadémiai szabadság alapozza meg (pontosabban abból vezeti le a kötet elméleti tanulmánya) az oktatók részvételi jogait az intézményirányításban, illetőleg az intézmény szabadságát tudományos és oktatási kérdésekben.

A tanulmány hangsúlyozza, hogy az akadémiai szabadság modern fogalom, mely a történelem folyamán mindenkor más tartalmat hordozott (pl. a középkorban vagy a felvilágosodás korában inkább csak igényként fogalmazódott meg), s az egyes országok ma is máshová helyezik a hangsúlyokat. Idehaza ma például az intézményi szabadságot szokás hangsúlyozni, illetőleg – az államtól való függetlenedési igény jegyében – az intézményeken belüli egyes csoportok, karok, illetve tanárszékek szabadságfokát. Ennek létjogosultsága meggyarázható diktatórikus és ideologikusan kötött rendszer nyomása alól függetlenedő felsőoktatás esetével. Amire talán kevésbé van racionális magyarázat, az az, hogy e lassan formálódó "új" rendszerben mindenféle államilag támasztott követelménnyel szemben kifogás merül fel. Ideálképpé a finanszírozó, ám követelményeket nem támasztó állam válik, s így az akadémiai szabadság a kötöttségekkel, a színvonal megkövetelésével szembeni támadás ideológiájává válhat. (A kötetben szereplő hazai szerző, *Halász Gábor* 1988-ban született tanulmánya mindebből természetesen még keveset tükrözhetett, hiszen megírásakor a mára megfogalmazódott, és időközben a viták középpontjába került kérdésekből számára akkor még csak annyi lehetett érzékelhető, hogy a magyar felsőoktatást az 1985-ben megszületett okta-

tási törvény elindította a változás útján, amennyiben olyan alapelveket fogalmazott meg, amelyek alapján szabadabb felsőoktatás körvonalai kezdtek kibontakozni.)

A felsőoktatási képzés fokozatos térhódítása, kiterjedése ugyancsak egyike azon jelenségeknek, amelyekkel a huszadik század trendjei körében számolnunk kell. A kötet e tekintetben nem annyira az okok elemzésére, mint inkább a statisztikai tényezőségek leírására vállalkozik (91–107. pp.). Az összefüggés a hazai szakember számára nem ismeretlen: a fejlődő országokhoz képest is van mit behoznunk 10%-ot alig meghaladó felsőoktatási képzési arányunkkal, miközben a kelet-európai átlag is 20% körüli, a fejlett régiókba eső országokban pedig 50%-hoz közelít. E hazánkra nézve nem épp hízelgő helyzetet az sem változtat, ha tisztában vagyunk azzal, hogy a túlképzés is vezethet társadalmi feszültségekhez, vagy hogy a társadalmi fejlettséghez mért felülképzettség is nehezíti az előrehaladást, mint az manapság a világon a felsőfokú végzettség arányát tekintve a legszélsőségesebben túlképzettnek minősíthető Izrael esetében tapasztalható.

A felsőoktatás költségei emelkedő tendenciát mutatnak. A *D. Bruce Johnstone* által írt hosszú (30 oldalas tanulmány) summázata ennyi lenne, ha ezt a tételt így önmagában szükséges lenne leszögezni. Mint tény, érdemes azonban számolni, mert enélkül álmodozásnak tűnne felsőoktatási reformról beszélni. (Az *EDUCATIO számára írt Johnstone-tanulmányi ládát e számban – a szerk.*)

Bár a téma hovatovább “agyonrágottnak” tekinthető, mégis érdemes felhívni a figyelmet néhány, a kötetben hangsúlyt kapott tételre. Mindenekelőtt nem lényegtelen, hogy az emelkedő költségeket mihez viszonyítjuk. Lehet a nemzeti össztermékhez, annak meghatározott százalékához, a költségvetéshez, illetve a közkiadásokra fordított költségekhez.

A felsőoktatási költségei megoszlanak az állam, az adófizetők, a támogató intézmények és a családok között, s nem csupán a közvetlen oktatási költségeket kell tekintetbe venni, hanem a hallgatók megélhetési, és az intézmények nem szorosan vett oktatási tevékenységének költségeit is.

A felsőoktatás költségeinek országonkénti megoszlása változó képet mutat: a fejlett országokban, ahol a képzés színvonala magasabb, abszolút számokban nyilván több, a fejlődőekben annak ellenére kevesebb, hogy aránylagosan nagyobb investíciókkal kell vagy kellene számolniuk a felfejlesztés érdekében.

A kötet igen summásan úgy teszi fel a kérdést: mégis mibe kerül a felsőoktatás? A választ azonban nem adja, nem is adhatja meg. A legfejlettebb országok adatait mutatja be ábrákon, s azon belül a bevételek és az elosztás szempontrendszerének differenciáltságát, és különféle lehetőségeit elemzi.

A felsőoktatással szemben minden társadalom követelményeket támaszt, s azokat számonkéri. *Klaus Hüfner* tanulmánya arra hívja fel a figyelmet, hogy a felsőoktatás bármennyire is törekszik – autonómiájának alapján – saját belügyeként kezelni a kérdéseket, mégsem zárhatja ki felelősségre vonhatóságát, még hozzá több tekintetben sem: felelősséggel tartozik az oktatásért; a kutatókért, éppúgy mint az egyéb közszolgáltatásokért (pl. mint tanácsadást nyújtó intézmény); továbbá mint adminisztratív szervezet, beleértve azt is, hogy pénzügyi elszámolással tartozik.

A probléma hazai szakemberek előtt nem ismeretlen, egyértelmű megoldás pedig nincs, csak különféle rendszerek léteznek, amelyek törekszenek nehezen megragadható területen a hatékonyságot, és a nyilvánosság kontrollját biztosítani, objektív mércéket felállítani, mint amilyen például a teljesítménymutatók [performance indicators] rendszere, belső, külső és kutatásra vonatkozó eszközökkel.

A felsőoktatás-politikának összhangot kell mutatnia a munkaerő-politikával: a két kérdéskör egymás nélkül nem kezelhető. *Bikas C. Sanyal* tanulmánya valamelyest érinti azokat a kérdéseket (tudniillik a felsőoktatás-politika gazdasági összefüggéseit), amelyeket ismertetőnk bevezető részében megkerülhetetlen felsőoktatás-filozófiai kérdéseknek minősítettünk. Az enciklopédia 149. oldalán található egy ábra, mely a fejlettségük szerint csoportosított államok felsőoktatási kiadásait tartalmazza a GDP százalékában. A forrás az UNESCO 1988. évi évkönyve, nem ismeretlen tehát előttünk, legfeljebb újra és újra rácsodálkozhatunk az összefüggések kérlelhetetlen valóságára.

Jóval érdekesebb a tanulmánynak a különféle munkaerő-piaci elméleteket (Smith, Stuart Mills, Alfred Marshall, John Bates Clark, sőt a marxizmus!) tárgyaló része, illetve a végzettség munkába állására vonatkozó alcíme, mely az elhelyezkedési és alulfoglalkoztatottsági statisztikákat vizsgálva arra az egyáltalán nem meglepő álláspontra helyezkedik, hogy az iparosodott államokban a diplomások alulfoglalkoztatottak. Más oldalról természetesen a túlképzés húzóerő is lehet a társadalomban, legfeljebb az arányokat – tervszerűség révén – jobban el kellene (lehetne) találni, meg

lehetne közelíteni. Mindebből az elemzést végző szerző arra a következtetésre jut (s ezzel megint csak el nem hanyagolható szempontra hívja fel a figyelmet), hogy a munkaerőpiac igényeinek és trendjeinek figyelembevétele a modern felsőoktatási rendszerekkel szemben támasztható leglényegesebb követelmények egyike, amellyel állami és egyetemi szinten egyaránt számolni kell.

A reformok a felsőoktatási rendszer szerves részének tekinthetők. A kötet szerkesztőjének tanulmánya ezzel kapcsolatosan leszögezi, hogy bár e folyamat nagyobb változásai a fejlett felsőoktatási rendszerekben a II. világháború után több hullámban már végbementek, a felsőoktatási intézményekkel szembeni rezonanciaigény a társadalmi jelenségekre a "permanens reform" állapotában tartja a felsőoktatási intézményeket, sőt a felsőoktatásban érintett állami szervezeti rendszert is. A tömegmértívű fejlesztés és a minőségjavítás jegyében lezajlott felsőoktatási rendszerek alapvető átstrukturálódását eredményező nagy reformhullámok befejeztével feltehetőleg a reformok kisebb volumenűek lesznek, de az intézmények belső rendjében és funkcióiban egyaránt folyamatos változásokkal kell számolni.

Ehhez a megállapításhoz legfeljebb annyi hozzáfűznivalónk akad: a magunk részéről minden felsőoktatást érintő változást (bármilyen elhatározást) nem minősítünk reformnak, legfeljebb a struktúra meghatározó elemeit érintőket, ugyanakkor – nagy reformok idején – a reformértékű felsőoktatás-fejlesztési elképzelések kidolgozását a reform keretei között, és nem attól függetlenül képzeljük el. Egyedül ez biztosíthatja ugyanis, hogy a különféle elképzelések ne egymással szembe fussanak, hanem egymást kiegészítő módon eredményes, sikeres reformhoz vezethessenek.

Mint bevezetőnkben jeleztük: a művet prekonceptióval vettük a kezünkbe, s ennek szellemében is vállalkoztunk annak ismertetésére. Jó iskolán nevelkedett toleranciánk megengedi mindenfajta ellentétes nézet kifejtését. Beismerjük, hogy a miénk csak egy a lehetőségek közül. S legfeljebb csak annak a kívánalmunknak adhatunk még hangot: szeretnénk, ha az érvekkel tudományosan megalapozott érvek állnának szemben....

(*Internationaal Higher Education. An Encyclopedia. Ed. by Philip G. Altbach. New York – London, 1991. 1150 p.*)

Szamel Katalin



## AZ OECD MAGYARORSZÁGON

Az OECD vizsgálatot folytat Magyarországon, melynek célja átfogó ország tanulmány elkészítése a magyar oktatáspolitikáról. Ennek egyik előkészítő anyaga *Setényi János* háttér tanulmánya a magyarországi felsőoktatásról.

### Az OECD vizsgálat

Az OECD-t (Organization for Economic Cooperation and Development – Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) 1961-ben hozták létre a fejlett tőkés országok. E szervezet, amely valójában a *Marshall-program* végrehajtását szolgáló korábbi intézményekből fejlődött ki, s amely nem csekély szerepet játszik a fejlett országok gazdaságfejlesztési stratégiáinak a kialakításában, működésének kezdete óta komoly figyelmet fordít az infrastrukturális területekre. Az OECD programjai, jelentései és ajánlásai a hatvanas évek vége óta jól kimutatható hatást gyakoroltak a fejlett országok oktatásfejlesztési stratégiájára is.

Az oktatás területén az OECD egyik jellegzetes tevékenysége a nemzeti oktatáspolitikák átfogó értékelése, ún. országjelentések [country report] készítése. Ezek a jelentések nem egy esetben hozzájárultak ahhoz, hogy egy-egy ország saját oktatáspolitikáját hozzáigazítsa a gazdasági fejlődés kihívásaihoz, illetve hogy hatékonyabb, a nemzetközi kívánalmaknak inkább megfelelő oktatásfejlesztési stratégiát alakítson ki.

Ilyen jelentések elkészítésére a tagországok kérésére kerülhet sor (a legutóbb Belgiumban és Svédországban történt vizsgálat). Noha Magyarország nem tagja az OECD-nek, a szervezet egyik új speciális programja, amely a kelet-európai gazdaságok átalakulását hivatott segíteni, lehetővé tette, hogy nálunk is sor kerüljön a hazai oktatáspolitikára OECD általi vizsgálatára. Régióinkban, ahol a viszonyítási pontok ma még meglehetősen bizonytalanok, s ahol a politika-elemzéshez szükséges szakértelemről sincs nagy bőség, különösen nagy jelentősége van az ilyen lehetőségeknek.

Az OECD országjelentések mindig az adott ország szakértői által elkészített háttér tanulmányra, úgynevezett önfényképre épülnek. A szervezet által megbízott, nemzetközileg elismert szakértőkből álló team részben erre a háttér tanulmányra, részben közvetlen tapasztalatszerzésre, kompetens személyekkel folytatott interjúkra és intézménylátogatásokra építve készíti el helyzetértékelő jelen-

lehetne közelíteni. Mindebből az elemzést végző szerző arra a következtetésre jut (s ezzel megint csak el nem hanyagolható szempontra hívja fel a figyelmet), hogy a munkaerőpiac igényeinek és trendjeinek figyelembevétele a modern felsőoktatási rendszerekkel szemben támasztható leglényegesebb követelmények egyike, amellyel állami és egyetemi szinten egyaránt számolni kell.

A reformok a felsőoktatási rendszer szerves részének tekinthetők. A kötet szerkesztőjének tanulmánya ezzel kapcsolatosan leszögezi, hogy bár e folyamat nagyobb változásai a fejlett felsőoktatási rendszerekben a II. világháború után több hullámban már végbementek, a felsőoktatási intézményekkel szembeni rezonanciaigény a társadalmi jelenségekre a "permanens reform" állapotában tartja a felsőoktatási intézményeket, sőt a felsőoktatásban érintett állami szervezeti rendszert is. A tömegmértívű fejlesztés és a minőségjavítás jegyében lezajlott felsőoktatási rendszerek alapvető átstrukturálódását eredményező nagy reformhullámok befejeztével feltehetőleg a reformok kisebb volumenűek lesznek, de az intézmények belső rendjében és funkcióiban egyaránt folyamatos változásokkal kell számolni.

Ehhez a megállapításhoz legfeljebb annyi hozzáfűznivalónk akad: a magunk részéről minden felsőoktatást érintő változást (bármilyen elhatározást) nem minősítünk reformnak, legfeljebb a struktúra meghatározó elemeit érintőket, ugyanakkor – nagy reformok idején – a reformértékű felsőoktatás-fejlesztési elképzelések kidolgozását a reform keretei között, és nem attól függetlenül képzeljük el. Egyedül ez biztosíthatja ugyanis, hogy a különféle elképzelések ne egymással szembe fussanak, hanem egymást kiegészítő módon eredményes, sikeres reformhoz vezethessenek.

Mint bevezetőnkben jeleztük: a művet prekonceptióval vettük a kezünkbe, s ennek szellemében is vállalkoztunk annak ismertetésére. Jó iskolán nevelkedett toleranciánk megengedi mindenfajta ellentétes nézet kifejtését. Beismerjük, hogy a miénk csak egy a lehetőségek közül. S legfeljebb csak annak a kívánalmunknak adhatunk még hangot: szeretnénk, ha az érvekkel tudományosan megalapozott érvek állnának szemben....

*(International Higher Education. An Encyclopedia. Ed. by Philip G. Altbach. New York – London, 1991. 1150 p.)*

Szamel Katalin



## AZ OECD MAGYARORSZÁGON

Az OECD vizsgálatot folytat Magyarországon, melynek célja átfogó országtanulmány elkészítése a magyar oktatáspolitikáról. Ennek egyik előkészítő anyaga *Setényi János* háttér tanulmánya a magyarországi felsőoktatásról.

### Az OECD vizsgálat

Az OECD-t (Organization for Economic Cooperation and Development – Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) 1961-ben hozták létre a fejlett tőkés országok. E szervezet, amely valójában a *Marshall-program* végrehajtását szolgáló korábbi intézményekből fejlődött ki, s amely nem csekély szerepet játszik a fejlett országok gazdaságfejlesztési stratégiáinak a kialakításában, működésének kezdete óta komoly figyelmet fordít az infrastrukturális területekre. Az OECD programjai, jelentései és ajánlásai a hatvanas évek vége óta jól kimutatható hatást gyakoroltak a fejlett országok oktatásfejlesztési stratégiájára is.

Az oktatás területén az OECD egyik jellegzetes tevékenysége a nemzeti oktatáspolitikák átfogó értékelése, ún. országjelentések [country report] készítése. Ezek a jelentések nem egy esetben hozzájárultak ahhoz, hogy egy-egy ország saját oktatáspolitikáját hozzáigazítsa a gazdasági fejlődés kihívásaihoz, illetve hogy hatékonyabb, a nemzetközi kívánalmaknak inkább megfelelő oktatásfejlesztési stratégiát alakítson ki.

Ilyen jelentések elkészítésére a tagországok kérésére kerülhet sor (a legutóbb Belgiumban és Svédországban történt vizsgálat). Noha Magyarország nem tagja az OECD-nek, a szervezet egyik új speciális programja, amely a kelet-európai gazdaságok átalakulását hivatott segíteni, lehetővé tette, hogy nálunk is sor kerüljön a hazai oktatáspolitikára OECD általi vizsgálatára. Régióinkban, ahol a viszonyítási pontok ma még meglehetősen bizonytalanok, s ahol a politika-elemzéshez szükséges szakértelemről sincs nagy bőség, különösen nagy jelentősége van az ilyen lehetőségeknek.

Az OECD országjelentések mindig az adott ország szakértői által elkészített háttér tanulmányra, úgynevezett önfényképre épülnek. A szervezet által megbízott, nemzetközileg elismert szakértőkből álló team részben erre a háttér tanulmányra, részben közvetlen tapasztalatszerzésre, kompetens személyekkel folytatott interjúkra és intézménylátogatásokra építve készíti el helyzetértékelő jelen-

tését. E jelentést, amely az elemzés mellett mindig ajánlásokat is tartalmaz, az OECD szakértői és a szervezet oktatási bizottságának tagjai megvitatják az adott ország kormányának, mindenekelőtt oktatási minisztériumának a képviselőivel. E vita alapján készül el az OECD által nyilvánosságra hozott országjelentés.

Kelet-Európában először Csehszlovákiában készült OECD országjelentés, ez azonban csak a felsőoktatásra terjedt ki. Az alap- és középfokú oktatást régióinkban első alkalommal Magyarországon vizsgálja a nemzetközi szervezet. Részben ez az oka annak, hogy a vizsgálatra szokásostól eltérő szempontrendszer alapján és ugyancsak eltérő scenárió szerint kerül sor. Előbb külön-külön készül egy-egy ún. "mini-jelentés", melyek közül az egyik a felsőoktatásra, a másik pedig az alap- és középfokú oktatásra vonatkozik, s ezeket egy-egy szakmai tanácskozás keretében külön-külön megvitatják a magyarországi kormányzati illetékesekkel. Csak ezt követően készül el az átfogó országjelentés, amely immár az oktatás valamennyi formájára kiterjed, s amelyet az OECD oktatási bizottsága vitat meg a magyar kormány képviselőivel.<sup>†</sup>

Az OECD vizsgálat komoly kihívás a magyar kormányzatnak, amely kevésbé van hozzászokva ahhoz, hogy hagyományosan a belpolitika hatókörébe tartozó területet, mint az oktatáspolitikát, olyan nyíltsággal vitasson meg nemzetközi szakértőkkel, mint amilyen általában az OECD vizsgálatokat és vitákat jellemzi. E viták éppen amiatt nagyhatásúak, mert nem a diplomácia udvariassági szabályai, inkább a tényfeltárássra törekvés jellemzi őket.

Az OECD vizsgálatnak jelentős tétje is van. Különösen olyan országban, ahol – mint Magyarországon – a rendelkezésre álló fejlesztési eszközök jelentős része országon kívüli forrásokból származik. A külső fejlesztő számára – legyen szó akár olyan nemzetközi szervezetről, mint pl. a *Világbank*, akár egy-egy nemzeti kormányról, amely bilaterális szerződések keretei között kíván hozzájárulni a hazai oktatás fejlesztéséhez, akár magánbefektetőkről – az OECD jelentése mindig az egyik legfontosabb tájékoztatósi pont. Az OECD vizsgálat emellett egyike azoknak az alkalmaknak, melyek során tesztelődhet: mennyire képes egy

adott kormány arra a fajta nyitottságra és hatékony kooperációra, amely elemi követelmény az Európai Közösségbe kerüléshez és az e közösségen belüli konstruktív szerepvállaláshoz. A nemzeti oktatáspolitikát megvitatása azért különösen jó tesztje a nemzetközi kooperációra való képességnek, mert olyan területről van szó, melyen a nyitottság gyakorlását a szokásosnál is nehezebbé teszi az, hogy az oktatás, amellet hogy hagyományosan a belpolitika területéhez tartozik, az adott ország kulturális tradícióinak bensőséges világához is kapcsolódik.

### A felsőoktatási háttér tanulmány

Az OECD vizsgálatokhoz készített hazai háttér tanulmányok elsődleges célja az, hogy a vizsgáló szakértői team részére átfogó képet adjanak az adott ország oktatási rendszerének minden fontos vonatkozásáról, megvilágítsák a legfontosabb összefüggéseket, tendenciákat. A háttér tanulmányok általában leíró, inkább a statikus elemeket bemutató, és kritikai vagy analitikus, inkább a dinamikus oldalakat tárgyaló részre oszlanak. Ilyen a szerkezete a magyarországi felsőoktatási országjelentés Setényi János által írt háttér tanulmányának is.

A történeti-politikai hátteret bemutató és a rendszer leírását adó fejezetekre itt most nem fordítunk figyelmet. Elég legyen annyit jelezni, hogy már a leíró fejezetek is hordoznak egyfajta üzenetet, hiszen a rendszernek elsősorban azokat a sajátosságait, azokat a folyamatait mutatják be, amelyek egy lehetséges kormányzati irányítási stratégia szempontjából fontosak. Itt inkább azokkal az értékelő elemekkel foglalkozunk, amelyek elsősorban az analitikus fejezetekben jelennek meg.

A háttér tanulmány szerzőjének mindenekelőtt azzal a nehézséggel kellett megküzdenie, amelyet mindenki megtapasztalhatott, akinek az elmúlt években a kelet-közép-európai régió bármely országának oktatási rendszeréről elemzést kellett készítenie: ez a bizonytalanság és az átmenetiség problémája, ami gyakran együtt jár az átalakítás koherens politikájának a hiányával. Nyugat-európai elemzők nemegyszer meghökkenve tapasztalják, hogy az, ami távolról a demokrácia és a piac-

<sup>†</sup> A felsőoktatási jelentés vitája 1993. március 9-én zajlott le, az alap- és középfokú oktatásé (ez utóbbi háttér tanulmányát e sorok írója készítette) pedig május 26-án Budapesten. Az átfogó ország tanulmány vitájára 1993. novemberében kerül sor Párizsban. A vizsgálatot folytató OECD team tagjai: *Pierre Laderrière* (Franciaország, OECD CERD), *John Mallea* (Kanada), *Erland Rimborg* (Svédország) és *Jan Koucky* (Csehország).



gazdaság kiépítését szolgáló reformok sorozatának tűnik, közelről nem több, mint tűzoltás és kapkodás, amelyek mögött nincsen semmiféle stratégia. Ahogy ezt Magyarország esetében a szerző megfogalmazza: „...a magyar felsőoktatásban az átmenet folyamatát úgy kell szemlélnünk, mint sok olyan erősen divergáló politika és kezdeményezés együttesét, melyeket egyéb állandóan változó társadalmi elemek, úgy mint a gazdaság, a pártpolitika, a regionális fejlődés stb. generálnak”. Az alapkérdés tehát – amint ez már a bevezetőben megfogalmazódik – ez: hogyan lehet integrálni, azaz valamilyen koherens stratégiába összefogni ezt a sokféle, egymást gyakran kioltó, a rendszer egészének a koherenciáját folyton veszélyeztető változást.

Setényi János a politika-integráció problémáját állítja elemzésének középpontjába. Kiindulópontja az, hogy ma Magyarországon nincs olyan koherens felsőoktatási fejlesztési vagy irányítási stratégia, amely képes lenne integrálni a rendszerben zajló változásokat. A politika-integráció illetve rendszer-koordináció a kulcsfogalmak ebben az elemzésben. Az a stratégia, ami ezeknek a fogalmaknak az előtérbe helyezéséből következik, két dologgal is szembeállítható: egyfelől a semmittevés politikájával, amely ellenül engedi, hogy a rendszerben zajló koordinálatlan folyamatok fokozatosan a rendszer szétbomlásához vagy hanyatlásához vezessenek, másfelől a szűklátókörű rendcsinálás politikájával, amely a változások leblokkolásától, a helyi kezdeményezések letiltásától várja a rendszerintegráció problémáinak a megoldását.

A magyar háttér tanulmányának két, egyaránt fontos, alapvető üzenete van a nemzetközi vizsgáló csapat számára. Az egyik az, hogy a sok-sok divergáló hatás, a koordinálatlan helyi szintű változások tömege lényegében lehetetlenné teszik annak ellenőrzését, hogy a társadalom által a felsőoktatásra fordított erőforrások a rendszerben kellő hatékonysággal hasznosulnak-e. A másik, hogy a magyar rendszerben a dinamizmus és a kezdeményezőkézség olyan rendkívüli tartalékok rejlenek, amelyek megteremtése egy-egy másik rendszerben hosszú évek erőfeszítésével sem igen sikerül, s amely olyan érték, amire egy leendő politikanak mindenképpen építeni kell.

