



OKTATÁS ÉS TÁRSADALOM

HRUBOS ILDIKÓ

A bolognai tornyok üzenete



Tanulmányok az európai
felsőoktatási reformról
és a nemzetközi trendekről

GONDOLAT



Hrubbos Ildikó



Ablognai tornyok üzenete



HRUBOS ILDIKÓ

A bolognai tornyok üzenete



OKTATÁS ÉS TÁRSADALOM

ÚJ SOROZAT 5.

SOROZATSZERKESZTŐ

Kozma Tamás

HRUBOS ILDIKÓ

A bolognai tornyok üzenete

Tanulmányok az európai
felsőoktatási reformról
és a nemzetközi trendekről

Gondolat Kiadó
Budapest, 2021



A szerkesztőbizottság tagjai

*Fehérvári Anikó,
Forray R. Katalin,
Jancsák Csaba,
Kéri Katalin,
Polónyi István,
Pusztai Gabriella,
Tóth Péter*

© Hrubos Ildikó, 2021

Minden jog fenntartva.

Bármilyen másolás, sokszorosítás, illetve adatfeldolgozó rendszerben való tárolás a kiadó előzetes írásbeli hozzájárulásához van kötve.

*www.gondolatkiado.hu
facebook.com/gondolat*

A kiadásért felel Bácskai István

A kötetet tervezte Lipót Éva
Tördelte Sörfőző Zsuzsa

ISSN 2060-0194
ISBN 978-963-556-074-5

Tartalom

<i>Előszó</i>	7
<i>Bevezetés</i>	9
Új paradigma keresése az ezredfordulón	21
Gazdálkodó egyetem – szolgáltató egyetem – vállalkozói egyetem	37
Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban	53
Napjaink reformja: az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása	65
A peregrinációtól az Európai Felsőoktatási Térségig	81
A 21. század egyeteme	
<i>Egy új társadalmi szerződés felé</i>	103
Az akadémiai professzió – változó pozícióban	123
A minőségkultúra ügye az Európai Felsőoktatási Térségben	137
A sokféleség értelmezése és mérése	
<i>Kísérlet az európai felsőoktatási intézmények osztályozására</i>	151
Alkossunk világ színvonalú egyetemet!	
<i>Gondolatok jelentős nemzetközi felsőoktatási konferenciák kapcsán</i>	167
A foglalkoztathatóság kérdése az Európai Felsőoktatási Térségben	177
Bologna folytatódik	192
A „Bologna Piramis”	
<i>A felsőoktatási menedzserizmus megjelenése európai és globális szinten</i>	209
A köztes testületek működése és recepciója	220
Örök felsőoktatási érték – változó hangsúlyokkal	
<i>A nemzetközi mobilitás mint az európai felsőoktatási reform kiemelt sikerindikátora</i>	240
Kíméletlen verseny – bővülő missziók a felsőoktatásban	253

Globalizáció – informatikai forradalom – akadémiai értékek	265
Az európai egyetem lelkiismerete	
<i>25 éves a Magna Charta Universitatum</i>	278
Expanzió – határok nélkül	283
A digitális campus	297
A tudás természetének átalakulása a digitális korban	307
Az egyetem válsága és megújulása	
<i>1968 mint szakaszhatár</i>	318
Az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása, mint az Európai Unió felsőoktatás-politikájának központi eleme	331
<i>Végezetül</i>	349
<i>A kötetben szereplő tanulmányok jegyzéke</i>	353

Előszó

Húsz év elég hosszú idő egy kutató számára ahhoz, hogy áttekintse, összegezze munkája fontosabb eredményeit. Ez az időtáv már lehetőséget ad a vizsgált jelenség időbeli összefüggéseinek, a folyamatoknak, a fordulatoknak és szakaszhatároknak a követésére is.

Az európai felsőoktatás számára a szóban forgó két évtized markáns története a nagy vállalkozás, az európai felsőoktatási térség létrehozása volt. De közben meg kellett tapasztalni azt is, hogy ezzel párhuzamosan zajlott, és ma is zajlik az a folyamat, amelyet a rövidség kedvéért globalizációnak nevezünk. Úgy is fogalmazhatunk, hogy mire sikerül megvalósítani az európai felsőoktatási rendszerek érdemi összehangolását, az igazi kérdés már túlmutat ezen határokon. Kutatóként az európai reform kezdetétől fogva figyelem annak eseményeit, egyre összetettebbé válását, a serkentő és akadályozó tényezőket, az eredményeket, a kudarcokat és a tévedéseket.

Jelen kötet összeállításakor arra vállalkoztam, hogy a témában született publikációim közül kiválasszam azokat, amelyek sora – szándékom szerint – követhetővé teszi ezt az összetett folyamatot. Abban a reményben tettem ezt, hogy összegyűjtött formában, online elérhetőséggel jó szolgálatot jelenthet a téma kutatói és oktatói, a felsőoktatás hallgatói, más szereplői, továbbá mindazok számára, akik a társadalmi jelenségek bonyolult rendszere iránt érdeklődnek.

A húsz év személyes történetéhez hozzátartozik, hogy mindig támogató és hozzáértő intézményi és emberi közeg vett körül. Oktatói és kutatói munkám biztonságos keretét mindvégig a Budapesti Corvinus Egyetem Szociológia és Társadalompolitika Intézete adta. 2008-tól ez kiegészült az egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központjával, amely már kifejezetten saját szakmai érdeklődésemmel összefüggő küldetést vállalt. Folyamatosan intenzív volt a kapcsolat az egykori Oktatáskutató (később Felsőoktatási Kutató) Intézettel, amelynek több kutatási programjában részt vettem, kutatást vezettem. Kutatói fejlődésemben és a szakmai közéletben végzett munkámban döntő szerepe volt az *Educatio* folyóiratnak. A szerkesztőbizottság tagjaként egy markáns szakmai műhelyben dolgozhattam, és dolgozom ma is. A deklaráltan társadalomtudományi folyóirat címlapján hirdeti, hogy interdiszciplináris irányultságú (pedagógia, szociológia, história, ökonómia, pszi-

chológia, politológia), ami inspiráló közegként hatott saját, elsősorban szociológusi szemléletem határainak kitágítására. A kötetben bemutatott tanulmányok döntő többsége az *Educatióban* jelent meg. Köszönettel tartozom Kozma Tamás alapító főszerkesztőnek, akinek tanácsaira és bizalmára mindig számíthattam, továbbá a jelenlegi főszerkesztőnek, Fehérvári Anikónak, aki hozzájárult a megjelent tanulmányok kötet formájában való közléséhez.

Hrubos Ildikó

Budapest, 2020. augusztus

Bevezetés

Bologna jelképe a két ferde torony, a két „nővér”, Asinelli és Garisenda. A híres pisai ferde toronnyal (harangtoronnyal) szemben nem szakrális megfontolásból építették őket, hanem igen gyakorlatias célokat szolgáltak. A 12. században sok ilyen torony állt Bolognában, majd a viharos évszázadok alatt összedőltek, vagy később városrendezési lépések során lebontották őket. Ma hét torony áll még, a többség szerény méretű, és elég elhanyagolt, csak Asinellit és Garisendát övezi figyelem. Vörös téglából épültek, díszítés alig látható rajtuk. Eredetileg lakóépületek voltak, amelyek a gyakori háborúskodás idején menedékkül szolgáltak, de raktárként, tűztoronyként, megfigyelőtoronyként is használták őket. Figyelemre méltó magasságukat ezen túl annak is köszönheték, hogy a gazdag családok versengtek „a legmagasabb torony ura” címért. Azonban az időnként jelentkező földrengések meg az időjárás viszonyosságai korlátot szabtak a magasságnak, sok túlméretezett torony ledőlt.

Asinelli és Garisenda presztízse – ferdeségükön túl – abból is származik, hogy a város közepén, egymás közvetlen közelében állnak. Így olyan látványt nyújtanak, amelyben szédületes magasságuk mellett egymáshoz való viszonyuk is szerepet játszik. Nagyon eltérőek. Asinelli égbe szökően magas (97 méter), karcsú, dőlése nem nagy. Mellette Garisenda jóval zömökebb, nagyobb területű talpazaton nyugszik, és fele olyan magas, viszont dőlésszöge háromszorosa Asinelliének. Talán zömöksége engedi meg neki, hogy erősebben deviáljon. Kettőjük látványát tovább bonyolítja, hogy különböző irányokban dőlnek meg. A tornyokat körüljáró turista – feltekintve – ennek következtében mindig más alakzatot érzékel, és ettől olyan benyomása támad, hogy bármikor leomolhatnak. Ha viszont elszánja magát, és a sok-sok lépcsőt leküzdve felmegy Asinelli szűk kilátóteraszára, egészen mást tapasztal. A hasonló tornyok megmászása általában gyönyörű kilátással kecsegtet a városra, a környező tájra. Ez nem hiányzik itt sem, de az igazi élményt más jelenti. Innen letekintve a mélységbe, a két torony lábáig, megnyugtató érzés tölti el a látogatót. Mintha döbbenetes erők küzdelmének lenne tanúja, amelyek együttes hatása alakítja ki a viszonylagos egyensúlyt, és az biztosítja, hogy még sokáig álljanak a tornyok.

Amikor az 1980-as évek második felében elkezdtem felsőoktatás-kutatással foglalkozni, Európában a hollandiai Twentei Egyetem keretében működő központ volt a vezető kutatóhely ebben a fiatal kutatási irányban. Az Egyesült Államokban a Kaliforniai Egyetem Los Angeles-i campusán valamivel korábban alakult ki egy ki-

emelkedő iskola. Mindkét központ alapvető paradigmája az volt, hogy a 20. század második felében a felsőoktatásban lejátszódó folyamatok megértését a hatalom, a befolyás, a presztízs kérdésének feltárásával kell kezdeni. A felsőoktatás egy arénának tekinthető, amelyben küzdelem folyik. Azonosítani kell a fő aktorokat és érdekelteket (stakeholdereket). Jómagam tehát ezen az úton indultam el.

A nagy lecke ebben az időszakban a felsőoktatási hallgatói létszámaxpanzió volt. Az ennek hatására meginduló reformok előkészítése, megvalósítása, sikerei és kudarcai hatalmas kutatási témát adtak. Itt lépett be az időtényező, amely mindvégig kiemelten foglalkoztatott, és ma is foglalkoztat. Egy ilyen hatalmas erejű és gyors változásnál nem mindegy, hogy milyen futamidő alatt érték el bizonyos eredményeket az egyes felsőoktatási rendszerek, az egyes régiók.

Végül a harmadik paradigma, amelyet követtem, kapcsolódik az időtényezőhöz, de általánosabb érvényű. A fejlett országok felsőoktatási rendszerei – részben történelmi okokból – más-más fő felsőoktatási modell szerint épültek ki, amelyek alapvető koncepciójukban jelentősen eltértek egymástól. A közös nagy kihívás, az expanzió hasonló lecke elé állította a felsőoktatási rendszereket, amire általában hasonló válaszokat lehetett adni. Tehát közeledtek egymáshoz. Ugyanakkor megtartották alapelemeik jelentős részét, arra építettek. A mai kép egyszerre tartalmazza az eredeti modell elemeit és az expanzió következtében bekövetkezett újdonságokat. E két elem szétválasztása nem egyszerű feladat, viszont feltétlenül szükséges, mivel ennek hiányában számos félreértés, félreértelmezés fordul elő. Egyúttal a legszebb kihívás a felsőoktatás-kutató számára.

Már a kezdeteknél úgy döntöttem, hogy elsősorban a nemzetközi trendekkel fogok foglalkozni. Arra gondoltam, hogy a fejlett világban a felsőoktatást mindenütt hasonló hatások érték, és az ezekre adott válaszok közös és eltérő vonásainak feltárása segít – esetleg más kutatóknak – mélyebben megérteni a hazai felsőoktatást érő kihívásokat. Végül is ezt tekintettem és tekintem kutatói missziómnak.

Jelen kötetet a 2000 és 2019 között megjelent publikációimból állítottam össze. A kezdet, a századforduló (ezredforduló) kézenfekvő szakaszhatár a folyamatok elemzése szempontjából, de adott esetben nem ez a technikai szempont vezetett. Valóban szakaszhatárról volt szó, olyan történelmi időpontról, amikor már olyan mértékben halmozódtak fel a 20. század második felében kialakult feszültségek a felsőoktatásban, hogy azok kikényszerítették az új utak keresését, a sürgős döntést. 1999-ben ez meg is történt: elkezdődött a nagy európai felsőoktatási reform, az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) létrehozása, a Bologna-folyamat. Az általam itt vizsgált időszak vége (2019) ennek a reformnak a második évtizedét zárja le, és a kötetben megjelenő tanulmányok alapvetően e folyamatnak a követésére vállalkoztak.

Mivel fő feladatnak az időbeli változások bemutatását, elemzését tekintettem, a tanulmányok sorrendjét tekintve nem is lehetett kétséges, hogy azok szigorúan követik a megjelenés dátuma szerinti sorrendet. (Megfordult a fejemben, hogy tematikus blokkokban gondolkodom, de hamar kiderült, hogy annak nincs sok értelme.)

Ennek a megoldásnak azonban az a következménye, hogy a kötet mai olvasója úgy találhatja, hogy „mindig ugyanarról van szó”. Az eredeti tanulmányok nyilván arra törekedtek, hogy elérjék a viszonylagos gondolati kerekiséget. Mivel tényleg igaz, hogy mindig ugyanarról írtam (az expanzióról, a Bologna-reformról), csak esetenként más-más aspektusból és más-más időszakról, nyilvánvaló, hogy előfordulnak ismétlődések, főleg az egyes tanulmányok bevezető részében. Elvileg ezeket ki lehetett volna hagyni, azt feltételezve, hogy a kötet olvasója elejétől végéig szándékozik azt végigolvasni. De ez a feltételezés nem életszerű, az olvasók általában kiválasztják az őket leginkább érdeklő témát, témákat, és a tartalomjegyzékben szereplő sorrendtől függetlenül olvassák el azokat. Ők viszont kerek tanulmányra számítanak.

Döntően a nemzetközi, elsősorban az európai vonatkozások szisztematikus követése jellemzi a kiválasztott tanulmányokat, majd az idő múlásával, a reálfolyamatokat követve megjelenik és egyre nagyobb hangsúlyt kap a globális szempontok figyelembevétele. A magyarországi vonatkozások valamilyen mértékben mindenütt megjelennek, de nem szisztematikusán, hanem olyan szinten és mértékben, amelyet a sajátosságok értelmezése magával hoz.

A kötet tanulmányai annyiban térnek el az eredetileg megjelent változatoktól, amennyiben azt a szerkesztői szempontok megkövetelték. (Közel húsz év alatt megváltoztak bizonyos helyesírási szabályok, egyes szakkifejezések írásmódja módosult. Ilyenkor egységesítésre törekedtünk, általában a későbbi, a jövőbe mutató változat szerint.)

Az első tanulmány (*Új paradigma keresése az ezredfordulón* 2000) nagyon tömör, nem könnyű olvasmány. Valójában egy viszonylagos teljeségre törekvő helyzetkép, mindazoknak a súlyos problémáknak a felvetése, jelzése, amelyek a nagy hallgatói expanzió következtében keletkeztek vagy erősödtek meg, és feltétlenül megoldásra vártak a mágikus évben. Ez a Bologna-reform bevezetése előtti számvetés, a nagy remények és elhatározások pillanata. A kötettel való ismerkedés során valóban érdemes először ezt elolvasni, mivel a további tanulmányok lényegében arról szólnak konkrétabb szinten, hogy mit és milyen módon, milyen mértékben sikerült ezekből megoldani a következő két évtizedben.

A következő két tanulmány a talán legfontosabb két fordulat témáját bontja ki, amelyek zavarba ejtették a felsőoktatás minden szereplőjét, és ellene mondtak az addig sérthetetlennek gondolt felsőoktatási értékeknek. Megjelenésük és elterjedésük minden bizonnyal visszafordíthatatlan, éppen ezért meg kell találni az adekvát kezelésüket, hogy éppen ezen értékek javára váljanak.

Az egyik (*Gazdálkodó egyetem – szolgáltató egyetem – vállalkozói egyetem* 2001) arról az új jelenségről szól, amelynek előzményei már az 1980-as években megjelentek a fejlett nyugati felsőoktatási rendszerekben. A hatalmasra növekedett ágazat finanszírozása súlyos nehézségeket okozott a kormányzatoknak, tekintettel arra, hogy az expanzió döntően kormányzati irányítással és közösségi források igénybevételeivel zajlott (a problémát csak növelték az 1970-es évek gazdasági válságai).

Ekkor merült fel az indirekt irányításra való áttérés, amelynek keretében a kormányzatok nagyobb önállóságot adtak a felsőoktatási intézményeknek, és megengedték, mi több, ösztönözték más (főleg a gazdasági szektorból származó) források keresését, igénybevételét az intézmény működtetésére. Az 1990-es évek végére ez már kevésnek bizonyult, és felmerült, hogy a felsőoktatási intézmények váljanak maguk is gazdálkodó, innovatív, vállalkozó szellemű szervezetekké. A kérdésfelvetés és annak gyakorlati hatásai hatalmas vitát keltettek a felsőoktatás világában.

A másik súlyos tabudöntés az intézményhálózat jellegét érinti (*Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban* 2002). Az expanzió hatására új típusú felsőoktatási intézmények jöttek létre, heterogénebbé vált a hallgatók és más érintettek köre, tehát látványos differenciálódási folyamat zajlott le. Ezzel párhuzamosan homogenizálódási tendencia is tapasztalható (az akkreditáció, a pályázati rendszerek, az európai integráció ezt a hatást váltja ki). Tehát a változási folyamatok nem egyirányúak, a felsőoktatási intézmények hálózata a korábbinál komplexebbé vált, ami megnehezíti a rendszer működésének átlátását.

Ezek után következnek azok a tanulmányok, amelyek az európai felsőoktatási reformmal foglalkoznak. Az 1999-es meghirdetés után az előkészítő évek már felkeltették a kutatók érdeklődését. Egyébként a felsőoktatási reformok vizsgálata már az 1980-as évek reformjainak talaján önálló kutatási irányvá vált, saját fogalomhasználatával, módszerekkel. A Bologna-reform se kerülhette el a sorsát. A *Napjaink reformja: az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása* c. tanulmány (2003) áttekinti a korábbi reformok értékelését, majd leír egy gondolat kísérletet: egy képzeletbeli felsőoktatás-kutató töprengéseit 2015-ben. Mára már jelentősen túl is léptük ezt a határidőt, töprengéseink is bonyolultabbakká váltak, mindazonáltal hasznos lehet szembesülni a kezdetek idején megfogalmazott elképzeléseinkkel.

A reform kimondott, alapvető célja Európa versenyképességének erősítése volt, elsősorban a nagy riválissal, az Egyesült Államokkal szemben. Ennek egyik fundamentális eleme a magasan képzett munkaerő szabad áramlása az európai országok között. A felsőoktatási rendszerek összehangolása segíti a végzettségek, a tanulási eredmények kölcsönös elismerését, ami alapvető feltétele az áramlásnak, már a tanulmányok ideje alatt is. Így a reform leglátványosabb és viszonylag jól mérhető területévé a hallgatói mobilitás vált, szinte a siker mércéjének szerepét is betöltve. A *peregrinációtól az Európai Felsőoktatási Térségig* c. tanulmány (2005) jelentősége az, hogy ezen konkrét kérdés kapcsán bemutatja magát a reformot, történeti és közvetlen előzményeit, deklarált céljait és első lépéseit.

A 2000-es évek közepén előtérbe került egy súlyos hiány (A *21. század egyeteme* 2006). Felmerült, hogy a reform görcsös szakaszában a részt vevő államok és felsőoktatási intézmények elvesznek a részletekben, még nincs erejük és figyelmük a legáltalánosabb és alapvető kérdések megvitatására és eldöntésére. Pedig kísérletet kellene tenni egy új társadalmi szerződés megkötésére. A reform során világossá vált, hogy a felsőoktatási aréna három fő aktora közül az akadémiai elem nem tud

kitörni már korábban is tapasztalható sarokba szorított helyzetéből (a bürokratikus – állami – aktorral és a gazdasági aktorral szemben). Az akadémiai szabadságot és az intézményi autonómiát ismét és ismét meg kell védeni, meg kell indokolni. Tudomásul kell venni, hogy a felsőoktatás végérvényesen betagozódott az oktatási rendszer egészébe (amikor egy korcsoport közel fele belép a felsőoktatásba, ez elég evidens). A felelősségükre egyre inkább ráébredő európai szervezetek és szakértők, amelyek és akik a reform irányítását végzik, arra a következtetésre jutottak, hogy az európai egyetemnek meg kell találnia sajátos szerepét a globalizálódó és gyorsan változó akadémiai világban, és abban egyedülálló missziót kell betöltenie, amelyben sikereket érhet el. Ilyen lehet a nyugati és a keleti kultúra kölcsönös megismertetése, hidak építése a különböző kultúrák között. Ehhez közös európai egyetempolitikára lenne szükség (aminek a megfogalmazására a reform eredetileg nem vállalkozott).

Ezt a problémakört járja körül egy konkrétabb területen az *Akadémiai professzió – változó pozícióban* c. tanulmány (2007). A hallgatói létszámmexpanzió során és a Bologna-reform keretében lényegében „kifelejtettek” egy fontos aktort, a tanárt, aki tanít és kutat a felsőoktatási intézményben. A szociológia klasszikusait – Max Weibertől Pierre Bourdieu-ig – a 20. század elejétől foglalkoztatta ennek a hivatásnak a mibenléte. A század vége felé, a hallgatói létszámmexpanzióval párhuzamosan már elsősorban az aggodalom hangján szólnak a kutatók a guru hanyatlásáról, az ambivalens foglalkozásról, a szétesés jeleit mutató akadémiai stábról. Egyesek a hitelesség megrendülésének veszélyéről, mi több, etikai problémákról, szabálytalanságokról számolnak be. Az akadémiai foglalkozás presztízse csökken, alkupozíciója gyenge, gyakorlóit általános rossz közérzetről panaszkodnak. A hivatás veszélybe került integritásának megerősítése sürgős feladat. Ehhez először a jelenség gyökeréig kell ásni: a felsőoktatási intézményekre a 21. század elejére a fragmentálódás és individualizálódás jellemző, nem egy egészként értelmezik magukat, sok relatíve nagy autonómiával rendelkező egységből állnak. Ebből adódik a gyengeségük. A sokat emlegetett új társadalmi szerződésnek meg kell találnia a megoldást erre a súlyos problémára is.

Egy gyakorlatibb szinten is megközelíthető ugyanez a probléma, mégpedig a minőség kérdéskörében. (*A minőségkultúra ügye az Európai Felsőoktatási Térségben* 2008) A minőségbiztosítás sarkalatos kérdés abban a reformban, amely el kívánja érni, hogy a térség felsőoktatási intézményei, majd pedig a munkahelyek a nemzeti határokat is átlépve elfogadják a máshol szerzett végzettségeket. Ehhez nem elég a képzési szerkezet, a fokozatok rendszerének összehangolása, ehhez a legteljesebb bizalomra van szükség. De miért is fogadják el? Akkor teszik meg rendszerszinten, ha tényként kezelhetik, hogy a másik intézményben, a másik országban ugyanazon minőségi elveket követik a felsőoktatási intézmények. Azonos minőségbiztosítási rendszereknek kell tehát működniük, és rendszeresen ellenőrizni kell azokat. A reform első éveitől megindultak a munkálatok ennek a rendszernek a kiépítésére. Létrejött az a nemzetek feletti szervezet, amely megfogalmazta az irányelveket, és

irányítja az egységesítés folyamatát. Miközben a tényleges megvalósítást sok vita és elégedetlenség övezi, a minőségkultúra terjedése minden bizonnyal hozzájárult a felsőoktatás társadalmi presztízsének javulásához.

Míg az ezredforduló körül még sok aggodalom és értetlenkedés jellemezte az intézményi differenciálódás jelenségét a felsőoktatásban, addig a reform első évtizedének végére a hozzáállás teljes fordulatot ért meg. A sokféleség kifejezetten pozitív értelmezést kapott az Európai Felsőoktatási Térségben. Természetesen ennek kezelésére fel kell készülni, először is a jelenség mérésének megkísérlésével. Az egyik lehetőség a hierarchikus szemléletet követő rangsorkészítés, amely az angol-szász világban és Ázsiában bontakozott ki. Európa mindig gyanakodva figyelte ezen törekvéseket, és részben a rangsorkészítés kritikájaként indította el a felsőoktatási intézmények feltérképezését, amely elvileg sem tartalmaz hierarchiát (ranking helyett mapping). A törekvés mindenképpen hasznos, hiszen minden felsőoktatási intézmény részt vehet benne, és az eredmények jól hasznosíthatók a felsőoktatás-politika területén. Van azonban egy általánosabb haszna is: felhívja a figyelmet az intézmények közötti egyre ádázabb verseny ellenében a kooperáció jelentőségére. *(A sokféleség értelmezése és mérése. Kísérlet az európai felsőoktatási intézmények osztályozására 2009)*

A 2000-es években a rangsorkészítés igen nagy publicitást kapott, sok – időnként szenvedélyes – vitát gerjesztett. Egyre inkább médiatermékévé vált, a kommercializálódás jeleit mutatta. Az *Alkossunk világszínvonalú egyetemet* című tanulmány (2009) néhány fontosabb ranking konferencia tanulságait foglalja össze, gondolja tovább. Európában mára csillapodott a rangsorhisztéria, a felsőoktatás résztvevői érdemben próbálják kezelni a módszer használatából származó hasznos információkat. A nemzetközi rangsorokról átkerült a hangsúly a nemzeti rangsorokra, az eredeti nagyhírű rangsorok az intézmények egészére vonatkozó megközelítésről áttértek a speciális, szakterületi vizsgálatokra. Az érdeklődés pedig Ázsia felé tolódott el. Ma már más a jelentése Philip Altbach vélekedésének. Amikor egy rangsorvitán feltették neki a kérdést, hogy mi a titka a világszínvonalú egyetemnek, a következő választ adta: ugyanaz, mint az angol gyepnek. Kétszáz évig kell locsolni, nyírni, ápolni. Lehet próbálkozni a folyamat gyorsításával, de ahhoz igen sok pénz kell. Akkor ez utóbbi lehetőség csak mint szoros kivétel jutott az európai felsőoktatás-kutatók, felsőoktatás-politikusok eszébe. Napjainkban pedig a feltörekvő országokban, Ázsiában és az arab világban sok ilyen sikeres (vagy sikerrel kecsegtető) vállalkozásról értesülünk.