Nem véletlen, hogy a háttér tanulmány leghosszabb fejezete az intézményszintű innovációkról szól, vagyis a magyar felsőoktatásnak arról a vonatkozásáról, amely a rendszert a régió valamennyi országának felsőoktatási rendszerétől megkülönbözteti. Az intézményi szintű változások rendkívüli gazdagságát mindenki érzékeli, noha erre koncentrálnó rendszeres

adatgyűjtés és kutatási erőfeszítések híján a képtünk csakis töredékes lehet.

A tanulmány jól érzékelteti azokat a problémákat, melyek együtt járnak a helyi innovációknak e gazdagságával: jelentős részüik mögött nincs kidolgozott, hosszú távú koncepció, gyakran nem kerül sor a változások eredményének az értékelésére, a innovációk egy része olyan látszárváltoztatás, melynek célja csupán valamilyen központi fejlesztési erőforráshoz való hozzájutás, s amelyekből nemegyszer éppen a legfontosabb elemek maradnak el (pl. szervezeti integráció a tartalmi kompatibilitás megteremtése nélkül). Vagyis: hiányzik a változások, az innovációk menedzselése, nincs mögöttük átfogó stratégia, és, ami ezzel természetes módon együtt jár, hiányzik módszeres értékelésük.

A helyi-intézményi változtatások jelentős része mögött az egyetemi oktatói érdekcsoportok közvetlen törekvése figyelhető meg arra, hogy valamilyen rövidebb távú előnyhöz jussanak. A tanulmány konklúziója szerint többek között ezen érdekcsoportok szinte korlátlan befolyása az, ami gátolja, hogy a közvetlen politikai kontroll korábbi mechanizmusait, illetve az elmúlt években ezek helyébe lépett „puha jogi, szakmai és pénzügyi kényszerekre” épülő szabályozást felválthassa egy modern, indirekt kormányzati kontrollmechanizmus. Olyan, amelyre az jellemző, hogy „a változások végrehajtói maguk az érdekelt társadalmi aktorok, s a kormányzat szerepe azoknak az eszközöknek a megteremtése, melyek az aktorok számára lehetővé teszik céljaik elérését”. Ugyanakkor azonban, fogalmazza meg tanulmány, az is nyilvánvaló, hogy „a döntő változások elindítása nem remélhető kizárólag a belső egyetemi csoportok tevékenységétől”.

A nagy kérdés, amivel a háttér tanulmányának is szembesülnie kellett, nyilván ez: mi lehet a társadalmi és politikai bázisa a kívánatos változásoknak, azaz mi lehet az az erő, amelynek hatására kialakulhat egy modern, a társadalmi ellenőrzést és a helyi-intézményi kezdeményezések felszabadítását egyaránt lehetővé tevő, ugyanakkor nem a rendszeren belüli érdekcsoportok törekvéseit, hanem „átfogó nemzeti érdeket” megjelenítő politika. A tanulmány meglehetősen pontosan megválaszolja ezt a kérdést: a kezdeményezés a költségvetési és adópolitika felől várható. Mivel sem a nemzeti jövedelemnek az állami költségvetésbe való nagyarányú koncentrációja, sem a közkiadásoknak egy jóléti államhoz illő nagyvonalú növekedése, sem a költségvetési deficit növelése és az állam eladósodása nem folytatható sokáig, nyilvánvaló,

hogy előbb-utóbb meg kell fogalmazódnia egy olyan adó és költségvetési reformpolitikának, amelynek közvetlen oktatáspolitikai konzekvenciái is lesznek. „Feltételezhető – olvashatjuk a háttér tanulmány összefoglalójában –, hogy egy szelektív felsőoktatási fejlesztési politika társadalmi támogatottsága az adórendszer reformjához kapcsolódó érvekre építve teremthető meg”.

(*Setényi János: Jelentés a magyarországi felsőoktatásról – háttér tanulmány az OECD számára [Pre-review of Higher Education in Hungary. Background Report to OECD]. Bp., MKM, 1993.*

Halász Gábor



## A THES-BEN TALLÓZVA

A *The Times Higher Education Supplement* 1993 évi, tavaszi számait lapozgatva a hangsúlyosabb témák nyomában a nyugat-európai – ill. elsősorban természetesen angol – felsőoktatásban jelenleg végbemenő változásokról kialakítható képet a következő címszavakban lehetne összefoglalni: expanzió és ennek következményei, tandíj, minőségértékelés, kreditgyűjtés és átváltás, franchising, oktatási utalványok.

## A felsőoktatás expanziója

A felsőoktatás iránt egyre növekvő érdeklődés mutatkozik a fejlett országokban. Az érintett kormányok és intézmények várakozásával ellentétben – akik előzőleg a demográfiai fogyás következményeként a felsőoktatás iránti kereslet csökkenésével számoltak – hallgatók tömegei áramolnak folyamatosan a felsőoktatásba azon országokban – mint pl. Németország, Franciaország, vagy Olaszország –, ahol a középiskolai vég bizonyítvány egyben felsőoktatási belépő is, vagy tömegesen maradnak családostan kívüli ott, ahol – mint pl. Ausztráliában – adminisztratív úton szabályozzák a bejutást.

Ezen felsőoktatás iránti éhség már ma több helyen felmutatja a felsőoktatás eltömegesedésének egyes jeleit és idővel magával hozza ennek következményeit: pl. a képzési idő, a finanszírozás, a követelmények, a végbizonyítványok standardizálását, valamint az oktatás minőségének átalakulását. A hallgatók számának növekedése az első oktatási szakasz rövidített változatának bevezetését eredményezte máris néhány országban (Olaszország, Franciaország és Németország). Érzékelhető

ugyanakkor némi közeledési törekvés is az egyes felsőoktatási rendszerek közt: ma az angol modellen alapuló standardizált európai felsőoktatási rendszer jelei kezdenek kirajzolódni – az EK országok 3 éves tanulmányi igényei számára a lehetséges követhető modellnek az angol bachelor fokozat tűnik.

Vannak azonban más figyelemreméltó következményei is a folyamatnak: amennyiben a felsőoktatási első fokozat lesz az európai népesség közel felének az alapképzettsége, ez már nem lesz megfelelő a hagyományos elit kisebbség tanulmányai számára, s a kutatás, oktatás, tanulás hagyományosan összefonódó modellje a posztgraduális szintre fog tolódni. A nemzetközileg elfogadott első fokozat széles körű bevetése és a posztgraduális tanulmányok növekedése a hallgatók intézmények és országok közti mobilitásának növekedésével jár, magával hozza a “sokszínűség”, a nyilvános információk, intézményesült tanácsadás, irányítás kívánalmát.

Az igazi kockázata azonban e folyamatnak az oktatógárda “deprofesszionalizálódása” lehet, akik pl. a kutatási lehetőségekből kiszorulva, a nemzetközi tanterv-típusú kurzusok és nemzeti standardizált tesztek gyártásába szorulhatnak.

Nyugat-Európában jelenleg elsősorban az expanzió közvetlen költségigénye jelent problémát. Angliában, ahol a kormány 25%-os hallgatói létszámemelkedést tervez a következő néhány év folyamán, az ezzel járó költségek csökkentését célozza több, a tandíjra, az akadémiai évre, a hallgatók lakhelyére stb. vonatkozó elképzelés.

A várható költségnövekedésnek próbál elébe menni az az elképzelés is, amely a hagyományos 30 hetes, 3 szemeszteres akadémiai év átalakítására törekszik max. 48 hetes, 4 szemeszteres akadémiai évvé. A nyári időszak bevonása – 4. szemeszterként – megrövidíthetné a teljes képzési időt (kevesebb, mint 3 évre), s a meglévő épületállomány jobb kihasználását tenné lehetővé, elkerülve az új beruházások költségeit. Az elképzelés megvalósulása érinti az egész finanszírozási és ösztöndíjrendszert, és számolni kell az oktatók, a hallgatók ellenállásával is. Az elképzelés egyelőre több változatban létezik, a végsőt 1993 őszén teszik közzé az intézmények véleményének meghallgatása után.

Szintén a költségek csökkentését célozza az a törekvés, amely a hallgatókat arra ösztönzi, hogy tanuljanak lakóhelyük egyetemén, s tanulmányaik idején lakjanak továbbra is szüleikkel. Ezzel a költségvetés megtakaríthatná az otthonától távol tanulók fejenkénti 2845 font összegű támogatását és a lakóhelyükön tanulóknak járó 1795 font összegű támogatás



hogy előbb-utóbb meg kell fogalmazódnia egy olyan adó és költségvetési reformpolitikának, amelynek közvetlen oktatáspolitikai konzekvenciái is lesznek. „Feltételezhető – olvashatjuk a háttér tanulmány összefoglalójában –, hogy egy szelektív felsőoktatási fejlesztési politika társadalmi támogatottsága az adórendszer reformjához kapcsolódó érvekre építve teremthető meg”.

(*Setényi János: Jelentés a magyarországi felsőoktatásról – háttér tanulmány az OECD számára [Pre-review of Higher Education in Hungary. Background Report to OECD]. Bp., MKM, 1993.*

Halász Gábor



## A THES-BEN TALLÓZVA

A *The Times Higher Education Supplement* 1993 évi, tavaszi számait lapozgatva a hangsúlyosabb témák nyomában a nyugat-európai – ill. elsősorban természetesen angol – felsőoktatásban jelenleg végbemenő változásokról kialakítható képet a következő címszavakban lehetne összefoglalni: expanzió és ennek következményei, tandíj, minőségértékelés, kreditgyűjtés és átváltás, franchising, oktatási utalványok.

## A felsőoktatás expanziója

A felsőoktatás iránt egyre növekvő érdeklődés mutatkozik a fejlett országokban. Az érintett kormányok és intézmények várakozásával ellentétben – akik előzőleg a demográfiai fogyás következményeként a felsőoktatás iránti kereslet csökkenésével számoltak – hallgatók tömegei áramolnak folyamatosan a felsőoktatásba azon országokban – mint pl. Németország, Franciaország, vagy Olaszország –, ahol a középiskolai vég bizonyítvány egyben felsőoktatási belépő is, vagy tömegesen maradnak családostan kívüli ott, ahol – mint pl. Ausztráliában – adminisztratív úton szabályozzák a bejutást.

Ezen felsőoktatás iránti éhség már ma több helyen felmutatja a felsőoktatás eltömegesedésének egyes jeleit és idővel magával hozza ennek következményeit: pl. a képzési idő, a finanszírozás, a követelmények, a végbizonyítványok standardizálását, valamint az oktatás minőségének átalakulását. A hallgatók számának növekedése az első oktatási szakasz rövidített változatának bevezetését eredményezte máris néhány országban (Olaszország, Franciaország és Németország). Érzékelhető

ugyanakkor némi közeledési törekvés is az egyes felsőoktatási rendszerek közt: ma az angol modellel alapuló standardizált európai felsőoktatási rendszer jelei kezdenek kirajzolódni – az EK országok 3 éves tanulmányi igényei számára a lehetséges követhető modellnek az angol bachelor fokozat tűnik.

Vannak azonban más figyelemreméltó következményei is a folyamatnak: amennyiben a felsőoktatási első fokozat lesz az európai népesség közel felének az alapképzettsége, ez már nem lesz megfelelő a hagyományos elit kisebbség tanulmányai számára, s a kutatás, oktatás, tanulás hagyományosan összefonódó modellje a posztgraduális szintre fog tolódni. A nemzetközileg elfogadott első fokozat széles körű bevetése és a posztgraduális tanulmányok növekedése a hallgatók intézmények és országok közti mobilitásának növekedésével jár, magával hozza a “sokszínűség”, a nyilvános információk, intézményesült tanácsadás, irányítás kívánalmát.

Az igazi kockázata azonban e folyamatnak az oktatógárda “deprofesszionalizálódása” lehet, akik pl. a kutatási lehetőségekből kiszorulva, a nemzetközi tanterv-típusú kurzusok és nemzeti standardizált tesztek gyártásába szorulhatnak.

Nyugat-Európában jelenleg elsősorban az expanzió közvetlen költségigénye jelent problémát. Angliában, ahol a kormány 25%-os hallgatói létszámemelkedést tervez a következő néhány év folyamán, az ezzel járó költségek csökkentését célozza több, a tandíjra, az akadémiai évre, a hallgatók lakhelyére stb. vonatkozó elképzelés.

A várható költségnövekedésnek próbál elébe menni az az elképzelés is, amely a hagyományos 30 hetes, 3 szemeszteres akadémiai év átalakítására törekszik max. 48 hetes, 4 szemeszteres akadémiai évvé. A nyári időszak bevonása – 4. szemeszterként – megrövidíthetné a teljes képzési időt (kevesebb, mint 3 évre), s a meglévő épületállomány jobb kihasználását tenné lehetővé, elkerülve az új beruházások költségeit. Az elképzelés megvalósulása érinti az egész finanszírozási és ösztöndíjrendszert, és számolni kell az oktatók, a hallgatók ellenállásával is. Az elképzelés egyelőre több változatban létezik, a végsőt 1993 őszén teszik közzé az intézmények véleményének meghallgatása után.

Szintén a költségek csökkentését célozza az a törekvés, amely a hallgatókat arra ösztönzi, hogy tanuljanak lakóhelyük egyetemén, s tanulmányaik idején lakjanak továbbra is szüleikkel. Ezzel a költségvetés megtakaríthatná az otthonától távol tanulók fejenkénti 2845 font összegű támogatását és a lakóhelyükön tanulóknak járó 1795 font összegű támogatás

különbözetét. E tendencia azonban éppen ellen-  
tétes lenne a jelenlegi trenddel: a felsőoktatás a  
katonai szolgálathoz hasonlóan hasznos, otthon-  
ról való eltávolodással jár a 18 évesek számára.

Az elgondolás azonban nem egyedülálló: más  
országok – mint pl. az USA is – ilyen irányú  
szabályozást vezettek be, amelynek következtében  
az ország távolabbi egyetemén az adott államon  
kívülről érkező hallgató magasabb ösztöndíjat  
kap, mint a “bennszülött”. Néhány kivétel azon-  
ban Angliában is maradna, bizonyos diszciplínák  
– pl. zene – esetében, Oxford és Cambridge to-  
vábbra is külön elbírálás alá esne.

Egyes helyeken azonban a hallgatólétszám emel-  
kedése éppenséggel reményeket kelt: elmaradot-  
tabb térségekben, támogatásra szoruló régiókban  
a magánberuházások csökkenésével a felsőoktatás  
expansziója a településfejlődés irányába mutató vá-  
rakozásokat ébreszt. Eszerint az egyetemek székhelyük számára a gazdasági fejlődés motorjai lehetnek, ennél fogva a munkahelyteremtés, foglalkoztatás jelentős befolyásoló tényező, mint pl. Greenwich vagy Sheffield esetében.

## Tandíj

A finanszírozás átalakítását, a hallgatók ebbe való bevonását célozzák a – szintén a költségcsökkentés irányába mutató – tandíj-elképzelések. A legutóbbi, a Rectori és Főigazgatói Konferencia [Committee of Vice Chancellors and Principals] által tárgyalt indítvány értelmében minden hallgató teljes ösztöndíjat kapna (amelyek értéke az 1962–63-as évihez igazodna, a jelenlegi ösztöndíjrendszer első évéhez, amelyhez képest a jelenlegi értéke jócskán lecsökkent), amelyet későbbiekben adó formájában fizethetnének vissza. Ez a növekedés a szülők hozzájárulásával együtt csökkentené a szegénységet és ugyanolyan anyagi státust tenne lehetővé a hallgatók számára, mint más 18 éves számára. A “Rolls-Rolls rendszernek” nevezett adónak két fontos politikai akadállyal kell szembenéznie: az államkincstár nem szereti a “címkézett” adókat, ill. a mindenkor kormány tisztában lesz vele, hogy az költségesebb lesz működésének első 20 évében, mint a jelenlegi kölcsönrendszer. Mindemelelt számolni kell a hallgatók várható ellenállásával is.

Ausztráliát gyakran idézik példaként, ahol sikerrel történt meg a tandíj bevezetése, s ez egyenesen az ausztrál kormány pénzügyi győzelmének számít. Itt ma a hallgatóknak költségeik 24%-át kell állni, ezt végzésük után évek alatt fizethetik vissza.

A felsőoktatási tandíjat [Higher Education Charge – HECS] 1989-ben vezették be, a hallgatók tiltakozása és a hallgatólétszám csökkenésétől tartó óvatossággal szembe – sikerrel. A beiskolázások azóta megnövekedtek, 1989 és 1992 közt a hallgatók száma 120.000-rel, közel 30%-kal nőtt.

A tandíj bevezetése azonban nem volt könnyű: 74-ben a Munkáspárt még megtiltotta a tandíj szedését, 76-ban az 1. éves hallgatók 20%-a vélekedett úgy, hogy nem tudna egyetemre járni, ha fizetnie kellene érte. 1985-ben a munkáspárti kormány által eufemisztikusan “beiratkozási díjnak” nevezett 250 dolláros díjat vezettek be. Mikor 1988-ban az oktatásirányítás jelenlegi vezetése célul tűzte a felsőoktatási hallgatók létszámnövelését, bizottság alakult a hallgatói hozzájárulás lehetőségeinek kivizsgálására, ennek eredménye lett az 1989-ben bevezetett tandíj. Az inflációval együtt mozgó tandíj az eredeti 1800 dollárról feljebb ment idővel, ehhez a múlt évben a kormány 144 dollárral járult hozzá, ami együttesen a várakozások szerint 23 millió dollár extra bevételt fog jelenteni az egyetemeknek 1994–95-re.

Az előre fizetések érdekében a kormány a felajánlott eredeti 15%-os csökkentést 25%-ra emelte 93-ban. A hallgatók kb. negyede fizeti a csökkentett összeget szemeszterenként. Beiratkozáskor kell jelezniük, melyik fizetési módot választják. A hallgatók, akik a tandíjat nem előre fizetik, munkába állásukkor fizetnek, adó formájában, az adózó jövedelmük 2,3 és 4%-át. Külföldi hallgatóknak 1993-tól előre kell tandíjat fizetni – miután számos külföldi hallgató távozott haza fizetetlen adósságot hagyva maga mögött. Ezzel együtt a becslések szerint a hallgatói tartozás kb. 30%-a behajthatlan marad.

## A PhD kérdése

A mennyiségi növekedés elérte a felsőoktatás posztgraduális szintjét is. Az oktatói létszám terén mutatkozó hiánytól való félelme vezette arra a Gazdasági és Társadalmi Kutatások Tanácsát [Economic and Social Research Council – ESRC], hogy a PhD-re jelentkezők előtt új utakat nyisson. Az ESRC első alkalommal támogat részdíjű PhD hallgatókat. Ők kevesebbe fognak kerülni, mint a teljes idősök, mivel helyettesítést nem kell utánuk fizetni. A részdíjű hallgatók hosszabb idejű, 5 éves támogatást kapnak, s egy évet a disszertáció megírására – szemben a teljes idős hallgatók 3 évével. Az ESRC 272 kibocsátó

hely – elsősorban egyetemi tanszékek, ill. néhány új egyetem – listáját hagyta jóvá, mint részidős hallgatók fogadására is jogosultakat.

### Minőségértékelés

Angliában a felsőoktatási expanzióval párhuzamosan előtérbe kerül az oktatási minőség megőrzésének terve is, a kormány szándékát képviselő minőségellenőrzés mérésének, az elszámoltathatóságnak a bevezetése a felsőoktatásban.

A Felsőoktatás-finanszírozási Tanács [Higher Educational Funding Council] által kidolgozott átvilágítási módszer nagy hangsúlyt helyez az önértékelésre: a tanszékek önkritikus elemzésen alapuló oktatási minőségértékelést végeznek, majd egy különlegesen kiképzett minőségértékelő csoport 3 besorolási kategóriába helyezi el ezeket: kiváló, megfelelő, nem megfelelő. Az első kategóriába kerülők extra támogatást kapnak hallgatólétszámuk növelésére.

A minőségellenőrzésnek számos szintje, eleme, módszere van. Az intézmények dolgozóit közelről érinti ezek közül a kutatómunka értékelése, ill. az újabban felmerült oktatási munka értékelése is.

A kutatói munka minőségértékelése [research selectivity exercise] a kutatói munka mennyiségi mérésén – elsősorban a publikációk számán – alapul. Beosztásonként, szaktárgyanként változóan, de többnyire 3–4 évente 8–10 publikáció az általános elvárás, és igen kívánatos ez idő alatt egy tekintélyes – kb. 200 oldal terjedelmű – könyv kiadása is. A módszert leginkább emiatt érik kritikák: sokak számára elfogadhatatlan a mennyiségi módszer a minőség mérésére. A módszer alkalmazói azonban úgy tudják, a minőség is tetten érhető a tanulmány vagy könyv megjelenési helyében (folyóiratok, könyvkiadók rangsora). A kutatók mellett a kutatói munka minőségértékelése a könyvtárosoknak okoz még gondot: a publikációk, az új folyóiratok száma rendkívüli mértékben megemelkedett az utóbbi időben, áruk 87 és 92 közt 60%-kal emelkedett, hasonlóképp a könyvárak, így a könyvtárak költségvetése mára már nemigen tud lépést tartani a hallgatók és a publikációk számának és költségeinek egyidejű emelkedésével.

Az oktatói munka értékelése mindeztől nem ment el az egyéni szintig, féltek az ellenőrzést személyessé tenni. Pedig abból kiindulva, hogy „a jó latin tudós még nem biztos, hogy jó latin tanár is”, újabban felmerült a tanítási képességek kötelező értékelése is minden felsőoktatási intézményben. A jó tanítási képességeket fizetésemeléssel, a

gyengét fizetésemelés vagy előrejutási lehetőség megvonásával, esetleg képzési javaslattal, végső esetben akár elbocsátással „honorálnák”.

Az elképzelés legkomolyabb ellenzői maguk az oktatók, a felsőoktatási oktatói szervezetek: a Szakképzési és Főiskolai Tanárszövetség [National Association of Teachers in Further and Higher Education] és az Egyetemi Tanárszövetség [Association of University Teachers]. A diákoknak szélesebb jogkört biztosító Diákcharta [Government's Student Charter] megszületése azonban feltehetőleg meggyőzi majd az egyetemeket arról, hogy önmaguk megvédésének legjobb eszköze, ha az oktatás színvonaláról dokumentált bizonyítékkal szolgálhatnak. Ugyanakkor az elszámoltathatóság az alkalmazottak számára is lehetővé tesz bizonyos kívánalmakat fizetési arány, előrejutási lehetőségek, továbbképzés tekintetében. A politikai szempontok mellett szaktudományos szempontok is alátámasztják, hogy az egyetemek elfogadják az új személyzeti politika játékszabályait: az orvosok elszámolással tartoznak az Általános Orvosi Tanácsnak [General Medical Council] a szakmai színvonal tekintetében; miért ne lehetne hasonló szakmai ellenőrzést bevezetni a tanárok esetében, a színvonalartartás érdekében?

Egy történelminek számító pillanatban Oxford is – kellenetül bár, de – megnyitotta kapuit az oktatási minőségellenőrzés külső vizsgálatra előtt: fogadta a Felsőoktatási Minőség Tanácsától [Higher Educational Quality Council – HEQC] érkező négy tagú bizottságot. Az ellenőrzés ugyan azon mechanizmusok működését vizsgálja, amelyeket az intézmény az általa kitűzött értékek elérésére és megtartásának biztosítására működtet csak, magukat a célokat és az oktatás tartalmát nem érinti, mégis, az oxfordi egyetem a vizsgálatot függetlenségük, szakmai színvonaluk és az általuk vallott értékek megkérdőjelezéseként értelmezi. A cambridge-i egyetem hasonló vizsgálatra már megtörtént: a jelentés kritizálta Cambridge informális kapcsolatait és belső minőségellenőrzésének gyenge szerkezetét. A cambridge-i hallgatók azonban védelmükbe vették a jelentést, mondván: régi sérelmeiket igazolja. Ha az oxfordi hallgatók hasonlóképpen érznek, a vizsgálóbizottság morális győzelmet arat.

Egy dolgot hangsúlyoznak az érintettek mindezek felett: az elszámoltathatóság világában először az alapszabályokat kell lefektetni!

Az Egyesült Államokban a minőségellenőrzés rendszere régóta bevett, jól működő gyakorlat: 10 évente 3–4 napon keresztül vizsgálják az amerikai



egyetemeket és főiskolákat a többnyire más egyetemeken oktatókból, az adminisztráció tagjaiból álló átvilágító teamek: meginterjúvolva az adminisztrációt, az oktatókat és a hallgatókat, azt vizsgálva, megfelelnek-e ezen intézmények saját célkitűzéseiknek. Megvizsgálják az egyetemek vezetését, képzési programjaikat és az oktatógárdát összetételük, végzettségük szempontjából. Az akkreditációs rendszerhez (amely jelenleg független a szövetségi vagy állami ellenőrzéstől) szinte minden egyetem és főiskola csatlakozik, hiszen ez hírnevet jelent és szövetségi pénzt hoz (szövetségi ösztöndíjakat és hiteleket csak azon hallgatóknak adnak, akik az akkreditációs eljárásban részt vesznek.), valamint távol tartja az állami és szövetségi bürokráciát. Az eljárás eredményét elküldik az illetékes intézménynek, amely – ha akarja – közzéteheti.

Az eljárás olcsó (az átvilágításban résztvevők nem kapnak fizetséget munkájukért) és hatékony. A finanszírozás és a minőség közvetlen összekapcsolásától azonban óvakodnak; a rendszer tervezett angol változatát ezért ezen pontján elfogadhatatlannak tartják: a minőségfejlesztés véleményük szerint nem érhető el negatív külső nyomásra, csak demoralizáló hatása lehet.

### A kreditgyűjtés és -átváltás rendszere

Londonban felsőoktatási és továbbképzési intézményeket ösztönöznek új kreditgyűjtési és -átváltási rendszer – ismertebb nevén CATS [Credit Accumulation and Transfer System] kísérleti bevezetésére. A rendszer olyan oktatási "valuta" kialakítását jelentené, amely különböző végzettségekhez szükséges elméleti tanulmányi idő figyelembevételén alapul. A Szakképzési Igazgatóság [Further Education Unit – FEU] által körvonalazott kreditrendszer London-szerte rugalmas kreditgyűjtési és -átváltási hálózathoz vezethet, a főváros félfelsőfokú szakképzési [Further Education] és felsőfokú képzési [Higher Education] intézményeinek bekapcsolásával. A későbbiekben a CATS rendszer kiterjesztésével új, az egyetemre jutást segítő hálózat kiépítésére van lehetőség. A FEU modell a nemzeti kredit-keretrendszer két versenyben lévő változatának egyike. A FEU meghatározza a kreditszámot a képzés minden szintjén és típusában a középiskolai záróvizsgától [General Certification of Education – GCSE] a felsőoktatásig, az elméleti tudás elsajátításához és a kimenetelhez szükséges idő alapján. Ma a szervezet egy nemzeti hálózat – a kreditrendszert támogató és ahhoz csatlakozó főiskolákból álló hálózat – kiala-

kításán, a "kimenet", a szintek és egységek meghatározásán, és a minőségbiztosítás rendszerén dolgozik. A most előterjesztett rendszert már alkalmazza öt walesi college.

A FEU szoros együttműködésben van a Felsőoktatási Minőségi Tanáccsal a felsőoktatás és a félfelsőfokú szakképzés kreditrendszereinek illeszkedése érdekében.

Az egységes szintezés iránti igény elérte a középfokú oktatási rendszert is: a 16–19 éves korosztály számára is egyetlen értékelési rendszeren alapuló, koherens stratégia kialakítását szeretnék megvalósítani, bevonva ebbe az alapszakmák értékelését is, s lehetővé téve, hogy a tanulók krediteket gyűjthessenek a vizsgán megfelelés vagy elbukás helyett. Mindez az eddig érinthetetlen érettségi ["A" level] és a szakvizsga [General National Vocational Qualification – GNVQ] radikális átalakítását igényelné. A változás kulcseleme, a modulokon alapuló érettségi megengedné az átjárást az érettségi és a szakvizsga szintje közt. Az érettségi hátrányai mára szakmai körökben közismertek: korai életkorban kényszeríti ki a szakosodás keskeny útját, megakadályozva az általános és gyakorlati tárgyak ötvözését, és magas bukási szintet eredményez. Ma a fiatalok 60%-a marad az oktatási rendszerben 16 éves kora után, nincs azonban koherens rendszere a képzettségeknek és nincsenek hidak a különböző programok közt. A felsőoktatás expanziójával, a férőhelyek számának növekedésével azonban a minőségigény is változott: ma az egyetemre kerülők 40%-ának nincs 2-nél több tárgyból sikeres érettségi vizsgája. Számos, nem élvonalbeli egyetem nem kap elég információt hallgatóiról, így e vizsgák már nem megfelelő szelekciós eszközök a mai tömegfelsőoktatás számára.

### Franchising

A franchise megállapodások ma egyre inkább nagy üzletnek számítanak az oktatásban, s a közeljövőben hatalmas növekedés várható e téren, ha az oktatás minőségével szemben merülnek is fel időnként kétségek. A franchise oktatási program egyfajta "márkabérltet", azaz sikeres, bevált oktatási programok kihelyezése és gondozása profilváltással küszködő, vagy szegényes oktatási kínálatral rendelkező intézményekhez bérleti díj – "royalty" – ellenében.

A felsőoktatás iránt növekvő helyi igények és a kormány kivonulása az egyetemek közvetlen irányításából a helyi alkufolyamatok felerősödése irányába, a beiskolázási tendenciákat a helyi igény-

nyek kielégítése irányába tolta el. Az oktatási intézmények egyensúlyoznak a kettő közt: a felsőoktatás iránt megnövekedett helyi igények, a franchising megállapodásokon alapuló oktatás és a kormány által inkább szorgalmazott és támogatott felszakképzési formák közt. A Félfelsőfokú Szakképzést Támogató Tanács [Further Education Funding Council] az idén célul tűzött 8%-os hallgatói létszám növekedés elérése fejében anyagi támogatást ígért a következő évre. Ugyanakkor a helyi igények a felsőoktatási férőhelyek bővítésének irányába hatnak – egyre szaporodnak a partnerkapcsolatok, a franchising megállapodások, növelve ezzel a franchise hallgatók számát. Az ország észak-nyugati részén az idén 2000 franchise hallgató tanul 20 partnerintézményben, ezek fele részidős, esti tagozatos. Jellemző még, hogy a franchise hallgatók összetétele valamivel eltér az országos átlagtól: 65%-uk nő, s szintén több, mint 50%-uk hagyományosan alulreprzentált társadalmi csoportok köréből kerül ki. A lemorzsolódási arány ugyanakkor kisebb (35%), mint a részidős hallgatók esetében, átlagosan 50%.

### Oktatási utalvány

Oktatási utalvány [Euro-voucher]-rendszer bevezetése merült fel legújabbban a London School of Economics oktatáskutatási központjában, amely lehetővé tenné a hallgatók számára, hogy az EK országok bármelyikének felsőoktatási intézményeiben tanulhassanak. Az elképzelés minden Közösség-beli egyetemnek és főiskolának lehetővé tenné a tandíj kiszabását, a leendő hallgatók pedig az EK költségvetésből tanulmányi ösztöndíjat kapnának utalvány formájában, amellyel a 12 tagállam bármely felsőoktatási intézményében tanulhatnak. A várakozások szerint az egyetemek piacivá tétele növelné a közöttük levő versenyt, s ezáltal csökkentené az oktatás és a felsőoktatási expanzió költségeit. A rendszer ugyanakkor elősegítené a hallgatói mobilitást és megkönnyítené a bejutást. Közelebb hozná egymáshoz a mai, igen eltérő hallgatói támogatási rendszereket is. Jelenleg a hallgatói megélhetési költségek 90%-át támogatja Hollandia, 82%-át az Egyesült Királyság, kevesebb, mint 40%-át Németország és csak 12%-át Franciaország. Az utalvány-rendszer a jelenlegi, a tandíj tekintetében mutatkozó különbségeket is kiegyenlítené az egyes tagállamok között, de ösztönözné a külföldön tanulást is a tanulmányi idő egy részében. (Az ERASMUS program mindeddig nem tudta hasonló célját, a Kö-

zösség-beli hallgatók 10%-a külföldi tanulmányainak ösztönzését elérni.) A közösségi forrásból származó ösztöndíjak fedeznék a hallgatók díjait, megélhetési költségeiket pedig kölcsönökkel biztosíthatnák. Tanulmányi ösztöndíjat kaphatna az elképzelés szerint mindenki, aki egy, a Közösség által megállapított minimális felvételi szintet elér. Az oktatási intézmények is kapnának meghatározott számú ösztöndíjkeretet, amelyet maguk ítéhetnek oda olyan tanulóknak számára, akiket formális felvételi nélkül fel akarnak venni. A rendszer az oktatási intézményeknek kisebb központi anyagi támogatást jelentene, de eloldaná őket a központi ellenőrzéstől is, megengedve, hogy saját igényeik szerint rendezzék ügyeiket. Az egyes intézmények fennmaradása ezzel mindenekelőtt a hallgatók számán múlna, de más jellegű kiegészítő jövedelemforrást jelenthet még számukra a különböző külső megbízások, kutatási támogatások stb. elnyerése.

(*The Times Higher Education Supplement*, 1993. tavasz.)

Imre Anna



### A NÉMET FELSOROKTATÁS VÁLSÁGA

A *Der Spiegel* 1993-as felmérésének tanulsága szerint „Tehetetlen és passzív tanárok oktatnak a nagy hagyományokkal rendelkező német egyetemeken”. A Spiegel munkatársai 57 egyetem 594 tanszékén 18 pontból álló kérdőívet osztottak ki a hallgatók közt. A kérdések az oktatás színvonalára, a tanárok felkészültségére, a hallgatók közérzetére, a tananyag-kiválasztásra, a laboratóriumok, könyvtárak felszereltségére irányultak. A hallgatói véleményeket pontozták, majd összehasonlító táblázatokba foglalták, melynek alapján a német egyetemek között kialakult egyfajta rangsor.

Jürgen Mittelstrass konstanzi filozófus véleménye szerint a német egyetemeken már nem folyik tényleges oktatás, ezen intézetek a hallgatókat begyűjtő ügyvezetett “tömeg-egyetemekké” válnak.

A hallgatói létszám évről évre új rekordmagasságokat ér el annak ellenére, hogy egyre kétségbeesettebbek a német egyetemekről szóló jelentések. A felsőoktatás a tömeg, frusztráció és a túlszűfoltóság szinonimájává lett. A szükségállapot teljesen megszokottá vált, az egyetemeken a hanyatlás biztos jelei mutatkoznak. A sokáig hirdetett “oktatást mindenkinek” eszméje hagyta népfőiskolákká zülleni a német egyetemeket.

nyek kielégítése irányába tolta el. Az oktatási intézmények egyensúlyoznak a kettő közt: a felsőoktatás iránt megnövekedett helyi igények, a franchising megállapodásokon alapuló oktatás és a kormány által inkább szorgalmazott és támogatott felszakképzési formák közt. A Félfelsőfokú Szakképzést Támogató Tanács [Further Education Funding Council] az idén célul tűzött 8%-os hallgatói létszám növekedés elérése fejében anyagi támogatást ígért a következő évre. Ugyanakkor a helyi igények a felsőoktatási férőhelyek bővítésének irányába hatnak – egyre szaporodnak a partnerkapcsolatok, a franchising megállapodások, növelve ezzel a franchise hallgatók számát. Az ország észak-nyugati részén az idén 2000 franchise hallgató tanul 20 partnerintézményben, ezek fele részidős, esti tagozatos. Jellemző még, hogy a franchise hallgatók összetétele valamivel eltér az országos átlagtól: 65%-uk nő, s szintén több, mint 50%-uk hagyományosan alulreprzentált társadalmi csoportok köréből kerül ki. A lemorzsolódási arány ugyanakkor kisebb (35%), mint a részidős hallgatók esetében, átlagosan 50%.

### Oktatási utalvány

Oktatási utalvány [Euro-voucher]-rendszer bevezetése merült fel legújabbban a London School of Economics oktatáskutatási központjában, amely lehetővé tenné a hallgatók számára, hogy az EK országok bármelyikének felsőoktatási intézményeiben tanulhassanak. Az elképzelés minden Közösség-beli egyetemnek és főiskolának lehetővé tenné a tandíj kiszabását, a leendő hallgatók pedig az EK költségvetésből tanulmányi ösztöndíjat kapnának utalvány formájában, amellyel a 12 tagállam bármely felsőoktatási intézményében tanulhatnak. A várakozások szerint az egyetemek piacivá tétele növelné a közöttük levő versenyt, s ezáltal csökkentené az oktatás és a felsőoktatási expanzió költségeit. A rendszer ugyanakkor elősegítené a hallgatói mobilitást és megkönnyítené a bejutást. Közélebb hozná egymáshoz a mai, igen eltérő hallgatói támogatási rendszereket is. Jelenleg a hallgatói megélhetési költségek 90%-át támogatja Hollandia, 82%-át az Egyesült Királyság, kevesebb, mint 40%-át Németország és csak 12%-át Franciaország. Az utalvány-rendszer a jelenlegi, a tandíj tekintetében mutatkozó különbségeket is kiegyenlítené az egyes tagállamok között, de ösztönözné a külföldön tanulást is a tanulmányi idő egy részében. (Az ERASMUS program mindeddig nem tudta hasonló célját, a Kö-

zösség-beli hallgatók 10%-a külföldi tanulmányainak ösztönzését elérni.) A közösségi forrásból származó ösztöndíjak fedeznék a hallgatók díjait, megélhetési költségeiket pedig kölcsönökkel biztosíthatnák. Tanulmányi ösztöndíjat kaphatna az elképzelés szerint mindenki, aki egy, a Közösség által megállapított minimális felvételi szintet elér. Az oktatási intézmények is kapnának meghatározott számú ösztöndíjkeretet, amelyet maguk ítéhetnek oda olyan tanulóknak számára, akiket formális felvételi nélkül fel akarnak venni. A rendszer az oktatási intézményeknek kisebb központi anyagi támogatást jelentene, de eloldaná őket a központi ellenőrzéstől is, megengedve, hogy saját igényeik szerint rendezzék ügyeiket. Az egyes intézmények fennmaradása ezzel mindenekelőtt a hallgatók számán múlna, de más jellegű kiegészítő jövedelemforrást jelenthet még számukra a különböző külső megbízások, kutatási támogatások stb. elnyerése.

(*The Times Higher Education Supplement*, 1993. tavasz.)

Imre Anna



### A NÉMET FELSOROKTATÁS VÁLSÁGA

A *Der Spiegel* 1993-as felmérésének tanulsága szerint „Tehetetlen és passzív tanárok oktatnak a nagy hagyományokkal rendelkező német egyetemeken”. A Spiegel munkatársai 57 egyetem 594 tanszékén 18 pontból álló kérdőívet osztottak ki a hallgatók közt. A kérdések az oktatás színvonalára, a tanárok felkészültségére, a hallgatók közérzetére, a tananyag-kiválasztásra, a laboratóriumok, könyvtárak felszereltségére irányultak. A hallgatói véleményeket pontozták, majd összehasonlító táblázatokba foglalták, melynek alapján a német egyetemek között kialakult egyfajta rangsor.

Jürgen Mittelstrass konstanzi filozófus véleménye szerint a német egyetemeken már nem folyik tényleges oktatás, ezen intézetek a hallgatókat begyűjtő ügyvezetett “tömeg-egyetemekké” válnak.

A hallgatói létszám évről évre új rekordmagasságokat ér el annak ellenére, hogy egyre kétségbeesettebbek a német egyetemekről szóló jelentések. A felsőoktatás a tömeg, frusztráció és a túlszűfolttság szinonimájává lett. A szükségállapot teljesen megszokottá vált, az egyetemeken a hanyatlás biztos jelei mutatkoznak. A sokáig hirdetett “oktatást mindenkinek” eszméje hagyta népfőiskolákká zúllani a német egyetemeket.

A tanárok és a hallgatók mindenütt demoralizáltak? Ez lenne a német felsőoktatás végórája? Melyik intézményben folyik ma értelmes tanulás? A Spiegel ezekre kereste a választ.

Aki elég kitartóan keresgél, az a rossz körülmények ellenére, még most is talál első osztályú tanulási feltételeket a kis- és közép egyetemeken. A legtöbb elismert tanszék a Duisburgban, Konstanzban, Siegenben és Bielefeldben működő kis egyetemeken található. Az 1989-es első felmérés is azt mutatta, hogy a kis egyetemek jobb helyezést érnek el, mint a nagyobb tanintézetek. A düsseldorfi egyetem hallgatói osztogatták a legmagasabb pontokat, így az intézmény a Spiegel-ranglista vezetőjévé vált, mellyel elnyerte a "nyugati országrész legjobb egyeteme" címet. Ezzel szemben a ranglista alján helyezkednek el a nagy hagyományokkal rendelkező mammut-egyetemek, közülük egy sem tudott az első tíz hely közé bekerülni. A bonni egyetemisták megszegényítő bizonyítványt állítottak ki egyetemükről; a szövetségi főváros alma matere a ranglista legvégére került. Szorongás, hanyatlás és üres pénztárak jellemzik a sereghajtó egyetemeket.

A bremeni politológus hallgatóknak a földön ülve kell tanulniuk, mert a tanszéknek nincs elegendő bútora. A berlini vegyészhallgatók gyakran már szédülnek a szerves kémia-gyakorlaton, mert a szellőző berendezés nem működik. Amitől azonban a hallgatók igazán szenvednek, az a tanárok lustasága, kedvetlensége és tehetetlensége.

A hallgatók mindenhol arról panaszkodnak, hogy nincs megfelelő konzultációs rend, a vizsgakövetelmények nincsenek összehangolva az előadások és gyakorlatok anyagával, a tanárok felkészületlenek, és érthetetlenül vagy unalmasan tanítanak. Sok helyen néha csak arról van szó, hogy hiányzik a tanárok és diákok közötti párbeszéd és információcsere, mely gyakran félreértésekre ad okot.

A kis egyetemeken más szellem uralkodik; a tanárok nyitottak, diákjaikkal szemben önteltség nélküli kutatói magatartást mutatnak. A kutatók ezeken az egyetemeken az oktatás színvonalának emelésével és nem csökkenésével járnak.

Először jutottak szóhoz ilyen felmérésben a keleti országrész hallgatói. A Spiegel 1200 diákot kérdezett meg, akiknek válaszaiból kitűnik, hogy az újraegyesítés után az egyetemeken mennyire megváltoztak a viszonyok. A kérdések egyik részeredménye leleplezett néhány odalátogató nyugatnémet egyetemi tanárt. A diákok véleménye szerint az önhitt professzorok pedagógiai érzékükben, kötelességtudatukban alulmaradnak keleti kollég-

áikkal szemben. Leginkább azt nehezményezték az egykori NDK egyetemistái, hogy a nyugati professzorokat személyes konzultációkhoz csak nagyon nehezen lehet felkérni.

A keleti körkérdés másik része a volt NDK egyetemeinek drámai változását mutatja be. Az újraegyesítés után az ideológiailag erősen befolyásolt szakokat – a bölcsész tudományokat, a közgazdaságtant, a jogtudományt – teljesen leépítették, majd a nyugatnémet professzorok vezetésével újraalapították. A keletnémet felsőoktatásban a szakfőiskoláknak, és egyetemeknek megfelelő nyugati rendszert vezettek be. Minden oktatónak felülvizsgálták a politikai múltját, erkölcsi feddhetetlenségét.

A keleti országrész egyetemei között a következő rangsor alakult ki:

Hely	Egyetem	Osztályzat	Hely	Egyetem	Osztályzat
1.	TU Ilmenau	2,54	7.	TU Magdeburg	2,89
2.	Bergakad. Freiberg	2,65	8.	TU Chemnitz	2,90
3.	TU Dresden	2,66	9.	Uni Potsdam	2,94
4.	Humb.-Uni Berlin	2,73	10.	Uni Potsdam	2,95
5.	Uni Jena	2,75	11.	Uni Rostock	3,04
6.	Uni Leipzig	2,86	12.	Uni Greifswald	3,32

Az átalakítást a két legkisebb egyetem, az Ilmenai Műszaki Egyetem és a Freibergi Akadémia vészelte át a legszerencsésebben. „Nálunk a váltás tervszerűen zajlott le” – nyilatkozta egy villamosmérnök hallgató Ilmenauból. A keleti ranglista harmadik helyén végzett Drezdai Műszaki Egyetemről elismerően szólt a Siemens cég egyik szakembere: „München és Erlangen után számunkra a drezdai egyetem a leghatékonyabb partner”. A körkérdés kimutatja, hogy az ideológiailag kevésbé terhelt mérnök-képzés oktatási színvonala sokkal magasabb, mint a többi szakterületé.

A legszegényebb keleti tartományokban működő egyetemek, Rostock és Greifswald az utolsó helyeken végeztek. Míg az országos átlagban a költségvetés 7,4%-át fordítják a felsőoktatásra, addig ezeken a területeken csak 2,4% jut, ami érthetővé teszi a rangsorban elfoglalt helyüket.

A körkérdés tanulsága szerint a keleti egyetemeken 1990 októbere óta nem javult az oktatás színvonala. A felszereltség terén tapasztalható fejlődés, de a tanulmányok lefolyása már sok hallgató számára átláthatatlanná vált. A szakmai esélyek latolgatása sok egyetemistában kétségeket ébreszt.

A nyugati tanárok között is végeztek felmérést, melyben minden oktató elmondta, hogy a saját szakját melyik német egyetemen tanítják a legjobban. A tanárok véleménye alapján Bonn és Göttingen után a heidelbergi matematikusok örvenednek a legnagyobb tekintélynek. A hallgatók

ellentétes álláspontja jól példázza a német felsőoktatás helyzetét, melyet a berlini politológus *Peter Grottián* „a tanárok tanítással szembeni felelőtlenségének” nevezett. Az egyetemek tekintélye az ott tanító professzorok kutatási eredményein múlik, a tanárok véleményét nem befolyásolja a tanítás minősége és minden olyan más kérdés, mely 1,83 millió német egyetemistát közvetlenül érint. Az angolszász egyetemeken hasonló visszás állapotokat nem tűrnének el. Az amerikai egyetemek is – mint a Harvard és a Berkeley – kutatási sikereikkel vívták ki a tekintélyüket, de a németországihoz hasonló oktatási feltételek között elveszítenék hallgatóikat, és velük együtt az államtól kapott tanulónkénti pénzbeli támogatást.

A kaliforniai vendégprofesszor *Andrei S. Markovits* a következőképpen jellemzi a német egyetemeket: „Hideg, elutasító, személytelen. Közel s távolban nincs egyetlen patronáló tanár, nincs tanácsadó, nincs konzultációs hét, és nincs tanítási terv a hallgatók számára.” Az elsőéveseket valóságos labirintus fogadja, ahogy a mottóban is olvasható: „Isten hozott az egyetemen, itt az elidegenedés barátságátalan helyén! Jól figyelj, mert csak magadra számíthatsz! Sok szerencsét!”

Karlsruhei gépészmérnök hallgatók arról panaszkodnak, hogy az előadásokon mindig csak ugyanazokról a témákról lehet hallani, és a legújabbnak számító jegyzet is legalább öt éves. Az aacheni villamosmérnök professzorok előadásai – a hallgatók szerint – inkább csak felolvasásnak felelnek meg. Sok az olyan tanár, akinek aránytalanul alacsony az óraszám, a hamburgi orvosi egyetem professzorai közül például egynek sincs meg a kötelező óraszám.

A hallgatók az oktatás szempontjából a jogi karokat értékelték a legrosszabbra. A 800 jogi professzor évtizedek óta makacsul félretanítja a hallgatókat, aminek a következménye, hogy az innen kikerülő jogászok peres ügyeket megoldani csak akkor tudnak, ha külön korreperitort fogadnak maguk mellé. A rossz és hiányos oktatás számtalan fiatalat tör le, és alig helyreállítható károkat okoz.

A Kereszténydemokrata Egyetemisták Köre tanulmányban nyilatkozik arról, hogy egyre több bonni egyetemista menekül az előadásokról és kénytelen otthon tanulni. A hallgatókat nem érdekli, hogy mi zajlik az előadóteremben, mivel a tanárok csak saját tekintélyük megtartásán fáradoznak. Az egyetemi tanács még 1991-ben hozott egy rendeletet, mely előírja az egyetemi rektornak kijáró „nagyságos” megszólítást, és a „tekintetes” jelzőt a dékánoknak. Mindehhez természetesen

ünnepélyes alkalmakra a ruhaviseletet, és a rangjelző nyakláncot is meghatározta.

A listavezető düsseldorfi egyetem 11 szakjából, 10 a legjobbak között van. „Megpróbálunk igéynyes egyetem lenni, a fiatal generációk igényeihez alkalmazkodva nagyobb jövőt remélhetünk.” – vallja az egyetem rektora, *Gert Kaiser*. Minden olyan szak megtalálható az egyetemen, amely más-hol komoly gondokat, és feszültséget okoz a diákoknak. A düsseldorfi egyetemi vezetés tudatosan a nyugodtabb, emberibb légkört helyezi előtérbe, mely a tanulási minőség javulására is kihat. Másfelől a hallgatók személyes tanácsokat kapnak, a foglalkozások jól szervezettek. Az orvosi karok listáján is a düsseldorfi egyetem végzett az első helyen. A tapasztalat azt mutatja, hogy a személyes kontaktus, a jó felszerelés és az alkotó légkör messze nagyobb benyomást tesznek a hallgatókra, mint az egyetemen dolgozó Nobel-díj várományosok nagy száma.

A kis egyetemeken erős az összetartás; mind a hallgatókban, mind a tanárokból kialakult egy erős elit-tudat, mely az oktatást segít sikeresen egyesíteni a kutatással. Az itteni tanárok alapítói lendülettel, teljes felelősségtudattal vesznek részt az oktatásban.