A képzési szerkezet átalakítása fokozatosan haladt előre az EFT-ben, és a 2000-es évek végére már megjelentek az első végzős évfolyamok. Ekkor szembesült Bologna a munkaerőpiaccal, az új rendszerű képzés ilyen szempontból való mérlegelésének feladatával. A három fokozat korábban nem igazán tisztázott feladatával, tartalmával ekkor kezdtek foglalkozni a Bologna-vezérkar testületei, az érintettek képviselői. A hallgatói szervezet viszont felhívta a figyelmet arra, hogy ők elsősorban azt várják

a felsőoktatási tanulmányoktól, hogy azok segítsék őket a személyiség fejlesztésében, az aktív polgári létre való felkészülésben, általában a tudás és a műveltség kiteljesítésében, megtanítsák őket a kritikai gondolkodásra és az életen át tartó tanulásra. Egyszóval hosszú távra adjanak muníciót a fiataloknak, hogy a „teljes”, harmonikus élet megalapozásához járuljanak hozzá. A releváns, azonnal hasznosítható tudás és az előbbiekben megfogalmazott kívánságok küzdelme, vitája azóta is folyik. Erről szól *A foglalkoztathatóság kérdése az EFT-ben* c. tanulmány (2000).

2010-ben lezárult a Bologna-reform első szakasza. Eredetileg 10 éves programról volt szó, a realitás viszont az volt, hogy tervezettnél lassabban és hézagosan sikerült a vállalt feladatok teljesítése. (Közben bonyolította a helyzetet, hogy fokozatosan beléptek új országok is rendszerbe, és az aláíráskor érvényes 29-es létszám emelkedett. Ez a növekedési folyamat 2015-ben fejeződött csak be, Fehéroroszország csatlakozásával, és ezzel vált lényegében mind a 48 európai ország a reform résztvevőjévé.) A 2010-es számvetésről szól *a Bologna folytatódik* c. tanulmány (2010). Röviden foglalkozik a hazai mérleggel is. Kitér arra, hogy a magyarországi sajátos gondok részben egész Közép-Kelet-Európára vonatkoznak, és a felsőoktatási reformok időbeli „összetorlódásának” tudhatók be (politikai, társadalmi rendszerváltozás, a felsőoktatás tartalmának korszerűsítése, heves hallgatói létszámmexpanzió).

A 10 éves futamidő után már eljött az ideje, hogy értékeljék a reformot irányító szervezetrendszer, elsősorban a csúcsmenedzsment munkáját. Ezt maga csúcsmenedzsment végezte el. *A Bologna Piramis* c. tanulmány (2011) a menedzszerizmus kiépülésének példaként mutatja be azt, ami történt. A gazdasági szervezetek körében már jól ismert és feldolgozott menedzszerizmushoz képest itt hiányzik a közvetlen anyagi vonzatokban való gondolkodás, a hatékonyság helyett inkább a hatásosság kérdése kerül előtérbe (vagyis az, hogy valamely intézkedés eléri-e, milyen mértékben éri el a várt és szándékolt hatást). Mivel itt a szándékolt hatás szinte mindig az akadémiai teljesítményt, a tudáslétrehozás vagy tudásátadás minőségét, a társadalom általános értelemben vett szolgálatát jelenti, a vizsgált vagy irányított jelenség mérése bonyolult feladatot jelent. Az európai szinten történő centralizáció, a tényeken alapuló kormányzás kibontakozása, a hatalmas adatbázisok kiépítése jellemzi a rendszer működését, működtetését.

A fejlett világban az 1990-es évektől jelentős szerepet játszanak a közvetítő (köztes, puffer) szervezetek. Ezeknek létrejöttét az akkor előtérbe kerülő autonómiatörekvések váltották ki. A felsőoktatási intézmények ugyanis ekkor realizálták, hogy a nagy hallgatói létszámmexpanzió során először a megerősödött állami beavatkozással, majd pedig a piaci erők agresszív hatásával kell szembenézniük, értelemszerűen az akadémiai értékek rovására. Az egyedi intézményi autonómiatörekvések ezen erőkkel szemben nem tudták a siker reményében felvenni a küzdelmet. A kollektív autonómia szervezeteinek létrehozásával és intézményesítésük kiharcolásával próbálták fellépni. Ez a megoldás valóban hozott és máig hoz eredményeket. A rektori konferenciák, a minőségbiztosítási ügynökségek a legfontosabbak ezen szervezetek

között. Feladatuk a felsőoktatási intézmények és a kormányzat, illetve a tudományos világ, az intézmények és a kormányzat közötti közvetítés. A Bologna-reform során pedig létrejöttek az EFT szintű közvetítő szervezetek. Ezek kiemelkedő szerepével a kötet több tanulmányában is lehet találkozni. Ezért a válogatáskor úgy gondoltam, hogy egy ennek a témának szentelt írásnak is érdemes helyt adni. Ez esetben eltértem a megjelenés időbeli sorrendjétől, és *A Bologna Piramis* c. tanulmány után adtam neki helyet, mivel talán abban érthető meg leginkább az a fontos szerep, amelyet a szóban forgó testületek, szervezetek betöltenek. (*A köztes testületek működése és recepciója* 2016)

Az eredetileg 10 évesre tervezett programról elég hamar kiderült, hogy ezen időkeretben nem valósítható meg, döntés született a 2020-ig történő folytatásról. (2019 nyarán pedig már elkezdődtek a harmadik évtizedre vonatkozó előkészületek.) Amíg az első évtized az új struktúrák kiépítésével telt el, a második évtized feladata az irányítási eszközök finomítása, a közben megváltozott világ követelményeire való alkalmazkodás lett.

Az induláskor megfogalmazott értékek változása jól illusztrálható a nemzetközi hallgatói mobilitás terén történetekkel (*Örök felsőoktatási érték – változó hangsúlyokkal* 2011). Bár a hallgatói mobilitást széles körben a Bologna-reform sikertörténeteként tekintik, az alaposabb vizsgálódás alapján megállapítható, hogy valójában nem növekedett eléggé, a nagy ambíciókhoz és támogatásokhoz képest. A felsőoktatási rendszerek összehangolása messze nem sikerült tökéletesre, ami (a finanszírozási nehézségek mellett) legfőbb akadálya például a külföldön való részképzés terjedésének. A felsőoktatási intézményekben hiányzik az a szervezeti kultúra, amely természetessé, zökkenőmentessé teszi a külföldi hallgatók fogadását, a mobilitás igen aszimmetrikusan alakul az országok között. Felmerül a kommercializálódás veszélye, és időről időre megszólalnak az akadémiai színvonal csökkenésének veszélyeire figyelmeztető hangok. Valójában a mobilitás mennyiségi értékelését is megnehezíti az összehasonlítható adatok hiánya az EFT szintjén. Eredetileg kizárólag az EFT-n belüli mobilitás volt a reform tárgya, de hamarosan kiderült, hogy egyre nagyobb jelentősége lesz a más régiókkal kapcsolatos mozgásnak. Lehetséges, hogy mire kiépül az EFT, már nem is Európa lesz a kérdés, hanem a globalizáció feltételeihez való alkalmazkodás?

A 2010-es évek elején indult el a nemzetközi egyetemi rangsorkészítés nagy-szabású karrierje, a mindent eluraló verseny látványos megjelenési formája. Csakhamar megjelentek a kritikák, a kételyek, és megfogalmazódott az a kérdés, hogy mi a fontosabb: a világ legjobb egyeteme vagy a világ számára legjobb egyetem? Maguk a különböző rangsorok is versengenek egymással, elkezdődött a rangsorok nemzetközi akkreditációja. Megfogalmazódott Európa dilemmája, hogy érdemes-e beszállnia ebbe a versenybe, amelyben Ázsia áll nyerésre. A válasz az egyetemek közvetlen társadalmi hasznosságának hangsúlyozása, a teljesítmény hierarchikus természetű mérése helyett a horizontális szemlélet kiemelése, amely a többféle

(harmadik) misszió jelentőségére apellált. (*Kíméletlen verseny – bővülő missziók a felsőoktatásban 2012*)

A *Globalizáció – informatikai forradalom – akadémiai értékek* c. tanulmány (2013) ennek a gondolatnak a folytatása, de most már kiterjesztve és összekapcsolva a globalizáció és az informatikai forradalom párhuzamosan zajló folyamataival. Ebben a környezetben egymás mellett jelenik meg az aggodalom az akadémiai értékek jövőjét illetően és az ötletek, elgondolások sora, amelyek azt célozzák meg, hogyan lehetne az akadémiai értékek javára fordítani a megállíthatatlannak látszó folyamatokat (a kreatív várostól a para-akadémiai foglalkozások megjelenéséig az akadémiai professzió védelmében).

Új megvilágításba került az európai egyetem lelkiismeretének tekintett Magna Charta Universitatum missziója. Az 1988-ban európai egyetemek rektorai által aláírt nyilatkozat hivatkozási alapul szolgál szinte minden európai felsőoktatási mozzanatnak (a Bologna-reformnak is). Az európai egyetemi hagyományok, az európai értékek védelmét felvállaló aktusból kinőtt egy szervezet (Observatory), amelynek igen erős ambíciója van: kifejezetten „ellenőrzi” a nyilatkozat aláírásával vállalt misszió követését a felsőoktatási intézményekben. A 25 éves évforduló ünnepélyes keretei között figyelemre méltó eseményekre került sor. Megszólaltak Európán kívüli rektorok is, akik felhívták az Observatory figyelmét arra, hogy eljött az ideje a kapuk kinyitásának, a Magna Chartát ki kellene terjeszteni más régiók, az egész világ egyetemeire. (*Az európai egyetem lelkiismerete 2014*)

A globalizáció korszakában evidenssé vált, hogy a felsőoktatási létszámaxpanzió kérdéséről való gondolkodásnak már nem csak a fejlett világra kell tekintettel lennie. Az előrejelzések szerint a növekedés tovább folytatódik (bár ez egy időre megkérdőjeleződött a 2008-ban bekövetkezett gazdasági-pénzügyi válság hatására), azonban annak fő ereje a feltörekvő és fejlődő országokra tevődik át. Kérdés, hogy milyen megoldásokat választanak a fejlett világtól való lemaradásuk valamelyes behozására. Hogyan egyensúlyoznak az elit egyetem és a tömegképzés dilemmájában, milyen oktatási, pedagógiai módszereket vetnek be a finanszírozási és más gyakorlati korlátokra való tekintettel? Ezen a ponton döntő szerepet játszhatnak, játszanak a legmodernebb online technikák. (*Expanzió – határok nélkül 2014*)

A vén Európa meglepően gyorsan reagált arra a jelenségre, amelyet a tömeges, nyitott online kurzusok felsőoktatási feltűnése váltott ki. A 2012-es amerikai be-robbanásuk után 2014-ben már az Európai Egyetemi Szövetség is komolyan foglalkozott az üggyel (követve azt a régi bölcsességet, hogy ha erős ellenféllel találkozol, akkor nem érdemes felvenni vele a küzdelmet, hanem állj mellé, és alakítsd úgy a történéseket, hogy az eredmény végül saját javadra váljon). A nyitott kurzusok gondolata először világvége-hangulatot keltett az európai felsőoktatási intézményekben, majd nemsokára kiderült, hogy kellő leleményességgel sok mindenre használhatják, érdemes belefogni ebbe a vállalkozásba. A nagy és neves egyetemek jártak az élen ebben. A hagyományos és online technikák kombinált alkalmazásával sokféle fon-

tos didaktikai, pedagógiai vagy akadémiai, társadalmi cél eléréséhez lehet közelebb jutni. A nagy nyelvek országai számára jó üzlet egykori gyarmataik fiataljai számára kidogozni online programokat (a spanyol és francia nyelvű kurzusok tekintetében igen nagy az aktivitás, ami az angol által erősen háttérbe szorított nyelveknek adhat új életteret). (*A digitális campus 2016*)

Valószínűleg a digitális lehetőségek megjelenésénél is nagyobb jelentőséggel bír a felsőoktatás jövőjével kapcsolatban az a jelenség, amelyet „a tudás természetének átalakulása” megfogalmazással írhatunk körül. Itt ugyanis a világról alkotott képünknek, a megismerés útjainak és módszereinek, a tudományok struktúrájának, a tudásátadás szemléletének a megváltozásáról van szó. A folyamat már elkezdődött, most bontakoznak ki az ebből adódó szemléletváltozás útjai. Valószínűnek látszik, hogy a globálisban való gondolkodás ellenpólusaként erősödik a lokális szint jelentősége. A tudományok eddigi kizárólag nyugati irányultsága nem tartható fenn. A dekolonializáció máris szerepel a nem-nyugati eredetű tanárok és diákok között. A többféle igazság létének elfogadása, a kompetíció helyett a kooperáció gyakorlatának követése mind-mind része az átalakulásnak. Ebben a környezetben felértékelődik a tanár szerepe, amely ugyancsak teljes mértékben megváltozik. (*A tudás természetének átalakulása 2017*)

Az 1968-as diáklázadások 50. évfordulója alkalmából készült egy *Educatio*-kötet, abban jelent meg *Az egyetem válsága és megújulása. 1968 mint szakaszhatár* (2018) c. tanulmány. A bonyolult történeti eseménysorra való visszaemlékezés itt csak azzal a vonulattal foglalkozik, amely kifejezetten a felsőoktatást, a felsőoktatási intézményrendszert érintette, és kiprovokálta annak megváltoztatását. Mai megfogalmazással élve ez volt az első globális jelentőségű fordulat a felsőoktatásban, amely a világ különböző régióiban lényegében egyszerre játszódott le (a tanulmány három várost emel ki: Párizs, Oslo, Tokió). A résztvevők tudtak egymásról, kapcsolatban álltak egymással, de közben mindenütt voltak helyi sajátosságok. A lényegében egy nagy felsőoktatási reform követésére vállalkozó tanulmánygyűjteménybe annyiban illik a téma, hogy azóta is folyamatosan hivatkozási alapot jelentenek bizonyos követelések, amelyeket akkor a diákok megfogalmaztak. Ma ugyanúgy felmerül például az egyetemi karok létének kérdése, viták tárgya a felsőoktatás közjó jellege, a vezetőtestületek megoldásának módja. És van egy alapvető kérdés, az esélyegyenlőség, ami ma fontosabb, mit valaha, illetve mint 68-ban, amikor ez először merült fel átütő erővel.

A tanulmányok sorában az utolsó egy olyan írás, amely lényegében összefoglalja a Bologna-reform eredményeit, közel a második szakasz lezárásához, 2019-hez. Az *Educatio* folyóirat évfordulós számában jelent meg. Ez a szám a *15 éve az Unióban* címet viseli, és áttekintést ad a jelzett periódusban, elsősorban Magyarországon történekekről néhány kiemelt területen. Bár Magyarország uniós tagságának kezdete és a Bologna-reform meghirdetése időben eltér egymástól, érdemben mégis szinte egybeesik (a tényleges beindítás pedig szó szerint). Ebben a tanulmányban – érte-

lemszerűen – nagyobb teret kap a hazai helyzet bemutatása és értékelése. (*Az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása, mint az Európai Unió felsőoktatás-politikájának központi eleme 2019*)

A kötetet a Végezetül fejezet zárja. Ebben beszámoló olvasható a Bolognában, 2019 júniusában tartott konferenciáról, amelyet a Bologna-reform meghirdetésének 20. évfordulója alkalmából rendeztek. A meghívottak köre igen széles volt: a reform kezdeményezői, irányítói, végrehajtói, sokféle érdekeltje, kutatói és nem utolsósorban az európai egyetemek rektorai. Az ünnepélyes aktust követő konferencia már a reform harmadik évtizedének (2020–2030) intellektuális előkészítésével foglalkozott.

Új paradigma keresése az ezredfordulón

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

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

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

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

A TÖMEGESSÉ VÁLÁS TÁRSADALMI HÁTTERE ÉS ÉRTELMEZÉSE

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

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

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

A kormányzatok szándéka és a társadalmi-egyéni törekvések együttesen eredményezték, hogy a felsőoktatás fejlesztésébe hatalmas anyagi erőt fektettek. (Az expanzió leghevesebb szakaszában, az 1960–1980 közötti periódusban a felsőoktatásra fordított kiadások nagyobb ütemben nőttek, mint a GDP, és a költségvetési ágazaton, az oktatás egészen belül is előnyt élvezett a felsőoktatás.) (Hrubos 1998)

A felsőoktatás kiemelt fejlesztése, a robbanásszerű hallgatólétszám-növekedés kezdetben általános társadalmi elégedettséget váltott ki mind az egyetemek világában, mind a társadalmi vélekedésben. A hetvenes évek közepén azonban már megszólaltak az első aggodalmaskodó hangok. A társadalomkutatók felhívták a figyelmet azokra a korábban ismeretlen vagy csak szűkebb kört érintő problémákra, amelyek most egyre élesebben jelentkeztek. Martin Trow 1974-es OECD-jelentésében nemzetközi összehasonlító vizsgálatának eredményeiről számolt be, és rámutatott, hogy a nagy expanzió következtében a különböző felsőoktatási modelleket képviselő országokban hasonló problémák jelentkeztek. Tőle származik a tömegesség fogalmának definiálása is. Eszerint, ha a felsőoktatásba beiskolázottak aránya a releváns kohorsz 15%-a alatt van, a felsőoktatás elit szakaszáról beszélhetünk. A 15 és 35% közötti állapot a tömegessé válásba való átmenet szakasza, és 35% fölötti beiskolázási aránynál tekinthető tömegesnek a felsőoktatás. (Ebben az értelemben a II. világháború előtt mindenütt elit szakaszában volt a felsőoktatás, a részvételi arányok ugyanis 5% körül mozogtak.) (Trow 1974)

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

AZ EGYETEMTŐL A FELSŐOKTATÁSI ÉS A HARMADFOKÚ KÉPZÉSIG

A tömegessé válás legszembetűnőbb következménye, egyben a megvalósulásának keretet adó változás a felsőoktatás intézményi struktúrájának módosulása. A tradicionális egyetemek mellett megjelentek más típusú felsőoktatási intézmények, a felsőoktatás összetetté vált, szegmentálódott. (Sok esetben ez úgy történt, hogy a már korábban is létező, a középfokú oktatás utáni szakképzést végző intézményeket emelték be a felsőoktatás kategóriájába.) A hallgatók nagy tömegeit elsősorban ezek az új típusú intézmények fogadták be. A hatvanas évek elején még volt egy jelentősebb egyetemalapítási hullám, majd az évtized végétől lényegében csak más típusú felsőoktatási intézményeket alapítottak, illetve fejlesztettek. A fordulatban szerepet játszott a diáklázadások okozta társadalmi bizalmatlanság az egyetemek iránt, valamint az a felismerés, hogy a munkaerőpiac könnyen munkába állítható, azonnal hasznosítható gyakorlati ismeretekkel rendelkező szakembereket igényel nagyobb számban. A rövidebb oktatási idejű programok egyben olcsóbbak is, kisebb terhet

rónak mind az állami költségvetésre, mind a családokra. A „fiatal” felsőoktatási intézmények rugalmasabban alkalmazkodnak a gazdaság változó igényeihez, és kormányzati irányításuk is könnyebb, mint a tradícióikat őrző, nehezen mozgatható egyetemeké. De az egyetemeket sem hagyta érintetlenül ez a változás, hiszen definiálniuk kellett helyüket a felsőoktatás új rendszerében, újra kellett fogalmazniuk missziójukat, és le kellett vonni ennek konzekvenciáit a tantervekben, a gyakorlati működésben. Tulajdonképpen ettől kezdve, ennek következtében vezették be a felsőoktatás fogalmát a korábban használt egyetemfogalom helyett, ezzel is jelezve, hogy összetettebb ágazatról, megváltozott társadalmi funkcióról van szó.

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

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

A tágan értelmezett felsőoktatás fogalmába a legtöbb országban beletartozik a legalább kétéves képzési idejű felsőfokú szakképzés is. Az e kategóriába tartozó képzési programok jellege, presztízse, szakmai spektruma és munkaerőpiaci kapcsolódása országonként igen nagy különbséget mutat. Általában nem-egyetemi státusú

felsőoktatási intézmények hirdetik meg. Egyetemek ritkábban vállalkoznak rá, általában akkor, ha speciális szakmai vagy üzleti indokok teszik szükségessé. A felsőfokú szakképzést is magába foglaló, tehát tágan értelmezett felsőoktatást szokás harmadfokú képzésnek nevezni.

Az összetette válás, annak sokféle konkrét megoldása, az egyes típusok, fokokatok, diplomák országonként eltérő tartalma és státusa megnehezíti a részvételi és más adatok nemzetközi összehasonlítását, annak ellenére, hogy nagy erővel próbálták összehangolni a fogalmakat. A kérdés azért bonyolult, mert valójában a közoktatáshoz való kapcsolódást is figyelembe kellene venni, és az még inkább magánviseli a nemzeti sajátosságokat, továbbá a besorolás nem egyszerűen statisztikai kérdés, hanem akadémiai és politikai érdekek is fűződhetnek az ezzel kapcsolatos döntésekhez. (*Education at a Glance 2000*)

EGYRE HETEROGÉNEBB KLIENSI KÖR

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

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

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

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

ÁTPOLITIZÁLÓDÁS

Az egyetemek évszázadokig szigetszerűen álltak a társadalomban, a külvilággal kevésbé tartottak kapcsolatot. Bizonyos privilégiumokat élveztek, és saját belső szabályaik szerint működtek. A nagyra nőtt felsőoktatás kilépni kényszerült az elefántcsonttoronyból, és szembe kellett néznie azzal, hogy bürokratikus nagyüzemmé vált. Most már igen sok pénzt mozgat meg (akár köz-, akár magánpénzről van szó), a társadalom széles körét érinti, különböző érdekek kereszttüzébe kerül. Munkálattatók, szakszervezetek, politikai pártok, helyi önkormányzatok, szülők és hallgatók mind jogot formálnak arra, hogy beleszóljanak a felsőoktatás ügyeibe. A felsőoktatás-politika kormányzati ciklusonként változik. Az egyes intézményeken belül is folyik a küzdelem, mivel a reformok, az átalakítások általában érdekeket sértenek. Belső viták természetesen mindig is voltak az egyetemek esetében, de azok az intézmények falain belül maradtak. Most viszont sokszor közüggé válnak. Az átpolitizálódás gyökere, hogy a felsőoktatás funkciójával kapcsolatos vélekedések különböző értékek követésén alapulnak, és ezekben az értékekben, az értékek súlyozásában nincs társadalmi konszenzus. (A felsőoktatás elit szakaszában ez a probléma nem jelentkezett ilyen élesen, mivel a tanári kar, a felsőoktatás állami irányítói, a szülők és a hallgatók lényegében azonos társadalmi rétegekből kerültek ki, hasonló értékeket vallottak.) (*Chrych 1984, Teichler 1988*)

AZ ÉRTÉKEK VÁLTOZÁSA

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

morzsolódás, a tanulmányok időleges megszakítása vagy végleges feladása. (Scott 1995; Windolf 1997)

A nyolcvanas évtizedben a gazdasági recesszió hatásai elérték a közsférát, a felsőoktatásra fordított költségvetési támogatás csökkent. Az évtized fő jelszava a hatékonyság lett. A figyelem most arra irányult, hogy vajon a felsőoktatás egésze és egy-egy intézménye jól gazdálkodik-e az adófizetők pénzével. Ennek értékelésére új módszereket, mutatórendszert kellett alkotni. A teljesítmény és a hatékonyság értelmezése és mérése bonyolult feladat a felsőoktatás esetében, és a korábbtól mérőben eltérő szemléletet követel. Nem meglepő, hogy az egész kérdésfeltevés nagy vitákat váltott ki, és az új szempontok alapján bevezetett intézkedések komoly feszültséget okoztak. A munkaerőpiac igényei nagyobb figyelmet kaptak, először mérült fel határozottabban a diplomás túlképzés kérdése; a drágább szakokon felvételi létszámkorlátozást vezettek be. Több országban sor került az intézményhálózat racionalizálására, a kisebb és szűk szakmai profilú intézmények összevonására, egyes intézmények vagy karok teljes leépítésére. Utóbb az intézkedések egy részéről kiderült, hogy csak kisebb mértékű anyagi megtakarítást hoztak, és voltak nem várt hatások is. (Goedegebuure 1992) A hatékonysági kritérium előtérbe kerülése megváltoztatta a felsőoktatási intézmények belső életét, megkövetelte a vezetési rendszer átalakítását, a költségkímélő, de az alapvető célokat fel nem adó oktatási módszerek keresését. A költségvetési csatornák beszűkülése azzal is járt, hogy csökkentették a diákjóléti juttatások körét vagy összegét, sok helyen ismét bevezették vagy emelték a tandíjakat. A restriktio különösen húsbavágó volt a nyolcvanas évek végén, az évtized fordulójában – amikor a nagyobb létszámú kohorszok, a baby boom második nemzedéke érte el a felsőoktatási életkort, és nőtt a diákok abszolút száma –, úgyhogy az érintettek körében heves elégedetlenséget váltott ki. Tartani lehetett a 68-as diáklázadások megismétlődésétől. (Scott 1995; Hrubos 1999a)

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

A FELSŐOKTATÁS FŐ AKTORAINAK POZÍCIÓJA

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

A nyolcvanas évek közepén, a költségvetési források szűkülése következtében lényeges fordulat történt a felsőoktatás irányítási rendszerében, a kormányzatok szerepében. Az ún. indirekt irányításra való áttérés tömören úgy írható le, hogy a beavatkozó állam helyébe az értékelő állam került, más megfogalmazásban a reguláló államot a kommunikatív állam váltotta fel. Az intézmények működését a kormányzat most már nem közvetlenül szabályozza, hanem utólagosan kontrollálja. A költségvetési támogatást egy tömbben kapják az intézmények, általában a hallgatói létszám szerint leosztott normatíva alapján, és felhasználásáról maguk döntenek. Ugyanakkor biztosítani kell a gazdálkodás átláthatóságát, az elszámoltathatóságot. Ez a modell a felsőoktatási intézményeket gazdálkodó szervezeteknek, piaci szereplőknek tekinti. Az állam egyfajta fogyasztóvédelmi feladatot lát el, ellenőriz, hogyan sáfárkodnak a felsőoktatási intézmények az adófizető polgárok pénzével, továbbá kontrollálja a „szolgáltatás” minőségét. A fejlesztésekre, kutatásokra szánt költségvetési összegeket versenyeztetéssel, pályázatok útján lehet elnyerni („szerződő állam”). A kormányzat ösztönzi az egyéb, nem költségvetési, hanem külső pénzeszközök bevonását, az üzleti életből érkező kutatási és szakképzési megrendelések elfogadását, azzal is, hogy a költségvetési támogatás nem fedezi az intézmények fenntartását.