A német felsőoktatás sokat emlegetett válsága elsősorban a külső kontrollt elveszített, kiöregedett személyzetű, régi, nagy egyetemek már régen megújításra szoruló állapotából adódik. Ezek az egyetemek – mint München, Frankfurt, Hamburg vagy Bonn – kivétel nélkül túlzásfolt helyeken működnek, ám a nehéz tanulási feltételek ellenére a hallgatók özönlenek oda. A legtöbb oktató pedagógiailag nem nyújt semmit, a vezetés és patronálás növekvő igényei elől inkább elmenekülnek a kutató laboratóriumokba. A hallgatók több mint 30%-a – bizonyos szakokon 80% – hagyja ott az egyetemet a tanárok passzív magatartása, a visszahúzó légkör miatt.

A képzéssel foglalkozó szakértők a félig kész ötletekkel és maximalista követelményekkel csak nehezen tudják összehangolni az egyetemek jövőéről szóló vitákat. Az Egyetemi Rektorkonferencia elnöke a felsőoktatás számára évente 9 milliárd márkával követel többet. Ezzel szemben a szakértők a rövidített idejű kurzust szorgalmazták, mely jelentős pénzmegtakarítást eredményezne.

A német föderalizmus az oktatáspolitikában még inkább hátráltató és fékező erő. A 16 különböző keleti és nyugati tartományból érkezett tudományminiszter 16 különböző álláspontot képvisel, amit nem tudtak igazán összehangolni.

„Általános a tanácsstalanság” véli *Anke Brunn*, az Észak Rajna-Westfaliai tudományminiszter. Vé-





leménye szerint a holland példához hasonló rendszert kellene Németországban is kidolgozni, mely lerövidíti a tanulmányi időt. 1980-ban még átlagosan 14 szemesztert jártak a holland fiatalok valamely felsőoktatási intézménybe, mára azonban már csak 11-re van szükségük. A tanulmányi időt megosztották, a tananyagot merevebben határozták meg. Az első szakasz 8 szemeszterből áll, amit minden hallgató elvégez. A második szakaszt pedig a doktorátusra készülőknek kell teljesíteni. A holland egyetemisták 5 évig kapnak az államtól ösztöndíjat, aki tovább tanul, annak évente 800 márka büntetést kell fizetnie. Minden szakterületen független bizottság látogat, értékkel, majd a véleményeket nyíltan közzéteszik.

Anke Brunnak nem lenne szabad átvenni egyedüli útként a holland modellt, oktatáspolitikai konszenzusra lenne szükség a szövetség és az egyes tartományok között. Mindaddig, míg ez meg nem valósul, minden tartománynak, minden egyetemnek a maga által készített program szerint kell hogy dolgoznia.

Anke Brunn "Az oktatás minősége" akcióval az Észak Rajna-Westfália tartomány tanárainak pedagógiai hiányosságait szeretné pótolni. A miniszterasszony mindenekelőtt az egyetemek belső minőségi kontrollját szorgalmazza.

A bajor igazságügyminiszter *Mathilde Berghofer-Weichner* 1990-től próba államvizsgát engedélyezett a joghallgatóknak. Más tartományok is lemásolták az ötletet, a hallgatók így gyorsabban végzik el tanulmányaikat.

A baden-württembergi tudományminiszter megköveteli egyetemeitől, hogy az oktatást reformálják meg; 10 szemeszternél nem szabad tovább tartania. A miniszter azzal fenyeget, hogy nem lesz több a felsőoktatásra szétosztható pénz.

A berlini tudományszénátor *Manfred Erhardt* szeretné átvilágítani az egyetemeket, felülvizsgálni hatékonyságukat. A képviselő az egyetemi költségvetést a kutatási eredményektől és az oktatástól akarja függővé tenni. A miniszter véleménye az, hogy nagyobb versenyre van szükség.

A diákkezdeményezések is mind nagyobb teret hódítanak az oktatás megváltoztatásáért. A hallga-

tók különböző kérdőíveket készítenek, melyen véleményezik tanárukat oktatói munkáját, majd az eredményeket értékelik. A mostani helyzetben a hallgatók csak tűrnek, az oktatás színvonalára pedig nem változik. Az általuk készített kérdőívek nem hoztak számukra nagy eredményt.

Az USA-ban egy kedvezőtlenül megítélt professzor azonnal nyomás alá kerül, a tanárok félnek a kikerülő diákok tekintélyétől. Gyakran a rosszra osztályozott professzorok az egyetemi vezetéstől gyengébb fizetést kapnak, sőt néha el is bocsátják őket. „A hallgatói ranglista sok professzor állásába kerülhet.”

Az 1993-as, nyugat-németországi egyetemekről készült ranglista a következő végeredménnyel zárult:

Hely	Egyetem	Százalék	Hely	Egyetem	Százalék
1.	Uni Düsseldorf	95,5	25.	TH Darmstadt	45,5
2.	UGH Duisburg	90,9	25.	Uni Heidelberg	45,5
3.	Uni Konstanz	85,0	25.	UGH Paderborn	45,5
4.	UGH Siegen	83,3	28.	Uni Osnabrück	43,8
5.	Uni Bielefeld	81,8	29.	Uni Erl.-Nürnberg	42,3
6.	Uni Passau	78,6	29.	Uni Würzburg	42,3
6.	Uni Trier	78,6	31.	Uni Göttingen	41,7
8.	Uni Mannheim	75,0	31.	Uni Marburg	41,7
9.	Regensburg	72,7	31.	Uni Stuttgart	41,7
10.	Uni Bayreuth	71,4	34.	UGH Essen	40,9
11.	FU Berlin	66,7	35.	Uni Tübingen	38,5
12.	Uni Kaiserslautern	64,3	36.	Uni Bremen	37,5
13.	Uni Bamberg	58,3	36.	Uni Köln	37,5
14.	Uni Ulm	57,1	36.	Uni München	37,5
15.	Uni Freiburg	54,5	39.	Uni Giessen	36,4
16.	Uni Kiel	54,2	40.	Uni Frankfurt	34,6
16.	Uni Mainz	54,2	41.	UGH Kassel	33,3
18.	Uni Saarbrücken	53,6	42.	Uni Bochum	32,1
19.	TH Aachen	50,0	43.	TU Berlin	31,8
19.	TU Braunschweig	50,0	44.	Uni Karlsruhe	31,3
19.	Uni Dortmund	50,0	45.	Uni Augsburg	27,8
19.	TU München	50,0	46.	Uni Hamburg	26,9
19.	Uni Oldenburg	50,0	46.	Uni Hannover	26,9
19.	UGH Wuppertal	50,0	48.	Uni Münster	16,7
			49.	Uni Bonn	15,4

(*Willkommen im Labyrinth. Der Spiegel, 19. April 1993, pp 80–101.*)

*Elter Tamás*

# KÖRKÉRDÉS

---

## FELSŐOKTATÁS VÁLTOZÁS ELŐTT

1993 áprilisában, a felsőoktatási törvény elfogadása előtt néhány olyan kérdéssel fordultunk levélben a felsőoktatási intézmények vezetőihez, amelyek a felsőoktatás általános problémáira ill. saját intézményeik aktuális gondjaira vonatkoztak. Úgy gondoltuk, hogy ha reális képet kívánunk adni a magyar felsőoktatás jelenlegi helyzetéről, azokat a szakembereket kell megkérdeznünk, akik nap mint nap a gyakorlatban találják szemben magukat e terület problémáival. Levelinkre 16 intézmény vezetőjétől kaptunk választ. Az alábbiakban kissé rövidítve, illetve tematikusan csoportosítva tesszük közzé olykor egymással egybecsengő, máskor egymásnak ellentmondó válaszaikat. Azt reméljük, hogy összeállításunkból sokszínű és reális képet kapnak a felsőoktatás gondjairól mindazok, akik akár résztvevőként, akár érdeklődőként nem közömbösek a felsőoktatás sikeres és hatékony fejlesztése iránt.

*Liskó Ilona*

\* \*

### **Miben látja a jelenlegi magyar felsőoktatási rendszer legsúlyosabb problémáit?**

*Kengyel Miklós egyetemi docens, dékánhelyettes, JPTE ÁJK, Pécs*

A magyar felsőoktatásban még nem történt meg a rendszerváltás. Az egyetemi autonómiát leszámítva, ahol jelentős előrehaladás tapasztalható, továbbra is megmaradt:

- az intézményrendszer szétaprózottsága, a valódi “universitas”-ok hiánya,
- minden hangzatos jelszó és ígéret ellenére a felsőoktatás maradékelv alapján történő finanszírozása,
- a kontraszelekció nem szűnt meg, hanem felerősödött,
- a felsőoktatási törvény hiánya miatt azokat az egyszerűbb szervezeti, igazgatási, személyi problémákat sem sikerült megoldani, amelyek egyébként megoldhatók lettek volna,
- a felsőoktatási intézményekben a megnövekedett autonómia és a nagyobb cselekvési szabadság ellenére is állandósult a rossz közérzet.

Az “universitas” hiányához: csaknem valamennyi európai nyelv a latin “universitas”-ból eredeztetett kifejezéssel tiszteli meg legmagasabb rangú oktatási intézményét, amely az eredeti jelentését tekintve a dolgok összességére vagy a világmindenségre utal. Miközben az egyetemek rangját Európában úgyszólván mindenütt a karok száma és az a törekvés adja meg, hogy minél több tudomány művelése számára teremtsenek otthont, addig Magyarországon évtizedeken keresztül a tudományterületekre felparcellázott egyetemek (és főiskolák)

számát szaporították. Emlékezzünk csak vissza, a hatvanas-hetvenes években minden – magára valami is adó – város szerzett magának legalább egy főiskolát, ugyanakkor a nagy hatósugarú egyetemi centrumok kiépítése elmaradt. A rendszerváltást követően valóban megindult egy törekvés az integráció irányába, de az “universitas”-ok létrehozása a parciális érdekek, a központi és helyi lobbizás közepette nehézkesen, botladozva, döcögve halad előre.

A kontraszelekcióhoz: Az “egyetemi olló” két szára közötti távolság ijesztő mértékben nőtt az elmúlt években. Eljutottunk oda, hogy a pályakezdő gyakorlati szakember fizetése simán meghaladja a nyugdíjazás előtt álló professzoráét, akinek a közalkalmazotti törvény bértáblázata jelenleg 44 ezer forintot állapít meg legmagasabb fizetésként. Mi következik ebből? Ha ez az állapot tartósan fennmarad, akkor a kontraszelekció újabb formája alakul ki. Nem a személyek szelektálódnak, hanem a tevékenységük. Aki az egyetemen marad, kénytelen lesz valami másból megélni, ezért a tevékenysége legjavát nem az egyetemen fejt ki, nem az oktatásnak vagy a tudományos kutatásnak szenteli, hanem a jövedelemszerző foglalatosságának. A kontraszelekció ebben a formájában még veszélyesebb lesz, mert a tehetséges emberek látszólag a helyükre kerülnek vagy a helyükön maradnak, csak éppen nem ott bontakoztatják ki a képességeiket.

#### *Tuzson Tibor főigazgató helyettes, Kandó Kálmán Műszaki Főiskola, Budapest*

A magyar felsőoktatás legsúlyosabb problémáinak gyökere azonos a magyar társadalommal. A diktatúrából a demokráciába való átmenetben a kétféle berendezkedés elemei keverednek, ezek ellentmondásai gyakran téves értékeléshez és hibás célkitűzésekhez vezetnek. Ezen problémák hatásai és következményei a társadalom különböző szférájában másként csapódnak le.

A játékszabályok nehezen megfogalmazhatók, nem tisztáztak, ezért tág tér nyílik az egyéni ízlés szerinti értékelésnek, átértékelésnek. Az etikai tartás illetve presztízs szabályai sem egyértelműek. Az értékrend zavarai, valamint a magán- és csoportérdek rövid és hosszabbtávú ellentmondásai is problémákat okoznak. Gyakran vélt érdekekért folyik a harc, amelyek a diktatúra időszakában, illetve egy igen régi technológiai szinten voltak igazak.

A pozitív és negatív jutalmazás szinte kizárólag a már említett értékrendi zavarokkal küzdő egyén önértékelésén alapszik. Intézményesen sem pozitív sem negatív jutalmazás gyakorlatilag nincs, ami van, az csaknem elhanyagolható és már szinte senki nem törődik vele. A jutalmazási összeget legfeljebb azért nézzük meg, hogy másokéval összehasonlítsuk.

Összesítve ki lehet mondani, hogy intézményesített egyéni vagy kollektív verseny nincs, demokrácia viszont van.

Törvényszerű következmény a konzervativizmus erősödése és győzelme, a pénzeszközök zömmel a meglévő konzerválására folynak el, az életfontosságú fejlődés rendkívül lelassul. Időt viszont a történelem nem adott – csak lehetőséget.

A diktatúra fejlődhetett ideig-óráig verseny nélkül (egyenlősdí), viszont az irányítás tévedéseit képtelen volt korrigálni, ami a bukását okozta. A demokrácia verseny nélkül lassúsága miatt tér el a megkívánt fejlődés ívétől. Tehát a felsőoktatás konzervativizmusa gazdasági és akadémiai vonalon is törvényszerű következmény.

#### *Szalay István főigazgató, Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Szeged*

A felsőoktatási rendszer legsúlyosabb problémáját szétaprózottságában látom, amelynek következtében

– A magyar felsőoktatási rendszer duális jellege nem megfelelően tükröződik az egyetemeken és főiskolákon; mert a megosztás alapja nem a multidiszciplinaritás, hanem a tudományos potenciál (akár egy szűk szakterületen is),

- Az egyetemi státus, különösen a mai exlex állapotban a szűk szakegyetemek számára olyan stratégiát tesz lehetővé, amellyel bizonyos jobb adottságaik (infrastruktúra, kubatúra, kollégium) alapján a tudományegyetemek rovására törekedhetnek multidiszciplinaritásra (Miskolc, Veszprém), ami által az ország felsőoktatási fejlesztésre fordítható anyagi erőit megosztják.
  - Nem sikerült megoldani, hogy a Magyar Tudományos Akadémia intézetei a tudományos kutatás mellett az (egyetemi) oktatás szolgálatába is álljanak.
  - Az egyetemeken hiányzik a doktori képzési szint intézményesítése.
  - Speciális, de jelentős gond a tanárképző főiskolák esete: a szétzilálódó magyar közoktatás miatt “felülről” a tudományegyetemek, “alulról” a tanítóképző főiskolák veszélyeztetik az egyébként jól bevált és nem is drága főiskolai tanárképzést.
- E szétaprózott rendszerben (80 felsőoktatási intézményben 8000 hallgatót tanítanak) az oktatás valóban gazdaságtalan.

#### *Köteles Lajos főigazgató, Kőrösi Csoma Sándor Főiskola, Békéscsaba*

A legnagyobb problémát abban látom, hogy nem a magyar felsőoktatási rendszerben rejlik, de különféle okok miatt nem az eddig fel nem ismert vagy fel nem használt lehetőségek kibontakoztatására építik a jövőt, hanem az amerikai rendszerű mammut-intézmények kialakítását tűzik ki célul, kritikátlanul elfogadva, hogy az a gazdaságosabb és hatékonyabb. Az elsőt eddig senki, semmilyen gazdasági számítással nem bizonyította. A másodiknál pedig bizonyos intézménytípusokban (pl. tanítóképzésben) biztosan nem így van, hiszen itt nem lehet “csupán” a szakemberképzésre szorítkozni, hanem a különféle emberi értékek kibontakoztatása a cél, amit egy kisebb intézményben jobban el lehet érni. A másik észrevételem, hogy egyoldalúan egyetemenként látom a változtatások tendenciáját, holott a tömeges felsőoktatást a főiskolai rendszer fogadta be nyugaton is, és nálunk is ez lesz a legolcsóbban fejleszhető kerete a hallgatói létszámnövekedésnek. Emiatt a főiskolák alárendelődnek az egyetemeknek, holott azoktól eltérő, sajátos, mással nem pótolható funkciójuk van, amit tökéletességében ma senki nem ismer.

Teljességgel hiányzik a post-secondary képzés átfogó rendszerének elgondolása is, holott a fejlettebb országokban ez az érettségi utáni továbbtanulás legtömegesebb színtere, amit nálunk is meg kell teremteni.

A rendkívül szűk képzési profilú tanítóképzésnek a gazdasági-társadalmi változásokhoz való alkalmazkodási képessége rendkívül csekély. Ezért ezek az intézmények elszigetelődnek környezetüktől és gyorsabb vagy lassúbb ütemben leértékelődnek, hiszen belső megújulási képességük lehetősége is korlátozott.

#### *Danyi József főigazgató, Gépipari és Automatizálási Műszaki Főiskola, Kecskemét*

Véleményünk szerint a magyar felsőoktatási rendszer legfontosabb problémái:

- a rugalmatlanság,
- az átjárhatatlanság,
- a főiskolai és egyetemi oktatás szembeállítása, ahelyett, hogy az egymásra épülést oldanánk meg,
- a ma már teljesen kusza felvételi rendszer,
- a különböző ágazati irányítás alá tartozás,
- a rendkívüli rossz tárgyi és anyagi feltételek, az oktatók anyagi és társadalmi alulértékelése,
- az ipar, a mezőgazdaság összeomlása miatt nincs érdekeltség, fogadókészség, az egészségügy és a társadalombiztosítás legalább olyan szegény mint a felsőoktatás, így a segítő együttműködés helyett egymásra mutogatás folyik és küzdelem a fennmaradásért,



– a törvényi szabályozás terén meglévő bizonytalanság (a közalkalmazotti törvény hibái, a felsőoktatási törvény huzavonái).

*Székelly Gábor főigazgató, Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza*

A legsúlyosabb problémának az „eklektikusan”, sokrétűen és nagyon mélyrehatóan ellentmondásos pénzügyi helyzetet tekintem. Eklektikusan ellentmondásosnak azért nevezem, mert egyik oldalról például főiskolánk is – hál’ Istennek – 100 millió forintos fejlesztésben részesült, pályázati úton több 10 millió forintos nagyságrendű összegeket nyertünk el. Másik oldalról viszont a kétszeri, összességében megközelítően 10 százalékos költségvetési elvonás, ill. a közalkalmazotti törvény végrehajtási kötelezettségeiből adódó központi ellentételezés nélküli bérkirárlás következtében az intézmény működtetése került veszélybe, és egyre kevésbé lehetséges a valóban értékes munka akár csak jelképes elismerése is. Sokrétűen ellentmondásosnak azért nevezem ezt a helyzetet, mert megítélésem szerint a felsőoktatási intézményekben valóban együtt van jelen a pazarlás és az ínség, továbbá mert a nagyon gyakran hivatkozott statisztikai mutatók (pl. az oktatók-hallgatók aránya), amelyeket indokolatlanul meghatározónak kell tekintenünk a finanszírozást illetően, elfedik az egyes intézmények közötti különbségeket; márpedig ágazatonként, feladattípusonként, földrajzi helyzettől függően más-más módon jelentkeznek a gondok. És a gondok nagyságrendje is különböző. A mélyrehatóan ellentmondásos jelzöt azért használom, mert féltő, sőt mondjuk ki őszintén, tapasztalható, hogy a hajsza a pénzért (az egyéni szférában kevés a fizetés, tehát mellékkereset kell, intézményi szinten nincs elég pénz, tehát vállalkozunk, vagy/és rontunk az oktatás színvonalának a feltételeit) károsan hat a képzésre. Ez a folyamat pedig – ha nem tudjuk megállítani – igen kedvezőtlenül fogja befolyásolni a jövőbeni magyar társadalom helyzetét, hiszen a rosszul képzett pedagógusok ezrei egyedileg alig észrevehető módon bár, de mégis a jövőbeni egymást követő generációra fognak kedvezőtlen vagy nem eléggé kedvező hatást gyakorolni.

Ellentmondásos a felsőoktatás helyzete általában, a pedagógusképzésé, a tanárképzésé pedig különös módon más szempontból is. Őszinte jószándéktól vezérelt, nagyon szép, távlatokba mutató gondolatok, és „a mának értéket teremteni” igénye együtt jelentkezik társadalmi elvárásként az intézményekkel szemben. Mire gondolok? Egyrészt emeljük az oktatás színvonalát (például érzük el az európai színvonalat, valósítsuk meg a mainál sokkal magasabb egyetemi szintű „egységes” tanárképzést), másrészt viszont vállalkozzunk az át-, a továbbképzés minden változatára, függetlenül attól, hogy az intézmény profiljába vág-e, van-e megfelelő szakember, biztosítottak-e a feltételek, összeegyeztethető-e a vállalkozás az alaptevékenységgel. A kulcsszó a menedzselés. Ha a vezető nem ugrik azonnal minden ötlet megvalósítására, akkor megkaphatja a bírálatot: rosszul menedzseli az intézményt, a tanszéket. Féltreértés ne essék, nem kormányzati vagy minisztériumi igényre gondolok akkor, amikor a problémákról írok! Ezek az „elvárások” a legváratlanabb módon, a legváratlanabb körülmények között jelentkezhetnek. Másrészt azt is hangsúlyoznom kell, hogy semmi kifogásom nincs a vállalkozó magatartás ellen, a versenyt a társadalom hajtóerejének tekintem. Azt azonban vallom – és erre utal minden nyugati tapasztalatom –, hogy más a feladata egy oktatási/felsőoktatási intézménynek, és más egy termelői üzemnek, kereskedelmi vagy vendégjátó egységnek.

*Hodossi Sándor egyetemi tanár, Debreceni Agrártudományi Egyetem  
Mezőgazdasági, Víz- és Környezetgazdálkodási Kara, Szarvas*

A jelenlegi magyar felsőoktatási rendszer legnagyobb problémájának a bizonytalanságot, a támogatások és az elvonások rendszerében jelentkező kiszámíthatatlanságot tartom. Nem hogy évekre, de még egy évre sem lehet semmit sem előre megtervezni. A fenntartás, a

működtetés költségei évenként nem egyenletes elosztásban jelentkeznek. Egy később felmerülő, előre tervezhető kiadásra vagy kiadás növekedésre – a megtakarítások igen jelentős és évente változó elvonása mellett – nem lehet tárgyévi takarékossgal felkészülni.

A struktúrák és a működési elvek változatlanul hagyása mellett pedig a működtetés feltételrendszerének részleges – és nem is előre megtervezett és deklarált irányba történő – elmozdítása a bizonytalanságot növeli és az oktatás normális szinten tarthatóságának még éppen elviselhető szintre zuhanását eredményezi.

Mindez annál inkább sem tekinthető normális állapotnak, mert éppen most kellene az oktatás jövőhöz igazodó tárgyi, személyi feltételrendszerét megalapozni. Nem hogy ez nem teljesül, de hovatovább már nemcsak előrelépésről, de szinten tarthatóságról sem beszélhetünk.

*Lengyel Lajos főigazgató, Gödöllői Agrártudományi Egyetem, Mezőgazdasági Gépésüzemmérnöki Főiskolai Kar, Mezőúr*

A magyar felsőoktatás nemzetközi összehasonlítása, elismerve az ekvivalencia szerepét és szükségszerűségét, a teendő intézkedések szempontjából a magyar sajátosságok figyelembevételével lehet reális. Minden ezzel ellentétes döntés káros lehet.

- Az elmúlt három évben a felsőoktatási intézmények működési feltételei jelentős mértékben rosszabbodtak, hasonlóan a kutatási lehetőségekhez.
- A gazdasági szféra nehéz helyzete miatt fokozatosan csökkentek, később megszűntek a műszaki fejlesztési jellegű, forrást pótló kutatási megbízások.
- A közalkalmazotti törvény megelőzte a megvalósítás minimális gazdasági feltételeit. Fedezet nélkül bármely humánus szándék a munkavállalók és vezetők munkajogi konfliktusainak forrása.
- Az új felsőoktatási törvény megjelenése elhúzódik. Az átmeneti intézkedések, amelyeket az intézmények tesznek, koordináció nélkül szemléleti ellentmondások kiváltói.
- Tisztázatlanok a magyar felsőoktatás új struktúrája kialakításának motiváló tényezői. Hiányoznak a világos és megalapozott célkitűzések. (Fennáll a veszélye annak, hogy nem az új követelményeknek megfelelés, hanem a működési források hiánya okozta ellehetetlenülés miatt szűnhetnek meg felsőoktatási intézmények.)
- Hiányzik a törvények és a még nem ismert kormányrendeletek szinkronja (például a felsőoktatási törvény, kontra közalkalmazottak jogállásáról szóló törvény).
- Jelentős bizonytalanságot okoz az egyetemi és főiskolai oktatók egy részének (tanársegédek, adjunktusok) határozatlan, vagy határozott idejű alkalmazásával kapcsolatos tisztázatlan, vitatott helyzet.
- Az oktatásban dolgozók már-már megszegyenítő anyagi “elismerése” jelentős probléma, amely nem teszi lehetővé a minőség díjazását. A kvalifikált és vállalkozó szellemű oktatók elhagyják a felsőoktatási intézményeket, amely beláthatatlan következményekkel járhat.

*Gergely Lajos egyetemi tanár, rektor és Módis László egyetemi tanár, oktatási rektorhelyettes, Debreceni Orvostudományi Egyetem*

A jelenlegi magyar felsőoktatási rendszer leg súlyosabb gondjai:

- A felsőoktatásban dolgozó oktatók, kutatók alacsony bérezése. Ennek fenntartása további brain-drain-hez és kontraszelekcióhoz vezet.
- A felsőoktatás (talán kényszerűségből) tovább élő maradékelvű finanszírozása.
- A régen várt felsőoktatási törvény hiánya. Számos intézmény – így a Debreceni Orvostudományi Egyetem is – próbál az új törvény “elé menni” több intézkedésével (pl. a PhD

programok összeállításával). A törvény hiánya komoly akadályt képez az “igazi” egyetemek újra-létrehozásának útjában.

- Az egyetemek és a Magyar Tudományos Akadémia által működtetett kutatóintézetek közötti szakadék továbbra is megvan (minden szép szólam ellenére). Így a felsőoktatásra fordítható és fordítandó szellemi és anyagi erők továbbra is szétforgácsolódnak. Úgy tűnik, hogy más kérdésekben sem sikerült megfelelő konszenzust teremteni az egyetemek és a Magyar Tudományos Akadémia között (pl. tudományos fokozatok).

### *Kovács Ferenc rektor, Miskolci Egyetem*

A jelenlegi magyar felsőoktatási rendszer problémái közül hármat emelek ki. Az 1980-as évek elejétől először a gép- műszerbeszerzés és egyéb fejlesztések forrásai csökkentek, lassan, majd drasztikusabban. A nyolcvanas évek végétől az ugrásszerű infláció a napi üzemeltetés és az alkalmazotti (oktatói, dolgozói) bérek értékét devalválta olyan mértékben, ami ma már az összeomlás szélére sodorta az intézményeket, illetőleg tragikusan (nevetségesen) alacsony szintre juttatta az intézeteket. Anyagiakban az ismételt ígéretések ellenére semmi előrelépés sem történt.

Másik gondként, és a minőségi előrelépés akadályaként tekinthető a magyar felsőoktatás igen szétaprózott, széttagolt rendszere. Az óhaj (koncepció) szintjén megfogalmazott kormányzati elképzelések realizálásának eddig semmiféle jele nem látszik, sőt újabban különböző önkormányzati és magánképzések további diverzifikációs törekvéseket tükröznek. Magam megalósf-hatatlannak érzem azt az elvet, hogy a jelenlegi 80–90 hazai felsőoktatási intézmény (kar, egység) közül, 20–30–40 önként, alulról kezdeményezve, demokratikus úton jelentkezzen, hogy másokhoz csatlakozását (integrálódását), esetleg megszüntetését tűzze ki célul.

Nagyrészt az előző két gond eredőjeként jelentkezik a felsőoktatás minőségi problémája. Az alacsony szintű anyagi ellátás, az intézmények közötti, és az intézményeken belüli szétaprózottság, a magyar társadalomra általában is jellemző – elsősorban a lakáskérdés miatt – röghözkötöttség jelenleg semmi mozgásteret nem ad a személyi feltételek változtatásához. Az utóbbi egy év törvényei (Munka Törvénykönyve, Közalkalmazotti törvény) pedig tovább erősítették az alkalmatlan emberek mozdíthatatlanságát is.

### *Schrammel Imre rektor, Magyar Iparművészeti Főiskola, Budapest*

A jelenlegi magyar felsőoktatási rendszert át kell alakítani. Az átalakításhoz komoly anyagi támogatás szükséges, ami nincs.

A rendszerváltozás a felsőoktatási intézményekben nem ment végbe, legtöbbször azonos tanári kar vezet tovább az oktatást. Érdekei ahhoz fűződnek, hogy a régi intézményi struktúra minél tovább éljen.

Az átalakítást inkább hangzatos jelszavak jelzik, melyek mögött ritkán fedeztem fel igazi átszervezést. A szükséges új ismereteket legtöbb helyen a meglévő, régi tanári kar tagjai közvetítik és nem az új ismeretek jeles, külső tagjait hívják meg az intézményekbe oktatni. Főként a régi marxista tárgyak oktatóira érvényes ez az állításom.

A közalkalmazotti törvény befagyasztotta az intézmények személyi állományának átalakítását.

A felsőoktatási törvény hiánya, az intézmények örökölt és alig módosított belső szervezeti szabályzatai és a hatályos jogszabályok közötti hézagok tág teret biztosítanak a zavarosban halászók számára, ugyanakkor hihetetlenül nehezítik a komoly jobbítási szándékot.

### *Pozsgai Lajos főigazgató, Ybl Miklós Műszaki Főiskola, Budapest*

A leg súlyosabb gondot abban látom, hogy a hosszú idő óta tartó eróziós folyamat az utóbbi években felgyorsult. Ennek okai:

- A minősíthetetlenül csökkenő finanszírozás.
- Az évtizedek óta alacsony szinten tartott felsőoktatási támogatási rendszer nemhogy az inflációt nem követi, hanem nominálisan is negatív irányba csapott át az elmúlt év során. (Ez nemzetellenes kártétel.)
- A csökkenő finanszírozás miatt romlott az infrastruktúra, az oktatástechnikai felszerelés nem követi a fejlett országok oktatástechnikai bázisát (a számítástechnika a korábbihoz képest növekedő tendenciát mutat – TEMPUS, FEFA – azonban összességében még így is elmaradott).
- Az oktatói bérek elmaradása az ipari-gazdasági szférától, sőt még az államigazgatástól is.
- Kilépő oktatóink az államigazgatásban (minisztériumban) kétszeres bérrrel helyezkednek el.
- A kilépő oktatók és nem oktatók az iparban, gazdaságban öt-, hatszoros bérrrel helyezkednek el.
- A felbomló kutatóintézetek jeles szakembereit nem vonzza az egyetemi, főiskolai szféra, nem tudjuk őket megnyerni az oktatás számára.
- A közalkalmazotti törvény egyszerű vonatkoztatása a felsőoktatásra széjjelverte belső irányítási viszonyait az oktatói és velük a nem oktatói körben. Egyfelől leblokkolta az elmúlt években lassan bontakozó minőségcserét, másfelől megszüntette a maradék fegyelemfenntartó eszközöket is a vezetés kezében. Ez anarchiához, rohamos nivóeséshez vezet.
- A hallgatókkal kapcsolatos szociális problémák megoldása feleslegesen terheli az intézményeket.
- Az 1984. évi Gödöllői Ifjúsági Parlament óta a mindenkori oktatásügyi kormányzat a hallgatói követelésekkel szemben defenzívában van, kibővítette a támogatásokat, hallgatói jogokat, azonban a hallgatói kötelezettségek terén csak lazítások jelentek meg. A társadalom, a nemzet óriási összeget fordít a felsőoktatásra, de a kormányzat nem teszi világossá a hallgatók előtt, hogy azért nekik nyújtani kell valamit, nekik is kötelezettségeik vannak.
- Ma is paternális hallgatókezelés van, holott a piaci szemlélet egyre inkább terjed a társadalomban, következőképpen nélkülözhetetlen az egyetemi, főiskolai szférában is.

### *Bencze Lóránd főigazgató, Tanárképző Főiskola, Zsámbék*

A legnagyobb probléma az, hogy mindenkinek minden ingyen járt, s vele az elherdálás szabadsága is, ha már egyszer felelősségteljes politikai és társadalmi önállóság nem létezhetett. Ha reggel nyolckor van az angolóra, s az angol anyanyelvű tanárt a magyar állam és a British Council fizeti, az állami főiskolás hallgató egyszerűen nem kel föl, hanem tovább alszik. Öt év múlva pedig sírni fog munkanélküliként, mert az a kortársa, aki (netán súlyos pénzért) most megtanul angolul, elhappolja előle az állást, sőt egyáltalán nem lesznek állások idegennyelv-tudás nélkül. Délelőtt tíz óraker vizont már tüntetnek az állami főiskolások a tandíj bevezetése ellen, ismét elmulasztva a született angol vagy német tanár óráit, aki értetlenül szemléli mindezt. Őt a munkájáért fizetik, jól. Bántja a lelkiismerete a jogtalan bérért, s mert felelős és önálló ember, úgy érzi, semmi keresnivalója itt, ha tétlen. Szabad akaratából jött ide, s szabadon távozhat oda, ahol igénylik értékkeremtését.

### *Réthelyi Miklós rektor, Semmelweis Orvostudományi Egyetem, Budapest*

A legnagyobb problémát az egymástól szervezetileg független intézmények sokaságában látom. Felnőtt több, mint egy generáció, amelynek az egyetemi képzés viszonylag szűk szakképzést jelentett, anélkül, hogy átélte volna az egyetemre járás élményét, ahol a legkülönbözőbb tanulmányokat folytató hallgatókkal, különböző érdeklődésű emberekkel lehetett volna találkozni. Ez a beszűkülés vonatkozik az egyetemi oktatókra is.

A másik probléma az, hogy hiányzik a kapcsolat a középiskolákkal. Az egyetemekre ill. a főiskolákra való bekerülés nehézségei miatt az egymás folytatását képező két oktatási intézmény között szinte semmilyen kapcsolat nincs.





A harmadik probléma az, hogy az értelmiség nagy csoportjai nincsenek megfizetve, így nem vonzó a tanulás. A középiskolát végzett fiatalok között egyáltalán nem látszik reményteljesnek az értelmiségi pályák nagy része.

*Pusztay János főigazgató, Berzsenyi Dániel Főiskola, Szombathely*

A felsőoktatás nagymértékben függ a rendszeren kívüli tényezőktől. A felsőoktatást körülvevő társadalmi közeg – különböző okoknál fogva, melyek lehetnek politikai, gazdasági és egyéb jellegűek, – a felsőoktatásban kívánatostól eltérő tendenciákat mutat. Mivel a felsőoktatás a társadalom része, az ideális az volna, ha kölcsönhatás alakulna ki. Ezzel szemben főként a felsőoktatást éri – többnyire negatív – hatások a körülvevő közeg felől. Súlyos problémának látom a minőségigény hiányát, a kevés – anyagi és szellemi, fizikai – befektetéssel minél nagyobb előny (és nem eredmény) elérésének mítoszát. Nehéz a minőséget megkövetelni oktatótól és hallgatótól akkor, ha környezetének ki van szolgáltatva, ha a környezet ellentétes előjelű hatásokat gyakorol rájuk. A minőségigény tömeges jellegű hiánya, amit a társadalom politikai, szociális feszültségei csak tovább növelnek, a kulturálatlanság fokozódását idézi elő. Ez a társadalomnak szinte minden szintjén megnyilvánul, pl. a társas viselkedés elemi szabályainak nem ismerésében, a nyelvi, viselkedési normák sorozatos fölírásában, sőt e negatív példák egyre inkább normává emelkedésében.

A felsőoktatás egyébként üdvözlendő létszámbeli növekedése az eltömegesedés negatív jelenségeihez vezetett. A tömegesedés maga után vonja az ún. demokratikus jogok követelését, sajnos, a demokrácia teljes félreértésével. A “szabadság” és “szabadosság” összezavarásának lehetünk nap mint nap tanúi, amikor a jogok követelése mellett a kötelességek teljes feledésbe merülnek. A felsőoktatásban és a kutatásban vállalni kell az elit fogalmát, s nem szabad engedni hangzatos, a demokráciára hivatkozó demagóg követeléseknek. A tudományos élet szférájában nincs helye a tömeg uralmának. A tömegessé váló felsőoktatás az intézmények jelentős részét diplomagyárrá változtatta.

Ezek után néhány konkrétumot említék.

Súlyos probléma az intézményhálózat aránytalan elosztása, ami

- földrajzi értelemben azt jelenti, hogy az intézményhálózat túlzottan Budapest-, illetve Kelet-Magyarország-centrikus, s ezt sem a népesség eloszlása, sem az országrészek fejlettségi szintjében meglévő különbség nem indokolja (vö. pl. a tudományegyetemek, a tanárképző főiskolák, az orvostudományi egyetemek elhelyezkedését);
- szakmai értelemben ez azt jelenti, hogy a felsőoktatás csak kis mértékben viszonyul a társadalmi igényekhez, az egyszer kialakított struktúrák továbbélnék függetlenül a megváltozott állapotoktól, s ez károsan hat a felsőoktatás finanszírozására.

Súlyos probléma a konzervativizmus, ami

- az innovatív törekvéseknek szinte áthághatatlan gátat szab;
- az intézményhálózat megmerevedésében jelentkezik, s amit a mobilitás látszatának délibábjá is csak ideig-óráig leplezhet (jól látszik ez többek között az egyetemi szövetségek, az univerzitások kialakulása körüli zavarban is);
- a címkét tekintve változatlanul etalonnak és nem a valós teljesítményt.

Súlyos probléma a személyes és lobbyérdek érvényesülése, ami

- nem teszi lehetővé az intézményhálózat átgondolt átalakítását, illetve fejlesztését;
- elősegíti az amúgy is szétzúzott intézményhálózat további elaprózását;
- gyakran hiú ábrándok kergetésére serkent.

A fentiekből is érzékelhetően súlyos probléma a döntéshozatali szinten tapasztalható koncepcióhiány, ill. a – valószínűleg ezzel összefüggő – döntésképtelenség.

Megnyilvánul ez:

- a finanszírozás lehetetlen voltában (ld. a felsőoktatás 1993. évi költségvetését, a hallgatói létszámemelést szorgalmazó politikai nyilatkozatok és a többletfinanszírozás mikéntje közötti ellentmondást, az 1:3 oktató-hallgató arányt produkáló intézmények és az 1:10 aránnyal dolgozó intézmények költségvetési összemérését);
- az oktatási és kutatási szférának a korábbinál is ellehetetlenültebb állapotában (s ezt a költségvetési hiányra, az ország gazdasági helyzetére való örökös hivatkozás sem menti, ti. pozitív példaként ld. az ázsiai “kistigriseket”, amelyek az oktatás és a tudomány finanszírozásával néhány év alatt gazdasági hatalmakká nőttek ki magukat, de szükség esetén hozhatók nyugat-európai példák is);
- az inkonzekvens törvényalkotásban, amely az egymással összefüggő kérdések egymással összefüggő voltáról nem vesz tudomást, s mindenről izolálva dönt (vö. közalkalmazotti törvény elfogadása, ugyanakkor a megvalósításhoz szükséges anyagi fedezet nem biztosítása stb.);
- az intézményhálózat átalakítására buzdító szándék és az ennek törvényi szabályozása közötti ellentmondásban (pl. kívánatos az universitasok, egyetemi szövetségek kialakítása, ugyanakkor törvényi háttér nincs hozzá. Ez utóbbi hiányára való hivatkozással a pozitív kezdeményezések megakadályozhatók, s nem alakulnak ki új típusú intézmények, amelyekre törvényt lehet hozni – tipikusan a 22-es csapdája).

*Czinege Imre főigazgató, Bánki Donát Gépipari Műszaki Főiskola, Budapest*

A magyar felsőoktatás alapvető problémája az elmúlt 45 évben az volt, hogy nem egészséges értékrendű társadalomban működött. Ennek következtében nem volt megfelelő kapcsolata a felhasználói szférával, nem kapott reális igényeket és visszajelzéseket. A korábbi rendszerben ez a piacgazdaság hiányából adódott, ma pedig a gazdaság általános összeomlása miatt jelentkezik.

Így a felsőoktatás önmagát mindig csak önmagához, illetve a fejlett országok felsőoktatásához tudta mérni. Emiatt a reális piaci igényeket a szintén nem piaci igények alapján megfogalmazott kutatások eredményességével helyettesítette, a publikációk, hivatkozások számával próbálta jellemezni a kutatói teljesítményt, amely sok esetben a magyar valóságtól elszakadt értékrendet eredményezett. Ugyanakkor kísérletet sem lehetett tenni a felsőoktatási intézmények nyugaton elterjedt rangsorolására, mert a gazdaság nem tudta a minőséget mérni. Csupán a külföldön elért teljesítményt lehetett valamilyen tájékoztatásnak tekinteni, ez viszont nem az intézmény egészét, csak a kiemelkedő tehetségeket jellemezte.

Ez a teljesen definiálatlan követelményrendszer olyan heterogén felsőoktatást eredményezett, amelyben egyszerre van jelen igazi érték és látszatteljesítmény, jól felkészült oktató és szürke átlag, hallatlanul alacsony hatékonyság és az egyének túlterheltsége. Emiatt az ellentmondásos állapot miatt nehéz bármilyen értékítéletet is mondani a magyar felsőoktatásról, mert minden állítás egyszerre igaz és sértő is lehet.

\* \*

## Hogyan lehetne ezeket a problémákat megoldani?

*Kengyel Miklós*

A felsorolt problémák többsége jelenleg megoldhatatlannak látszik. 1989/90-ben, a rendszerváltás kezdetén talán végre lehetett volna hajtani radikális egyetemi reformot, ám az idő múlásával egyre kisebb az esély. Állóháború, bunkerharc, szakmai lobbizás, burkolt vagy nyílt politikai csatározás folyik a felsőoktatás körül (is). Ilyen körülmények közepette vajon melyik politikai erő merné vállalni annak a kimondását, hogy pl.



- Magyarországon a népesség létszámát és a földrajzi adottságokat figyelembe véve a főváros mellett legfeljebb 3 – 4 vidéki egyetemi centrum létrehozására volna szükség, amelyeket azután központi pénzekből hathatósan kellene támogatni.
- A hallgatóság létszámát, minden társadalmi nyomás ellenére, csak akkor lenne célszerű felemelni, ha az ahhoz szükséges infrastrukturális és személyi feltételek biztosítottak. Ugyanezt az elvet kellene alkalmazni a szaporodó egyetemalapítási kísérletek esetében is, nem vitatva a szabad egyetemalapítás jogát. A minőségi követelményekből nem volna szabad engedni.
- A felsőoktatásban dolgozók előmeneteli rendszerét nem a közalkalmazottakéhoz kellene igazítani, sem a munkaviszony szabályozásában, sem pedig a fizetési arányok kialakításában. Világosabbá kellene tenni az asszisztencia és a professzorok közötti különbséget. Tanársegédi vagy adjunktusi minőségben csak a törvényben meghatározott időt (pl. hat vagy kilenc évet) lehetne az egyetemen eltölteni.
- Az egyetemi oktatás terheit túlnyomó részben a docensek és a professzorok vállaira kellene rakni, ezzel arányban álló fizetésért. A tanársegédek és az adjunktusok feladata elsősorban a pályára való felkészülés és a tudományos fokozat megszerzése lenne. A jelenlegi magyar helyzet, ahol ez lényegében fordítva van, egyszerűen tarthatatlan.

### *Tuzson Tibor*

Olyan felsőoktatási törvényre lenne szükség, amely áttekinthető versenyszabályokat biztosít intézményi szinten, és ami lehetővé teszi a verseny tovább bontását tanszéki, intézeti, szakcsoporti és oktatói szintre.

Ha akármelyik szinten megszakad a verseny lebonthatósága, az megoldhatatlan problémákhoz vezet. Természetesen a versenyt nem szabad a “versenyszférákban” kívánatos szintig fokozni, mert az már károsan befolyásolja az alkotói légkört és szabadságot. Ugyanakkor az állami felső vezetésnek védelmi hálót kell felállítania, hogy a tenni akaró szakemberek, akiknek szakmája elavult; átmeneti konjunktúra vagy divatirányzat miatt piacképtelenné vált, önhibájukon kívül ne essenek ki a tanügyből.

Jelenleg a központi finanszírozás szabályainak kiszámíthatatlansága miatt a felső vezetésben nem lehet vállalkozó típusú hozzáállást, illetve egyértelmű stratégiát kialakítani. A jelenlegi előírások mellett nem lehet gyorsabb fejlődést eredményező belső versenyt kialakítani. Hathatósan sem pozitív, sem negatív jutalmazást nem lehet alkalmazni. A legjobb vállalkozó szellemű oktatók összjövedelmeiben az oktatásért kapott rész igen kicsi, valószínű annak teljes megvonása sem volna nagy jelentőségű. Ugyanakkor az oktatást kizárólagos életcélnak tekintő tanárok jövedelmeinek megduplázása sem oldaná meg mindennapos problémáikat.

Konkrétan, pl. az üzemeltetési, épületgépészeti, adminisztrációs rendszerek modernizálásához szükséges beruházásokat az intézmény nem tudja kigazdálkodni. Az a finanszírozás, amelyik ezek meglétét feltételezi, működésképtelenné teszi az intézményt. “Lesz számítógép, de nem lesz papír hozzá”.

A működőképességet biztosító finanszírozásra lenne szükség, ill. társadalmi rangot biztosító jövedelmi szintre, hogy pl. tudományos fokozatokkal, nyelvvizsgával rendelkező felsőoktatási vezetők ne keressenek (lényegesen) kevesebbet, mint középfokú végzettségű családtagjaik a banki, adóügyi, vagy kereskedelmi, alkalmazotti kategóriákban.

### *Székely Gábor*

El kell fogadtatni a magyar társadalommal, hogy a felsőoktatási intézmények arra valók, és azzal hozzák a legtöbb hasznot az országnak, ha fő feladatukat kell végezniük – tehát

szakembereket kell képezniük, és ehhez kapcsolódóan a tudományos életbe kell bekapcsolódniuk minél magasabb szinten, ideális esetben világszínvonalon.

Az intézmények működési költségeit szigorú, takarékoságot megkövetelő, de reális költségvetési támogatással biztosítani kell.

Az oktatói kar számára olyan bérezési feltételeket kell teremteni, amely – a tényleges teljesítmény, a valóban színvonalas munka alapján – mellékmunka vállalása nélkül biztosítja tagjai számára a beosztáshoz méltó életfeltételeket.

Meg kell találni annak módját, hogy minden oktató, aki ezt a feladatot vállalja, munkaerejét teljes egészében az intézmény szolgálatába állítsa, és azt az intézményen belül hasznosítsa.

Valamilyen módon (például lakbérkiegészítés fizetése révén) országosan kell mobilizálni a felsőoktatási munkára alkalmas értelmiségi réteget, elérve ezzel azt, hogy Budapesten (esetleg a nagyobb egyetemi központokban) ne halmozódjék fel kihasználatlanul szellemi kapacitás, míg a kevésbé preferált felsőoktatási székhelyeken nehézséget jelent az álláshelyek betöltése.

A felsőoktatás sajátos vonásait figyelembe véve a törvényalkotás útján is el kell érni, hogy az egyetemek és főiskolák oktatói csak akkor maradhassanak a katedrán, ha képességeiket, munkaerejüket valóban a képzés és a tudomány szolgálatába állítják.

### *Kovács Ferenc*

A problémák megoldásának elsődleges eleme központi elhatározás: akarat a minőség növelésére, az integrációs tervek végrehajtására, a hallgatói létszám növelésére és természetesen ezek anyagi forrásainak megteremtése. A központi akarat, koncepció és finanszírozás mellett természetesen elengedhetetlen a haladó hazai hagyományok és a jól működő nyugati rendszerek tapasztalatainak hasznosítása, pl. az autonómia, a rugalmas rendszerek kialakítása, stb. területén. Az előrelépés másik eleme az intézményi közös akarat, elhatározás, a nyitottság, a belső együttműködés kérdéseiben.

### *Köteles Lajos*

“Felülről-lefelé” építve, a meglévő helyzet egyszerű előrevetítésével és bizonyos gazdasági racionalizálással a jelenlegi problémák többsége megoldatlan marad (bár valószínűleg rejtettebbé válik) és számos új probléma születik.

Több esélyt látnék abban, ha az intézmények saját lehetőségeik és a gazdasági-társadalmi igények összevetése alapján önállóan dolgoznák ki testre szabott fejlesztési stratégiájukat; és “alulról-felfelé” építkezve ezekből a sokszínű mozaikokból állna össze a felsőoktatás új rendszere. Ez minden bizonnyal új intézménytípusok kialakulásához is vezetne és lehetővé tenné a nem adminisztratív, hanem tényleges érdekek alapján szerveződő intézményi integráció létrejöttét. Gond, hogy az ilyen jellegű intézményi integrációk jogi elismerést nem kaphatnak, ezért az együttműködés lehetőségei ma csak korlátozottak lehetnek.

Meggyőződésem szerint két lényeges változásra lenne szükség. Az egyik: az egész felsőoktatás egységes, átjárható rendszerré szervezése az óvó- és tanítóképzéstől (amit az értelmiségi képzés első lépcsőjének tartok) az egyetemi képzésig, természetesen az egyes szakképzések sajátosságainak megőrzése mellett.

A másik – szerintem elkerülhetetlen – változtatás a különféle, nálunk ismeretlen új intézménytípusok (pl. általános profilú főiskola, regionális főiskola, community college stb.) megszervezésének szabadsága.

(Az alapítás szakmai és egyéb feltételeit természetesen világos szabályokba kell foglalni és megkövetelni azok teljesítését.) Ez kibontakoztathatja az intézményekben rejlő belső innovációs képességeket és gyökeres változásokra vezethet az intézmények és gazdasági-társadalmi környezetük kapcsolataiban.



### *Szalay István*

Az intézmények akkreditációjánál azt kellene elsősorban vizsgálni, hogy a társadalmi szükségleteket az általuk kibocsátott hallgatókat tekintve mennyire elégítik ki (mennyiségileg és minőségileg egyaránt). Amennyiben ez nem megfelelő, az okok után kellene nyomozni (tudományos kvalifikáció stb.). Félő, hogy a most folyó doktori programok akkreditációja egyúttal az intézmény akkreditációja is lesz. (Ismerünk – főleg a volt Szovjetunióban – igen magas tudományos minősítettekkel rendelkező felsőoktatási intézményeket, amelyek nem versenyzépesek “nyugati” társaikkal.)