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

A nyolcvanas évek adekvát megoldása az operatív vezetési modell, amely viszont kis létszámú, széles körű felhatalmazással rendelkező testületet igényel. (Scott 1995)

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

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

VITÁK A STRUKTÚRÁRÓL

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

Az egyik megoldás az egységes kezelésre való áttérés volt, ami azt jelenti, hogy ugyanabba az irányítási-finanszírozási rendszerbe soroltak minden állami (public) intézményt. Ezen belül az intézménytípusok eltérő funkcióját figyelembe veheti a rendszer. (Korábban általában más-más főhatósághoz tartoztak a különböző típusú intézmények.) Az egységes rendszer előnye, hogy viszonylag egyszerű, áttekinthető modellt követ, megkönnyíti az irányítást, úgy a direkt, mint az indirekt rendszer

esetében. Hátránya viszont, hogy a nivellálás irányába hat, nem ismeri el a lényegbevágó, a funkciókból adódó és a minőségi különbségeket. Ezen kíván segíteni az ún. stratifikált modell, amely nemcsak eltűri a hierarchiákat, hanem éppen azok nyilvánvaló tételén alapul. Az egyes szegmensek, intézménytípusok és intézmények hierarchiája lehet államilag tervezett (az intézmények ennek megfelelően kapják a költségvetési támogatást; a kutatás csúcshintézményei, az ún. kiválósági központok speciális finanszírozást élveznek), de lehet, hogy a piaci verseny alakítja ki. A stratifikált modell mellett szól, hogy lehetővé teszi az olcsóbb tömegoktatás és a drága elitképzés párhuzamos fenntartását, és elvileg erősíti a versenyt, ezáltal a minőség emelésére ösztönöz. (Scott 1995)

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

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

leg a vegyes rendszereké, amelyekben akár egy-egy intézményen belül is megjelennek a kétféle modellt követő programok.

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

A felsőoktatás tömegessé válásának folyamatában az állami (public) és a magán (private) szektor szerepe országonként, régióként eltérően alakult. Ahol megmaradt vagy éppen erősödött az állami szektor dominanciája, ott a magánszektor általában speciális igényeket elégít ki, esetenként az elitképzést adja. Ahol viszont az expanzió főleg a magánszektorban zajlott le, ott sokszor a magánintézmények küzdenek a nem megfelelő minőség problémájával, és az állami intézmények presztízse magasabb. (Geiger 1986) Mindazonáltal az állami és a magánszektor pozíciója és kezelése közötti különbség a 80-as évektől kezdődően elmosódóban van. Tekintettel arra, hogy a nagy létszámú képzés finanszírozása mindenképpen nehézségekbe ütközik (a költségvetésnek vagy a családoknak), a közös teherviselés felé mozdult el a finanszírozás. Sok politikai és társadalmi vita eredményeként ma már általában a magánintézmények is kapnak rendszeres (normatív) költségvetési támogatást, az állami intézmények pedig működési költségeik nem jelentéktelen részét tandíjából és más külső, üzleti bevételből fedezik. (A kialakult helyzetet jól jellemzi, hogy az OECD-országok hivatalos statisztikáiban a két szektor definíciójának döntő eleme nem a támogatási források szerinti megoszlása, hanem az a tény, hogy az ellenőrzést és irányítást milyen szerv, terület végzi: kormányzati vagy nem kormányzati. A definíció különbséget tesz a magán (private) szektoron belül kormányzattól függő és független intézmények között. Előbbiek esetében a fenntartási költségek több mint 50 százalékát kormányzati támogatásból fedezik, utóbbiaknál ez az arány ennél kisebb.) (Education at a Glance 2000)

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

A KOMPLEXITÁS MINT FŐ ATTRIBÚTUM

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

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

A változásokkal szembeni rezisztencia is a komplexitásból következik. Egy-egy ország felsőoktatási rendszerén belül és az intézmények esetében is érvényes, hogy a hatalom eloszlása diffúz. Sok relatíve nagy autonómiával rendelkező egység van (karok, tanszékek, intézetek, kutatócsoportok, egyes kutatók, professzorok), amelyek (akik) eltérő és változó lobby-pozícióban vannak, más-más szakmai érdekcsoportokhoz tartozhatnak. Nehezen fogalmazható meg olyan közös cél, közös érdek, amelynek nevében egységesen mozgósíthatók. A felsőoktatási reformok ezért igen sok akadályba ütköznek, gyakran megtorpannak, értékelésük ellentmondásos, az események okainak értelmezése nem világos (*Cerych 1987*). A hatvanas években nagy volt az optimizmus a radikális reformok megvalósításának esélyeit illetően. Ezt a hetvenes években a radikalizmus mérséklődése, sőt reformellenesség követte. A nyolcvanas években olyan jelentősen módosultak a gazdasági feltételek, hogy kisebb elszántsággal ugyan, de újabb reformokba fogtak a kormányzatok és az oktatási intézmények. Végül az 1990-től induló évtizedre általában a folyamatos, de lassúbb és fokozatos változtatások voltak jellemzőek. (*Teichler 1988; Hrubos 1999b*)

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

TÚL A TÖMEGESSÉG SZAKASZÁN

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

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

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

A szolgáltató egyetem koncepciója szerint a jövő egyeteme szerves kapcsolatban áll társadalmi-gazdasági környezetével, nemcsak „termeli és eladja a tudást”, hanem az eredményeket installálja, a felhasználást, fenntartást felügyeli is. Mindezt úgy teszi, hogy szolgáltató tevékenysége konzisztens legyen az egyetem és annak egyetemesi missziójával, de a meghatározó nem a belső, hanem a külső logika. A „kiterjesztett egyetem” fogalma jól jelzi ezt. Ebben a modellben az akadémiai aktivitást kontinuumként kell felfogni, amelyben nem elkülönülve, hanem egymásba folyva, egymást kölcsönösen áthatva szerepel mindaz, amit eddig oktatásként, alap- és alkalmazott kutatásként, szakértésként, tanácsadásként ismertünk. A környezettel ki-

épülő szervesebb kapcsolat megoldást ígér a finanszírozás kritikus problémájára, és ez hozzájárulhat a minőség megőrzéséhez, emeléséhez is. (Tjeldvoll 1997, 1998)

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

1998-ban az UNESCO megrendezte a felsőoktatás világkonferenciáját „Felsőoktatás a 21. században” címmel. Az időpont szimbolikusnak mondható, mivel abban az évben ünnepelte megalapításának nyolcszázadik évfordulóját a Párizsi Egyetem, Európa (és a világ) egyik legrégebbi felsőoktatási intézménye. A konferencia lezárta az 1995-ben kezdődött munkát és konferenciasorozatot, amely a felsőoktatás helyzetét tárta fel a különböző régiókban. A résztvevők deklarációt fogadtak el a következő évszázad várható folyamatairól és a kívánatos teendőkről. A deklaráció egyik fontos gondolata, hogy a jövő felsőoktatásának új szemléletet kell követnie társadalmi szerepével kapcsolatban. Fel kell hagynia a különálló ágazatként való viselkedéssel, és a teljes oktatási rendszer részeként kell küldetését megfogalmaznia. Felelősséget kell vállalnia az oktatás teljes folyamataért, de fel kell vállalnia a felelősséget a társadalom egészéért is. Releváns tudást kell közvetítenie ebben a széles értelemben. Meghatározó szerepet kell játszania abban, hogy a jelenleg értékválsággal küzdő társadalmak meg tudják haladni a gazdasági szempontokra korlátozódó beállítottságukat, és nagyobb figyelmet fordítsanak a morális és lelki dimenzióra. (World Declaration 1998) Úgy tűnik, hogy a tömegesség paradigmája, amely három évtizedig jól bevált, éppen most válik túlhaladottá. A felsőoktatás kutatásának új paradigmát kell keresnie.

IRODALOM

- Archer, S. M. (1988): Az oktatási rendszerek expanziója. Iskolamester 4 Budapest OI
- Az Európai Közösség Felsőoktatási Memoranduma (1993) *Educatio*, No. 3.
- Berg, C. (ed.) (1993): Academic Freedom and University Autonomy. Bucharest, CEPES Papers on Higher Education
- Cerych, L. (1984): The Policy Perspective. In Clark, B. R. (ed.): Perspectives on Higher Education, Eight Disciplinary and Comparative Views. Berkeley, University of California Press
- Clark, B. R. – Neave, G. (1992): The Encyclopedia of Higher Education, Oxford, Pergamon.
- Clark, B. R. (1993) The Problem of Complexity in Modern Higher Education. In: Rothblatt, S. – Vittrock, B. (eds) The European and American University since 1800. Cambridge University Press
- Cowen, R. (ed) (1996) The Education of Higher Education Systems. London, Kogan.
- Darvas Péter (1993) Felsőoktatás és az egyetemek egy „új” Európában. Várakozások és változások. In: Halász Gábor (ed) Az oktatás jövője és az európai kihívás. Budapest *Educatio*
- Education at a Glance, OECD Indicators* (1998, 2000) Paris, CERI
- Geiger, R. L. (1998): Private Sector in Higher Education. Ann Arbor, The University of Michigan Press
- Goedegebuure, L. C. (1992): Mergers in Higher Education. A Comparative Perspective. Utrecht. Uitgeverij Lemma B.U.
- Goedegebuure, L. C. (et al) (eds) (1994): Higher Education Policy. Oxford, Pergamon
- Hrubos Ildikó (1998): A felsőoktatás intézményrendszerének átalakulása a fejlett országokban a tömegesé válás korszakában. *Európa Fórum* No. 1.
- Hrubos Ildikó (1999a): A felsőoktatás dilemmája a tömegessé válás korszakában. *Education Füzetek* No. 224.
- Hrubos Ildikó (1999b): A japán felsőoktatási modell. *Education Füzetek* No. 226.
- Kerr, C. (1982): The Uses of the University. Cambridge. Harvard University Press
- Kitamura, K. (1997): Policy Issue in Japanese Higher Education. *Higher Education*, No. 34.
- Kozma Tamás (1994): Nemzetközi trendek. *Educatio*, No. 1.
- Kozma Tamás (1998): Expanzió. *Educatio*, No. 1.
- Ladányi Andor (1992): A felsőoktatás mennyiségi fejlődésének nemzetközi tendenciái. Budapest, OI.
- Lynn, M. (et al) (eds) (1996): The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation. Oxford, Pergamon Press
- Neave, G. – Vught, F. A. (eds) (1991): *Prometheus Bound*. Oxford, Pergamon Press.
- Nyíri Kristóf (1999): A virtuális egyetem felé. *Világosság*, No. 8–9.
- Policy Paper for Change and Development in Higher Education (1995) Paris, UNESCO.
- Setényi János (1993): Az európai integráció, mint oktatáspolitikai kihívás. A felsőoktatás esete. In: Halász Gábor (ed.): Az oktatás jövője és az európai kihívás. Budapest, *Educatio*

- Scott, P. (1995): *The Meanings of Mass Higher Education*. Buckingham, Bristol, Open University Press
- Teichler, U. (1993): *Structures of Higher Education Systems in Europe*. In Gellert, C. (ed.): *Higher Education in Europe*. London, Jessica Kingsley
- Tjeldvoll, A. (1997): *A Service University in Scandinavia?* University of Oslo, Institute for Educational Research.
- Tjeldvoll, A. (1998): *The Service University in the Global Market Place*. *Educatio*, No. 1.
- Trow, M. (1974): *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Paris, OECD
- Windolf, P. (1997): *Expansion and Structural Change*. Westview Press
- Wittrock, B. (1993): *The Modern University: The Three Transformations*. In Rothblatt, S. – Wittrock, B. (eds): *The European and American University since 1800*. Cambridge University Press
- World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action (1998) World Conference on Higher Education, Paris, UNESCO

Gazdálkodó egyetem – szolgáltató egyetem – vállalkozói egyetem

BEVEZETÉS

A címben jelzett fogalmak közös vonása, hogy az egyetem (a felsőoktatási intézmények) megváltozott funkciójára, missziójára és gyakorlatára utalnak. A gazdálkodó egyetem fogalma látszik a legszűkebbnek és a legjobban operacionalizálhatónak, a szolgáltató egyetem és a vállalkozói egyetem elnevezés már az egyetem valamiféle kiterjesztésére, a környező társadalomba való szervezettebb beágyazódására utal. A három fogalom egyben az időbeli változásokat is követi, egy folyamatot, amelynek korszakhatárai meglehetősen jól azonosíthatóak.

A mélyreható változások hátterében a felsőoktatás látványos expanziója áll. A második világháború előtt a tipikus felsőoktatási korcsoportok kevesebb mint 15%-a járt egyetemre, amely szakaszt a szakirodalom a felsőoktatás elit szakaszának nevezi (Trow 1974). Az 1960-as évektől a nyugati fejlett országokban meginduló – két évtizedig igen gyors, majd lassuló, illetve változó ütemű – hallgatói létszámnövekedés következtében tömegessé vált a felsőoktatás (a részvételi arány 35% fölé emelkedett), az ezredfordulóra pedig már mindenütt megközelítette vagy meghaladta az 50%-ot. Ez már a tömegesség szakaszának átlépését jelenti: a felsőoktatás belépett egy olyan átmenet szakaszába, amely az általánossá váláshoz vezet (a ma még csak elméletileg említhető 75% felett tekintik általánosnak a felsőoktatást). Ilyen körülmények között a növekedés már úgyszólván megállíthatatlan, hiszen az egyén számára a kimaradás kockázata igen nagy. Rendkívüli társadalmi nyomás nehezedik az oktatási kormányzatokra a további bővítés feltételeinek megteremtése tekintetében. Az expanzió „levezetésében” – országonként változó arányban – a felsőoktatás magánszektora is szerepet kap. (Hrubos 2000b)

A felsőoktatási ágazat minden tekintetben hatalmasra növekedése következtében megváltozott annak társadalmi-gazdasági szerepe, egész intézményrendszere. Témánk szempontjából kiemelt jelentősége van az egyetemek és az állam (kormányzat), valamint az egyetemek és a gazdaság közötti kapcsolat gyökeres átalakulásának.¹

¹ A tanulmányban az egyetem és a felsőoktatás fogalma egyaránt szerepel, helyenként szinonimaként. Valójában a felsőoktatás szélesebb fogalom, mint az egyetem, mivel magában foglalja a nem-egyetemi státuszú intézményeket (főiskola, Politechnikum, Fach, Junior College, Commu-

A felsőoktatás-kutatás elméleti és metodológiai alapjainak kidolgozásában döntő munkát végzett Burton R. Clark, a Kaliforniai Egyetem, Berkeley tanára (ma emeritus professora). A felsőoktatási szektor jelenségeinek megértéséhez a főhatalmat gyakorló három aktor erejének összevetését ajánlja. Alapsémájában – az előbb említett aktorok elnevezését némileg pontosítva – az akadémiai oligarchia (a tudományosság), az állami bürokrácia (oktatási kormányzat) és a piac változó befolyásoló hatása jó elméleti keretet ad az egyes felsőoktatási modellek, egy-egy ország felsőoktatási rendszere jellegének értelmezéséhez. (Clark 1983) Ennek alapján rajzolódik ki a felsőoktatás három – a tömegessé válás előtt jól megkülönböztethető – eredeti modellje: a brit modell (amelyben a főhatalom az akadémiai oligarchia kezében van, nincs verseny és nincs állami kontroll), a kontinentális európai modell (az állam finanszíroz és kontrollál, nincs verseny), valamint az amerikai modell (nem értelmezhető az állami kontroll, a piaci verseny a fő mozgatórugó). (Hrubos 2000a)

A felsőoktatás aktorainak egymáshoz viszonyított súlya megváltozott az 1960-as évektől kezdődő és maig tartó periódusban. A következőkben a dolgot az állam és a piaci verseny pozíciójának átalakulásával foglalkozik, elsősorban az európai felsőoktatási modellek vonatkozásában.

A GAZDÁLKODÓ EGYETEM

A felsőoktatás expanziójának leghevesebb szakasza a kontinentális Európában egybeesett a gazdasági prosperitás korszakával. A kormányzatok kiemelten kezelték az oktatás és azon belül főleg a felsőoktatás fejlesztését. Sok új egyetemet, illetve nem-egyetemi státuszú intézményt alapítottak, a meglévőket látványosan bővítették. A fejlesztés minden tekintetben államilag kontrollált volt: a hallgatói létszám, az új egységek szakmastruktúrája, az oktatási programok szakmai irányultsága. A felsőoktatási intézmények pénzügyi adminisztrációja szigorú előírások szerint működött, a költségvetési támogatás felhasználását részletesen szabályozták, az egyetemek gazdasági főigazgatója esetenként formailag is a Pénzügyminisztérium alkalmazottja volt. A kiépülő jóléti állam ösztöndíjakkal, nagyvonalú diákjóléti juttatásokkal és általános tandíjmentességgel ösztönözte a fiatalokat a továbbtanulásra. Ennek megfelelően a felsőoktatási intézmények bevételei szinte kizárólag a rendszeres költségvetési támogatásból származtak.

nity College, Regional College stb.) is. Az expanzió megindulása előtt csak az „egyetem” létezett, és éppen a hallgatói létszámemelkedés kapcsán jöttek létre, illetve kaptak felsőoktatási státuszt az egyéb intézmények. Ettől kezdve beszélhetünk „felsőoktatásról”. Mivel az intézményrendszer gyökeres átalakulása elsősorban a több évszázados hagyományokra visszatekintő egyetemi szektort érintette, az átalakulás elemzésénél elsősorban az egyetemről van szó. Mindazonáltal éppen az intézményrendszer itt bemutatott változása kapcsán halványulnak el az egyetem és a nem-egyetemi státuszú intézmények közötti határok.

A gazdasági növekedés megtorpanása új helyzetet teremtett. A csökkenő költségvetési források hatékonyabb felhasználása alapkövetelménnyé vált. Az 1980-as évek közepén szinte minden nyugat-európai országban új irányítási rendszert vezettek be. Az indirekt irányítási rendszer a korábbinál jóval nagyobb önállóságot ad az egyetemeknek. Ez elsősorban abban nyilvánul meg, hogy a költségvetési támogatás felhasználását már nem szabályozzák részletesen, az egyetemek érdekeltté válnak a nagyobb teljesítmény felmutatásában, pl. azáltal, hogy a hallgatói létszám alapján kapják a támogatás jelentős részét. Az elsődleges költségvetési forrás mellett megjelenik a másodlagos csatorna: a támogatások egy részét pályázat útján lehet elnyerni. Főleg a kutatási tevékenység területén válik egyre jelentősebbé ez a megoldás. A kormányzat továbbá nemcsak megengedi, hanem egyenesen ösztönzi a felsőoktatási intézményeket ún. harmadlagos források keresésére. Itt elsősorban a gazdaság, az üzleti világ, esetleg civil mecénások szerepvállalásáról van szó. (Neave ed. 1991) (Polónyi 2000)

A felsőoktatási intézmények átalakulása gazdálkodó szervezetekké komoly meg-rázkódtatást jelentett az akadémiai és az adminisztratív stáb életében egyaránt. A vezetőtestületeknek, a gazdálkodásért felelős részlegeknek új működési filozófiát kellett elsajátítaniuk, új szemléletet és technikákat kellett bevezetniük. Olyan menedzser típusú vezetőket igényelnek a most hirtelen tornyosuló feladatok, akik az akadémiai és üzleti szemléletet egyaránt magukénak mondhatják. (Barakonyi 2000)

A hatékonyság követelményének előtérbe kerülése aggodalmakat keltett az akadémiai szabadság, az intézményi autonómia tekintetében. Egyes elemzők úgy fogalmaztak, hogy míg korábban az állami kontroll korlátozta az akadémiai gondolat érvényesítését, addig az új helyzetben a piaci viszonyok eluralkodása téríti el eredeti szempontjaitól, törekvéseitől az egyetemeket és az egyes professzorokat. (Neave–Vught 1991) Az egyre élesedő versenyben fragmentálódik, sőt atomizálódik az egyetemek hagyományosan kollegiális közössége és egy-egy ország egyetemeinek hálózata.

Az egyetemek gazdálkodói filozófiájának és gyakorlatának elterjedése következtében elmozdultak a clarki séma fő aktorainak pozíciói: a kontinentális Európában az állami bürokrácia dominanciája felől a piac felé, az expanzió útján valamivel később, a thatcheri korszakban elinduló Nagy-Britanniában pedig az akadémiai oligarchia kezéből az állami bürokrácia és a piac meghatározó szerepe felé. Közben az amerikai modellben éppen ellentétes változás állt be: növekedett a korábban alig létező állami finanszírozás, állami kontroll súlya. (Goedegebuure et al. 1993)

SZOLGÁLTATÓ EGYETEM – KITERJESZTETT EGYETEM

A felsőoktatás tömegessé válását és a piaci értelemben vett hatékonysági szempontok bevezetését kísérő aggodalmak középpontjában a minőség kérdése, ezen belül a kutatóegyetemek, az elit egyetemek pozíciójának veszélybe kerülése állt. Bár egyes

vélekedések szerint a nyilvánvalóvá tett verseny körülményei között is a régi, nagy hírű egyetemek maradnak a nyertesek, hiszen a magas akadémiai és társadalmi presztízs továbbra is vonzza a hallgatókat, a kutatások megrendelőit, és fennmarad, újratermelődik az intézmények hierarchiája (tehát nem azonos eséllyel indulnak az egyes egyetemek az erőforrásokért folyó elvileg nyitott versenyben). Erre a kedvező eredményre azonban csak akkor számíthatnak az elit egyetemek, a kutatóegyetemek, ha maguk is igazodnak a megváltozott környezethez. (Vught 1989)

A szolgáltató egyetem modelljének követése látszik lehetséges kitörési útnak. Az 1990-es évek közepén született koncepció tovább megy az indirekt kormányzati irányításra való áttérésből adódó gazdálkodó egyetem modelljénél. Ebben a koncepcióban az egyetem lebontja tradicionális határait, végképp maga mögött hagyja az „elefántcsonttorony”-filozófiát. Szerves kapcsolatra törekszik társadalmi-gazdasági környezetével. Nemcsak létrehozza és eladja a tudást, hanem az eredményeket installálja, a felhasználást, fenntartást felügyeli a külső megrendelő igényei szerint. Mindezt úgy teszi, hogy szolgáltató tevékenysége konzisztens legyen az egyetem és annak egységei missziójával, de a meghatározó nem a belső logika, hanem külső. A kiterjesztett egyetem és a professzionális szolgáltatás fogalmával lehet jellemezni a modell lényegét. Nem egyszerűen alkalmazott kutatásokról vagy szakértői tevékenységről van szó, amelyek jól ismertek a tradicionális egyetemek életében is. Itt az akadémiai aktivitást kontinuumként kell felfogni, amelyben nem elkülönülve, hanem egymásba folyva, egymást kölcsönösen áthatva szerepel mindaz, amit oktatásként, alap- és alkalmazott kutatásként, szakértésként, tanácsadásként ismerünk. Az oktatási programok között a hagyományos képzési formák mellett nagy súllyal szerepelnek a rugalmasan szervezett, a külső megrendelő igényeihez alakalmazkodó szakképző, továbbképző programok, amelyekben sok gyakorlati szakember vesz részt szerződéses oktatóként.