A “szakegyetemek” tudományegyetemmé válásának hallgatólagos illetve lobbiszerű támogatása helyett vissza kellene állítani a főiskola rangját (az Erdőmérnöki és a Faipari Főiskola nem lenne rosszabb a mai “egyetemnél”, a Testnevelési Főiskola még mindig elterjedtebb mint a Testnevelési Egyetem, stb.).

### *Pusztay János*

A tanárképző főiskola mint intézménytípus válaszut előtt áll – ebben a helyzete egyedülálló. A magyar felsőoktatási intézményhálózatot egyetemek és főiskolák alkotják, amelyek között többnyire élesen elkülöníthető funkciómegoszlás tapasztalható (vö. az egészségügyi, az agrár, a műszaki és a gazdasági ágazatokat). Korántsem különülnek el egymástól ilyen élesen a tanárképző főiskolák és a tudományegyetemek. A pedagógusképzés – a közoktatás jelenlegi struktúráját követve – háromfokozatú (tanító, általános iskolai tanár, középiskolai tanár), azaz a pedagógusokat tanítóképző főiskolákon, tanárképző főiskolákon és tudományegyetemeken képezik. (Most nem térek ki a szakoktatók, a mezőgazdasági, műszaki stb. tanárok képzésére.) A közoktatásban megindult struktúraváltás, ill. az egyetemi képzésben végbemenő reform a pedagógusképzés rendszerének felülvizsgálására kényszerít.

Úgy látszik, sikerült konszenzust elérni abban a tekintetben, hogy ki kell alakítani az egységes tanárképzés programját. Ebből következően a pedagógusképzés a közeljövőtől kétfokozatúvá egyszerűsödik: a tanítóképzés mellett egységes, egyetemi szintű tanárképzés valósul meg. Ez szakmailag azt jelenti, hogy a tanárképzés tárgyi tudás-követelménye megegyezik a négyéves egyetemi alapszintű képzés anyagával, s ehhez járul – vagy párhuzamosan, vagy követő megoldással, az ún. pedagógikum, azaz a tanári képesítést nyújtó stúdium. Az egységes tanárképzés programját, illetve követelményeit megállapító ún. képesítési bizottságok tevékenysége előrehaladott állapotban van, pl. a bölcsészettudományi bizottság be is fejezte munkáját.

A fentiekből következik, hogy hamarosan megszűnik az a speciális feladat, amelyre a tanárképző főiskolák hivatottak. A tanárképző főiskolák keresik a továbblépés útját, ám ebben – érthető módon – eltérnek egymástól, mégpedig elsősorban regionális helyzetükből fakadóan. Egyértelmű ti., hogy az egyetemközeli lévő főiskolák integrálódnak az egyetembe, főleg ha azzal profil-hasonlóságot mutatnak. Más a helyzet akkor, ha a tanárképző főiskola közelében nincs olyan egyetem, amelybe betagozódhatna. Ilyenkor – figyelembe véve s kiküszöbölendő az intézményhálózat aránytalanságait – a főiskolának önállóan, vagy egy regionális egyetemi szövetségbe belépve kell egyetemmé válnia.

A tanárképző főiskolák jogi helyzetében gyökeres változást hozna tanárképző egyetemmé nyilvánításuk. Ezzel a döntéssel a szakmailag többnyire megalapozott részvétel az egységes tanárképzésben jogilag is biztosítva volna, másfelől meghúzná azt a határt, amely elválasztaná ezt az intézménytípust a – főleg természettudományi területen – magasabb szintű tudományos potenciált képviselő tudományegyetemektől. A szakonkénti, tanszékenkénti akkreditáció révén ugyanakkor lehetőség nyílna a felső szintű egyetemi képzés, esetleg a doktorandusképzés bevezetésére is.

A tanárképző főiskolák esetében számolni kell azzal, hogy jelenlegi profiljuk fenntartásával, megfelelő profilbővítés nélkül – amelynek megszervezésekor megint csak nem hagyhatók figyelmen kívül az intézményhálózat aránytalanságai és a regionális adottságok – az intézménytípus elveszítheti vonzerejét. (Ennek elsődlegesen demográfiai okai vannak.) Engedni kell a már meglévő szakokon is a nem tanári programok indítását (pl. az idegennyelvi szakokon), ill. merőben új, az universitashoz közelítő profilok megteremtését.

A felsőoktatási törvény előkészítésének időszakában több megértést, nagyobb rugalmasságot várnak el az intézmények a felsőoktatás irányítóitól. Azokat az intézményeket, amelyek felismerve a funkciójukban és státusukban is hamarosan bekövetkező változásokat, és ennek megfelelően teszik meg az új helyzetüknek megfelelő lépéseket, támogatni kellene, de legalábbis nem szabadna akadályozni. Azt hiszem, egyértelmű, hogy a tanárképzés egységesítése révén és következtében a tanárképző főiskoláknak meg kell kapniuk az egyetemi jogosítványt (legalább az alapszintű egyetemi képzés erejéig), minden további egyetemi jogosítvány megadásához akkreditációra van szükség. A felsőoktatási törvény elfogadása utáni időszak egyes folyamatai (pl. a PhD-képzésre vonatkozó akkreditációs eljárás) már megindultak, ugyanakkor más hasonló irányban mutató folyamatok nem kapják meg a szükséges bizalmat. Ennek az lesz az eredménye, hogy a felsőoktatási rendszer jelenlegi viszonyai konzerválódnak, alig, vagy egyáltalán nem lesz lehetőség a hálózat megváltoztatására. Ez kiváltképpen a tanárképző főiskolákat sújtja.

A PhD-pályázatok között sok, komoly szakmai erőket felvonultató tanárképző főiskolai is található, amelyet a szintén jogi státus nélküli, de minden felelős szerv által – legalábbis a kinyilatkoztatások szintjén – támogatott egyetemi szövetség nyújtott be. Az akkreditációs bizottság képtelen volt felülemelkedni az intézményhálózat jelenlegi helyzetén, a javaslattevést nem tudta összhangba hozni a felsőoktatás várható változásaival, s ily módon megint nem a tartalom, hanem a “címke” a fontos.

A törvényalkotás ellentmondásos volta nem kedvez a minőségelvet szem előtt tartó mobilitásnak. Általánosságban is megállapítható, s ez érvényes a tanárképző főiskolákra is, hogy több szakterület az elmúlt évtizedek helytelen, nem okvetlenül politikai indíttatású káderpolitikája következtében szakmai hullámvölgybe került. A közalkalmazotti törvény által előidézett helyzetben nem valósítható meg az az egészséges verseny, melynek eredményképpen nem a kontraszelekció, hanem a tudományos és oktatási teljesítmény szerint választódna ki a szakterületek vezető szakemberei.

### *Danyi József*

Meg kellene oldani a főiskolai és egyetemi képzés egymásra épülését. Az egyetemeket csak az elméleti szakemberek képzésére kellene ösztönözni. Ez pedig úgy nem megy, ha a létüket, anyagi helyzetüket a hallgatói létszámuktól tesszük függővé. A műszaki felsőoktatás területén biztosan igaz, hogy az ipar többet igényel a jól képzett, vállalkozási ismeretekkel is rendelkező üzemmérnökökből, mint nagy elméleti tudású szakemberekből.

A felsőoktatási intézmények közötti átjárhatóságot talán a kreditrendszer segítené. Évek óta csak a formai részéről esik szó, a tartalmi kimunkálás elmarad.

Ha valóban igaz, hogy az oktatás és benne a felsőoktatás kiemelten fontos az országnak, akkor meg kell kapnia a megfelelő támogatást:

- a tárgyi feltételek létrehozásával,
- a felsőoktatási törvény-tervezet törvényerőre emelésével, benne egy olyan bérezési rendszerrel, ami nem kontraszelekciót, hanem a felsőoktatásban dolgozók (és arra érdemesek, hivatottak) megélhetési lehetőségeit biztosítja kényszerűen vállalt, nem a képzettségüknek megfelelő pluszmunkák nélkül.

### *Módis László*

A kormányzat mielőbb különítsen el jelentős összeget (már az 1994-es költségvetésben) a felsőoktatás "rekonstrukciójára", és sokkal eltökéltebben, koncepciózusabban dolgozzon *A felsőoktatás fejlesztése 2000-ig* című tervezet megvalósításán.

A Kormány és a Parlament – félretéve a választási kampány diktálta pártérdekeket – mielőbb fogadja el a felsőoktatási törvényt.

A Magyar Tudományos Akadémiának flexibilisebben kellene illeszkednie a magyar felsőoktatási intézményekben megfogalmazott koncepciókhoz, s mindenben segítenie az egyetemi autonómia erősítését, valamint az emberi és anyagi erőforrások széttagoltságának felszámolását. Az akadémiai és felsőoktatási törvényeknek nem lenne szabad külön-külön a Parlament elé kerülni. Ha így lesz, a MTA számos olyan kiváltsága túlélhet, amely sértheti a kibontakozó egyetemi autonómiát.

### *Réthelyi Miklós*

Fokozatos kapcsolatépítéssel kellene kialakítani nagy hallgatócsoportokat képző intézményeket. A mai tudományegyetemek köré lehetne összegyűjteni az egyetemek jelentős részét. A tanterveket úgy kellene átdolgozni, hogy minél több közös gyökér legyen, ahol a különféle szakmákat választó hallgatók keveredhetnek.

Kapcsolatot kellene keresni egymással a középiskoláknak, egyetemeknek. Nyílt napokat kellene szervezni az egyetemeken és főiskolákon középiskolások orientálására, visszajelzésre lenne szükség az egyetemekről és főiskolákról a középiskoláknak korábbi diákjaik előmeneteléről, sikereiről, kudarcairól.

Perspektívát kellene adni az értelmiségnek. A jobb kereseti lehetőség mellett elengedhetetlen a szakmai hierarchia, rend kialakítása. A munkafolyamatok csúcsán a szakmájukat kiemelkedően értő és ismerő diplomások legyenek, őket segítse a jól képzett szakszemélyzet, részben szintén egyetemi, főiskolai tanulmányokkal a háttérben. Ennek a megteremtése különösen fontos most, amikor az egyetemet ill. főiskolát végzettek számát lényegesen emelni akarja a kormány.

### *Pozsgai Lajos*

El kell dönteni parlamenti szinten, hogy kell vagy nem kell Magyarországon felsőoktatás. Ha nem kell, mondjuk ki, és az ide irányított eszközöket vigyük más társadalmi célok irányába, egyetemeinket, főiskoláinkat zárjuk be. Vagy mondja ki a parlament, hogy erre szükség van, és az ehhez tartozó feltételeket biztosítsa. Meg kell kétszerezni a működési és fejlesztési költségeket, minimálisan meg kell háromszorozni az oktatói illetményeket, ki kell venni az egyetem, főiskola feladatköréből azt a pártállami maradványt, ami a hallgatók szociális ügyeinek kezelését jelenti, s amelyből az is fakad, hogy a jelentős hallgatói támogatási összegeket meg lehet jeleníteni az intézménynek adott támogatás fő összegében – amivel önmagunkat csapjuk be.

### *Bencze Lóránd*

"Esélyegyenlőtlenség" legyen, de ne a rendszer miatt, hanem ami elkerülhetetlen, az egyén miatt. Ismerek olyan egyetemistát, akinek a legális havi jövedelme az ösztöndíján kívül 38 ezer forint heti 12 munkaóráért, míg egy másik egyetemista pusztán az ösztöndíját tudja a presszónak nevezett kocsmában elinni, mert sem nem tanul, sem nem dolgozik. Ezeket ne próbáljuk esélyegyenlőségbe hozni, mert ez hazugság és igazságtalanság volna. Találkoztam amerikai munkásyverekkel az egyik legelőkelőbb angol magániskolában, ahol a tandíj havonta az angol munkás évi keresete. Az amerikai diáknak az otthoni fizikai munkájából egy évre futotta az angol magániskolában, erre gyűjtött éveken át. Mások Amerikában másra

gyűjtöttek vagy nem gyűjtöttek. Mint ahogy találkoztam olyan mai magyar önkormányzattal, amelyik megkérte a belügyminisztériumtól kapott iskolapénzt, s olyannal is, amelyik lefaragott még abból is. E két önkormányzat gyermekei között nem lesz esélyegyenlőség, mert ahol megkérte az iskolára fordítandó összeget, ott sorban állnak a jobbnál jobb tanárok az iskola előtt, ha egyetlen üres tanári állás akad.

Az oktatás építő, alkotó, teremtő tevékenység s köztudomású az is, hogy a legjobb, leggyümölcsözőbb, legjövödelmezőbb hosszú távú beruházás. Lehessen rá bankkölcsönt felvenni az egyénnek is, lehessen az erre fordított összeget a személyi jövedelemadóból levonni stb. Akkor a maguk és gyermekeik oktatására "vállalkozók" felelősségteljesen fognak eljárni, és jut majd elegendő pénz is az oktatásra.

### *Hodossi Sándor*

Amennyiben a felsőoktatás működési költség-fedezésének fő forrása a jövőben is a költségvetési támogatás marad – sürgősen át kellene tekinteni, hogy nagyságrendjében és szerkezetében a magyar felsőoktatás a jelenlegi állapotában fenntartható-e a támogatására szánt keretben. Ha nem, a konzekvenciákat rövid időn belül le kellene vonni.

Amennyiben a jelenlegi struktúra fenntartására nem elegendő a támogatási összeg, el kellene dönteni, mit kell feltétlenül meghagyni, és annak nemcsak a zavartalan működési, de a fejlesztési forrásait is biztosítani kellene.

A nemzet számára sem közömbös, hogy pl. 6 mezőgazdasági főiskola vegetál, vagy 4 minden tekintetben képes a vele szemben támasztott jelenlegi és jövőbeni elvárások teljesítésére. Ebben az esetben számon lehet kérni nemcsak a teljesítményeket, de a mindenkori korszerűséget és a színvonalat is.

### *Lengyel Lajos*

- Mielőbb szükséges betervezni és elfogadni a felsőoktatási, az akadémiai és a közoktatási törvényt. Az érdekképviseletek és a kormány közötti egyeztetésekben – mindkét fél részéről – nagyobb tolerancia szükséges.
- A törvényekkel párhuzamosan kellene megalkotni az egyes kormányrendeleteket, a megvalósítás feltételeinek alapos megfontolása mellett. A felsőoktatás fejlesztésével kapcsolatos módosító vagy új intézkedéseket folyamatosan, megfelelő átmeneti időszakot biztosítva lehet csak sikeresen végrehajtani.
- A különböző, oktatást, kutatást támogató pályázatok elbírálásában a kuratóriumoknak egyértelműen objektív döntéseket kell hozni.
- Támogatni kell a felsőoktatási intézmények gazdálkodásának menedzser-szemléletét. A forrást teremtő oktató és kutató munkát nem akadályozó, vállalkozási jellegű tevékenységek rendeleti lehetőségeit tovább kell fejleszteni.
- Világosan tisztázni kell a felsőoktatási intézmények jövőbeli sorsát a társadalmi és gazdasági érdekek és szükségszerűségük alapján. (Konkrétan: a közeli és távoli jövőben milyen intézményeket fejlesztenek, tartanak szinten, vagy szüntetnek meg.)
- A felsőoktatási intézmények tevékenységéhez és gazdálkodásához az oktatás és kutatás finanszírozására az eddiginél nagyobb költségvetési támogatást kell biztosítani, ameddig az új finanszírozási rendszer nemzetgazdasági feltételei létre nem jönnek.
- A támogatások és pályázatok odaítélésének egyetlen objektív mércéje legyen az elért, vagy várható eredmény mint biztosíték.
- A tandíj bevezetése fokozatosan, csak a társadalom tagjainak teherbíró képességét figyelembe véve történhet. Ellenkező esetben az intézményekbe a kedvező jövedelmű családok gyermekei kerülnek és hátrányt szenvednek a kis jövedelműek tehetséges fiai, lányai.



- A felsőoktatási intézmények vállalati forrású szponzorálására csak a gazdasági szféra fellendülése után lehet számítani.
- A szaktanácsadó tevékenységbe az oktatási intézményeket és kutató intézeteket közvetlenül be kell vonni. Az 1993. évi FM rendelet a Mezőgazdasági Fejlesztési Alapból történő támogatásból ezt nem teszi lehetővé.
- A sokrétű pályázati lehetőséget ki kell használni, mert napjainkban a forrásteremtésnek szinte ez az egyedüli esélye.

### *Czinege Imre*

Az a jelenlegi gazdasági-társadalmi folyamatokból már látható, hogy középtávon (2000-ig) a piaccgazdaság pozitív hatásai még nem fognak érvényesülni, a felhasználói szféra igazán karakterisztikus képviselői (kamarák, szakmai egyesületek, munkaadók szövetségei) nem alakulnak ki, emiatt a felsőoktatásnak nem lesz valódi partnere a célok pontos kitűzésében. Az Akadémiával való együttműködés nagyon ígéretes és fontos, de ez a felhasználói szférának csak egy kis szeletét képviseli, és a belterjesség veszélyét hordozza magában.

Emiatt a felsőoktatásnak ismét nem marad más lehetősége, mint a nemzetközi felsőoktatás tapasztalatainak adaptálása. E tevékenység során azonban rendkívüli óvatossággal kell eljárni, mert egészen más az a gazdasági környezet, amelyben a végzett hallgatók dolgozni fognak, és más az ottani egyetemek anyagi ellátottsága is. Így a fejlesztési célok megfogalmazásában (létszámok, szintek, szakágak közötti arányok) a távlatok mellett az ország jelenlegi helyzetére is különös figyelmet kell fordítani.

Mindezek ismeretében teljesen logikus az a már széles körben elfogadott prioritás-sor, melyben első helyen a felsőoktatás tartalmi korszerűsítése szerepel. Ez jelentheti a tantervek, tananyagok korszerűsítését, új oktatási formák bevezetését, tehát mindazon tevékenységeket, melyek kis anyagi ráfordítással, a magas oktatói ellátottságot kihasználva rövid távon is látványos eredményt hozhatnak. E sorba illeszthető az egész felsőoktatás és az intézményi menedzsment korszerűsítése, együttműködések kiépítése, stb. Mindezen prioritások érvényre juttatása sokat jelentene a felsőoktatás jelenlegi gondjainak megoldásában és a minőség, színvonal javulásában.

Néhány szó az anyagi forrásokról. Az az indulatos kifakadás, mely szerint ebbe a felsőoktatásba több pénzt nem érdemes fektetni, ugyanolyan téves, mint a válogatás nélküli fejlesztés igénye. Ahhoz, hogy a felsőoktatást fejleszteni lehessen, először ki kell alakítani a fogadóképességet. Ez kiterjed a képzési célok és feladatok pontos megfogalmazására, az ezt megvalósítani képes intézményi menedzsment megteremtésére, a teljes személyzet (oktatók és nem oktatók) feladatainak, kötelességeinek és jogainak rögzítésére, a felelőségek definiálására, az értékelés módjára, a minőség folyamatos karbantartására. Mindezek megteremtése után lehet várni azt, hogy a forrásokat az intézmények valóban képesek hatékonyan felhasználni, azokat nem a rövidtávú érdekek és pillanatnyi erőviszonyok alapján osztják el, hanem valóban a stratégiai célok megvalósítására fordítják.

A vázolt feladatoknak van egy intézményi szintje, mely az autonómia körén belül hajtható végre – viszont kell lenni egy kormányzati stratégiának, amely az intézmények egyéni érdekeitől független, adott esetben kemény döntéseket is tud hozni a fejlődés érdekében.

## Miben látja saját intézménye legsúlyosabb gondjait, és mit javasol ezek megoldására?

*Czinege Imre*

A vázolt általános helyzettel definiált mozgástérben az egyes intézmények között sok különbség nem lehet. A pillanatnyilag konjunkturális területeken túlterheltség jelentkezik, a népszerűtlen szakokon az oktatás hatékonysága minimális. Ez teljesen rendszertelenül sújtja vagy hozza előnyös helyzetbe az intézményeket.

A Bánki Donát Műszaki Főiskola a mérnökképzést kísérő dekonjunktúra ellenére viszonylag kedvező helyzetben van. A nappali hallgatói létszám az 1990-es szintnek közel a duplájára emelkedik 1993 őszére, a beiskolázási létszám szintén több mint kétszeresére, a túljelentkezés 2,68-szoros, a felvételi pontszámok magasak voltak. A kedvező tényezők jelentkezése mögött tudatos, tervszerű munka van, melynek titkait nem feltétlenül kell elárulni. Ennek ellenére az intézményt nyomasztja a működési költségek hiánya, a korszerűtlen épület és az elavult műszerpark.

Az általánosságban felsoroltakon kívül speciális kezelést az intézmény nem igényel, azok megoldása az átlagnál kedvezőbb helyzetbe hozná a főiskolát (pl. a normatív finanszírozás bevezetése, fejlesztési források realisabb elosztása).

Természetesen az intézménynek hosszú távon kedvezőbb helyzete lehetne egy újonnan létesített budapesti főiskolai centrumban, ez azonban nem a meglévő intézmények adminisztratív összevonásával, hanem csak egy új intézmény építésével oldható meg. Amíg ennek reális esélye nincs, az intézet saját ügyességén múlik, hogyan prosperál ebben a nehéz gazdasági környezetben.

*Pusztay János*

Az ideai esztendő is súlyos dilemma elé állítja azokat a felsőoktatási intézményeket, amelyek iránt nagy az érdeklődés, és amelyek hajlandónak mutatkoznak a kormánynak azt az egyébként helyes tervét megvalósítani, hogy jelentősen emeljék a hallgatói létszámot. A hallgatói létszámnövelés financiaiis vonzata és a kormányzati szándék között feszültség van. Az intézmények jelenleg nem érdekeltek abban, hogy emeljék a hallgatói létszámot. Egy tanárképző főiskolán, ahol az oktató-hallgató arány 1:10, és ahol a jelentkezés aránya a tavalyihoz képest 86%-kal növekedett, és ahol a kimenő évfolyam lényegesen alacsonyabb létszámú, mint a bármily mértékben is visszaszorított felvételi keretszám, csak nagyon nehezen tud ellenállni a demográfiai hullámból fakadó nyomásnak, és csak nagyon nehezen tudja biztosítani a jelentkezők számára akár az előző évi esélyegyenlőséget is. A hallgatói létszámnövekedés pénzügyi szempontú megállapítása ti. nem fedi a valós helyzetet. Az intézmény hallgatói létszámnövekedését nem a két egymás után következő első évfolyam, hanem a felvett évfolyam és a kimenő évfolyam különbözete adja. Ez konkrétan pl. Szombathely esetében azt jelenti, hogy egy kimenő 400 fős évfolyammal szemben 600 fő felvétele 200 fő gyarapodást jelent. Ez azonban a pénzügyi támogatás szempontjából nem jelent növekedést, hiszen tavaly is 600 főt vettünk fel. Ami a demográfiai hullámból fakadó nyomást illeti, tavaly a 600 főt 1300 jelentkezőből vettük fel, az idén viszont minimálisan 2300 a jelentkező.

Nincs megnyugtatóan megoldva az idegennyelv szakos képzés kérdése. Ma Magyarországon idegennyelv-tanári diplomát lehet szerezni pl. 5 éves egyetemi képzés keretében, 4 éves kétszakos főiskolai képzés keretében és 3 éves egyszakos főiskolai képzés keretében. Az egyetemi képzés végén a hallgató középiskolai tanári diplomát kap, a 4 éves főiskolai képzés végén általános iskolai tanárit, a 3 éves főiskolai képzés végén pedig az iskolatípus megjelölése

nélküli nyelvtanári diplomát. Az a 3 éves képzés, amely szakmailag nem haladja meg a 4 éves főiskolai képzést, elvileg magasabb értékű, hiszen ezzel a diplomával középiskolában is el lehet helyezkedni. Szakmai szempontból is indokolt volna a rendszer mielőbbi áttekintése és megváltoztatása. Figyelemmel a felsőoktatási törvényben előírányzott 4 éves egyetemi alapszintű képzésre, valamint arra, hogy az egységes tanárképzés is egyetemi szintű lesz, meg kell szüntetni a 3 éves nyelvtanári képzést, illetőleg át kell alakítani 4 évvessé.

A tanárképző főiskolák egyetemmé válásának egyik, talán szakmailag legmegnyugtatóbb módja az, ha az egyetemi szintű, vagy ahhoz közel álló szakjait a tudományegyetemi társ-tanszékekkel akkreditáltathatják. Ehhez a folyamathoz legalábbis erkölcsi támogatást kell nyújtania a felsőoktatás irányításának.

A fentiek figyelembevételével kívánatosnak látszik, hogy a tanárképző főiskolákat vegyék ki a Főigazgatói Konferencia hatásköréből, és tegyék át a Rektori Konferencia hatáskörébe.

### *Kovács Ferenc*

A Miskolci Egyetem az elmúlt 15 évben a hagyományos műszaki képzés megtartása és a technikai-tudományos fejlődés által indokolt irányokban való fejlesztés mellett jelentős lépést tett a humán területekre nyitás érdekében. Állam- és Jogtudományi Kar, Gazdaságtudományi Kar, nyolc szakon bölcsészképzés indult. A fejlesztési forrásokat részben központi, részben belső erőből biztosítottuk. A hallgatói létszámot közel kétszeresére növeltük.