A tradicionális kutatóegyetemen a kutatások tervezése és szervezése decentralizáltan történik, egyes egységek, egyes professzorok saját tudományos érdeklődésük, szakmai kapcsolataik alapján végzik kutatásaikat és szereznek hozzájuk támogatókat. Az egyetem akadémiai teljesítménye az ő teljesítményük összegeként értelmezhető, nincs az egyetem szintjén tervezés, értékelés. A szolgáltató egyetemen jellemzően központilag történik a kutatások tervezése, a szerződéskötés, az egyes egységek, kutatók ebben keresik meg helyüket. A „főhatalom” a professzorok, professzori testületek, az akadémiai stáb kezéből kicsúszik, és átkerül az adminisztratív stábhoz, az egyetemi menedzserekhez. (Tjeldvoll 1996, 1997)

A szolgáltató egyetem megjelölés a fentiek értelmében elsősorban gazdasági jellegű, üzleti típusú szolgáltatást jelent. A szolgáltatás fogalmához azonban közel áll – nem csak nyelvi értelemben – a szolgálat fogalma. A kiterjesztett egyetem elnevezés a szolgáltatás-szolgálat együttes értelmezésére, a szempontok, a hatókör szélesítésére utal. Szociális, munkaerő-gazdálkodási, kulturális szolgáltatásról, szolgálatról lehet itt szó. Konkrétabban ez azt jelenti, hogy az egyetemek felismerik, felelősek

környezetük, régiójuk állapotáért, a lakosság „jólétéért” és főleg „jóllétéért”. Nem szigetszerűen állnak a társadalomban, hanem a társadalom és gazdaság, a teljes oktatási rendszer részének tekintik magukat. Működésüket, oktatási és kutatási stratégiájukat ennek az új missziónak megfelelően alakítják ki.

A kiterjesztett egyetem modellje nem karitatív funkció betöltését jelenti. A gazdálkodó egyetemnek kell kiterjesztett módon gondolkodnia és működnie. Szolgáltatásait részben magán (üzleti) megrendelések alapján végzi, de nagy súlya lehet az állami (önkormányzati) megrendeléseknek is. Tehát tudatos és autonóm gazdálkodásról van szó, amely azonban figyelembe veszi a környezet széles értelemben vett igényeit és az abból adódó sokféle bevételi forrást. Ehhez természetesen a másik oldal fontos szereplőinek attitűd-változására is szükség van: az üzleti életnek és a költségvetési szervezeteknek, önkormányzatoknak fel kell ismerniük az egyetemekben rejlő ilyen értelemben vett lehetőségeket.

Az egyetemek fentiekben vázolt kiterjesztett funkciójának jelentőségére utal, hogy az UNESCO 1998-as deklarációjában – amely a 21. század egyetemének feladatait vázolja fel – több vonatkozásban fogalkozik ezzel a követelménnyel. Leszögezi, hogy az egyetemek csak akkor tudják sikeresen kezelni a megállíthatatlanul növekvő hallgatói létszámból és a fokozódó finanszírozási nehézségekből adódó permanens válságot, ha elfogadják magukat országuk és lokális környezetük társadalmával, ha láthatóan „hasznos” tevékenységet folytatnak, ha releváns tudást közvetítenek, a gyakorlatban alkalmazható kutatási eredményeket produkálnak. (*World Declaration 1998*)

A VÁLLALKOZÓI EGYETEM

A gazdálkodó-szolgáltató egyetem gondolatát a legradikálisabb értelemben a vállalkozói egyetem koncepciója követi. Az 1990-es évek közepén figyeltek fel a felsőoktatás-kutatók arra, hogy egyes európai egyetemek működésének filozófiájában és gyakorlatában gyökeres fordulat állt be. Burton Clark 1994–96-ban végzett kutatása ennek szisztematikus felderítésébe fogott, az eredményeket *Creating Entrepreneurial Universities* című könyvében foglalta össze. (*Clark 1998*)

Clark megjegyzi, hogy kezdetben hezitált, vajon az *innovatív egyetem* vagy a *vállalkozói egyetem* elnevezést használja-e. Bár az *innovatív egyetem* változat jobban hangzik az akadémiai füleknek, míg a *vállalkozó* túlzottan üzletiesen cseng, profitorientált, individuális gondolkodást követő magatartásra utal, mégis az utóbbi mellett döntött. Éspedig abból a megfontolásból, hogy itt a helyi, intézményi erőfeszítések, a szervezeti magatartás új típusa a döntő elem, azt kívánja megérteni és arra jobban utal a vállalkozó/vállalkozás fogalom.

Olyan egyetemeket keresett fel, amelyek az előzetes vizsgálódások alapján prototípusai az új szemléletnek. Az 1980-as évek második felétől vállalták azt a kozká-

zatot, amelyet a még ismeretlen új út választása jelentett, mivel felismerték, hogy hasonlóképpen kockázatos a hagyományos magatartás követése. A felsőoktatási reformok természete, hogy általában hosszú a kifutási idejük, legalább tíz év kell a tényleges eredmények megérlelődéséhez. Clark tehát akkor fogott munkához, amikor éppen lejárt vagy a vége felé közeledett a tízéves periódus. Tehát még nem a folyamat végső értékelésére vállalkozott, részben magát a folyamatban lévő átalakulást kívánta megérteni.

Öt egyetemről készített esettanulmányt. Kevésbé ismert egyetemekről van szó, és nem szerepelnek köztük az európai kontinens központi régióiban vagy a mediterrán térségben székelő intézmények. A brit szigetországban és az ahhoz földrajzilag közeli Hollandiában, valamint Észak-Európában talált kutatási szempontjainak megfelelő terepet.

A téma országos és lokális összefüggésre vonatkozó dokumentumok feldolgozása után a kutató először egy-két hetes látogatást tett a helyszíneken, ahol egy tucat interjút készített. Megpróbált képet nyerni a campus életéről, tanítási órákat, egyéb egyetemi rendezvényeket látogatott meg. Az első körben az volt a célja, hogy megismerje a helyi, speciális körülményeket, amely ismeret birtokában meg tudta fogalmazni modellszerűen a vizsgálati dimenziókat. A második látogatási körben lényegében ugyanazon módszerekkel dolgozott, de most már célzottabban, a közös elemekre helyezve a hangsúlyt. Elsősorban kvalitatív információgyűjtési módszereket használt, mivel az attitűdökre, azok változásaira, az emberi viselkedés motívumaira volt kíváncsi.

Öt olyan elemet fogalmazott meg, amelyek léte, kialakulása az egyetem „vállalkozói” minősítésének alapvető feltétele. Az egyes egyetemek reformját ezen szempontok alapján vizsgálta meg, és a kutatás fő eredményeit is ebben a logikában célszerű összefoglalni.

A vállalkozói egyetem erős és professzionális menedzsmentet épít ki

Különösen nagy jelentősége van a csúcavezetésnek, amely általában kis létszámú (három-négy fős) operatív irányító testületet jelent. Ez a testület az akadémiai és az üzleti értékeket egyaránt megjeleníti és képviseli. A külső források felderítése, a közös infrastruktúra fejlesztése, a bevételekkel kapcsolatos redisztribúció és általában a stratégiai döntések ezen a szinten történnek. A döntések előkészítése speciális bizottságok feladata, amely bizottságokban az akadémiai stáb képviselői és külső szakértők is részt vesznek. Az egyetemek belső döntéshozó mechanizmusai gyors átalakuláson mentek át az elmúlt évtizedekben. A nagy növekedés előtti korszak ún. professzori jellegű vezetési rendszerét az 1960-as években a részvételi típusú vezetés váltotta fel. (Az előbbi esetben a professzori testület vagy a professzorok képviselőiből álló testület hozta a döntéseket. Az expanzió és részben az 1968-as

diáklázadások hatására tértek át az utóbbi megoldásra, a tanári kar és adminisztráció, valamint a hallgatók választott képviselőiből álló egyetemi tanácsok váltak dominánssá.) A hatékonysági, gazdálkodási szempontokat követő egyemen az ún. menedzseri típusú vezetés a megfelelő megoldás. A vállalkozói egyetemen teljeseedik ki a legtisztább formájában ez a folyamat.

Létrehozza az ún. fejlesztő perifériákat

Ipari parkokat, üzleti parkokat, technológiai fejlesztő parkokat és más, speciális szolgáltatást vagy kutatást végző egységeket hoznak létre. Ezek gazdálkodási értelemben nagy önállósággal rendelkeznek, elkülönülnek az egyetem hagyományos részlegeitől, és egyértelműen üzleti jellegű tevékenységet folytatnak. Megkettőződik az egyetem szervezete, más megfogalmazással mátrixszerűvé válik. Egy-egy akadémiai egység, illetve az egyes professzorok, kutatók mindkét vonalon tevékenykedhetnek. Míg a hagyományos akadémiai egységek a diszciplináris rendet követik, a perifériákon az interdiszciplináris megközelítés, a projektorientált munka jellemző. A hallgatók bekapcsolódhatnak a projektekbe, a perifériák keretében saját vállalkozásba is foghatnak. Az itt felnevelkedő későbbi alumnusok szerepe igen jelentős a megrendelések szerzésében. A perifériák tehát lényegében az egyetem és az üzleti világ, az egyetem és a lokális környezet közötti összekötő kapocs szerepét töltik be, mivel lényegük szerint ezen szférák vonásait egyaránt magukon viselik.

A finanszírozás diverzifikált, különböző jellegű forrásokból származnak a bevételek

A vállalkozói egyetemen – értelemszerűen – nagy súlyuk van a másodlagos, és különösen a harmadlagos finanszírozási forrásoknak. Főleg ez utóbbiak adják a diverzifikáltságot, mivel ez a forráscsoport önmagában is igen sokféle lehet. A több lábon állás döntő eleme az egyetem gazdálkodásának. Első megközelítésben a másod- és harmadlagos források nagy aránya bizonytalansági faktornak látszik: Valójában éppen a sokféle forrás biztosítja a stabilitást. Ebben a környezetben az egyetemi autonómia lényege abban rejlik, hogy nem függ az intézmény egyetlen (vagy kevés számú) fenntartótól, támogatótól.

Erős és stimulált akadémiai hátországa van

Továbbra is az akadémiai stáb az egyetem működésének alapja. Kulcskérdés, hogy meg lehet-e őket nyerni a vállalkozói gondolatnak. Érezniük kell, hogy nem rosszab-

bul, hanem jobban járnak az új egyetemi filozófia követése által. Meg kell győzni őket arról, hogy lehetséges az akadémiai és az üzleti értékek együttes érvényesítése. A tradicionális és semmivel sem pótolható értékek tovább élhetnek a vállalkozói egyetem keretében, mi több, a már elfeledettnek látszók újjászülehetnek. A kedvező anyagi helyzetben lévő intézmény jobb feltételeket adhat a kutatáshoz, mint a leromlott, alulfinanszírozott hagyományos állami egyetemek. Az egy gazdálkodási egységként funkcionáló egyetemnek módja van arra, hogy a bevételek olyan átcsoportosítását valósítsa meg, amely lehetővé teszi minden értékes egység fennmaradását, akadémiai értelemben fontos és kíváló színvonalú tevékenység folytatását. A sok lábon álló egyetem képes arra, hogy a konjunkturális hatásokat kivédje, hosszabb távon gondolkodjon, ne kényszerüljön pillanatnyi szorongatott anyagi helyzetben egységeket, tevékenységeket leépíteni. Tehát – Clark megfogalmazását követve – a vállalkozói egyetem nem az ördög szüleménye és nem a pokolba vezető út az akadémiai értékek szempontjából. Éppen ellenkezőleg, azok érvényesülésének ad kedvező terepet.

Az egyetem egészét áthatja a vállalkozói kultúra

A vállalkozói egyetem olyan intézmény, amelynek minden egysége, minden munkatársa vállalkozó – mondja Clark. Nem kivételes egységek, zárványok jelenítik meg a vállalkozást, hanem az egyetem egésze. Éppen ezért nem vezet atomizálódáshoz, egymás rovására történő térnyeréshez. Mi több, a végső soron közös vállalkozás közösséggé formálja az egyetemet. Mivel minden vállalkozói egyetem – a dolog természete következtében – egyedi jelenség, sajátos története van, megoldásai, törekvései is egyedülállóak a maguk módján. Ez alkalmat ad az eredetlegendák, szimbólumok megszületésére és ápolására, az intézményhez való pozitív érzelmi viszonyulásra tanárok, adminisztrátorok és hallgatók számára egyaránt. Ebben a közegben elfogadtatható a fentiekben említett erőforrás-átcsoportosítás, gyökeret verhet az alumnuszerveződés.

A SIKERES PÉLDÁK

Clark legfontosabb következtetése az, hogy olyan egyetemekből lesznek nagyobb eséllyel vállalkozói egyetemek, amelyek valamilyen okból periferiális helyzetben vannak, vagy abba kerültek. Tehát a filozófiaváltás kitörési eszköz számukra a sarokba szorított helyzetből. Mivel az egyetem minden egysége és munkatársa átérzi a fenyegetettséget, hajlandó a váltásra, esetleg aktívan részt is vesz annak alakításában. A krízisből való kilábalást sikerként, közös sikerként éli meg. (Ez a körülmény egyben megmagyarázza és életszerűvé teszi az előbbieken bemutatott pozitív attitűdöt, az optimista végkicsengést.)

A válsághelyzet, a változtatási kényszer mindenütt más volt.

A *Warwick Egyetem* Közép-Angliában található. Az 1960-as évek közepén alapították, azon folyamat keretében, amely a felsőoktatás korabeli brit filozófiájának megfelelően a kis és kézben tartott növekedést célozta meg. A „hét nővér”-ként emlegetett egyetemek ekkor jöttek létre (Warwick mellett Sussex, York, Lancaster, Essex, East-England és Kent egyeteme). A viszonylag kis méretek és a „zöldmezős beruházás” jó alkalmat adott új ötletek megvalósítására, a kísérletezésre, amelyet az egyetemeket finanszírozó alap támogatott is. Warwickban kezdettől fogva nagy hangsúly került a kutatásra, a PhD-képzésre, már csak azon megfontolásból is, hogy a nagy egyetemek lenéző gesztusát valamelyest elháríthassák. A közép-angliai iparvidék és főleg Birmingham közelsége kezdettől kedvező adottságot teremtett. Az egyetem vezetői hamar felismerték az ipari kapcsolatok jelentőségét. A szolgáltató egyetem modelljéhez való közeledésnek minősíthető, hogy integrálták a szomszédos tanárképző főiskolát, továbbá távoktatási programokat indítottak helyi szponzorok támogatásával.

A bajok akkor kezdődtek, amikor a Thatcher-kormány a felsőoktatási rendszer átalakításába, finanszírozásának racionalizálásába fogott, és ennek keretében drasztikus mértékben és rendkívül gyorsan csökkentették a költségvetési támogatást. (Ezzel párhuzamosan megnyirbálták az akadémiai világ pénzügyi autonómiáját, több területen bevezették a kormányzati ellenőrzést.) Az események sokkolólag hatottak az egyetemekre, valósággal megbénították az egyetemi vezetők gondolkodását. Amikor pedig nyilvánvalóvá vált, hogy nem rövid távú és később feledhető „bal-esetről” van szó, megindult az egyetemek morális szétzilálódása.

Warwickban más történt. Az egyetem vezetői felismerték, hogy sürgősen saját kezükbe kell venni sorsukat. A reform kidolgozásában és beindításában döntő szerepe volt egy karizmatikus személynek, az akkori rektornak. Külső támogatóként elsősorban a környező ipari üzemek jöhetek számításba, de az egyetem azonnal gondolt a nemzetközi oktatási piacra is (főleg az MBA képzés formájában). Angliában elsőként hoztak létre Tudományos Parkot, konferenciaközpontot és más ún. perifériákat. A reform alapvető eleme volt az erős felhatalmazással rendelkező központi menedzsment kialakítása. A döntések másik erős pontja az egységek (tanszékek) szintje lett, és csökkent a karok viszonylagos szerepe. A vállalkozó jellegű tevékenységek adminisztrálására külön irányítóközpont jött létre (50 egység tartozik ide). Közben változatlanul megmaradtak a hagyományos akadémiai részlegek, a bölcsészettudományi, természettudományi és társadalomtudományi képzési programok. A vállalkozói tevékenységre kevésbé alkalmas tudományterületek, tudományágak színvonalas művelését az teszi lehetővé, hogy a központ átcsoportosítja az üzleti bevételek egy részét. Ezt ugyan időnként viták kísérik, de végül is mindenki belátja, hogy Nagy-Britanniában változatlanul Oxbridge a viszonyítási alap. Ennek megfelelően az egyetem egészének megítélése – belföldi és nemzetközi üzleti pozíciója – attól is függ, hogy milyen eredményeket tud felmutatni a hagyományos akadémiai

területeken. Warwick sikerét mi sem jellemzi jobban annál, mint hogy a „hét nővér” közül a legjobbnak minősítik, és úgy mondják, hogy presztízse közelíti az Oxfordi és a Cambridge-i Egyetemét.

A *Twentei Egyetem* egyenesen a válságban született. 1994-ben alapították villamosmérnöki, gépészeti és vegyészeti karral rendelkező műszaki egyetemenként, regionális feladatokkal. Igazi tágas, zöld campus épült ki, ami egyedülálló a sűrűn lakott Hollandiában. De egyedülálló volt az a válsághelyzet is, amely akkor az ország nyugati határvidékét jellemezte. A fő gazdasági ágazat, a textilipar összeomlott. A fiatal műszaki egyetem itt nem találhatott ipari partnereket, impulzusokat, de az akadémiai világ központjai is távol vannak innen. A vonzó campus ellenére kezdetben csekély volt a diákok érdeklődése az egyetem iránt, mivel akkoriban egész Európában a jogi, bölcsészettudományi, szociológiai szakok voltak divatban, a hallgatók kedvező állami hivatali állásokat reméltek ilyen végzettség birtokában. A műszak szakok nem voltak keresettek. Twente egyébként se tudta volna felvenni a versenyt a hazai konkurens műszaki egyetemekkel. (A Delfti Egyetem előnyét fényes múltja, a Rotterdami Egyetemét a tengeri kikötő közelsége, az Eindhoveni Egyetemét pedig a Philips cég tette Twente számára behozhatatlanná.) Az 1980-as évek közepén, a nagy racionalizálás idején nyilvánvalóvá vált, hogy nincs értelme a százalmas vegetálás folytatásának. A Twentei Egyetem saját útra lépett.

Olyan szakmai profilt kezdett kialakítani, amely korábban nem létezett Hollandiában. A modern műszaki tudományok és az alkalmazott társadalomtudományok bizonyultak ilyennek. Később az üzleti és a közszolgálati képzéssel, valamint az oktatástechnológia szakterülettel bővítették a palettát, majd pedig kellő időben kifejlesztették az informatikai, számítástechnikai képzést. A legsikeresebbnek, a munkaerőpiacon legjobban érvényesíthetőnek a kombinált programok bizonyultak (pl. műszaki vagy informatikai szak üzleti vagy közszolgálati párosítással). A régióban elsősorban a kis- és középvállalatokkal vették fel a kapcsolatot, az ő bevonásukkal hozták létre az ún. perifériákat, amelyek különös jelentőséggel bírnak az adott környezetben. Hollandiában még az indirekt irányításra való áttérés után is erősen korlátozza a törvény az egyetemek vállalkozói tevékenységét. A perifériákra viszont nem vonatkoznak ezek a szabályok, szabályos vállalkozásokként működhetnek. Az egyetem ipari parkjai ma már szinte külön várost képeznek. A térbeli korlátok hiánya ebben is különös előny volt. A saját régióban kiépített kapcsolatok mellett a Twentei Egyetem főleg a nemzetközi kapcsolatokra koncentrált (mintegy kihagyva a hazai mezőnyt). Ebben is nagyon sikeres. Hét interdiszciplináris kutatóközpont létesült, amelyek jórészt nemzetközi – kiemelten európai uniós – projektekben dolgoznak.

A Twentei Egyetem látványos eredményeinek titka a szakmai profil bátor és bölcs megválasztása. Nem diverzifikálta túlságosan tevékenységét, hanem néhány területet emelt ki. Elsőként – és ilyen mértékben máig egyedülállóként – tette magáévá a vállalkozói filozófiát egy olyan országban, amelyben a nagyvonalú állami támo-

gátásnak, az uniformizáló kormányzati kontrollnak és központi tervezésnek mély gyökerei vannak.

A *Strathclyde Egyetem* eredetileg a Glasgow-i Egyetemből vált ki 1794-ben mint textilipari, hajóépítő és fémipari főiskola. Az 1960-as évek végén kapott egyetemi státuszt, amikor is megtagadta, hogy a „hét nővér”-hez hasonlóan „zöldmezős beruházás” keretében fejlesszék. Bent kívánt maradni a nagyváros slumosodó központjában, annak jelzéseként, hogy hű akar lenni eredeti missziójához, a műszaki főiskolai gyökerekhez. Ez pedig a hasznos tudás adása, a társadalom számára közvetlenül hasznot hajtó tevékenység folytatása (aminek egyébként meglehetősen alacsony a presztízse az arisztokratikus, elitista brit egyetemi világban). Az egyetemmé nyilvánítás kapcsán mindazonáltal bővült a profilja, üzleti adminisztráció, politikatudomány, pszichológia, kereskedelmi ismeretek egészítették ki a műszaki képzést. Alapvető műszai profiljukat azonban meg kívánták őrizni, mivel reálisan felmérték, hogy a 4-500 éves múlttal rendelkező nagy skóciai egyetemekkel (Edinburgh, Glasgow, St. Andrews, Aberdeen) úgysem vehetik fel a versenyt.

Az átalakulási kényszert itt is a thatcheri intézkedések hozták meg (bár a komolyabb nehézségek már az 1970-es években megjelentek, amikor ők kevesebb támogatást kaptak, mint a „zöldmezős beruházást” vállaló „hét nővér”). Új rektor (Vice Chancellor) lépett hivatalba, aki merész döntésekre szánta el magát. Egyszerűbbé, áttekinthetőbbé tette az egyetem szervezeti felépítését, a korábbi 9 schoolból négy kart alakított ki (műszaki, üzleti, természettudományi, bölcsészeti és társadalomtudományi kart). Ezzel a központi irányítás megvalósítása könnyebbé vált. Minden tekintetben megerősítette ezt az irányítási szintet, amely egyébként jellemzően igen gyenge a brit egyetemeken. A kézi vezérlés a kezdeti időszakban valószínűleg szükséges volt, később a következő rektorok már a kollegiálisabb vezetési stílusra tértek át.

Miben találták meg a külső finanszírozási forrásokat? Először is az ipari kisvállalkozókkal kerestek kapcsolatot, „inkubátort” hoztak létre számukra. Kiemelten figyeltek a kutató-fejlesztő részlegek sorsára, amelyek a jól működő központi adminisztráció segítségével már igen korán sikeresen pályáztak európai uniós (akkor még EC) kutatási támogatásért (az Egyesült Királyságban elsőként szerepeltek a nyertesek között). Oktatási programjaikat kurrens szakokkal bővítették (MBA képzés, bioenergia szak), elfogadták egy tanárképző főiskola csatlakozási szándékát, aminek kapcsán a tanár-továbbképzés kifejlesztésével értek el jó üzleti eredményeket. A nehezebben eladható bölcsészeti és társadalomtudományi területen új, vonzó szakok indításával próbálkoztak (Európa-tanulmányok, női tanulmányok, skót tanulmányok).

A *Strathclyde Egyetem* nagyon mélyről indult, ma pedig már az első 20 egyetem között tartják számon az Egyesült Királyságban. A siker titka saját eredeti filozófiájának (a hasznos tudás tiszteletének) és a skót jellegnek hangsúlyozott megőrzése, amely jól megfért a legmodernebb szakok, az interdiszciplináris képzési programok

és kutatások beindításával. A kutatásokban kevés számú területre koncentráltak, ott viszont nemzetközi mércével is kiemelkedő eredményekre törekedtek.

A svédországi *Chalmers Műszaki Egyetem* (Göteborg) történetének különleges eleme, hogy 1829-ben magán műszaki szakiskolaként alapították, amelyet a király is támogatott, és kezdettől kapott kormányzati támogatást. Utóbb ez az anyagi háttér elégtelennek bizonyult, ezért – bár nem nagy kedvvel – az intézmény 1937-ben elfogadta, hogy teljesen állami kézbe kerüljön, politechnikumként (papír-, malom-, textil- és hajóipari profillal). Végül 1994-től ismét magánintézményi státuszt nyert.

Szakmai irányultságához, kicsi méretéhez mindvégig ragaszkodott, és meg se kísérelte felvenni a versenyt a két nagy és növekvő svéd egyetemmel (Uppsala, Malmö). Új helyzetet teremtett a Göteborgi Egyetem létrehozása 1954-ben. Erre az aktusra a svéd felsőoktatás „aranykorában” került sor, amikor a gazdaggá vált, a jóléti állapot kiépítő ország Európában elsőként elindította a hallgatói létszám gyors növelését (1950-es, 60-as évek). Az új egyetem – hasonlóan a két nagy híru régihez – elfogadta az expanzió tényét, ami azzal is járt, hogy a fejlesztés során egyes részlegeik a város külső övezetében épültek meg. A Chalmers Egyetem viszont alig változtatta méretét (erre a drága műszaki irányultság következtében nem is kényszerítette a környezet), és megmaradt belvárosi egyetemi jellege.

Az átalakulás előzményei az 1970-es évek végére tehetők, amikor egy ambiciózus „akadémiai mag” felvetette, hogy a kizárólagos kormányzati függés helyett plurálisabb megoldásra lenne szükség. Olyan személyi összetételű vezetői stáb került hivatalba, amely az ipari kapcsolatok felé való nyitást, az innovatív szemléletet támogatta. Egy Amerikából visszatelepült fizikaprofesszor játszotta a döntő szerepet, amennyiben a tengeren túl már bevált üzleti megoldásokat javasolta, majd sok tekintetben meg is valósította (megindította a perifériák létrehozását). Az egyetem adminisztratív igazgatója műszaki végzettségű szakember lett, aki kellő ipari tapasztalattal rendelkezett, továbbá amerikai egyetemeken is gyűjtött releváns vezetői tudást. Az egyetem szervezeti átalakításának ő volt a motorja. Ennek során a központ és az alapegységek kaptak a korábbinál nagyobb szerepet (egyszerű egyetemenként definiálták magukat). Mindez a felülről lefelé végrehajtott reform hatékonyabb megvalósítását szolgálta.

Oktatási profiljukat innovációs mérnök és mérnök-menedzser szakokkal gyarapították, természetesen a megfelelő új tanszékek létrehozása után. Hamar belefogtak a felnőttoktatásba. Magas színvonalú és egyben igen drága programjaikra a legnagyobb vállalatok küldték el munkatársaikat. Svédországban elsőként pályáztak EC kutatási támogatásért, amelyet el is nyertek. A korábbi magánegyetemi tradíció következtében az alumnusjelenség mindig is ismert volt, most ennek működését felerősítették. Az oktatás egészét kezdte áthatni az üzleti szemlélet. A hallgatókat bevonták az egyetemi adminisztrációba, így kinevelték maguknak az egyetemi adminisztrátorok új nemzedékét, amely már kimondottan menedzseri szemléletet követett.

Az 1991–94 között hivatalban lévő konzervatív kormány kísérletbe kezdett. Néhány állami egyetemet alapítványi formában kívánt működtetni. A terv az volt, hogy a kísérlet eredményeit figyelembe véve ösztönözni fogják az egyetemeket az alapítványi státuszra való áttérésre. A Chalmers Egyetem elsőként jelentkezett a kísérletben való részvételre, mivel már voltak tapasztalatai a rugalmasabb működési formákkal kapcsolatban. (Egyébként csak még egy egyetem jelentkezett, a nagy egyetemek egyáltalán nem mutattak érdeklődést).

Valóban megtörtént a jogi átalakulás. Az államot mint tulajdonost az alapító testület képviseli, amely a stratégiai jellegű üzleti döntéseket meghozza. A testületben dominánsan az üzleti élet képviselői vesznek részt (az egyetemi emberek mellett), elnöke pedig mindig külső személy. A most már kimondottan vállalkozói egyetem dinamikus fejlődésnek indult. Ehhez hozzájárult az a speciális körülmény is, hogy Svédországban a két nagyváros – Stockholm és Göteborg rivalizál egymással (előbbi a kormányzat, utóbbi az üzleti élet központja). A göteborgi környezet támogatólag viszonyult a Chalmers törekvéseihez. Erre utóbb nagy szükség is volt, mert az 1995-ben hivatalba lépő szociáldemokrata kormány leállította a kísérletet. A Chalmers Egyetemnek azonban sikerült elérnie, hogy megmaradjon alapítványi státusza. Bár a kísérlet beindításakor beígért feltételek nem mindegyike teljesült, módosítani kellett a vezetőtestület összetételét (a kormányzat képviselője is helyet kapott benne), végül is tovább tudja folytatni a megkezdett utat.

Az állami felsőoktatás tengerében szigetként álló Chalmers Egyetem sikerében nagy szerepe volt annak, hogy eredetileg is magánintézmény volt, kedvező a földrajzi helyzete, és szerencsére a kellő időpontban megfelelő személyek álltak a vezetői posztokon.

A finnországi Karéliában, dominánsan rurális társadalmi és gazdasági környezetben 1969-ben alapították a *Joensuui Egyetemet* (a korábbi tanárképző főiskola átszervezésével). Hangsúlyozottan regionális szerepet szántak neki a ritkán lakott térségben, egy kisvárosban, a szovjet határ közelében. A régió három felsőoktatási centrumban gondolkodó vezetőinek elképzelése az volt, hogy itt továbbra is a tanárképzés lesz a fő tevékenység, az orvosi, illetve a műszaki képzés másik két kisvárosba kerül. Az 1970-es években a lineáris (lépcsőzetes) modell szerint kiépülő finn felsőoktatási rendszerben az volt az elképzelés, hogy második fokozatot csak a nagyvárosok egyetemei adhatnak, a regionális központokban undergraduális képzés folyik. A Joensuui Egyetem missziója így eredetileg a tanítás volt (kutatás, posztgraduális képzés nem szerepelt a tervekben).

Az akadémiai sodrás azonban itt is érvényesült. Az egyetem ambicionálta a tanárképzés mellett a kimondottan egyetemi karok létrehozását, az azoknak megfelelő professzori gárda kialakítását. A számítástechnika, a közgazdaságtudomány és a helyi adottságok következtében fontos erdőgazdálkodás bekerültek az oktatási programokba. (Az 1980-as évek közepén már öt szabályos kara volt az egyetemnek: természettudományi, bölcsészettudományi, pedagógiai, társadalomtudományi

és erdőgazdálkodási.) A kvalifikált professzorok kikövetelték maguknak a kutatási lehetőséget, főleg az erdőgazdálkodással és a helyi történelemmel, kultúrával kapcsolatos témákban.

A nagy átalakulásra az készítette az egyetemet, hogy a jóléti állam válsága, a Szovjetunió összeomlása enyhén szólva bizonytalan helyzetet teremtett a csak állami támogatástól függő, kicsi, jelentéktelennek tartott, minden tekintetben periferiális helyzetű egyetemen. A kitörési lehetőséget az adta, hogy az Oktatási Minisztérium felkínálta az általa kezdeményezett kísérletben való részvételt. Az volt a terv, hogy két-három évi tapasztalat alapján az egész finn felsőoktatás áttér az új, indirekt irányítási rendszerre. A Joensuui Egyetem vezetői vállalták a kísérleti alany szerepét. Három fő alkotta a reformot irányító stábot: Az Oktatási Minisztérium Tervezési Főosztályának képviselője, egy ameriki tapasztalatokkal rendelkező külső szakértő és az egyetem egy régi professzora. Munkájukat kezdetben sok gyanakvás és vita kísérte. A reform előrehaladtával egyre bővítették a vezető stábot, bevonták az egyetem munkatársainak szélesebb körét, ami enyhített az aggodalmakat. A rektor szisztematikusan járta a tanszékeket, konzultált a munkatársakkal, próbálta megnyerni őket az ügynek (kicsi egyetemről lévén szó, a személyesség megvalósítható, jelentősége pedig igen nagy). A bölcsészettudományi, a társadalomtudományi és a tanárképzéshez kapcsolódó tanszékek kezdetben meglehetősen passzívan viselkedtek a folyamatban, nem látván fantáziát a maguk számára az átalakulásban. A húzóágazat az erdőgazdálkodás és az ahhoz kapcsolódó szakterületek lettek (környezetvédelem, biológia). A társadalomtudományi terület utóbb felismerte, hogy szerepet vállalhat az erdőgazdálkodás, környezetvédelem társadalmi összefüggéseinek kutatásában és oktatásában. Ezekre a kutatásokra jelentős támogatást kaptak pályázatok alapján a Finn Tudományos Akadémiától, az Európai Unió kutatási alapjaitól és ipari megrendelőktől.

A tanári kar a sikerek láttán fokozatosan elfogadta a reformot. Kedvező hatása volt annak, hogy a korábban szigorúan betartatott kötelezőóraszám-rendszer helyett rugalmasabb feladatmegosztásra tértek át, a kutatás és a szolgáltatás bekerült az elfogadott, sőt elvárt teljesítmények közé.

A Joensuui Egyetem reformja később kezdődött, mint az előbbi négy példában bemutatott reformok. Az esettanulmány készítése idején még folyamatban volt, tehát a teljes értékelére nem kerülhetett sor. A sikeresség jelei azonban egyértelműen azonosíthatók voltak. A Joensuui Egyetem esete azért különleges, mert itt inkább komprehenzív irányultságú intézményről van szó, amelyben domináns a tanárképzés. Az üzleti szempontból, a vállalkozói esélyek szempontjából máshol döntő szerepet játszó műszaki és üzleti képzés, illetve kutatás itt csaknem teljesen hiányzik. Így kevésbé van lehetőség ipari parkok és hasonló perifériák létrehozására (bár törekvések tapasztalhatók ebben a tekintetben). Mi akkor a titkuk? Részint a regionális dimenzióban való gondolkodás, a regionális felelősség vállalása, ami egy kiemelt szakterület, az erdőgazdálkodás (és a kapcsolódó szakmák) művelésére ösztönözte őket.

Ebbe a logikába tartozik a tanárképzés fenntartása, támogatása, ami a sok hallgató után járó normatív támogatás következtében üzletileg is jelentős. A természettudományi kar kis létszámot érintő, de jó hírű posztgraduális képzési programjai pedig azzal a reménnyel kecsegtetnek, hogy egy-egy kutatási területen a jövőben sikerül majd országos értelemben is kiemelkedő eredményeket elérni. A kicsi méret, a szakméllyesség, a perifériális helyzetből adódó összetartás jó emberi környezetet adott a reformnak, és a szervezeti-működési rugalmasságot is elősegítette.

NÉHÁNY ÁLTALÁNOSABB KÖVETKEZTETÉS

A hatalmassá duzzadt felsőoktatás minden fejlett országban súlyos finanszírozási gondokat okoz. A nagy növekedés első szakaszában jellemzően az állam állta a terheket, majd az 1980-as évektől a teher megosztására került sor. A hallgatók, a szülők, a területi önkormányzatok, az ipar, a bankvilág, a mecénások és további intézmények egyaránt részesei a támogatók körének. (Elmosódik a különbség ebből a szempontból az állami és a magán felsőoktatási intézmények között, mivel magánintézmények is kapnak költségvetési támogatást, állami intézmények pedig nem állami forrásokból is pénzhez jutnak). Általánossá vált az anyagi értelemben vett hatékonyság – Európában korábban ismeretlen – követelménye. A gazdálkodó egyetem ennek a követelménynek tesz eleget: alkalmazkodik a kívülről diktált feltételekhez, védekezik a fenyegető veszéllyel szemben. A szolgáltató egyetem lényege ugyanez, azzal a különbséggel, hogy szélesebben értelmezi azt a társadalmi környezetet, amelyhez alkalmazkodni kell. A vállalkozói egyetem ennél tovább megy. Nem védekezik, hanem offenzív magatartást tanúsít; nem egyszerűen alkalmazkodik a környezethez, hanem maga is alakítja azt; nemcsak reagál az igényekre, hanem kontrollálja azokat.

A XXI. század kezdetén az egyetemi rendszereket a diverzifikáltság jellemzi, és ez a tendencia minden jel szerint továbbra is érvényesülni fog. A clarki vállalkozói egyetem egy eleme ennek a diverzifikált világnak. Belátható időn belül valószínűleg nem lesz általános. A nagy, magas presztízsű tradicionális egyetemek nem kényeszerülnek ilyen radikális átalakulásra. Kevésbé alkalmasak rá a komprehenzív, a tudományok, szakterületek széles körét művelő egyetemek, mert a sokféle irányultság centrifugális erővel hat, ellenáll az egy gazdálkodási egységként való gondolkodásnak. Legnagyobb eséllyel azok az egyetemek alakulhatnak vállalkozóivá, amelyek új, interdiszciplináris szakterületeket választanak. Jó kombináció például valamely műszaki szakma, az informatika, az üzleti tudományok és az alkalmazott társadalomtudományok együttes művelése.

Az 1990-es évek fordulóján még úgy látták a felsőoktatás-kutatók, hogy az egyetemek többé-kevésbé kimondott presztízshierarchiája meglehetősen stabilitást mutat, legfeljebb a – kevésbé mérhető – távolságok változnak, a sorrend aligha. A vállalko-

zői egyetemek példája viszont azt mutatja, hogy igenis át lehet törni ezt a korlátot. A nagy múltú egyetemek magas presztízsük csapdájába eshetnek, a múltjukból élnek, a biztosnak látszó támogatói források kényelmessé tehetik őket. Bizonyos területeken elébük vághat egy-egy rugalmasan mozduló, korábban kevésbé ismert egyetem. Másrészt a jól menedzselt vállalkozói egyetem olyan szakterületeken mozog, amelyek nem jelennek meg a hagyományos egyetemeken, de azokkal kiléphet a nemzetközi porondra, és jó esetben komoly tudományos és anyagi sikereket érhet el.

További elemzést igényel annak a tapasztalatnak az értelmezése, hogy Európa periferiáján jelentek meg a vállalkozói egyetemek. Lehet, hogy ez szolgálna némi tanulsággal Európa keleti térségének (periferiájának) egyetemei számára.

IRODALOM

- Barakonyi Károly (2000): A korszerű felsőoktatási menedzsment kiépítése. *Educatio*, 1. szám
- Clark, B. R. (1998): *Creating Entrepreneurial Universities. Organisational Pathways of Transformation*. IAU Press Pergamon
- Clark, B. R. (1983): *The Higher Education System*. Berkeley, University of California Press
- Education at a Glance. OECD Indicators (2000) Paris, CERI
- Goedegebuure, L. – Kaiser, F. – Maassen, P. – Meek, L. – Vught, F. – de Weert, E. (1993): *Higher Education Policy. An International Comparative Perspective*. IAU Press Pergamon. Oxford, New York, Seoul, Tokyo
- Hrubos Ildikó (2000a): A felsőoktatás nagy modelljei és módosulásuk a huszadik század második felében. *INFO Társadalomkutatás*, 49. szám
- Hrubos Ildikó (2000b): Új paradigma keresése az ezredfordulón. *Educatio*, 1. szám
- Neave, G. (ed.) (1991): *The Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe*. Oxford, Pergamon Press
- Neave, G. – Vught, F. A. (eds) (1991): *Prometheus Bound*. Oxford, Pergamon Press
- Polónyi István (2000): Egyre többet egyre kevesebbért? *Educatio*, 1. szám
- Tjeldvoll, A. (1996): Recent Developments in Scandinavian Higher Education. *International Higher Education*, No. 6.
- Tjeldvoll, A. (1997): *A Service University in Scandinavia?* Studies in Comparative and International Education. University of Oslo. Institute for Educational Research
- Trow, M. (1974): *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Paris, OECD
- Vught, F. A. (1989): Governmental strategies in practice. In Vught, F. A. (ed.): *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*. London, Jessica Kingsley
- World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action (1998): World Conference on Higher Education. UNESCO, Paris

Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban

A felsőoktatás tömegessé válását kísérő strukturális változások egyik alapvető eleme az intézményrendszer differenciálódása és diverzifikálódása. A felsőoktatás ilyen típusú átalakulással kívánt alkalmazkodni a gazdaság és a társadalom igényeihez: Az egyre heterogénebb összetételűvé váló hallgatói tömeg motivációi, előképzettsége, karriertervei, a korábbinál változatosabb munkahelykínálat mind erre ösztönözték. Az UNESCO 1998-ban kibocsátott deklarációjában – amely a 21. század felsőoktatására vonatkozó elképzeléseket foglalja össze – többször és kiemelten szerepel a „diverzifikálás” fogalom mint a jövőben is kívánatos tendencia. (*World Declaration 1998*)

A politikusok egyértelműen támogatják ezt a folyamatot, mivel azt remélik, hogy a felsőoktatással kapcsolatos permanens finanszírozási problémák kezelése ezen az úton valósítható meg. Míg az 1960-as, 1970-es évtizedben a társadalmi nyitottság, a továbbtanulási esélykülönbségek csökkentése volt a kiemelt politikai szempont, az 1980-as években a hatékonyság kérdése került előtérbe, az 1990-es évtized fő problémája a minőség megőrzése lett. A felsőoktatás diverzifikálása látszik olyan eszköznek, amely megoldást ígér mindhárom – társadalmi, gazdasági, akadémiai – kérdésre. A komplex igényekre komplex rendszer tud rugalmasan és adekvát módon reagálni. (*Teichler 1993*)²

Egyes kutatók szerint a differenciálódás és diverzifikálódás a felsőoktatási rendszerek immanens tulajdonsága. Ebben meghatározó szerepe van annak, hogy a 20. században – és főleg annak második felében – maguk a tudományok differenciálódtak, új és új tudományok jöttek létre, a korábban egységes tudományokról leváltak a specializálódott részek, és önálló státuszt követeltek maguknak. Ennek következtében a felsőoktatási programok, tantárgyak burjánzása feltartóztathatatlaná vált.

² A felsőoktatás-kutatás az 1990-es évek közepétől kiemelt figyelmet fordít a jelenségre. Először is meg kellett teremteni azt az elméleti-fogalmi keretet, amelyben értelmezhető és vizsgálható. Biológiai és szervezetszociológiai háttérből kiindulva megtörtént a két alapvető – és egymástól nehezen elhatárolható – fogalom definiálása. E szerint a differenciálódás olyan folyamatot jelent, amelynek során a korábban egységes egészen belül különböző részek jönnek létre. Tehát a folyamat az „egészet” érinti. A diverzifikálódás viszont a „részek” együttesének jellegére vonatkozik, arra utal, hogy a részek egymáshoz való viszonya változik, távolságuk, eltéréseik növekednek, egyre többfélék lesznek. (*Huisman 1995*)

A differenciálódás egyik látványos megnyilvánulása, hogy az oktatási programok széles skálája alakult ki a tanulmányi idő hosszúsága és a képzés irányultsága szerint. A nagy növekedés első szakaszában az egyetemek mellett megjelent a rövidebb (három-négy éves) oktatási ciklusú főiskola, majd tovább szélesedett a skála. Az 1980-as évektől a kontinentális Európában is kiépült a korábban itt ismeretlen PhD-képzés, a rendszer másik végpontján pedig sok helyen kiépítették és a harmadfokú képzés szabályos elemévé emelték a rövid (kétéves) felsőfokú szakképzést. Az egyre komplexebbé válás egyértelmű jele, hogy a különböző végzettségi szinteket (fokozatokat) képviselő programokat egyetemi és nem-egyetemi státuszú intézmények is meghirdetnek. Tehát az intézmények hierarchikus rendet követő szektorai közötti határok elmosódóban vannak, és elsősorban a kutatói pályára felkészítő PhD-programok tekintetében maradnak meg (amennyiben azokat csak egyetemi státuszú intézmények hirdethetik meg). (Hrubos 2002)

A differenciálódás technikai értelemben is bekövetkezett. A hagyományos egyetemi képzési formák mellett megjelent és teret nyert a munka melletti képzés, a távoktatás, az ún. nyitott egyetem, és az utóbbi évek számítástechnikai forradalma következtében a virtuális egyetem gondolata. Az „egész életen át való tanulás” egyre inkább elterjedt gyakorlattá válik, ami a továbbképzések, átképzések, a második és további végzettségek elérésének valóságos igényeire adott válasz. Ez értelemszerűen szükségessé teszi a nem-hagyományos képzési formák kialakítását. (Nyíri 1999)

A kormányzatok szándéka és az irányítási rendszer jellege is erősíti a diverzifikálódást. Az 1980-as évek közepétől az indirekt irányításra való áttérés, a kormányzati támogatás egyre nagyobb részének versenyeztetéssel való elosztása, általában a piaci viszonyok térnyerése azzal jár, hogy a felsőoktatási intézmények helyzete, működése a korábbinál nagyobb eltéréseket mutat. (Clark 1983, 1996) Amikor már a releváns korcsoport közel fele beléphet a felsőoktatásba, és a felsőoktatási intézmények bevételeinek döntő része a hallgatók létszámától függ (tandíj vagy költségvetési fejkvóta formájában), megindul a hallgatókért való verseny. Kialakul és elfogadottá válik az intézmények presztízssorrendje (amely Európában korábban ismeretlen volt). Ez a sorrend meglehetősen állandóságot mutat. A régebbi, nagy hírű egyetemek pozíciója általában megrendíthetetlen, és az újabbak csak utánuk következhetnek, legfeljebb a „távolságok” változtatására van lehetőség. Mindazonáltal vannak példák arra is, hogy a leghátrányosabb helyzetű fiatal egyetemek bátor nyitásával, vállalkozói bravúrral ki tudnak törni reménytelennek látszó helyzetükből, és jelentősen előre-lephetnek a presztízsrangsorban. (Clark 1998)

A differenciálódással és diverzifikálódással párhuzamosan ellenkező irányú folyamatok is tapasztalhatók. Az 1980-as években a költségvetési megszorítások kényszerében a gazdasági és szakmai értelemben vett hatékonyság szempontjai előtérbe kerültek. Ennek egyik következménye volt, hogy több országban racionalizálták az intézményhálózatot, ami lényegében a kisebb és szűk szakmai spektrumot képviselő intézmények összevonását, nagyobbakba történő beolvasztását vagy meg-

szüntetését jelentette. Így méretek és szakmai összetétel szempontjából a korábbinál homogénebb intézményhálózat jött létre. (Goedegebuure 1992) Az ezzel egy időben megjelenő és azóta legalábbis nem enyhülő, a korlátozott erőforrásokért folyó küzdelem ellentmondásos helyzetet teremtett és teremtet. Elvileg ugyan diverzifikálódáshoz vezet a kormányzatok által is támogatott piaci elemek térnyerése, a valóságban azonban ennél bonyolultabb a kép, és inkább ellenkező hatásra utal. A verseny arra készíti az intézményeket, hogy hasonló taktikát alkalmazzanak, utánozzák a sikereseket (a felsőoktatási intézmények „mimikriképessége” igen fejlett). A tartalmi értelemben vett kormányzati kontroll is inkább egységesítéshez vezet, mint tényleges sokféleséghez. Az indirekt irányítással együtt járó akkreditáció és minőség-ellenőrzés éppen a centralizálás irányába hat, a hasonló követelményeket szentesíti. (Vught 1996) Más oldalról az „akadémiai sodrás” ereje következtében a felsőoktatási intézmények igyekeznek a magas presztízsű, elit egyetemek sztenderdjeihez, programkínálatához igazodni, ami ugyancsak a homogenizálódást erősíti. (Huisman 1995)

Végül is úgy tűnik, hogy a differenciálódás és a homogenizálódás sohasem abszolút értelemben vett folyamat, a kettő egy időben jelentkezik. A felsőoktatás egyes részei (egyes intézmények, szektorok, szakterületek) más-más irányban mozdulhatnak el, és a folyamat iránya időben is változhat. (Neave 1996)

A DIFFERENCIÁLÓDÁS ÉS DIVERZIFIKÁLÓDÁS MAGYARORSZÁGI SAJÁTOSSÁGAI

A magyar felsőoktatás az 1980-as, 90-es évek fordulójáig őrizte elit jellegét (a beiskolázási arány a releváns kohorszban 10% körül alakult). A hallgatói létszámmexpanzió 1990-től indult meg, tehát a fejlett nyugati országokhoz képest mintegy 30 éves késéssel. Egy évtized alatt több mint háromszorosára emelkedett a beiskolázottak száma (1990-ben 102 387, 2000-ben pedig 327 289 fő volt)³ Ilyen ütemű növekedés a nyugati országokban általában az expanzió első, leghevesebb szakaszában, két évtized alatt zajlott le. További különbség, hogy az utóbbi régiókban a felsőoktatás ilyen mértékű kiterjedése a nagy gazdasági fellendülés körülményei között ment végbe, amikor is a felsőoktatás kiemelten nagy költségvetési támogatást kapott. Magyarországon ugyanezt a folyamatot a jelentős gazdasági visszaesés és a felsőoktatási támogatás reálértékének csökkenése övezte. Az a sajátos helyzet állt tehát elő az 1990-es évtizedben, hogy Magyarországon időben sűrítetten és erőteljesebben jelentkeztek azok a feladatok és problémák, amelyekkel a nyugati országok felsőoktatása korábban, időben elnyújtottabban és jobb anyagi feltételek mellett nézett

³ A magyar felsőoktatásra vonatkozó statisztikai adatok forrásai: Statisztikai tájékoztató. Felsőoktatás 1990/1991 illetve 2000/2001 MKM, illetve OM.

szembe. Ebből adódnak a hasonlóságok és a különbségek a differenciálódás és a homogenizálódás tekintetében is.