Az elmúlt két év gazdasági változásai (az inflációtól messze elmaradó költségvetési juttatás) azonban olyan helyzetbe hozták az intézményt – más felsőoktatási intézményekhez hasonlóan –, hogy igen gyors és jelentős mértékű anyagi támogatás hiányában súlyos működési zavarok jelentkezhetnek, illetőleg a tervezett minőségi előrelépés, szervezeti fejlesztés és hallgatói létszám-növelés meghiúsul.

### *Kengyel Miklós*

A pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem lényegében ugyanazokkal a gondokkal küszködik, mint a többi magyar felsőoktatási intézmény. Ezek közül csak egy olyat tudok kiemelni, amely specifikus, ez pedig az egyetemi infrastruktúra problémája.

Pécsett az ígéretesen fejlődő egyetemi struktúra mögött nagyon súlyos infrastrukturális problémák húzódnak meg. A JPTE-nek úgyszólván egyetlen olyan épülete sincs, amelyet kifejezetten egyetem céljára építettek volna. A központi épület eredetileg iskolának, a bölcsészkar egyik épülete kollégiumnak, a természettudományi kar piarista rendházának és gimnáziumnak, az egyik kollégium lakóháznak, a másik árvaháznak épült (és a sor még folytatható lenne). A szétaprózott létesítményrendszer a város különböző pontjain helyezkedik el, nélkülözve minden "campus" jelleget.

A bővülő egyetemnek újabb és újabb épületekre van szüksége. A legkézenfekvőbb megoldásnak látszik a csődbe jutott vállalatok iroda- és egyéb épületeinek a megvásárlása, amely még mindig olcsóbb, mint új egyetemi szárnyak vagy kollégiumok felépítése. Ezek a kényszer-szülte beruházások legtöbbször csak átmeneti megoldást jelentenek és végső soron konzerválják az egyetemi infrastruktúra elavultságát és széttagoltságát. Mintha kialakulóban lenne egy olyan szemlélet, hogy "ami nem kell másnak, az még mindig jó lehet az egyetemnek." Példa erre a város életveszélyessé nyilvánított huszonhét-emeletes épületének az esete, amellyel kapcsolatban komolyan felmerülhetett egy olyan megoldás, hogy az emeletek felét lebontják, a maradékból pedig kollégiumot létesítenek.

*Szalay István*

A Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán egy speciális gond a legsúlyosabb: a Miasszonyunkról nevezett Szegény Iskolanővérek Rend visszaigényli egykori épületét, ami a főiskolánk egyharmada.

*Hodossi Sándor*

Intézményünk legfontosabb gondja jelenleg a tanterület (tangazdaság) hiánya. Bár a felügyelő minisztérium (F.M.) törekedett a gyakorló háttérrel adó földterület biztosítására, a kijelölés is megtörtént, a Vagyongazdálkodó R.T. azonban a kijelölt területet privatizálja (árverésre bocsátja). Senki sem tud elképzelni sehol a világon orvosképzést klinikai háttér nélkül, de úgy látszik agrár üzemmérnök képzést igen!

További gond az egyre csökkenő támogatás miatti anyagi ellehetetlenülés, mert az ágazat (a mezőgazdaság) nincs abban a helyzetben, hogy termelésfejlesztési megbízásokat adhasson, amellyel bevételeink növelhetők lennének.

*Lengyel Lajos*

Intézményünk problémái általában azonosak az egész magyar felsőoktatást jellemző gondokkal. Mint agrárgazdaságot szolgáló főiskola az új szakprofil a tantervek következetes korszerűsítésével indítottuk. Az új szakok és szakirányok feltételeinek létrehozása, továbbá a működési költségek jelentős csökkenése a legnagyobb gondunk.

A termelősféra számára szakembereket képző főiskolánk további gondja a gyakorlati oktatás feltételeinek hiánya, amelyet a sok pályázati lehetőség ellenére csak részben sikerül, de nem elfogadható színvonalon létrehozni.

Az igényes és eredményt hozó kutatás pénzügyi feltételei csak kismértékben állnak rendelkezésre. A főiskola oktató-kutató- és dolgozói állományának jövedelme alacsony.

*Danyi József*

A Gépipari és Automatizálási Műszaki Főiskola gondjai, problémái, teljesen azonosak a magyar felsőoktatás gondjaival. A főiskola történetében először szerepel a költségvetési tervben hiány. Lehet, hogy ez év végén már nem tudunk fűteni, világítani. Csökkent az egységek működési feltételeihez szükséges szakmai anyagi keretünk. Nem tudunk elkülöníteni TKFA-keretet. A gyakorlati oktatás gép-műszer bázisa elavult, muzeális korú és színvonalú. Egyedül a pályázati utakon szerzett számítógépi infrastruktúra fejlődött valamit az elmúlt években, de már ez is felújításra szorulna.

A közalkalmazotti törvény ellentmondásai – az adható pótlékok, melyekre nincs fedezet – feszültséget okoznak. Az 1994-től érvényes bértáblázat soha nem tapasztalt egyenlősítet teremt. Semmi köze a főiskolai, egyetemi oktatói besorolásokhoz. A főiskolán megöregedett adjunktus olyan jogi bért kategóriába kerül, mint a tudományosan minősített tanár. Sem a bérezés, sem a munkajogi szabályozás nem tesz lehetővé oktatói mobilitást, cseréket.

*Schrammel Imre*

Saját intézményemben az általános problémák sajátos színekkel is terhesek:

- A korábbi rektor mandátumának szabálytalan meghosszabbítása egy évvel.
- A nyugdíjazását követő másfél éves megbízott rektori működés és az ez idő alatt zajló minisztériumi és főiskolai viták a rendeletek kétféle értelmezéséről, majd ezeknek a sajtó általi, legtöbbször elfogult publikálása komoly belső feszültséghez vezetett.



- Tanári karunk azonos a három évvel ezelőttivel, sem újak nem jöttek, sem a régiekből el nem távoztak, tehát minden reform- vagy személyi kérdésben a régi szervezeti és működési szabályzat alapján, a változatlan összetételű tanári kar jóváhagyását kell kérnem.
- A Magyar Iparművészeti Főiskola Budapest három helyszínén birtokol épületeket. Az egymástól távol eső helyszínek és az épületek adottságai erősen korlátozzák terveinket, hogy a főiskolán oktatott szakmák számára optimális kereteket biztosíthassunk. Túlságosan sok tevékenységet kell szükségmegoldások között gyakorolnunk.

### *Módis László*

A klasszikus, rigid, "tanár- és diszciplína"-orientált oktatási rendszer uralja még mindig oktatásunkat. A tanárok és diákok nem kis hányada nem eléggé motivált a színvonalas oktatásra és tanulásra.

Curriculumunk több pontjában nem eléggé korszerű. Ma még él az a régi, hibás nézet, hogy 6 év alatt az önálló betegellátásra képes ún. általános orvosokat kell képeznünk. Ez a curriculum túlsúlyosságának egyik fő magyarázata.

A szakorvosképzés szervezésének joga továbbra is egy speciális "egyetem", az Orvostovábbképző Egyetem kiváltsága. Ez sérti az orvostudományi egyetemek érdekeit, s – miután a szakorvosi programok készítésében vajmi kevés beleszólási jogunk van – akadályozza a graduális orvosképzési curriculum reformokat is (pl.: a graduális és posztgraduális curriculumokat mielőbb szorosan egymáshoz kellene illeszteni). Ugyancsak súlyos problémát jelent az oktatási infrastruktúra korszerűtlensége.

Problémáink megoldására tanulóközpontot hoztunk létre TEMPUS pénzből és saját egyetemi forrásból. A központ a hallgatók önművelésének feltételeit biztosítja. A tanulóközpontot fejleszteni kívánjuk FEFA pályázati pénzből. A curriculum reformjainak során (melyeket 2 éve kezdtünk el) tovább törekszünk a "hallgatóorientált" és a "problémamegoldó" oktatási formák mielőbbi bevezetésére. Ennek a célnak az elérése érdekében elküldtük 3 – 3 oktatónkat illetve hallgatónkat egy egyhetes "problem-based learning"-gel foglalkozó tanfolyamra. Egy további tanfolyamot a DOTE-n szeretnénk szervezni a közeljövőben külföldi szakemberek bevonásával.

Az oktatók oktatómunkában való érdekelttségét az alábbi intézkedéssel kívánjuk fokozni.

Egy éve bevezettük az oktatómunka hallgatói véleményezését. Ennek részletes eredményét elküldjük a tanszékeknek, általános tanulságait pedig ismertetjük az Egyetemi Tanács előtt. Így az oktatói kinevezéseknél, előléptetéseknél az oktatómunka színvonalát az eddiginél fokozottabban tudjuk figyelembe venni.

A hallgatók jobb motiváltságát három dologtól reméljük: a jobb oktatói példamutatástól; az egészségügyi ellátásban kialakuló piaci viszonyoktól (a hallgató abban legyen érdekelt, hogy minél többet tanuljon, s ne abban, hogy minél kisebb energia befektetése árán "átmenjen" a vizsgán); és a bevezetendő tandíjtól.

A curriculumunk korszerűsítését folytatjuk, reményeink szerint a jövő tanévben befejezzük. Igyekszünk minél inkább eleget tenni az Európai Közösség Szakértői Tanácsa által kidolgozott, s az Európai Orvostudományi Fakultások Szövetsége által 1993. áprilisában, Utrechtben elfogadott curriculum-ajánlásoknak.

Várjuk a főhatóság (Népjóléti Minisztérium) mielőbbi intézkedését a két éve megfogalmazott koncepcióról. Ennek lényege, hogy az orvostanhallgató a hatéves képzés után orvosdoktori címet kap, de nem kap jogot az önálló betegellátásra. Belép az ún. rezidensi rendszerbe az erre a képzési formára akkreditált klinikai vagy oktatókórházi osztályon, s a rezidensi időt letöltve (ez szakmánként eltérő időtartamot jelent) kaphat működési engedélyt.

Ez az elképzelés jól illeszkedik a népjóléti miniszter azon rendeletéhez, mely szerint 1998. december 31. után az alapellátásban sem dolgozhat orvosként olyan kolléga, akinek nincs szakképesítése.

### *Réthelyi Miklós*

Egymástól függetlenül, és gyakran egymás rovására él az orvostudományi egyetemek három összetevője, az egyetem, a kutatóintézet és a kórház. Az orvostudományi egyetemek hármas feladatot látnak el: oktatás, kutatás és betegellátás. A betegellátás és a kutatás kiemelkedő társadalmi elismertsége miatt gyakran eltűnik az egyetem jelentősége.

Az elismerten jó egyetemi képzés ellenére az ország egészségügyi helyzete katasztrofális. Súlyos ellentmondás, hogy az Európa- és világszerte is elismert hazai orvostudományi egyetemekről kikerült orvosok áldozatkész munkája ellenére a magyar lakosság egészségügyi állapota nagyon elszomorító.

Az egészségügyi szakszemélyzet képzése messze elmarad az orvosok, fogorvosok és gyógyszerészekétől. A szakma súlyos gondja, hogy a diplomás egészségügyi szakemberek a szakszemélyzet munkájának jelentős részét is kénytelenek elvégezni.

A megoldást abban látom, hogy egyensúlyban kellene tartani az egyetemet, a kutatóintézetet és a kórházat. A feladat nagyon nehéz, számos európai és észak-amerikai egyetemen is komoly gondot jelent az oktatás színvonalának megtartása. Itthon egyszerre kellene lényegesen emelni az egyetemi oktatók fizetését, és növelni az egyetemek, ill. az oktatók társadalmi elismertségét. Amint ez megvalósul, jó kiválasztással el lehet majd érni, hogy az orvostudományi egyetemek jó kutatói, orvosai egyben kiemelkedő oktatók is legyenek.

Át kellene alakítani a curriculumot. Már megtörténtek a kezdeti lépések, hogy az orvosképzés emberközpontúbb legyen. Meg kell találnunk a helyes arányt az orvostudomány, mint természettudomány és az orvostudomány, mint társadalomtudomány között. Ma a természettudományos szemlélet a meghatározó, amire szükség van, de nem lehet kizárólagos.

A szakszemélyzetet az egyetemi diplomásokkal párhuzamosan kell képezni. Az ápoló- és asszisztensképzés újragondolása már megkezdődött. Nagyon fontos lenne, hogy már az egyetemi-főiskolai képzés során találkozzanak a későbbi munkatársak: az orvosok, a nővérek és az asszisztensek.

### *Pozsgai Lajos*

Az Ybl Miklós Műszaki Főiskola sajátos helyzete, hogy két főiskola – egy Budapesten, egy Debrecenben – egyetlen jogi személyt képez. Ennek előnyei nincsenek, hátrányai számosak. Évek óta napirenden van a regionalitás elvének keretében a debreceni főiskola tagosodása az universitashoz, de erre érdemi döntés még nem született. Az élő jogi keretek a hosszú távú együttélés szellemében fogantak, a mindig rövid távra előirányzott szétválási szándék a különélés létformájára utal. Ebben az állandóan változó kettősségben érdemi fejlesztések alig-alig hozhatók létre.

- Tudomásul kell venni, hogy az oktatók megélhetésének csak egy töredék részét jelenti a főiskolán kapott bér, következésképpen a legelhivatottabb oktató is a saját jövedelmén belüli részarányának megfelelően fordítja energiáit a főiskolai ügyekre.
- A főiskola közel százéves épületállománya leromlott, karbantartása az elégtelen finansziális támogatás miatt nem lehetséges. A növekvő hallgatói létszám befogadása rendkívül nehéz. A főiskola fűtési rendszere 1901-ben készített gőzfűtés, a nyílászárók közel százévesek, ezért megdöbbentően magas fajlagos energiaköltséggel üzemelünk. Ez a pénz pozitív oktatási célokra lehetne elkölthető.



– Az oktatástechnika és a laborok felszereltsége túlhaladott technikai korszak öröksége, nem várható el, hogy ezekkel az eszközökkel európai szintű képzést folytassunk, holott az egyéb kondíciók ezt lehetővé tennék.

A hallgatók képzésének színvonalát egy ideig olyan módon tudtuk biztosítani, hogy a hiányzó technikai háttér helyett a fokozottabb oktatói munka (egyéni konzultáció, kiscsoportos foglalkozások) módszerét alkalmaztuk. Az oktatói frusztráció és a központilag ösztönzött létszám bővülési törekvések ezt az oktatási formát – különösen a tehetséggondozást és egyéni konzultációt – leszűkítik, amelynek káros hatásai csak hosszú idő után válnak megfoghatóvá.

A hallgatói magatartást – eltekintve egy szűk körtől – nem a tanulás, hanem az egzisztenciális problémák elkerülésének vágya determinálja (kikerülni a katonai szolgálatot, a munkanélküliséget, továbbra is élni a család, a szülők támogatásával, közben a tanulmányi idő rovására kellemesebb életet kínáló pénzeket keresni).

El kell dönteni törvényhozási szinten, hogy a képzés állami szolgáltatás egy kiválasztott társadalmi réteg számára, vagyis privilégium, amely lehetővé tesz egy viszonylag könnyű életformát; vagy piaci szolgáltatás, amelyben az oktatók szakmai tudást adnak át a hallgatóknak, hogy azok később a munkaerőpiacon minél jobban érvényesüljenek.

Ki kell alakítani a hallgatók direkt érdekelttségét a tanulásra. Differenciált, célorientált ösztön-díj- és tandíjrendszert kell kidolgozni, figyelembe véve a központi követelményeket is.

Erősíteni kell a főiskola infrastruktúráját (labor, épület, tanterem, oktatástechnika stb.).

A főiskolai oktatók számára elsődlegessé kell tenni az oktatásban való részvételét.

\* \*

## Mit vár a felsőoktatási törvénytől?

### *Czinege Imre*

A törvény körüli vita kimenetele ebben a fázisban még annyira bizonytalan, hogy a tervezetből messzemenő következtetéseket levonni nem lehet. Jó lenne egységesen irányított magyar felsőoktatást létrehozni, amelyben a központi irányítás és az intézményi autonómia optimális összhangja biztosítaná az egész hálózat fejlődését, és a források hatékony helyi felhasználását.

Sajnos ennek garanciái nem egyértelműek, de az új törvény által létrejövő testületekben (Felsőoktatási Tanács, Akkreditációs Bizottság) a lehetőség azért megvan. Hogy miként működik majd az egész rendszer, azt sajnos nem a törvény, hanem a pillanatnyi gazdasági és politikai viszonyok fogják meghatározni.

Ebben a bizonytalan helyzetben óriási jelentősége van annak, hogy a magyar felsőoktatásnak erős képviselői szervei legyenek, és azok pontosan tudják, mit akarnak elérni rövid és hosszú távon. Ugyanis új törvények szülehetnek, kormányok, miniszterek jöhetnek, mehetnek, de a csengő szeptemberben újra munkára szólít mindenkit a jövő nemzedékének nevelésére.

### *Pusztay János*

Azt várom, hogy

- biztosítsa a felsőoktatási intézmények autonómiáját;
- biztosítsa a felsőoktatás fenntartásának és fejlesztésének anyagi hátterét;
- adjon lehetőséget az intézményhálózat minőségelvű fejlesztésére és átalakítására, és ne adjon lehetőséget a jelenlegi helyzet konzerválására;
- a minőségnek adjon szabad utat és ne adjon lehetőséget az érdemtelen “címek” megszerzésére;

- biztosítsa – a közalkalmazotti törvénnyel szemben – a minőségelvű szakember-politikát;
  - rendezze az universitasok, az egyetemi szövetségek jogi státusát.
- Ellenkező esetben nem sok jót várok tőle.

### *Hodosi Sándor*

Hogy tiszta helyzetet teremtsen a felsőoktatásban. A különböző státusokban a követelményrendszer egyértelmű megfogalmazását, objektív minősítést és az egészséges mobilitás feltételeinek megteremtését.

Az egyetemek és a kutatóintézetek ill. az említettek és az MTA viszonyának tisztázását.

A posztgraduális szakmai (szakmérnök, szaküzemmérnök) és a posztgraduális tudományos (egyetemi doktorátus, mind a korábbi kandidaturát kiváltó forma, ill. a korábbi akadémiai doktori fokozat) képzés jövőjének és ekvivalenciájának egyértelművé tételét.

### *Módis László*

A következőket várom:

- kodifikálja az egyetemi autonómiát,
- alapvetően változtassa meg az oktatás-finanszírozást,
- átgondolt koncepcionális kereteket adjon az Universitasok létrejöttéhez és működéséhez,
- rekonstruálja az egyetemi jogköröket a posztgraduális képzés (szakorvosképzés, PhD) egyetemi hatáskörbe utalásáról,
- adjon lehetőséget – mint kerettörvény – a szakmaspecifikus egyetemi érdekek érvényesülésének (pl. az orvosképzésben nem lehet cél a hallgatói létszám emelése).

### *Réthelyi Miklós*

Hogy lehetőséget fog biztosítani arra, hogy az egyetemeken és főiskolákon az elmúlt években megindult demokratikus átalakítás egységes keretek között befejeződjék, s ezután az intézmények teljes erővel a képzésre összpontosíthassanak.

Azt várom, hogy megteremtődnek azok a testületek, amelyek a kormánnyal és az intézményekkel együttműködve meghatározzák a magyar felsőoktatás jövőjét.

Azt várom, hogy megteremtődik az első lépés a klasszikus értelemben vett egyetemek kialakítására. Hogy az egyetemeket meghatározó alapképzés, doktorandus képzés, szakképzés és életen át tartó képzés egysége az egész országban meghatározóvá teszi a szellemi értékeket.

Azt remélem, hogy egy jól összehangolt egyetemi és főiskolai képzés az érintett korosztályok egyre növekvő hányada számára fogja – szinte személyre szólóan – a felsőbb szintű tanulmányok lehetőségét biztosítani.

### *Szalay István*

Mindenekelőtt a bizonytalanság megszüntetését, az intézményi erózió megállítását várom. A tanárképzés magas tudományos minősítéssel ugyan nem rendelkező, de egyébként kiváló szakemberei aggodnak jövőjük miatt. Félő, hogy ha a tudományosság érdekében összpontosítják energiáikat, az oktatás látja kárát, s cserébe csak néhány szakcikk születik.

A felsőoktatási törvénynek meg kellene szüntetni a finanszírozási rendszer döntő hibáját és bevezetni a normatív finanszírozást a jelenlegi bázis-szemléletű helyett. Még a nem tökéletes felsőoktatási törvény is jobb a felsőoktatási anarchiánál.



*Danyi József*

A felsőoktatási törvény biztosíthatja:

- az autonómiát,
- a kereteket a felsőoktatási intézmények önmenedzseléséhez,
- a főiskolai, egyetemi dolgozók, oktatók szakmai érdemek szerinti mobilitását, az oktatói követelmények szerinti besorolási rend kialakítását,
- a sokat emlegetett “stratégiai ágazat”-i szerep megközelítését,
- természetesen megfelelő anyagi és erkölcsi elismerést a felsőoktatásban dolgozóknak.

(Itt jegyzem meg, hogy elég erős az oktatók körében a pesszimizmus a törvénnyel kapcsolatban. Úgy vélik, hogy minél kevesebbet várnak, annál kevésbé fognak csalódni.)

*Kovács Ferenc*

A felsőoktatási törvényre nagy szükség lenne. Természetesen olyan törvényt vár az ember, ami szellemi, jogi és anyagi vonatkozásaiban is előrelépést biztosít.

*Bencze Lóránd*

Csak reméljük, hogy az új oktatási törvények nem az éktelenül hángosan síró-rívó semmittevők, a nem tanuló és nem dolgozó szervezkedők és képviselőik hazug könnyeit törlik le ismét, hanem követni-kodifikálni fogják a felelősségteljes, szabad és önálló polgárok cselekvéseit.

*Schrammel Imre*

Hogy tiszta helyzetet teremt a jelenlegi joghézagos bizonytalanságban és módot ad a hosszú távú tervezésre.

*Pozsgai Lajos*

A rend alapjait várom, amit ha kiegészít egy finansziális támogatás is, akkor arra fel lehet építeni az új magyar felsőoktatást.

*Lengyel Lajos*

A törvény jelenlegi változatát, amelyet a kormány tárgyalt, nem ismerjük. Az előkészítés szakaszában észrevételeinket kinyilvánítottuk. Nincs információnk arról, hogy ezeket milyen módon érvényesítették.

*Köteles Lajos*

Meggyőződésem szerint olyan átmeneti jellegű szabályozás lesz, amely enyhíteni fogja ugyan a társadalmi-politikai változásoktól messze elmaradó felsőoktatás feszültségeit, de csupán részleges eredményeket ér el a strukturális problémák megoldásában.

# SUMMARIUM

---

---

## HIGHER EDUCATION

The higher educational issue of *EDUCATIO* is dealing with a social subsystem which is becoming topic of general interest and debate. This issue does not in the first place discuss the direct political dimension of public interest, it does not deal for example with the higher educational policy of the government, or the evaluation of the legislative work of Parliament. In editing *EDUCATIO* an approach which attempts to place the material of the issue into a learning process has been a guideline. This learning process is accompanied by the discovery of the “invisible” Hungarian higher educational institutions and processes, and by the revision of the system that had previously been considered a natural endowment. We regard post-secondary courses, business-schools, community colleges, and folk-high schools as elements of the “invisible institutional system”. This formerly only tolerated sphere has been called to life by the public need in the labor market to correct the strict curricula of governmental universities and colleges. Nowadays the borderline between the public sector and the private one is not so unambiguous: the marketable governmental institutions are step by step becoming educational enterprises. In these institutions primarily the “spontaneous privatization” and the uncontrolled innovative processes mean a challenge to the observer. In “spontaneous privatization” an institutions’ most marketable groups establish private enterprises using public infrastructure. Institutional innovation steps up the standard of Hungarian higher education to the level of the more flexible European systems both from quantitative and qualitative point of view, but due to lack of political priorities these innovations are not coordinated, and this wastes the financial sources of the independent funds, which have a dominant position in financing higher education. At the same time the universities and colleges threatened with abandonment or with the compulsion of having to change profile are trying to lobby for central development conceptions.

Seeing the animated higher educational debate in the country, or the OECD country evaluation politics that is in progress, the Hungarian expert has to face the heritage of higher education. Rereading this heritage reminds us that there is little valuable information of the institutions that started in the 80s, especially upheld elite system and gives little help to understand the problems of a multitudinous higher education. Not even today has there an essential, internationally acceptable standardization been made of the evaluational techniques that are suitable to organize mass higher education.

The non-university sectors and the unconventional sectors have not been included in the previous system, and now their integration is a challenge both to researchers and decision makers. The joint examination of formerly artificially separated sectors demands a change

of language and paradigm from the experts. The hundred thousands studying in the insignificant market sphere of higher education question such conventional academic axioms as the gratuitousness of public education, the relationship of equality of chances in society and government intervening, the monopoly of universities in conveying cultural heritage, or the much talked-of financing crisis of higher education. Hobby research from governmental funds is becoming more and more a service carried-out for market order, an applied science, and the scientific research group capable of synthetising the accumulated empirical material is differentiated alongside with this change.