Bár a mennyiségi növekedés csak 1990-től indult meg, az intézményhálózat bővülésére és bizonyos differenciálódására már korábban sor került. A felsőoktatási intézmények száma először az 1950-es években emelkedett jelentősen, legalábbis jogi és technikai értelemben (ekkor került sor a hagyományos felépítésű egyetemek szakegyetemmé való szétdarabolására). Nagyobb intézményalapítási hullám az 1970-es évtizedben volt, amikor kiépült a főiskolák rendszere, ezután 54-58 körül stagnált az intézmények száma egészen 1989-ig. A társadalmi és politikai fordulattal szinte egy időben 77-re, 1992-ben pedig 91-re emelkedett ez a szám (az intézményhálózat átalakítása előtt, 1999-ben 89 felsőoktatási intézmény volt Magyarországon). Az intézmények számának ilyen nagymértékű növekedése döntően abból adódott, hogy új egyházi és alapítványi egyetemek, illetve főiskolák jöttek létre. Ez jelentős differenciálódásnak mondható, mivel a korábban fenntartói szempontból egységes rendszer többszektorúvá vált. Diverzifikálódás abban az értelemben kísérte ezt a folyamatot, hogy az új intézmények a korábbiakhoz képest általában kis méretűek, illetve egymástól is jelentősen eltérő méretűek, továbbá, hogy tartalmi értelemben új elemet jelentenek (az intézmények számának növekedése jórészt abból származott, hogy a kisegyházak hoztak létre felsőoktatási intézményeket). 2000-ben a hallgatók 86,8%-a járt állami fenntartású intézménybe, 5,4%-a egyházi, 7,8%-a pedig alapítványi intézménybe.

Az 1990-es évtizedben a korábban két képzési szintet ismerő felsőoktatás tovább differenciálódott. Az 1993-as felsőoktatási törvény visszaadta a doktori fokozat adásának jogát az egyetemeknek. Ennek alapján megindult a nemzetközi formai és tartalmi követelményeket megcélzó doktori (PhD) illetve mesterprogramok megalkotása. 1995-ben kezdődött meg az ilyen szintű képzés Magyarországon, 2000-ben 6752 hallgatója volt a doktori, illetve mesterprogramoknak. A képzési hierarchia még hiányzó alsó szintje, a rövid idejű szakképzés (hivatalos nevén az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés) meglehetősen késéssel kapott helyet a magyar felsőoktatási rendszerben (1998-ban indult az első évfolyam), miközben a nyugati országok jelentős részében a tömegesedés egyik fontos színtere éppen a rövid idejű felsőfokú szakképzés volt. Nyilvánvaló, hogy néhány évnek kell eltelnie, hogy valóban ismertté váljon ez a képzési forma a családok, a hallgatók és a leendő munkáltatók körében. A felsőoktatási intézmények közül sokan nem mozdultak rá erre a lehetőségre, részben érdemi szakmai okokból (hiszen nem minden szakmában indokolt és lehetséges ilyen szintű képzés), részben pedig az „akadémiai sodrásnak” megfelelő arisztokratizmusból. (Polónyi 2002) Mindenesetre egyelőre meglehetősen kis létszámot – 3464 főt – képviselnek ezen képzési szint hallgatói. Megnőtt a súlya és stabilizálódott a státusza az első végzettség utáni szakirányú továbbképzésnek, szakosító képzésnek. (2000-ben 6752 hallgatója volt ennek a képzési szintnek) Végül is a 327 289 fő hallgató megoszlása képzési szintek

szerint a következőképpen alakult: AIFSZ 1,1%, főiskola 55,5%, egyetem 34,7%, szakirányú továbbképzés, illetve szakosító képzés 6,7%, doktori és mesterképzés 2,0%. A hallgatói létszámemelkedés üteme képzési szintek szerint eltérő volt. 1990-hez képest 2000-re a főiskolai hallgatók száma 348,5%-ra, az egyetemi hallgatóké 226,1%-ra, a szakirányú továbbképzésben, szakosító képzésben részt vevőké pedig 347,8%-ra emelkedett. Tehát a növekedés volumenét tekintve a főiskolai szinten volt a legnagyobb, a szakirányú továbbképzés és szakosító képzés igen nagy ütemű felfutása pedig már egy következő kérdésre, a hallgatók tagozat és életkor szerinti diverzifikálódására vezet át. (Ezt megelőzően azonban érdemes hozzátenni az előbbi adatsorhoz, hogy ha csak a felsőfokú képzés két nagy szintjét, a főiskolát és az egyetemet vesszük figyelembe, akkor szembetűnő, hogy jelentősen megváltozott egymáshoz viszonyított súlyuk. Míg 1990-ben a hallgatók megoszlása 51,0-49,0% volt az előbbi javára, addig 2000-ben a főiskola már 61,5%-ot képviselt az egyetem 38,5%-ával szemben.)

Az 1990-es évtized – várhatóan egy nagyon jelentős fordulatot előrevetítő – történése a távoktatás megjelenése a hagyományos nappali, esti és levelező oktatási forma, tagozat mellett. 2000-ben az összes hallgató 10,3%-a tanult ezen a tagozaton. Figyelemre méltó továbbá a hagyományos tagozatok súlyának változása is. 1990-ben az összes hallgató megoszlása tagozat szerint a következő volt: nappali 74,9, esti 4,6%, levelező 20,6%. 2000-re ezek az arányok a következőkre módosultak: nappali 69,7%, esti 2,9%, levelező 26,9%, távoktatás 10,5%. Az arányok ilyen változása abból adódott, hogy a hallgatói létszám növekedése jóval nagyobb volt a levelező tagozaton (főleg, ha a távoktatási tagozattal együtt számoljuk), mint a nappali és esti tagozaton. 2000-ben, 1990-hez viszonyítva a nappali tagozat hallgatóinak száma 229,8%, az esti tagozat hallgatóié 182%, a levelező tagozat hallgatóié 376,7% volt (amennyiben pedig a távoktatási tagozatot is a levelező tagozathoz számolom: 524,3%). Mindez figyelemre méltó diverzifikálódásként minősíthető, amennyiben a hallgatók összetétele a teljes idejű képzés felől a nyilvánvalóan jóval bonyolultabb társadalmi és munkaerőpiaci beágyazottságú munka melletti képzés irányába tolódott el. Ez a változás eltérően érintette a képzés egyes szintjeit. A két legnagyobb volumenű hagyományos és időben összehasonlítható tagozatot tekintve a helyzet a következő: A nappali tagozatos hallgatók létszáma nagyságrendileg hasonló ütemben növekedett a főiskolai és az egyetemi képzésben: 240,4%-ra, illetve 220,9%-ra. (Az esti tagozatra járók mindkét képzési szinten kis arányt képviselnek, így bár a növekedési ütem eltérő volt – a főiskolai szinten 103,8%, az egyetemi szinten 229,7% –, ez nem változtatta meg lényegesen a képzési struktúrát). A levelező tagozat esetében viszont igen nagyok a különbségek. A főiskolai szinten 1990-hez képest 2000-re 421,4%-ra, a távoktatással együtt számítva 637,5%-ra emelkedett a hallgatói létszám. Ugyanez az arány az egyetemi szinten 283,9%, illetve 289,6% volt. Összegezve a képzési szintek és a tagozatok együttes elemzését, megállapítható, hogy az expanzió kiemelkedő mértékben a főiskolák levelező, illetve távoktatási tagozatain zajlott le.

(A teljesség kedvéért megemlítendő, hogy az 1990-ben még nem létező doktori, illetve mesterképzésben 2000-ben a hallgatók 67,4%-a nappali, 32,6%-a levelező tagozatra járt, az ugyancsak új AIFSZ képzésben pedig 81,8% volt a nappali, 0,9% az esti és 17,3% a levelező tagozatra járók aránya. A szakirányú továbbképzés, szakosító képzés tekintetében nincsenek 1990-es összehasonlítható adatok. 2000-ben a hallgatók 2,0%-a járt nappali, 8,5%-a esti, 76,9%-a levelező és 12,6%-a távoktatási tagozatra.)

Eközben a munka melletti képzési formák térnyerése következtében értelemszerűen fokozódott a nem tipikus életkorú hallgatók részvétele. Kevésbé kézenfekvő, hogy valószínűleg a nappali tagozat esetében is diverzifikálódott a hallgatóság ebből a szempontból. Összehasonlítható adatokkal 1990-re vonatkozóan nem rendelkezünk. Mindazonáltal a 2000-es adatok ezt látszanak alátámasztani. A nappali tagozaton tipikusnak már nem mondható 24 éves és idősebb hallgatók aránya az AIFSZ képzésben 3,4%, a főiskolai képzésben 9,6%, az egyetemiben pedig 2,0%. A főiskolai képzés tehát ebben a tekintetben is eltérő jeleket mutat az AIFSZ és az egyetemi képzéshez képest, amely az előbbi esetében azt jelenti, hogy jelenleg szinte kizárólag a frissen érettségizett korcsoportot vonzza, utóbbinál pedig, hogy megtartotta hagyományos szerepét ebben a tekintetben is. (Megint csak a teljesség kedvéért tekintsük át ebből a szempontból a további két tagozatot is. A szakirányú továbbképzés, szakosító képzés hallgatóinak 69,6%-a 24 éves és idősebb, ami arra utal, hogy sokan igen fiatalon, közvetlenül az első diploma megszerzése után folytatják tanulmányaikat. A doktori és mesterképzés hallgatóinál a 24 évesek és idősebbek aránya 93,2%.)

A nyugati országokra vonatkozó elemzések – mint korábban láttuk – a diverzifikálódás fontos elemének tekintik a programok számának látványos emelkedését. Ennek a folyamatnak a követése meglehetősen nehéz a magyar felsőoktatás esetében. A szakok és programok értelmezésére, a kettős, illetve többes szakkombinációk számbavételének egységesítésére irányuló törekvések az utóbbi években már hoztak bizonyos eredményeket. Mivel a képzési rendszer az elmúlt tíz év alatt minden tekintetben sokat változott, korrekt módon összehasonlítható adatokat aligha lehet találni, tehát az időbeli változást pontosan nem lehet értékelni. Ami a legnagyobb hallgatói volument képviselő főiskolai és egyetemi szintet érinti, 2000-ben 166 főiskolai, illetve 191 egyetemi szintű szakon (programban) folyt oktatás. Egyes becslések arra utalnak, hogy Magyarországon a szakok burjánzása ezen a két képzési szinten nem a nagy növekedés kapcsán, hanem már korábban, az 1980-as években történt meg. Feltehető, hogy a szakirányú továbbképzés, szakosító képzés területén viszont éppen a vizsgált évtizedben jelentek meg nagy számban új szakok. Más vonatkozásban a felsőoktatási statisztikák egyre bonyolultabb és gazdagabb volta, valamint az utóbbi években változó felépítése és kategóriarendszere önmagában is mutatja a felsőoktatásban lezajló nagymértékű diverzifikálódást. Pontosabban vélhetően alábecsüli azt, mivel a statisztikai rendszer sajátosságai következtében csak bizonyos késéssel tudja követni a reálfolyamatokat. Ennél is lényegesebb, hogy a tar-

talmi folyamatok értékelése más, bonyolultabb módszereket igényelne, miközben a diverzifikálódás legfontosabb elemei minden bizonnyal éppen a tartalmi kérdésekben keresendők.

Ilyen kérdés az intézmények presztízssorrendje, illetve e sorrend esetleges változása. Ennek mérésére Magyarországon még nem alakultak ki legitim módszerek. Összetett kérdésről van szó, amelynek alakulását a felvételi pontszámoktól a túljelentkezési arányokon át a végzett hallgatók elhelyezkedési és előmeneteli lehetőségeiig sok mutatóval kellene mérni. Ebből következik, hogy hosszabb időszak szükséges ahhoz, hogy megalapozott ítéleteket lehessen alkotni. Az azonban máris megkockáztatható, hogy a nagyobb múltú intézmények nálunk is magasabb társadalmi megbecsülésnek örvendenek, mint az újabbak. A távolságok esetleges változásáról azonban még nem tudunk számot adni (csupán a túljelentkezési arányok elemzése nagyon leegyszerűsített képet adna). Az egyetemek szabadabb gazdálkodási tevékenységének, pályázási aktivitásának, vállalkozói gyakorlatának tulajdonítható diverzifikálódás, esetleges presztízssorrend-változás ugyancsak hosszabb távon bontakozhat ki.

A HOMOGENIZÁLÓDÁS ELEMEI

A hatásukban a homogenizálódást erősítő folyamatok közül a vizsgált évtizedben az intézményhálózat átalakítása tekinthető a legjelentősebbnek. A cél az elaprózott hálózat észszerűsítése volt, abból a megfontolásból, hogy mind szakmai, mind finanszírozási szempontból hatékonyabb, nagyobb méretű és a tudományok szélesebb körét művelő, szélesebb szakmai spektrumú intézmények jöjjenek létre. 1996 után megindult az ún. intézményi integráció folyamata, amely több elemében hasonló, más elemeiben pedig eltérő volt a nyugati fejlett országokban az 1980-as években végrehajtott összevonásokhoz képest. (A legfontosabb különbség, hogy a nyugati országokban általában nem került sor egyetemek összevonására a több tudományterületen való működés biztosítása céljából, mivel ott korábban nem történt meg a hagyományos egyetemek szakegyetemmé való szétDarabolása. Eltérés továbbá, hogy míg nyugaton a racionalizálás a növekedés első, leghevesebb szakasza után került sor, addig Magyarországon azzal párhuzamosan. Mindezek következtében Magyarországon nagyobb megterhelést jelentett az érintett aktorok számára a szóban forgó folyamat.)

A korábbi 25 állami egyetemből az összevonások után 17 egyetem jött létre (ebből négy művészeti egyetem). Az így létrejött új egyetemek nagyobbak és összetettebbek elődeiknél. Míg az integráció előtt a 25 állami egyetemből 6 tartozott a tudományegyetem kategóriába, 19 pedig szakegyetem jellegű volt, az átalakítás utáni 13 egyetem (a művészeti egyetemek nélkül) több tudományterületet művelő universitas jellegű egyetem lett (illetve belátható időn belül azzá válik). A főiskolák

esetében elsősorban a kisebb méretű intézmények és a hasonló szakterületet művelők összevonására, beolvasztására került sor. A korábbi 52 állami főiskolából 13 intézmény lett.

Ez a folyamat egyben méretek szerint is egyenletesebb intézményeket hozott létre. (Az átalakítás nem érintette az egyházi és alapítványi intézményeket, így 5 egyházi egyetem, 21 egyházi főiskola és 6 alapítványi főiskola alkotja a nem-állami hálózatot, ott tehát továbbra is fennmaradtak a nagy méretbeli különbségek. Az összes felsőoktatási intézmény száma az integrációs folyamat eredményeképpen 77-ről 62-re csökkent.)

Míg az intézményi integrációnak a hálózat egésze szintjén bizonyos homogenizáló hatása volt, az intézményeken belül jelentős differenciálódást és diverzifikálódást eredményezett. Az új egyetemeknek – korábbi önálló főiskolák csatlakozása következtében – főiskolai karaik is lettek, a több tudományterületet, szakterületet művelő karok értelemszerűen összetettebb intézményt jelenítenek meg mind az egyetemek, mind a főiskolák esetében. Belső diverzifikálódást okoz az elődintézmények bizonyos önállóságot fenntartani szándékozó törekvése is, ami feltehetően hosszabb ideig érvényesülni fog.

A felsőoktatás tartalmi és minőségi értelemben vett homogenizálódását támogatja az akkreditációs rendszer. A Magyar Akkreditációs Bizottság – az európai szokásoknak megfelelően akadémiai típusú közvetítő szervezet – hatáskörébe kerültek a programok alapításáról és indításáról szóló döntések. A testület akadémiai szemlélete értelemszerűen áthatja a működését. Ez bizonyos vonatkozásokban zavaró elemet jelent, főleg a gyakorlatiasabb irányultságú programok esetében. (Például az AIFSZ lassú térnyerésének egyik oka az akkreditáció ilyen típusú hozzáállása.) (Pótlónyi 2002)

A pályázati rendszer mint homogenizáló tényező – valódi hatása értelemszerűen nehezebben mutatható ki, mint az előbbi tényezőké. Mindazonáltal a világbanki pályázatok jó példái a „tanulási folyamatnak”, amely a sikeresekhez való igazodásban, egyben a hasonlóság iránti törekvésben jelenik meg.

A SZUPRANACIONÁLIS SZABÁLYOZÁS KETTŐS HATÁSA

A Római Egyezmény (1967) az oktatást még a nemzeti kormányok hatáskörébe utalta, ezzel szemben a Maastrichti Egyezmény (1992) értelmében az Európai Bizottság felügyelete kiterjed erre a területre is. Főleg a felsőoktatást érinti az összehangolás követelménye, mivel az Egységes Európai Piac alapelveit követő szabad munkaerő-vándorlásban az eddigi tapasztalatok és az előrejelzések szerint elsősorban a felsőfokú végzettségű munkavállalók vesznek részt.

Ebben a folyamatban fontos esemény volt a Sorbonne Nyilatkozat aláírása 1998-ban. (Sorbonne 1998) A nyilatkozat felhívja Európa országait az Európai Felsőok-

tatási Térség létrehozására, amelynek kulcsszerepe lehet a munkaerő és a tanárok, illetve hallgatók nemzetközi mobilitásának támogatásában. A konkrétabb lépésekről 1999-ben, Bolognában állapodtak meg az oktatási miniszterek, aminek eredményeképpen nyilatkozatot írtak alá és hoztak nyilvánosságra. (*The European Higher Education Area 1999*)

A nyilatkozat leszögezi, hogy a felsőoktatási rendszerek fokozott összehangolására kell törekedni. A fő feladat az európai felsőoktatási rendszerek pozíciójának megtartása és javítása a nemzetközi versenyben, mivel az az európai kultúra életképességének és hatékonyságának egyik mércéje. Felsorolja azokat a konkrét tendéket, amelyek a harmadik évezred első évtizedében esedékesek. A kitűzött célok elérésének alapvető feltétele a végzettségek összehasonlíthatóságának megoldása. Az Európai Kredit Átviteli Rendszer kiteljesítése és a fokozatok rendszerének egységessé tétele a két kulcsfontosságú pont. Míg a kreditrendszer kiépítése és működtetése területén már sok helyen komoly eredmények születtek, és várhatóan – bár sok vitával és sok időigényes munkaráfordítással – alapvető elemeiben belátható időn belül működni fog a rendszer, a fokozatok rendszerének összehangolása nehezebb feladatnak ítélik.

A nyilatkozat szerint az összehangolás abban az értelemben történik meg, hogy az egyetemek mindenütt két, egymásra épülő fokozatot adnak ki (hasonlóan az angolszász világban jellemző többlépcsős – lineáris – rendszerhez). Az első fokozatot három-négy éves programok alapján lehet megkapni. Ez a fokozat lesz az Európán belül általánosan elismert és összehangolt fokozat, amelynek birtokában tovább lehet tanulni valamely más európai egyetemen a második fokozathoz vezető programokban, és ezt a fokozatot fogja ismerni és elismerni az európai munkaerőpiac. A kontinentális Európában, ahol általában a duális rendszer szerint épült ki a felsőoktatás, nem kis gondot okoz ez a követelmény. Az eddig egymás mellett működő, jól bevált egyetemi és főiskolai (Fachhochschule, Politechnic stb.) szektor egymáshoz való viszonya, oktatási programjaik tantervének felépítése mindenképpen meg kell, hogy változzon. A folyamat egyértelmű nyertesének a nem-egyetemi szektor látszik, mivel a rendszer átalakítása folytán eltűnik az eddig markánsan elkülönülő két szektor léte. A felsőoktatási rendszer ebben az értelemben egységessé válik, elvileg bármely intézmény indíthat első és második fokozathoz vezető programokat. Ez a főiskolák számára jelentős presztízsnövekedést hozhat. Az egyetemek eddig érvényes misszióját, tantervi filozófiáját viszont súlyosan érintheti a változás. A potenciális nyertesek és vesztesek szereposztását azonban erősen befolyásolja a finanszírozás – intézménytípusonként és szintenként esetleg eltérő – megoldása.

A Bolognai Nyilatkozat utáni fejlemények arra engednek következtetni, hogy a jövőben a felsőoktatás szabályozásában megerősödik a szupranacionális szervezetek szerepe, és gyengül a nemzeti kormányzatoké. A felsőoktatási intézmények egyre inkább a nemzetközi szinten értelmezik magukat, és kevésbé függnék saját kormányzatuktól. Az egyes intézmények mozgástere és felelőssége fokozódik. Kérdés,

hogyan ebben az erőterben a differenciálódás, diverzifikálódás vagy a homogenizálódás irányába történik-e elmozdulás. Az Európai Kredit Átviteli Rendszer (ECTS) bevezetése és a fokozatok rendszerének egységesítése értelemszerűen a homogenizálódás irányába hat, európai szinten. Ugyanakkor a nemzeti oktatásirányítás súlyának csökkenése és az egyes intézmények jelentőségének fokozódása éppen ellenkező hatást válthat ki. Az intézmények közötti verseny európai dimenzióba való emelkedése következtében újabb szinten érvényesülhetnek azok a jelenségek, amelyeket eddig nemzeti keretekben tapasztalhattunk.

Valószínűnek látszik, hogy még összetettebbek lesznek ezek a folyamatok, és mindkét irányú változások bekövetkezésére lehet számítani. Néhány első reakció alátámasztani látszik a fenti feltételezést. Lehetséges, hogy vegyes rendszerek fognak kialakulni, tehát olyanok, amelyekben az eredeti modellnek megfelelő programok és az új, a kétszintű fokozat logikáját követő programok egymás mellett élnek. Bizonyos szakterületeken olyan nagy (és továbbra is nagy lesz) az egyetemek és a szakmai kamarák ellenállása, hogy nem fogják bevezetni a lineáris rendszert (például az orvosi és a jogi karon, egyes bölcsészszakokon). Más szakterületeken viszont kevesebb ellenzője akad a változtatásnak, és sikeresen megtörténhet az átalakítás (például az üzleti, informatikai, műszaki és agrárképzésben). Az egyetemek – hagyományos presztízsük védelmében – úgy alakítják képzési programjaikat és felvételi gyakorlatukat, hogy az általuk meghirdetett, második fokozathoz vezető programokra gyakorlatilag csak saját hallgatóikat (esetleg más egyetemek hallgatóit) fogják továbbengedni, a nem-egyetemi szektorban első fokozatot szeretteknek erre tömegesen nem lesz esélyük. Másfelől az egyetemek első fokozatot adó programjai megőrzik alapvetően akadémiai jellegüket, és kevésbé lesznek relevánsak a közvetlen munkaerőpiaci kilépés tekintetében. Tehát a hallgatók itt eleve azzal a szándékkal kezdik el tanulmányaikat, hogy mindenképpen azonnal továbblépnek a második szakaszba. A nem-egyetemi státuszú intézmények viszont kiépíthetik saját második szintű (Master) programjaikat a helyi sajátosságok, a gyakorlatiasabb irányultság figyelembevételével, amelyek idővel vonzóak lehetnek a hallgatók és a munkaerőpiac számára. (A két tendencia nyilvánvalóan összefügg egymással, illetve erősíti egymást.) *(Summary 2000)*

Magyarországon a Bologna-követelményeknek való megfelelés hasonló problémákat vet fel, mint általában a kontinentális Európa országaiban. Bizonyos értelemben helyzeti előnyt jelent, hogy az intézményhálózat átalakítása következtében az egyetemek jelenlegi formájukban általában rendelkeznek főiskolai karral, tehát szervezeti értelemben erre lehet építeni. A döntő kérdés azonban nem ez, hanem az érintett szakma sajátossága. Egyes szakmák tekintetében már komoly hagyományai vannak a kétszintű képzésnek (az alapképzés és a kiegészítő képzés létének). Itt már bizonyos vonatkozásban a bolognai követelmények szerint alakult ki a programok és fokozatok rendje. Elsősorban a műszaki, a gazdasági (üzleti) és az agrárképzésben mondható ez el. A Felsőoktatási Konferenciák Szövetsége, a Magyar Akkreditációs

Bizottság és a Felsőoktatási és Tudományos Tanács megindította és koordinálja azokat a folyamatokat, amelyek a struktúra átalakítását és az új rendszer korszerű szakmai tartalommal való megtöltését segíthetik. Az intézmények szintjén történő munkának a következő fázisban, az előttünk álló években kell megtörténnie.⁴

Várható, hogy mindezen folyamatok eredményeképpen a magyar felsőoktatás – más európai országokéhoz hasonlóan – még komplexebb lesz. Ennek kezelése a korábbinál jóval bonyolultabb kommunikációs és szervezési feladatot ad elsősorban az intézményi menedzsmenteknek, de új szemléletet követel az akadémiai stábtól is. Az energiabefektetés remélhetőleg meghozza gyümölcsét, és valóban megindul a jelenleginél nagyobb volumenben és most már egyértelműbben intézményesült keretek között a tanárok, a kutatók és a hallgatók nemzetközi mobilitása. Mindez professzionális szervezőmunkát igényel. Az oktatásirányításnak, az országos szintű adatszolgáltatásnak új módon, új szemlélettel kell betöltenie hivatását.

IRODALOM

- Clark, B. R. (1993): The Problem of Complexity in Modern Higher Education. In Rothblatt, S. – Wittrock, B. (eds): *The European and American University since 1800*. Cambridge University Press
- Clark, B. R. (1996): Diversification of Higher Education: Viability and Change. In Meek, V. L. – Goedegebuure, L. – Kivinen, O. – Rinne, R. (eds): *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation. Convergence and Diversity in Higher Education*. Oxford, Pergamon Press
- Clark, B. R. (1998): Creating Entrepreneurial Universities. Organisational Pathways of Transformation. IAU Press Pergamon
- Education at a Glance. OECD Indicators (2000) Paris, CERI
- The European Higher Education Area. Joint declaration of the European ministers of Education. Convened in Bologna on the 19th of June 1999
- Goedegebuure, L. (1992): Mergers in higher education. A comparative perspective. Uiteverij Lemma B. V. Utrecht
- Goedegebuure, L. – Kaiser, F. – Maassen, P. – Meek, L. – Vught, F. – de Weert, E. (1993): Higher Education Policy. An International Comparative Perspective. Oxford, New York, Seoul, Tokyo, IAU Press Pergamon
- Hrubos Ildikó (2000): Új paradigma keresése az ezredfordulón. *Educatio*, 1. szám
- Hrubos Ildikó (2002): A rövid idejű felsőfokú szakképzés létrejötte és szerepének alakulása – nemzetközi tendenciák. In *Az ismeretlen szakképzés*. Budapest, Új Mandátum

⁴ Az Oktatási Minisztérium Ekvivalencia és Információs Központja megbízásából az Oktatókutatási Intézetben jelenleg folyik az a kutatás, amely a bolognai követelmények megvalósíthatóságát, a megvalósítás eddigi lépéseit vizsgálja elsősorban Magyarországon, valamint Európa különböző régióiban.

- Huisman, J. (1995): Differentiation, diversity and dependency in higher education. University of Twente
- Neave, G. (ed.) (1991): The Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe. Oxford, Pergamon Press
- Neave, G. – Vught, F. A. (eds) (1991): *Prometheus Bound*. Oxford, Pergamon Press
- Neave, G. (1996): Homogenization. Integration and Convergence. In Meek, V. L. – Goedegebuure, L. – Kivinen, O. – Rinne, R. (eds): *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation. Convergence and Diversity in Higher Education*. Oxford, Pergamon Press
- Nyíri Kristóf (1999): A virtuális egyetem felé. *Világosság*, No. 8–9.
- Polónyi István (2002): Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés társadalmi, gazdasági integrációját meghatározó tényezők. In Hrubos Ildikó (szerk.): *Az ismeretlen szakképzés*. Budapest, Új Mandátum
- Sorbonne Joint Declaration. Paris, May 25. 1998
- Statisztikai tájékoztató. Felsőoktatás. 1990/91. Budapest, Művelődési és Köznevelési Minisztérium
- Statisztikai tájékoztató. Felsőoktatás. 2000/2001. Budapest, Oktatási Minisztérium
- Summary (2000): Introduction of the Bachelor's – Master's system into Higher Education. Recommendation of the Education Counsel issued to the Minister of Education, Science and Cultural Affairs. The Hague.
- Vught, F. (1996): Isomorphism in Higher Education? In Meek, V. L. – Goedegebuure, L. – Kivinen, O. – Rinne, R. (eds.): *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation. Convergence and Diversity in Higher Education*. Oxford, Pergamon Press
- World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action. Adopted by the World Conference on Higher Education 9 October 1998

Napjaink reformja: az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása

BEVEZETÉS

A Bolognai Nyilatkozatnak 1999-ben Európa oktatási miniszterei által történt aláírásával nagyszabású felsőoktatásireform-folyamat indult meg. Ez a reform példátlan a felsőoktatás eddigi történetében, mert viszonylag rövid idő alatt egy egész kontinensen kíván alapvető változtatásokat elérni. Az egyetemek világa, a felsőoktatás eddigi története arra utal, hogy ez az ágazat képes nagy megújulásokra, a válságok túlélésére. Ugyanakkor a változásokkal szemben komoly inercia is jellemzi, van ereje az ellenállásra, a vélt vagy valós alapvető értékeit veszélyeztető hatások kivédésére. Mindaz, ami a felsőoktatásban történik, csak hosszabb távú megközelítésben érthető meg, csak ilyen szemlélettel szabad beavatkozni, illetve az eseményeket értékelni. (*Pelican 1992; Wittrock 1993*) Mindez annál is inkább megtehető, hiszen a mai folyamatok közvetlenebb előzményeit jelentő, az 1960-as évektől – kisebb szünetekkel – szinte megszakítás nélkül zajló reformok értékelésére külön kutatási irány alakult ki. Ez a kutatási irány abból indul ki, hogy a felsőoktatási reformokat mint nagy társadalmi programokat kell értelmezni, túl kell lépni a leegyszerűsítő megállapításokon, és a maga bonyolultságában, a szektor természetét megértve kell kezelni a történéseket. (*Kogan 1984; Vught 1989*)

Az alábbiakban ezt a szemléletet követve kíséreljük meg végiggondolni a Bologna-folyamatot.

A FELSŐOKTATÁSI REFORM MINT TÁRSADALMI PROGRAM ÉRTÉKELÉSE

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

A társadalmi programok értékelése speciális módszertani problémákat vet fel. Bizonyos értelemben hasonlít egy kísérlet eredményének az értékeléséhez, amely-

nyiben egy meghatározott célból történő beavatkozás hatását kívánja mérni. Jelen-tős eltérés viszont, hogy nem laboratóriumi körülmények között zajlik, hanem a természetes társadalmi környezetben, ahol sokféle, csak kevésbé vagy pontatlanul mérhető hatás érvényesül. Általában nincs szabályos kísérleti és kontrollcsoport, legfeljebb a reformban nem érintett más csoporttal (ún. nem ekvivalens kontroll-csoporttal) lehet összevetni a változásokat.

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

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

A KORÁBBI FELSŐOKTATÁSI REFORMOK

A korábbi időszakok felsőoktatási reformjai közül azoknak a kimenetelét célszerű röviden áttekinteni, amelyekről szisztematikus, esetenként nemzetközi összehason-lítást is magába foglaló kutatások készültek, és amelyek témánkkal – a Bologna-fo-lyamattal – tartalmi kapcsolatban állnak, annak előzményei.

Az első reformhullám értékelése

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

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

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

ség pedig az volt, hogy némelykor magukat az eredeti reformkoncepciókat is elvetették. (Cerych 1987)

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

Ezen séma felhasználásával elemezve a vizsgált időszak reformjait, a következő főbb összefüggéseket állapították meg a kutatók. A lépcsőzetes, a meglévő rendszerrel konzisztens változtatás általában könnyebb, mint a radikális. Ugyanakkor sikeres lehet a radikális reform is, feltéve, hogy egyetlen, de jól kiválasztott területre terjed ki. Bár általában egyszerűbb egyetlen intézménynél vagy intézménytípusnál bevezetni a reformot, esetenként azonban a teljes rendszerre irányuló reform a sikeres, ugyanis ebben az esetben nem lehet kibújni, egymásra mutogatni, más intézményhez menekülni a változás elől. A több területre kiterjedő, átfogó és radikális reform végrehajtása természetesen nehezebb, mint az ellenkező pólusokon elhelyezhető reformoké. Hasonlóan nehéz (esetleg még nehezebb is) a radikális, minden (vagy több) területre vonatkozó reform, ha azt csak egyetlen intézményben (intézménytípusban) indítják el. Azonban gyakran erős ellenállásba ütközik például a lépcsőzetes és csak egy-egy területet érintő, viszont az egész rendszerre vonatkozó reform is. Viszont sok esetben sikeres az olyan radikális reform, amely egy-egy területre és egyetlen intézményre (intézménytípusra) terjedt ki.

Egy (túl) sikeres reform

Hollandiában 1983–87 között lezajlott a felsőoktatás intézményhálózatának racionalizálása, amelynek lefolyását, eredményeit utóbb alapos tudományos elemzésnek vetették alá. A reform célja az volt, hogy az 1960-as években kiépített, sokszor kis méretű és szűk szakmai spektrumú főiskolai (HBO) szektort megerősítse, működését hatékonyabbá tegye, presztízsét közelítse a nehézkesnek, drágának és túl konzervatívnak tartott egyetemi szektoréhoz. A programban a kormányzat a jutalmazás és büntetés kombinált eszközeit alkalmazta. Arra készítette az érintett intézményeket, hogy saját elhatározásukból és saját választásuk alapján integrálódjanak. Meghatározták az államilag támogatandó intézmények minimális méretét (600 hallgató), az integrálódó intézményeknek nagyobb gazdálkodási önállóságot és jelentős célzott támogatást ígértek. A reformot utóbb sikeresnek minősítették: a 348 főiskolából

314 részt vett az integrációban (a főiskolák száma végül 51 lett). Mindössze 34 főiskola maradt a régi formájában önálló. A periódus végére a főiskolák 85%-a már széles szakmai profilt tudott felmutatni.

Az elemzők azonban néhány nem várt fejleményre is rámutattak. Elsőnek, meglepő módon, a viszonylag nagy méretű intézmények döntöttek az integráció mellett (akiknek egyébként nem is kellett volna feltétlenül egyesülniük, de a beígért támogatásból nem akartak kimaradni, továbbá megértették, hogy a nagy méretű intézményeké a jövő). A kisebbek csak később mozdultak, akkor, amikor már jórészt elfogyott a speciális támogatási keret. Az integráció a program befejeződése után is tartott, amikor már szó sem volt a költségvetési támogatásról, és olyan intézmények is megtették, akikre méretük miatt nem nehezedett feltétlen kényszer. Arról volt szó ugyanis, hogy a program végére világossá vált számukra, hogy a kialakult helyzetben semmiképpen sem szabad a viszonylag kisebb méretnél maradniuk. Voltak olyan intézmények is, amelyek viszont sikeresen ellenálltak. Erre különleges lobbipozíciójuk, a komoly társadalmi-politikai támogatás bátorította őket (egyes agrár főiskolák, egyházi tanárképző intézetek tették ezt meg). Az intézményhálózat racionalizálásából adódó megtakarítás kisebb lett a vártnál, és így a tervezett beruházásokat ebből a forrásból nem tudták teljes mértékben megvalósítani. Az elemzők arra utaltak, hogy az anyagi mérleg pozitívvá válásához feltehetően hosszabb időre van szükség (megjegyezték, hogy nem tudták számszerűsíteni azokat a veszteségeket, amelyek az átszervezéssel kapcsolatos többlet-időráfordításból, emberi feszültségekből és az identitásvesztést kísérő érzelmi károsodásból adódtak). Az értékelés végső konzekvenciája szerint a reform sikeres volt, a főiskolai szektor valóban megerősödött. Igen ám, de időközben a nemzetközi trendek megfordultak. Az 1990-es évek elején már nem a két markánsan eltérő és elkülönülő szektor támogatása került napirendre, hanem éppen a szektorok közötti határok leépítése. (*Goedegebuure 1992*)

Néhány általánosabb tanulság

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

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

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

A rugalmasnak, hatékonynak tartott, és az elitképzés / tömeges képzés problémáját viszonylag sikeresen kezelő amerikai modellhez történő közelítés gondolata Európában többször is felmerült, de átfogó megvalósítására sehol nem került sor. Az 1980-as évek végére az öreg kontinens felsőoktatása (ma már tudjuk, hogy csak egy időre) érezhetően feladta a közös, egységes modell keresését. Egy gyakorlatibb met-szetben, a fokozatok, végzettségek rendszerét illetően hasonlóan alakult a helyzet. Itt a törésvonal az angolszász világ és a kontinentális Európa között jelent meg, előbbiben az ún. lineáris, vagy többlépcsős rendszer terjedt el, a kontinentális Európában pedig az ún. duális rendszer, amelyben az egyetemi és a nem-egyetemi szektor intézményi értelemben élesen elválik, és az ott szerezhető végzettségek nem épülnek egymásra. Azonban a duális rendszer is különböző konkrét formákban valósult meg az egyes országokban, továbbá a rendszer soha nem volt teljesen homogén. A lineáris rendszer elemei bizonyos mértékben megjelentek benne, és lassan (különböző ütemben) terjedni kezdtek.

EGY KÉPZELETBELI FELSŐOKTATÁS-KUTATÓ TÖPRENGÉSEI 2015-BEN

Tegyük fel, hogy a Bolognai, majd a Berliini Nyilatkozat szellemében 2005-ben vezették be általánosan Európa országaiban a végzettségek új rendszerének megfelelő képzést. Szakértői vélekedés szerint egy felsőoktatási reform átfogó értékelésébe akkor érdemes belefogni, amikor a reform keretében induló első évfolyam hallgatói már legalább öt éve végeztek, így van bizonyos munkaerőpiaci visszajelzés is. Tehát legalább tíz év elmúltával van értelme megkezdeni a vizsgáldást. 2015-ben eljön

az ideje a Bologna-reform értékelésének. A munka vezetésével megbízott kutató az előkészítés szakaszában – a hasonló célú korábbi vizsgálódások tapasztalatait figyelembe véve – az alábbi kérdéseit és megfontolásait rögzíti.

Milyen megfontolásból és ki kezdeményezte a reformot?

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

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

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

A legáltalánosabb szinten megjelölt cél a „Tudás Európájának” létrehozása volt, amely – a deklarációk szerint – nélkülözhetetlen eleme a társadalmi és emberi fejlődésnek, az „európai polgár”-i lét megszilárdításának és gazdagításának. Ebben kell kulcsszerepet vállalnia a felsőoktatásnak. A felsőoktatási rendszerek összegyeztetése jelenti az alapját az egy felsőoktatási térségként (Európai Felsőoktatási Térségként) való működésnek, ami kulcsfontosságú a magasan kvalifikált munkaerő mobilitásá-

hoz, a kontinens általános fejlődéséhez. További cél az európai felsőoktatás nemzetközi versenyképességének fokozása, az európai kultúra vonzerejének növelése más régiókban.

A gyakorlati megvalósítás hat konkrét területét, feladatkörét jelölték meg. Kettő a képzési rendszerre, a fokozatok rendszerére vonatkozik (könnyen érthető és összehasonlítható fokozatokat adó képzési rendszer kialakítása, esetleg oklevélmelléklet alkalmazásával; két fő képzési cikluson alapuló rendszer bevezetése, amelyben az első ciklus után adott fokozat lesz az európai munkaerőpiacon alkalmazható megfelelő végzettség). Két feladatkör a mobilitás feltételeinek megteremtésére vonatkozik (kreditrendszer bevezetése – a már létező Európai Kredit Átviteli Rendszer alapján; a hallgatók és tanárok, kutatók, adminisztratív munkatársak mobilitásának segítése, az egyenlő esélyek biztosítása). Az ötödik feladatkör a minőségbiztosításban való együttműködésre utal, a hatodik pedig egy tartalmi kérdésre: a felsőoktatásba be kell építeni az európai vonatkozásokat. A megvalósítás határidejét 2010-ben határozták meg.

Milyen típusúnak tekinthető az EFT reform?

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

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

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

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

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

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

A VALÓSÁGOS FELSŐOKTATÁS-KUTATÓT FOGLALKOZTATÓ KÉRDÉSEK 2003-BAN

Európa természetesen ma még a reform-előkészítés szakaszában tart, a bevezetésig még évek állnak előttünk. Mindazonáltal a kutató számára érdekes témát ad, hogy az eredeti, az 1999-ben a Bolognai Nyilatkozatban rögzített elvek és a kijelölt feladatok mennyiben módosultak, finomodtak vagy konkretizálódtak, milyen hangsúlyeltolódások következtek be azóta, melyek maradtak a nyitott vagy vitatott kérdések. Az oktatási miniszterek 2001-es prágai és 2003-as berlini konferenciáinak nyilatkozata, a berlini konferenciát előkészítő dokumentumok és országjelentések alapján lehet elsődlegesen képet kapni erről. (*Communiqué of the Prague Summit 2001*) (*From Prague to Berlin 2002, 2003*) (*Realising of the Higher Education Area 2003*) (*The role of the universities in the Europe of knowledge 2003*) (*Bologna–Berlin honlap*)

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

A mobilitás mint központi jelentőségű érték

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

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

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

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

A társadalmi esélyegyenlőség sorsa

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

Az egymásra épülő fokozatok elhatárolásának dilemmái

A lineáris képzési rendszerre való áttérés sarkalatos kérdése az egymásra épülő fokozatok tartalmának, funkciójának definiálása. A figyelem elsősorban az első (Bachelor) fokozatra irányul, tekintettel az érintettek nagy számára, továbbá e fokozatnak szánt döntő szerepre az európai munkaerőpiacon. Előre lehetett sejteni, ami most

a szakmai konferenciákon egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy nem könnyű a Bachelor és a Master fokozat elhatárolása azokban az országokban, ahol a duális rendszernek vannak hagyományai.

A Bolognai Nyilatkozat az első fokozat munkaerőpiaci szerepét emelte ki; négy évvel később, Berlinben már a második fokozatú programokba való belépés előkészítésére helyezték a hangsúlyt. E változásban érhető tetten az egyetemi szektor nyilvánvaló nyomása a döntéshozókra. Egyszerűbbnek látszik ugyanis a tantervek olyan átalakítása, amely az első fokozatot elsősorban a továbbtanulás előkészítő szakaszának tekinti, nem pedig a munkaerőpiacra való kilépés feltételének. Amennyiben komolyan és egyszerre vállalkozik mindkét funkció betöltésére az első fokozat, akkor nehezen valósítható meg a reform dokumentumaiban változatlanul leszögezt hároméves időkeret betartása. Az országtanulmányok arról tanúskodnak, hogy több országban nem is tartják be azt a már megindított új rendszerű programokban. A Master programoknál ugyancsak többféle időtartam – egy, másfél, két év – szerepel. A duális rendszer mint a kontinensen általános, de országonként eltérő konkrét formában megvalósuló hagyomány tehát továbbra is érezteti hatását. Egyre inkább szólnak komoly érvek a mellett, hogy nem érheti formális kifogás a nem egyöntetű megoldásokat. A végzettségek kölcsönös elfogadását tartalmi kérdésnek kezdik tekinteni, a képzés során megszerzett kompetenciákat, a tényleges munkaterhelést gondolják figyelembe venni, nem pedig annak egy technikai vonatkozását, az időtartamot (noha a tudás mértéke és mélysége és az idő közötti korrelátum ténye közismert). Ennek jegyében fogják elkészíteni a mai tervek szerint az európai képesítési követelmények leírását.

Hangsúlyeltolódás: növekvő figyelem az intézményi szint iránt

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

Az intézményi autonómia fogalma sokat vitatott hatalmi és tudományos kérdés, más-más értelmezései ismertek. Adott esetben ún. procedurális autonómiáról van, mely szerint az intézmények kizárólagos joga saját belső működésük és adminisztrációjuk kérdéseiben dönteni. A törvényi kereteket, a költségvetési finanszírozás rendszerét természetesen nem ők határozzák meg, a minőségértékelés, minőségbiztosítás és akkreditáció mindenképpen feltételez külső szakértőket, értékelő tes-

tületeket. Az intézményi autonómia eltérő értelmezéséből és kereteinek meghatározásából már korábban is sok nehézség támadt. A nagyszabású változtatási folyamat során különösen kényes ügy e fogalmak tisztázása, és olyan helyzetek teremtmése, amelyben az intézmények felismerik, hogy az egymással és a kormányzattal, illetve a közvetítő szervezetekkel való kooperáció a legcélravezetőbb út.

A tanulmányi ágak autonómiája

A tantervek Bologna-konform, a kétszintűségnek megfelelő átalakítása felszínre hozta a tanulmányi ágak, képzési területek autonómiájának problémáját. Arról van szó, hogy az egyes területek szakmai szempontjai, igényei eltérőek, és az ennek alapján kialakított megoldási javaslatokat elsősorban az „európai testvérszervezeteikkel” kell egyeztetniük, és csak másodsorban saját intézményükkel, oktatási kormányzatukkal. A most már nemzeti határokon átvelő munkaerőpiac releváns szegmensét ebben a keretben ismerhetik igazán a szakértők, a végzettségek elismerése, a szintek közötti átlépés feltételrendszere ugyancsak itt kaphat elvi, tartalmi alátámasztást. Jó példa a képzési területek autonómiájának ilyen érvényesítésére az orvosi, egészségtudományi, valamint a jogi képzés sikeres ellenállása a kétszintű képzésre való áttéréssel szemben, Európa-szerte.

A prioritások változása: a minőség kerül előtérbe

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

A felgyorsult idő

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

Amiről kevés szó esik

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

A REFORM EGY LEHETSÉGES KIMENETELE

Az Európai Felsőoktatási Térség kialakítását megcélzó reform előkészítő szakaszában eddig tapasztalt történések és tendenciák alapján azt a prognózist lehet meg-

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

IRODALOM

- Cerych, L. (1984): The Policy Perspective. In Clark, B. R. (ed.): *Perspectives on Higher Education*. University of California Press. Berkeley, Los Angeles, London pp. 233–255.
- Cerych, L. (1987): Reforms of Higher Education Systems. *Higher Education in Europe*, Vol. XII. No. 3. pp. 6–15.
- Clark, B. R. (ed.) (1984): *Perspectives on Higher Education*. University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London. Introduction pp. 1–16. Conclusion pp. 251–271.
- Communiqué of the Prague Summit. Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001
- Council Directive 89/48/EEC of 12th December, 1988 on general system for recognition of higher education diplomas awarded on completion of professional education and training of at least three years duration.
- Council Directive 92/51/EEC of 18 June 1992 to supplement Directive 89/48/EEC
- The European Higher Education Area. Joint declaration of the European ministers of education. Convented in Bologna on the 19th of June 1999
- From Prague to Berlin. The EU Contribution. Progress Report. European Commission. Brussels, 1 August 2002
- From Prague to Berlin. The EU Contribution. Second Progress Report. European Commission. Brussels, 14 February 2003
- Goedegebuure, L. (1992): Mergers in higher education. A comparative perspective. Uitgeverij Lemma B. V. Utrecht
- Goedegebuure, L. – Kaiser, F. – Maassen, L. – Meek, F. – van Wugh, F. – de Weert, E. (eds) (1994): *Higher education Policy. An International Comparative Perspective*. Pergamon Press, Oxford

- Hrubos, I. (2002): Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban. *Educatio*, No. 1. pp. 96–106.
- Jones, R. H. (2000): *Education for an Open Society*. WRR, The Hague
- Kerr, C. (1982): *The Uses of the University*. Cambridge, Harvard University Press
- Kogan, M. (1984): The Political View. In Clark, B. R. (ed.): *Perspectives on Higher Education*. University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London pp. 56–78.
- Pelican, J. (1992): *The Idea of the American University*. Reexamination. Yale
- „Realising the European Higher Education Area”. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003
- Reichert, S. – Tauch, Ch.: Trends in learning structures in European Higher Education III. Bologna four years after: Steps towards sustainable reform of higher education in Europe. Draft Summary – EUA Graz Convention 29/30 May 2003
- Riesmann, D. – Stadtman, V. A. (ed.) (1993): *Academic Transformation*. McGraw-Hill, New York
- Scott, P. (1995): *The Meanings of Mass Higher Education*. Buckingham, Bristol, Open University Press
- Seidel, H. (1993): On the Concept of Collective Autonomy. In C. Berg (ed.): *Academic Freedom and University Autonomy*. CEPES Papers on Higher Education. Bucharest
- The role of the universities in the Europe of knowledge. Commission of the European Communities. Communication from the Commission. Brussels, 15. 02. 2003
- Teichler, U. (1988): *Changing Patterns of the Higher Education System*. Jessica Kingsley Publishers, London
- Trow, M. (1984): The analyses of status. In Clark, B. R. (ed.): *Perspectives on Higher Education*. University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London, pp. 132–164.
- Vught, van F. A.: Innovation and Reforms in Higher Education. In Vught van F. A. (ed.): *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*. pp. 47–72.
- Wittrock, B. (1993): The Modern University: the Tree Transformation. In Rothblatt, S. – Wittrock, B. (ed.): *The European and American University since 1800. Historical and Sociological Essays*. Cambridge University Press pp. 330–362.
- www.bologna-berlin2003.de

A peregrinációtól az Európai Felsőoktatási Térségig

BEVEZETÉS

A napjainkban folyó európai felsőoktatási reform legszembevetőbb jellemzője, hogy maga a reform is állandó változásban van. Egyre szélesebb az Európai Felsőoktatási Térséghez formálisan is csatlakozó országok köre (1999-ben, Bolognában 29 ország miniszterei írták alá a nyilatkozatot, 2001-ben, Prágában 33-ra, 2003-ban, Berlinben 40-re nőtt a számuk, 2005 májusában, a bergeni miniszteri konferencián pedig további öt országgal bővült a kör). A reform gondolatát 1998-ban az Európai Unió négy vezető államának oktatási miniszterei indították el (a Sorbonne Nyilatkozattal), 2005-ben pedig az eddig még kimaradt posztszovjet országok bekapcsolódása tette teljesebbé az aláírók körét. Részben ebből, de nagyrészt a reform természetéből, példátlan méretéből és összetettségéből adódik, hogy a megvalósítás során újabb és újabb kérdések merülnek fel, változnak a prioritások, és egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy a folyamat egyes stációinak értékelése rendkívül komplex megközelítést igényel. Nem véletlen, hogy a hallgatói (és kisebb mértékben a kutatói-oktatói) mobilitás a leggyakrabban említett kérdés a hivatalos dokumentumokban, az elemzésekben és a reformmal foglalkozó nemzetközi konferenciákon. Ez az a jelenség, amely eléggé konkrét és viszonylag jól mérhető, rövidebb távon is megfelelő mutatója lehet a Bologna-folyamat állásának, mivel koncentráltan fejezi ki a nyilatkozatokban lefektetett célok összességét, azok mindegyikéhez egyértelműen kapcsolódik. Másfelől a hallgatói mobilitás témája összefügg a legátfogóbb kérdéssel, a reform társadalmi hatásainak kérdésével, amelynek felvetését és vizsgálatát egyre erőteljesebben szorgalmazzák a felsőoktatás különböző aktorai (főleg maguk a hallgatók). „Mentő megoldás” a mobilitás témájának elemzése, hiszen a társadalmi hatások nehezen meghatározható körének teljesebb vizsgálata egyelőre inkább politikai természetű kívánság, a kutatók számára pedig elméleti felvetés.