Educatio aims at contributing to meeting this long felt need by publishing the results of researches carried out in the *Hungarian Institute for Educational Research* and abroad. For this reason the issue is rather unconventional: it discusses higher education without publishing studies on internal matters of greater universities. Another innovation of *EDUCATIO*'s is that stepping out of the world of public universities and colleges it examines formerly disregarded or tolerated institutional and property types. With this the concept of higher education is replaced with the broader concept of tertiary education, which fits the Hungarian educational conditions better.

*Maurice KOGAN* presents the revolutionary changes in the British public policy-making. The paper shows first of all the examples of the public utilities run by local governments. The writer examines the quality of governmental answers given to the problems of mass services' efficiency, and he searches for alternatives. The external, Central European observer could first take notice of the language change – which can be called dramatic without exaggeration – in British disputes on higher education. The new educational paradigm replaced the phraseology of equality and equality of chances with the concept of efficiency, quality and accountability. Kogan's study gives an insight into the social processes behind this language change and gives a typology of the attempts with which the conservative government "intervenes" in the complex and expanded public service sphere.

*Bruce JOHNSTONE*'s essay gives an interesting panorama of higher education's so to say global finance programs. It is important that this work discusses the post-communist countries' higher educational financial reforms in the framework of the global trend.

*Tamas KOZMA* through general policy analysis and a case study presents an unconventional and clear-cut panorama of the academic interest groups that determine Hungarian higher education's internal motion. Besides the innate dissection of the so called "academic oligarchy" – which is a rare typology in Hungarian research – he also demonstrates the narrowness of the political arena clearly. The study assumes a policy-forming vacuum which the most dynamic of the former higher educational interest groups fill in, calling to life and ruling the organizations of remote control that are indispensable in continuing modern higher educational policy. The policy-forming monopoly described by the author can be explained mainly by the disintegration of government control and the exclusion of the economical sphere.

*Éva TÓT*'s study is based on an empirical research which aims at the categorization of Hungarian tertiary education's unknown fields. The new schemes of almost solely private post-seconder sector, adult education and distance tutoring are put side by side for the first time in a study. The author's analysis shows a "shadow higher education's" expansion that would be capable of reducing some of the social tension, springing from the *numerus clausus* of public universities and colleges, and which enrolls minimally the same number of students as the government system does.

*János SETÉNYI*'s case-study shows a stagnating Eastern Hungarian region's teachers' training college's changes in its profile. The analysis in connection with the establishment of business education examines both political, sociological and disciplinary aspects. Its con-

clusion mostly refers to the relationship between local innovation and wanted national institutions (credit accumulation and transfer scheme, curricular franchise etc.)

*Tibor PAPHÁZI's* work has been completed in the Hungarian Institute for Educational Research and presents a pilot survey of the relationship of university students and the tuition fee about to be established. The statements of the study on one hand confirm former hypotheses that the fees are chiefly opposed by poorest students and those with the worst social backgrounds. On the other hand the research makes it obvious that the adequate national institutions (credit system, access courses, stay-at-home study schemes etc.) do not slacken the unfavorable effects of the establishments of the fees.

*Mihály KUPA*, a politician acknowledged as former Minister of Finance and for his research work in the field of development of human resources, in an interview analyzes the social, economical and political dilemmas in connection with higher education.

*(text of János Setényi – translated by Adrien Domján)*

## HOCHSCHULWESEN

Die *EDUCATIO*-Nummer zum Thema Hochschulwesen untersucht einen Gesellschaftsbereich, der in der Öffentlichkeit zunehmend Beachtung findet, ja immer lebhafter diskutiert wird. Allerdings erstrecken sich die Analysen der Publikation weniger auf die unmittelbare politische Dimension. Sie enthalten zum Beispiel keine Wertungen in bezug auf die Hochschulpolitik der Regierung oder die gesetzgebende Tätigkeit des Parlaments. Vielmehr ging es bei der Zusammenstellung der vorliegenden Ausgabe darum, das präsentierte Material in einen Lernprozeß einzubinden. Hier werden "unsichtbare" Institutionen und Vorgänge des ungarischen Hochschulwesens erschlossen, wird das zuvor als natürliche Gegebenheit betrachtete System unter die Lupe genommen. Zum "unsichtbaren Institutionsgefüge" gehören Postsekundarkurse, Erwachsenenbildung, Business-Schulen, kommunale Fachhochschulen und Volkshochschulen. Diese früher lediglich tolerierte Sphäre erwuchs aus dem Verlangen des Arbeitsmarktes, die starren Curricula der staatlichen Universitäten und Hochschulen zu korrigieren. Heute sind der staatliche und der private Sektor nicht mehr so klar voneinander trennbar. Immer mehr marktfähige staatliche Bildungseinrichtungen mausern sich zu Unternehmungen. Vor allem die "spontane Privatisierung" und der unkontrollierte Innovationsverlauf bedeuten eine Herausforderung für den Beobachter. Im Zuge "spontaner Privatisierungen" gründen die marktfähigsten Gruppen einer Institution unter Nutzung der staatlichen Infrastruktur private Unternehmungen. Die institutionelle Innovation läßt das ungarische Hochschulwesen quantitativ wie qualitativ zu den flexibelsten Systemen Europas aufsteigen, doch mangels politischer Prioritäten unterbleibt die Koordinierung der Innovationen. Daraus resultiert eine Verschwendung der unabhängigen Fondsquellen, die bei der Finanzierung des Hochschulwesens eine Schlüsselrolle spielen. Gleichzeitig versuchen sich die Universitäten und Hochschulen, bedroht vom Zwang des Profilwechsels oder des Ausblutens, als Lobbyisten für staatliche Großinvestitionen, für "zentrale Entwicklungskonzepte".

Wie der heftigen Debatte über das ungarische Hochschulwesen sowie den Untersuchungen für die OECD-Landesstudie zu entnehmen ist, sind auch die heimischen Wissenschaftler mit dem Erbe der hiesigen Hochschulforschung konfrontiert. Bei intensiver Begutachtung dieses Nachlasses stellt sich heraus, daß – insbesondere außerhalb des Universitätssektors – nur sehr wenige sachdienliche Angaben über die institutionellen Veränderungen seit den

achtziger Jahren informieren. Ebenso spärlich wird von jenen Umwälzungen berichtet, die sich damals in den Hochschulsystemen Westeuropas beschleunigten. Die vorhandenen Schriften beziehen sich zum Großteil auf die Funktion eines künstlich aufrechterhaltenen Elitesystems und bieten kaum Anhaltspunkte, um die Probleme des Hochschulwesens während seiner Vermassung zu verstehen. Im Grunde erfolgte auf nationaler Ebene noch immer keine Standardisierung jener Evaluationstechniken, mit denen sich die höhere Bildung breiter Schichten managen ließe.

Die Integrierung der nicht-traditionellen oder als universitätsfremd geltenden Sektoren, denen das frühere System verschlossen war, bedeutet auch für die Forscher und Entscheidungsträger eine Herausforderung. Bei der gemeinsamen Untersuchung der bislang getrennten Bereiche sind die Experten förmlich zu einem Sprach- und Paradigmawechsel gezwungen. Hunderttausende Studenten in der "grauen" Marktsphäre des Hochschulwesens stellen so herkömmliche akademische Axiome in Frage wie Unentgeltlichkeit der staatlichen Bildung, Wechselwirkung von sozialer Chancengleichheit und staatlichem Eingreifen, kulturvermittelndes Monopol der Universitäten oder den häufig erwähnten Geldmangel im Hochschulwesen. Die "Hobby-Forschung", die aus staatlichen Mitteln finanziert wurde, verwandelt sich zunehmend in eine vom Markt beauftragte Dienstleistung, eine angewandte Wissenschaft. Und die Gelehrtengruppe, die in der Lage ist, das angehäuften empirische Material theoretisch zu synthetisieren, erlebt dabei eine differenzierte Entwicklung.

Um bei der Lösung der genannten Probleme zu helfen, veröffentlicht das jüngste *EDUCATIO*-Heft Untersuchungsergebnisse des heimischen *Ungarischen Instituts für Bildungsforschung* sowie ausländischer Recherchen. Infolgedessen ist die Nummer etwas ungewöhnlich, denn sie behandelt das Hochschulwesen, ohne auf Interna der großen Universitäten einzugehen. Außerdem verläßt sie die Sphäre der staatlichen Hochschuleinrichtungen und widmet sich den früher übergangenen, sogenannten geduldeten Institutions- und Eigentumstypen des Bereiches. Hier wird der Begriff Hochschulwesen von einem neuen, umfassenderen Ausdruck abgelöst, der den hiesigen Verhältnissen besser entspricht: höheres Bildungswesen.

*Maurice KOGAN* stellt den revolutionären Wandel der britischen Politikgestaltung in den achtziger Jahren vor, und zwar in erster Linie am Beispiel der öffentlichen Leistungen, die von den Selbstverwaltungen betrieben werden. Er untersucht Qualität und Alternativen der administrativen Antwort auf die Effizienzprobleme der Massendienstleistungen. Die britischen Diskussionen um das Hochschulwesen konfrontierten den außenstehenden Mitteleuropäer erstmals mit jenem wahrlich dramatischen Sprachwechsel, der die Phraseologie von Gleichheit oder Chancengleichheit gegen Worte wie Effizienz, Qualität und Rechenschaftspflicht austauschte. Kogan gewährt Einblick in die gesellschaftlichen Vorgänge hinter dem Sprachwechsel und typologisiert die Einmischungsversuche der konservativen Regierung in der unüberschaubar weitläufigen Sphäre der öffentlichen Leistungen. Die Konsequenzen dieses Phänomens für Ungarn machen seine Studie zur wohl bemerkenswertesten Schrift des Heftes.

*Bruce JOHNSTONE* vermittelt in seinem Beitrag einen hochinteressanten Überblick zu den Schwierigkeiten, die quasi generell für die Hochschulfinanzierung typisch sind. Als wichtigen Faktor erörtert er im Rahmen der globalen Trends auch die einschlägigen Reformen in den postkommunistischen Staaten.

*Tamas KOZMA* zeichnet mittels allgemeiner Politikanalyse und kurzer Fallstudie ein ungewöhnliches und scharfsichtiges Bild der Interessengruppen, die die interne Bewegung des ungarischen Hochschulwesens steuern. Die hierzulande seltene Forschungstypologie verdeutlicht nicht nur die innere Gliederung der sogenannten akademischen Oligarchie, sondern veranschaulicht auch die Engstirnigkeit der bildungspolitischen Arena. Die Studie

geht von einem Vakuum der Politikformung aus, das die dynamischsten Interessengruppen des einstigen Hochschulwesens füllen, indem sie jene Fernsteuerungen gründen und beherrschen, die zum Betreiben einer modernen Hochschulpolitik unentbehrlich sind. Erklären läßt sich das vom Autor beschriebene politikbildende Monopol in erster Linie mit dem Ende der staatlichen Kontrolle und dem Ausschluß der alten Wirtschaftssphäre.

*Éva TÓT* wertet in ihrem Beitrag eine empirische Untersuchung aus, die darauf abzielt, die "unbekannten" Bereiche im höheren Bildungswesen Ungarns zu katalogisieren. Erstmals sind hier der fast ausschließlich private Postsekundarsektor sowie die neuen Unternehmungen bei Erwachsenenbildung und Fernstudium in einer gemeinsamen Studie enthalten. Die Analyse signalisiert die Expansion eines "Schattenhochschulwesens", das einen Teil der gesellschaftlichen Spannungen, die infolge des *Numerus clausus* an staatlichen Universitäten und Hochschulen bestehen, abbauen und mindestens ebenso viele Hörer wie diese Einrichtungen aufnehmen kann.

*János SETÉNYI* informiert in seiner Fallstudie über den Profilwechsel einer Pädagogischen Hochschule in einer unterentwickelten ostungarischen Region. Er untersucht politische, soziologische und disziplinäre Fragen, die mit der neuartigen Business education im Zusammenhang stehen. Seine Schlußfolgerungen gelten in erster Linie dem Verhältnis zwischen der lokalen Innovation und den fehlenden nationalen Einrichtungen (credit accumulation and transfer scheme, curricular franchise usw.).

*Tibor PAPHÁZI* analysiert eine Pilotumfrage des *Ungarischen Instituts für Bildungsforschung* unter Studenten über ihre Meinung zur geplanten Einführung von Studiengeld. Zum Teil bekräftigt er frühere Hypothesen, denen zufolge das Vorhaben namentlich bei den ärmsten und sozial schwächsten Studenten auf Ablehnung stößt. Außerdem stellt er eindeutig klar, daß die negativen gesellschaftlichen Auswirkungen des Studiengeldes ohne entsprechende nationale Institutionen (Kreditsystem, Zusatzkurse, Fernstudium usw.) nicht gemildert werden können.

Als Interviewpartner erörtert Ex-Finanzminister *Mihály KUPA*, ein anerkannter Politiker in Sachen Entwicklung der menschlichen Ressourcen, die sozio-ökonomischen und politischen Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Hochschulbildung, während *Gábor B. HALASZ* auf das Fernstudium eingeht. Besondere Beachtung verdient die Rundfrage-Rubrik, in der sich die Leiter von 16 Hochschuleinrichtungen zu den drängendsten Problemen äußern.

(Text von János Setényi – übersetzt von Madeleine Meran)

## L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Le présent numéro de la revue *EDUCATIO* est consacré à l'enseignement supérieur, à ce secteur qui, attirant davantage l'attention du public qu'auparavant, provoque des débats de plus en plus vifs. Au lieu d'aborder les thèmes situés en plein centre de l'attention du public, à savoir les problèmes directement politiques tels que la politique d'éducation supérieure du gouvernement ou le travail législatif relatif à ce secteur, les textes de ce numéro présentent plutôt les résultats d'un processus de recherche et d'apprentissage qui a permis aux chercheurs de découvrir certaines institutions et certains modes de fonctionnement "invisibles" de l'enseignement supérieur hongrois et qui permet aussi de reconsidérer le fonctionnement de ce sous-système dont certaines caractéristiques étaient considérées il y a encore peu de temps comme quasi naturelles et par conséquent inaltérables. Le réseau des institutions invisibles de l'enseignement supérieur est essentiellement composé de formations post-secon-

daires, de formations pour adultes, de business-schools, d'universités populaires et d'établissements assurant une formation intermédiaire entre les formations secondaires et les formations supérieures quelque peu similaires aux *community colleges* des USA. Ces formations dont l'existence n'était qu'à peine tolérée il y a peu de temps répondent à des besoins apparus parmi la population en fonction des caractéristiques du marché du travail, et plus précisément à des besoins qui auparavant ne pouvaient pas être satisfaits par les établissements d'enseignement supérieur à cause de la rigidité de leurs cursus.

De nos jours on ne sait plus très bien où se situent les frontières entre les établissements d'Etat et le secteur privé puisque les établissements d'Etat qui sont en mesure de développer des formations répondant à des besoins du marché se transforment au fur et à mesure en institutions du type entrepreneurial. Dans ce domaine c'est avant tout "la privatisation spontanée" et les processus d'innovation mis en oeuvre sans aucun contrôle qui constituent le plus grand défi pour les observateurs. Le terme de privatisation spontanée peut s'appliquer surtout à l'action des groupes qui, disposant parmi tous les autres groupes des meilleurs atouts sur le marché des formations, créent des filières privées tout en continuant de bénéficier des infrastructures appartenant à l'Etat. Grâce aux innovations entreprises par les établissements l'enseignement supérieur hongrois rejoint le peloton des systèmes européens aussi bien du point de vue des effectifs que du point de vue qualitatif. Cependant, faute de priorités politiques la coordination des innovations n'est pas assurée, ce qui provoque des gaspillages dans l'utilisation des fonds provenant de sources indépendantes, de ces moyens financiers qui en principe devraient jouer un rôle primordial dans le financement de l'enseignement supérieur. Signalons aussi que les universités et les écoles supérieures sur lesquelles – faute d'effectifs – pèse la menace de devoir fermer leurs portes ou de devoir modifier la gamme de leurs filières, sont souvent en quête de subventions qu'ils voudraient obtenir au nom de priorités figurants dans des projets de développement déterminés par l'Etat.

Les récents et très vifs débats sur l'enseignement supérieur, de même que les résultats des travaux menés afin de réaliser à la demande de l'OCDE une étude de cas sur la Hongrie ont permis aux chercheurs d'évaluer les acquis des recherches hongroises concernant l'enseignement supérieur. En relisant ces travaux on peut se rendre compte que nous ne disposons qu'à peine d'informations fiables sur les transformations entreprises à l'intérieur des établissements d'enseignement supérieur durant les années 1980 et en particulier sur celles qui ont été amorcées en dehors des universités. Il s'est également avéré que nos connaissances relatives aux transformations intervenues au sein des systèmes d'enseignement supérieur des pays de l'Europe occidentale sont également insuffisantes. Les analyses ayant été faites par des auteurs hongrois étaient avant tout axées sur le fonctionnement des établissements d'élite, sur ces institutions artificiellement maintenues grâce à des subventions, ainsi ces travaux ne facilitent guère la compréhension des problèmes liés à la massification de l'enseignement supérieur. Au regard de cette situation il n'est pas du tout surprenant que nous ne disposions pratiquement pas de techniques d'évaluation qui seraient standardisées au niveau national sans lesquelles il serait illusoire d'envisager la résolution des problèmes qui se présentent au sein de notre système d'enseignement supérieur touché de plein fouet par le processus de massification.

L'intégration des secteurs non-universitaires et non-traditionnels, de ces institutions qui étaient auparavant exclues du système d'enseignement supérieur constitue un véritable défi pour les chercheurs et les décideurs. Les spécialistes qui voudraient aborder de façon simultanée les problèmes apparus au sein de ces secteurs auparavant artificiellement séparés doivent recourir à un nouveau langage et à de nouveaux paradigmes. La présence de centaines de milliers d'étudiants dans les secteurs "gris" de l'enseignement supérieur, dans ces

domaines soumis aux lois du marché, remet en cause des formules considérées comme des évidences lorsqu'il s'agissait de l'enseignement supérieur, ainsi par exemple les formules qui postulaient: la gratuité des études assurées par les établissements d'Etat; l'intervention étatique visant à résoudre des problèmes relatifs à l'égalité des chances; le monopole de fait des universités dans la transmission de la culture, et ajoutons à cette liste que pratiquement tout le monde acceptait le diagnostique selon lequel le financement de l'enseignement supérieur était en crise. Les investigations récentes ont démontré au sujet des universités que les recherches qui étaient auparavant essentiellement subventionnées par l'Etat et menées pour ainsi dire à titre de divertissement par les universitaires cèdent progressivement la place à des activités scientifiques appliquées, à des prestations répondant à des commandes formulées sur les marchés. Notons aussi que parallèlement à ces transformations on peut aussi observer la constitution de groupes de chercheurs capables de formuler une synthèse théorique des connaissances empiriques accumulées.

La revue *EDUCATIO* s'est engagée à combler les lacunes susmentionnées par la publication des résultats de certaines recherches menées à l'étranger et au sein de *l'Institut des Recherches sur l'Education* (Oktatáskutató Intézet). De cette entreprise résulte une livraison quelque peu inhabituelle étant donné que ce numéro consacré à l'enseignement supérieur ne publie aucun article consacré au monde intérieur des grandes universités. L'autre nouveauté du présent numéro est qu'en s'éloignant quelque peu de l'univers des grandes universités et des écoles supérieures d'Etat il a été possible d'étudier des formes institutionnelles et des formes de propriété qui étaient il y a peu de temps encore interdites ou marginalisées. Grâce à cette nouvelle approche l'ancien terme d'enseignement supérieur pourrait être remplacé par un terme ayant une signification plus large et plus conforme à la réalité hongroise, à savoir par le terme de formations du troisième degré (tertiary education).

*Maurice KOGAN* présente dans son article les transformations révolutionnaires survenues dans le domaine de la politique éducative de la Grande-Bretagne durant les années 1980. L'étude se réfère avant tout à l'exemple des services publics assurés par les municipalités. En tenant compte des solutions alternatives l'auteur essaye d'évaluer la qualité des réponses fournies par le gouvernement aux problèmes relatifs à l'efficacité des services de masse. C'est en étudiant les débats britanniques concernant l'enseignement supérieur que les observateurs extérieurs – et en particulier ceux des pays de l'Europe Centrale – ont pu se rendre compte qu'un changement de langage vraiment dramatique était en train de se produire. Ce changement a pour résultat que le discours relatif à l'égalité ou à l'égalité des chances est remplacé par un discours dont les mots-clé sont qualité, efficacité, évaluation des performances (accountability). Dans son étude Maurice Kogan s'efforce de présenter l'arrière plan social de ce changement de discours et il essaie aussi de fournir une typologie des modes d'action utilisés par le gouvernement conservateur lorsqu'il s'agissait d'intervenir dans le domaine des services publics, dans ces secteurs devenus hypertrophiés et incontrôlables durant les dernières décennies. Au regard des leçons qui pourraient être tirées de ces faits en Hongrie, cette étude semble être la contribution la plus importante de ce numéro.

L'étude de *Bruce JOHNSTONE* offre un vaste panorama des problèmes de financement – apparemment globaux – auxquels sont confrontés les différents systèmes d'enseignement supérieur. L'un des grands mérites de ce texte est que les réformes actuellement en cours dans les pays post-communistes visant à modifier les méthodes de financement de l'enseignement supérieur sont présentées avec comme arrière-plan les tendances globales.

Combinant dans son article une approche globale forgée pour l'analyse des phénomènes politiques avec les résultats d'une petite étude de cas, *Tamas KOZMA* nous présente une image très inhabituelle et très nette des groupes d'intérêt présents dans le domaine de



l'enseignement supérieur. Ce genre de typologie encore inhabituel en Hongrie montre non seulement les clivages intérieurs de l'"oligarchie scientifique" regroupée au sein de l'Académie des Sciences (équivalent hongrois du CNRS français), mais attire aussi l'attention du lecteur sur l'étroitesse de l'arène politique où s'affrontent les acteurs en question. L'étude formule la supposition selon laquelle dans le domaine de la détermination de la politique d'enseignement supérieur il aurait existé un vide grâce auquel les groupes d'intérêt les plus dynamiques de l'enseignement supérieur auraient pu occuper ce terrain vague, ce qui leur aurait permis de créer et de dominer les organisations dont le rôle serait d'assurer le téléguidage (remote control) indispensable à la mise en oeuvre d'une politique d'enseignement supérieur. Selon l'auteur cette situation assurant à ces groupes d'intérêt un monopole dans le domaine de la détermination de la politique d'enseignement supérieur peut s'expliquer avant tout par l'érosion du contrôle étatique et par le fait que les représentants de la vie économique n'ont pas accès à ce domaine.

L'étude d'*Éva TÓT* est basée sur une recherche empirique dont l'objectif est de répertorier les domaines "inconnus" du troisième degré. Ainsi c'est pour la première fois qu'il arrive que le secteur post-secondaire constitué presque exclusivement d'établissements privés, les formations pour adultes ainsi que les formations à distance soient étudiés ensemble. L'auteur démontre dans son article que l'expansion du "secteur caché" de l'enseignement supérieur – dont les effectifs sont du moins égaux à ceux de l'enseignement supérieur d'Etat – permet d'atténuer quelque peu les tensions sociales dues au fait que le numérus clausus est toujours maintenu dans les universités et les écoles supérieures d'Etat.

L'étude de cas de *János SETÉNYI* présente au lecteur la transformation de la gamme des filières enseignées au sein d'une école normale fonctionnant dans l'Est du pays au coeur d'une région sous-développée. En étudiant la mise sur pied d'une formation de management l'auteur aborde plusieurs problèmes politiques, sociologiques et épistémologiques et en guise de conclusions il tente d'examiner les liens existant entre les innovations et le fait que certaines institutions qui devraient fonctionner au niveau national n'ont pas encore été mises sur pied (ce qui est par exemple le cas pour les mécanismes permettant l'accumulation et la transformation des points de crédit acquis dans différents établissements d'enseignement supérieur, et aussi pour les contrats de franchise permettant l'adaptation de cursus développés par d'autres institutions).

L'article de *Tibor PAPHÁZI* présente les données d'une enquête par questionnaire faite par les collaborateurs de l'Institut des Recherches sur l'Education qui porte sur les attitudes des étudiants face à une mesure – actuellement à l'étude – qui les obligerait à payer des droits d'inscription. L'étude confirme en partie les hypothèses selon lesquelles se sont les plus étudiants les plus démunis qui s'opposent le plus vigoureusement à l'idée de payer des droits d'inscription. Les résultats de l'enquête montrent également que certaines mesures qui pourraient être prises au niveau national (tels que la mise sur pied d'un système assurant la commensurabilité et aussi la totalisation des points de crédit, l'organisation de cours préparatoires ou l'élaboration de cursus pouvant être accomplis à domicile (stay home study schemes etc.) ne pourraient pas atténuer les effets sociaux résultant de l'instauration du système des droits d'inscription.

*Mihály KUPA*, ancien ministre des finances et homme politique connu pour son activité déployée dans le domaine du développement des relations humaines présente dans une interview les dilemmes économiques, sociaux et politiques liés au développement de l'enseignement supérieur.

(texte de *János Setényi* – traduit par *Iván Bajomi*)