Jelen tanulmány a nemzetközi hallgatói mobilitás kérdéskörének néhány – a szerző által – fontosnak tartott elemét járja körül. Röviden áttekinti az előzményeket, a hallgatói mobilitás fő jellemzőit a mai értelemben vett, nemzetközi programként megfogalmazott mobilitás korszaka előtt, majd pedig a huszadik század utolsó évtizedének európai történéseit. Összeveti a folyamatot generáló két nagy aktor, a nemzetek feletti kormányzati vonalat képviselő Európai Unió (és vezetőtestületei),

illetve az akadémiai közösséget, a felsőoktatási intézmények összességét megjelenítő Európai Egyetemi Szövetség (és társ szervezete) lépéseit, valamint a harmadik aktor-ként fellépő nemzeti kormányzatok reagálását. Végül foglalkozik a hallgatói mobilitás jövőjével, az azt befolyásoló globális történésekkel.

AZ ELŐZMÉNYEKRŐL

Az Európai Felsőoktatási Térség létrehozásának gondolatában nem nehéz felfedezni a párhuzamot az Amerikai Egyesült Államokkal, ahol a felsőoktatás kultúrájában természetes elem a hallgatók mozgása a különböző felsőoktatási intézmények között. Elsősorban abban az értelemben, hogy az első fokozat megszerzése után valamely más egyetemre mennek a hallgatók a második és további fokozat megszerzésére. (Ez beleilleszkedik egy általánosabb társadalmi környezetbe, amelyben a lakás, a település, a munkahely, a foglalkozás többszöri változtatása természetesnek tartott, elfogadott gyakorlat.) A reform több elemzője viszont szívesen hivatkozik arra, hogy az egyetemjárás szokása és rendszere eredetileg a középkori európai egyetemek világában alakult ki, és a hallgatói mobilitás koronként változó jelleggel és intenzitással mindig is létezett Európában.

A középkori egyetemek számára az adott régió jelentette a releváns politikai-kulturális környezetet, mivel még nem voltak területileg definiálható államok. A hallgató ennek megfelelően úgyszólván mindig „külföldi” volt, ha más régióból érkezett. Nem voltak jogai a helyi társadalomban, „szegénynek”, hatalom nélkülinek számított (sokszor ez összefüggött azzal, hogy valamely szerzetesrend tagja volt). A hallgatókat eredetük szerint a négy égtáj alapján azonosították, annak megfelelően alkottak hivatalos közösséget az egyetemen belül. Az egyetemjárást megkönnyítette a közös tanítási nyelv, a latin használata, valamint az a körülmény, hogy az egyetemek karok szerinti tagozódása, a tantervek felépítése és tartalma hasonló volt. Az intézmények nem különböztek egymástól szellemiségükben, szakmai irányultságukban, tehát a hallgató számára ez nem volt releváns szempont az intézményválasztásnál. Amennyiben egyáltalán dönthettek, akkor elsősorban a presztízsbeli különbségeket, az infrastrukturális környezetet vették figyelembe.

A 16–17. században új helyzetbe kerültek az egyetemek. A területiális államok fokozatos kialakulása következtében megjelent az állami kontroll, és erősödött a kezdetektől jelenlevő egyházi kontroll. A hallgató már nem volt eleve külföldi, ezért már külön csoportba regisztrálták a hazai és a külföldi hallgatókat, utóbbiakat nyelv és eredet szerint is besorolva. A külföldi hallgató – ellentétben a középkori modellel – nem volt „szegény”, éppen ellenkezőleg, a privilegizált, gazdag családok küldték gyermekeiket külföldi tanulmányra. A nemzetközi arisztokrácia találkozóhelye volt az egyetem, a diákévek alatt kialakított kapcsolatokat később jól lehetett kamatoztatni. Az elit életmódjának része lett a külföldi egyetem látogatása. A reformáció és

az ellenreformáció kapcsán új egyetemeket alapítottak, és megjelentek a kifejezetten világi egyetemek. Ennek következtében differenciálódott az egyetemek jellege, szellemisége, tanítási módszere. A mobil hallgatók elsősorban vallási, világnézeti alapon választottak intézményt. (*Stichweh 2004*)

A KÖZVETLENEBB TÖRTÉNELMI KÖRNYEZET

A 19–20. században az egyetemi rendszer nemzetivé vált. A jellemzően az állam által alapított egyetemek a nemzetállam reprezentációját adták, miközben paradox módon az egyetem mint intézmény kozmopolitává lett, amely nem tűri a kontrollt, és alapvető jellemzője a pluralizmus és a differenciáltság. Az egyetem kilépett Európából, és a gyarmatokon, az Újvilágban mint egyetlen létező modell terjedt el. A külföldi tanulás jellegzetes típusává vált a gyarmati elit gyermekeinek megjelenése a gyarmattartó ország egyetemein. Alapítottak egyetemeket a gyarmatokon is, ahol a tanítás nyelve és tartalma a gyarmattartó ország egyetemi modelljét követte. Ez viszont tanári mobilitást indított el. Az egyetemi-akadémiai világ kapcsolata a gyarmatok felszabadulása után is megmaradt. A 20. század közepétől konkurenciaként megjelentek a szovjet tömb országai, amelyek támogatták a harmadik világ diákjainak mobilitását, elsősorban politikai-ideológiai céllal. Az 1970-es években a Közel-Kelet, az 1980-as években a Távol-Kelet országai adták a legdinamikusabban növekvő külföldi hallgatói csoportokat. A 20. században új elemként tűnt fel a nemzeti, etnikai indíttatású hallgatói mobilitás. Ennek hátterében a totalitárius rendszerek diszkriminációs gyakorlata állt, továbbá a két világháború következtében végbement határmódosítások, amelynek következtében nagy tömegek kerültek nemzeti kisebbségi létbe. A 20. század végén pedig az egykori vendégmunkások (ma már európai állampolgárok) származási országaiból érkezik a hallgatók egy újabb típusa. (*Stichweh 2004*)

A kérdést most már Európára szűkítve megállapítható, hogy a 19. század végétől egy jelentősebb hallgatói létszámexpanszió hatására is intenzívebbé vált a nemzetközi mobilitás, mégpedig földrajzilag jól azonosítható irányokban: elsősorban Keletről Nyugatra, kisebb mértékben Északról Délre, illetve a nyugati egyetemek között. Az egyetemhiányos régiókból mentek a hallgatók a nagyobb kínálatot nyújtó, akadémiai szempontból is fejlettebb régiókba. A két kiemelt célpont Franciaország és Németország volt. A mozgás célpontjainak kiválasztásában időben változó módon szerepet játszottak speciális motívumok: a nők egyetemi tanulását nem korlátozó országok egyetemeire értelemszerűen nagyobb számban mentek nőhallgatók Európa más országaiból. Az első világháború utáni korszakban pedig a diszkriminációt bevezető országokból zsidó származású hallgatók kerestek lehetőséget más, tanulmányukat nem akadályozó országokban. A különböző okokból hazájukat elhagyni kényszerülők, a menekültek az egyetemi mobilitás egy sajátos típusát jelentették. (*Karády 2004*)

A TANULMÁNYI MIGRÁCIÓ MINT ÖSSZETETT TÁRSADALMI JELENSÉG A MODERN TÁRSADALOMBAN

A tanulmányi migráció motívumainak megértésében segít, ha abból indulunk ki, hogy a különböző társadalmi alrendszerek (tudomány, gazdaság, sport, vallás, művészetek, jogrendszer) globalizálódtak, és ezen alrendszerek kapcsolatban vannak a felsőoktatással, így ösztönzőleg hathatnak a hallgatói mobilitásra.

A magas presztízsű egyetem, mint a hallgatók szélesebb körét érintő vonzerő, a 19. század végén, a 20. század elején jelent meg a ma használt értelemben (korábban a híres egyetemek társadalmi státuszhoz kötötték a belépést). Az ilyen típusú mobilitás első és jelentős példája az amerikai hallgatók német egyetemeken való nagyobb számú megjelenése volt. (A 19. század utolsó harmadában végbement amerikai egyetemalapítási hullám résztvevői olyan professzorok voltak, akik tanulmányaikat német egyetemeken kezdték, vagy végig ott folytatták.)

A 20. században az akadémiai szempontok, a tudományos kutatás lehetőségei léptek elő fontos motiváló tényezővé. Az amerikai egyetemek korszerű, jól szervezett kutatási rendszere, amely az alap- és az alkalmazott kutatásokat egyaránt támogatja, döntő vonzerő a tudományos pályára készülőknek. Az amerikai egyetemek jellemzően eleve kutatóegyetemként jöttek létre. Az állami, a szövetségi államtól és az üzleti világtól származó kutatási megrendelések döntően az egyetemeket keresik meg. Európában viszont hagyományosan kevésbé koncentrálódott – koncentrálódik – a kutató-fejlesztő tevékenység az egyetemekre, inkább külön intézményként létrehozott kutatóintézetek, valamint a vállalatokon belül működtetett kutatórészlegek végzik a kutatásokat. Az amerikai egyetemek tehát szívesen látják az Európából vagy más földrészekről érkező doktoranduszokat, fiatal kutatókat, mivel a jól képezhető, jól képzett, kutatói ambícióval rendelkező személyek iránti nagy keresletet „hazai” forrásból nem tudják kielégíteni. Az amerikai tanulmányút, az ott megszerzett PhD-fokozat jó belépőt jelent a fiatalok számára a nemzetközi kutatói körbe. Az európai és más, tengeren túli hallgatók elsősorban a műszaki és természettudományos programokat keresik, olyanokat, amelyeket egyébként hazai egyetemeiken is megtalálnának, a drága és infrastruktúraigényes kutatásokra azonban elsősorban az amerikai egyetemeken van lehetőség. A kutatói pályára készülő amerikai hallgatók közül viszont döntően a bölcsészettudományi, társadalomtudományi érdeklődésűek, nyelvészek készülők, üzleti képzést választók mennek külföldre, elsősorban Európába tanulni. Ők nem a nemzetközi versenyben elért pozíció alapján választanak célegyetemet, hanem aszerint, hogy hol találnak speciális érdeklődésüknek, választott témájuknak megfelelő terepet.

A nem kutatói, hanem gyakorlatibb szakmai karrierre vágyók elsősorban olyan szakokat keresnek külföldön, amelyek nemzetközi szinten hasznosítható ismereteket adnak. Mivel a 20. század végére a gazdaság egyértelműen globálissá vált, az üzleti és menedzsment szakok dominanciája jellemző a vendéghallgatók között,

világszerte. A Master of Business Administration (MBA) képzés népszerűsége, kezdettől fogva nemzetközi irányultsága a legjobb példa erre. Az MBA programokba jellemzően eleve beépítik a külföldi részképzést.

A sport és a művészetek, a teológiai képzés, a nemzetközi jogi tanulmányok ma már ugyancsak globális jellegűek, így ezen szakok hallgatói számára kézenfekvő igény a külföldi tanulás. Más oldalról az egyetemek az említett területek, szakok által gyakorolhatnak vonzást a potenciális külföldi hallgatókra (jól ismert például az amerikai egyetemek életébe szervesen beépülő sportszektor ilyen szerepe). (*Stichweh 2004*)

A NEMZETKÖZI EGYETEMI, AKADÉMIAI KAPCSOLATOK ÚJJÁÉPÍTÉSE EURÓPÁBAN A MÁSODIK VILÁGHÁBORÚ UTÁN

A 20. század közepének eseményei durván szétzilálták Európa akadémiai közösségét. A totalitárius rendszerek megjelenése és a második világháború következtében megszakadtak az intézményközi és a személyes tudományos kapcsolatok, a külföldi tanulmányút szinte lehetetlenné vált a tanárok és a hallgatók számára. A háborúban más-más oldalon harcoló országok – végül győztesek és vesztesek – egyetemei, egyes professzorai kényszerűen eltávolodtak egymástól, majd pedig a „vasfüggöny” választotta ketté Európát ebből a szempontból is. A háború után maga a fizikai utazás is sok nehézségbe ütközött, a határátlépés, a szigorú útlevél- és vízumszabályozás, valamint a kötött valutagazdálkodás ugyancsak kemény akadályt jelentett az egész földrészen.

Az akadémiai világ természetes nemzetközi kapcsolatainak újjáélesztésére már az 1950-es évek közepén megindult a törekvés. 1955-ban Cambridge-ben találkoztak az európai rektorok (közel száz fő, 15 országból), és kinyilvánították szándékukat a kapcsolatok tudatos felelevenítésére, újbóli kiépítésére, az együttműködés szervezeti formájának megteremtésére. Ösztönzést adott ehhez a folyamathoz az Egyetemek Nemzetközi Szövetsége (International Association of Universities) létrehozása (Nizza, 1950), amelynek alapító tagjai között nagy számban voltak európai rektorok. Végül 1959-ben Dijonban megalapították az Európai Rektorok Konferenciáját (Conference des Recteurs Européens).

A CRE missziójának tekintette az intellektuális függetlenség érvényesítését, az akadémiai világ kollektív autonómiájának megtestesítését, az egyetemek pozíciójának megerősítését az újjáépülő Európában. Tevékenysége kezdetben – nyilvánvaló politikai okokból – csak Nyugat-Európára terjedt ki, de az 1960-as évek végétől már páneurópai törekvései is voltak. A CRE, mint az individuális egyetemeket tömörítő nem kormányzati szervezet, nehezen tudta kezelni a szigorúan központilag irányított államszocialista országok egyetemeivel kiépítendő kapcsolatokat. Megoldásként felmerült egy kormányzati támogatással működő szervezet létrehozása Európai

Egyetemek Szövetsége (Association of European Universities) néven. Közvetítőként az UNESCO, illetve annak 1972-ben alapított európai szervezete, a Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur (CEPES) játszott szerepet. 1975-ben, a frissen aláírt Helsinki Egyezmény politikai környezetében került sor az előkészítő ülésekre. Két álláspont csapott össze a szervezet státuszának értelmezését illetően. Az egyik szerint a CRE elődintézménynek tekinthető, tehát jogfolytonosságról van szó, a másik szerint pedig teljesen új intézményről, amelynek a CRE tagjai automatikusan tagjai lehetnek. Végül a jogfolytonosság támogatói kerültek többségbe, ami a keleti tömb országainak, illetve egyetemeinek nehézséget okozott, megosztotta őket. A közös és erős szervezet létrehozása tehát nem igazán sikerült, a továbbiakban a CRE a nyugati régióra koncentrált erőfeszítéseit. Ennek fontos eleme volt az Erasmus program kezdeményezése, amelyet az Európai Bizottság 1986-ban indított el. Ez volt az első, közösségi szintű, konkrét lépés a felsőoktatási intézmények közötti együttműködés, a tanári és hallgatói mobilitás szervezett támogatására. (Az Erasmus programot további programok követték, amelyek az oktatás különböző területeit érintették.) A program látványos sikereket ért el, valóban megmozgatta, egymás felé fordította az egyetemeket. A program jelentőségét, hatáskörének nagyságát jellemzi, hogy a program beérésével több ezer tanszék került be a rendszerbe.

1987-ben, Moszkvában, a „peresztrojka” adta lehetőségeket kihasználva, a KGST-országok rektorai tanácskozást tartottak, amelyen elhatározták, hogy bővítik kapcsolataikat a nyugati egyetemekkel. Ez az állásfoglalás jelentősen hozzájárult a következő év eseményéhez.

A CRE működésének csúcspontja a Magna Charta Universitatum megalkotása volt. 1988-ban, Bolognában került sor a dokumentum ünnepélyes aláírására, 430 rektor részvételével Európa minden régiójából és más földrészekről is. Elsőként a CRE elnöke írta alá. A helyszín és az időpont – az első egyetem megalapításának 900. évfordulója – jelképes volt. Az európai egyetemek Magna Chartája a sok évszázados hagyományokra hivatkozva rögzítette az ezredvég egyetemének misszióját, működésének alapelveit és feladatai teljesítésének eszközeit. Az intézményi autonómiát, a sokféleséget legfőbb elvként fogalmazta meg, amelyet az oktatás és kutatás egysége, az akadémiai szabadság kívánalma követ. Az eszközök között szerepel a közös tevékenység, a kölcsönös információ- és dokumentumcsere, amelyből következik az a kijelentés, hogy az egyetemek „mint történelmük kezdeti időszakában, előmozdítják a tanárok és hallgatók mobilitását, és a nemzeti diplomák megtartása mellett a végzettségek, címek, vizsgák egyenértékűségének, valamint az ösztöndíjak adományozásának általános politikáját fontos tényezőnek tekintik küldetésük teljesítésében”. (*Magna Charta Universitatum* 1988) Ez a dokumentum minden további, az európai akadémiai együttműködésre, a mobilitásra vonatkozó nyilatkozat, állásfoglalás hivatkozási alapjául szolgált, szolgál.

A Magna Charta Universitatum elfogadásának hatására megindult a konkrét kooperáció egyes egyetemek között, oly módon, hogy azok intézményesített csoport-

tokat alkotva most már szervezettebb formában tervezték meg és indították el a közös oktatási-kutatási programokat, cseréket (Coimbra csoport, Santander csoport, Compostela csoport, Utrecht együttműködés stb.). (Barblan 2001)

A nemzetközi együttműködésre, az átjárhatóság biztosítására irányuló törekvések más síkokon is megjelentek. A felsőoktatási rendszerek valamilyen összehangolására már a nyugat-európai integráció gondolatának megfogalmazásakor, a kezdetektől (az 1950-es évektől) történtek politikai kísérletek. A szabad munkaerő-vándorlás gazdasági szempontú kívánalma, majd a nagy felsőoktatási expanzió következményei egyre nyilvánvalóbbá tették, hogy a humán erőforrással való észszerűbb, az Európai Közösség (később EU) szintjén értelmezett gazdálkodás csak akkor valósítható meg, ha leépítik az akadályokat az egyre nagyobb tömeget képviselő felsőfokú végzettségűek határokat átlépő mozgása előtt.

AZ 1990-ES ÉVEK FEJLEMÉNYEI

Az 1989–90-es fordulat, a berlini fal leomlása új fejezetet nyitott a felsőoktatási hallgatói mobilitás történetében is. Már 1990-ben, az IAU Helsinki Konferenciáján, a CRE támogatásával, felvetődött, hogy ki kellene terjeszteni a közösségi programokat az egykori keleti tömb országaira. 1991-től, a Maastrichti Egyezmény által adott szerepkör-bővülésnek megfelelően, az Európai Bizottság nagyobb aktivitással kezdett foglalkozni az Európai Unió (és Európa) oktatási, ezen belül felsőoktatási kérdéseivel. Útjára indította a Tempus programot, amelynek célja az Európa keleti régiójában kezdődő felsőoktatási reformok támogatása volt (a nemzetközi mobilitás ügye viszonylag kisebb hangsúlyt kapott). Az első, 1990–93-as szakaszban inkább segélyjelleggel működött, az Európai Bizottság határozta meg a felhasználás területeit, módját. Az 1994-ben kezdődő második szakaszban már nagyobb szerepet kaptak a támogatott országok, kormányzatok, ők jelölhették meg igényeiket.

Az akadémiai és finanszírozási szempontból egyaránt hatalmas méretűre nőtt felsőoktatási programok kapcsán egyre nagyobb szükség lett szakszerű és rendszeres tanácsadásra, a programokat kezelő nemzeti intézmények munkájának összehangolására. 1993-ban megalapították az ezzel foglalkozó szervezetet (Academic Cooperation Association – ACA). A nemzetközi kooperáció rendkívüli kiterjedése olyan új jelenségeket hozott felszínre, amelyek kutatása és a kutatások európai szintű koordinálása elengedhetetlenné vált. A CRE kezdeményezésére létrejött a Felsőoktatás-kutatók Konzorciuma (Consortium of Higher Education Researchers, CHER).

1995-ben az Európai Bizottság elhatározta, hogy az új helyzet kívánalmainak megfelelően észszerűsíti a közösségi oktatási programok egyre bonyolultabb hálózatát. Egyetlen nagy rendszerbe, a Socrates keretprogramba szervezték a programokat, és a felsőoktatási mobilitás esetében a tanszékek helyett a küldő felsőoktatási intézményt tették a megállapodások alanyává. Így kevesebb partnerrel, áttekinthe-

többé vált a munka. Ezzel függött össze, hogy az Európai Bizottság 1995-ben támogatta az Európai Unió Rektori Konferenciáinak Konföderációja (Confederation of EU Rectors' Conferences) szervezet létrehozását, amely tárgyalópartnere lehet EU szintű felsőoktatási ügyekben. Az új szervezet nyilvánvalóan elhatárolódott a CRE-től, hangsúlyozva, hogy befolyása nagyobb, mint a CRE-é, de hatásköre csak az EU-országokra terjed ki. Az új szervezet létrehozása jól mutatta az Európai Bizottság aktivitásának fokozódását a felsőoktatási ágazatot érintő kérdésekben.

A Bizottság figyelme és munkája egyre inkább kiterjedt azokra a konkrét területekre, amelyeken előre kellett lépni ahhoz, hogy a nagy politikai erővel és pénzzel támogatott hallgatói (majd később munkavállalói) mobilitás valóban betöltse hivatását. Már 1988-ban kezdeményezte az Európai Kredit Átviteli Rendszer (European Credit Transfer System – ECTS) kidolgozását, azzal a céllal, hogy az megkönnyítse a hallgatók tanulmányi teljesítményének számbavételét saját egyetemükön, és elismertetését valamely más felsőoktatási intézményben. A munkálatok az 1990-es évek közepére fokozatosan olyan szintre értek, hogy sok európai egyetemen elkezdtek a rendszer bevezetését. Ugyancsak az Európai Bizottság kezdett foglalkozni – az UNESCO-CEPES-sel együtt – az oklevélmelléklet (Diploma Supplement) témájával. 1994-re megalkották azt az egységes formulát, amely lehetővé teszi az egyéni oklevelek, diplomák értelmezését, értékelését egész Európában. Ez úgyszólván előfeltétele a külföldi tanulmányok bürokratikus akadályoktól mentes folytatásának és a munkavállalásnak egyaránt.

Mindezek a lépések végül is „ajánlásokat” jelentettek a nemzeti oktatási kormányzatok, az egyes felsőoktatási intézmények számára. 1997-ben viszont olyan lépésre került sor, amely jogi szintre emelte a kérdést. A Lisszaboni Egyezményt az Európa Tanács és az UNESCO Európai Régiójának tagországai írták alá (majd utóbb beépítették nemzeti jogrendjükbe). Az egyezmény értelmében a külföldön szerzett diplomát egy adott országban észszerű időn belül és korrekt módon kell elbírálni. Elutasításra csak akkor kerülhet sor, ha a képzés alapvetően eltér a hazai rendszertől. Bár az egyezmény célja elsősorban a kvalifikált munkaerő mozgásának elősegítése volt, egyben a külföldi továbbtanulás előtti bürokratikus akadályok leépítését is szolgálta.

A deklarált politikai szándék, az akadémiai támogatás és a jogi keret tehát adva volt. Mindazonáltal a tapasztalatok alapján nyilvánvalóvá vált, hogy az európai országok felsőoktatási rendszerei rendkívül eltérőek, ami végső soron megnehezíti a végzettségek külföldi elismerését, a felsőoktatási tanulmányok során beföldön és külföldön felmutatott teljesítmény „beszámítását”. Ahhoz, hogy érdemben megvalósuljon a szabad áramlás, magukat a felsőoktatási rendszereket kell összehangolni.

Az Egyesült Királyság, Franciaország, Németország és Olaszország oktatási minisztereinek 1998-ban kibocsátott ún. Sorbonne Nyilatkozata ennek a problémának a megoldását hirdette meg. A miniszterek a nyitott, átjárható európai felsőoktatási

térség létrehozására hívták fel Európa országait, ennek nyomán terjedt el az Európai Felsőoktatási Térség (European Higher Education Area) megfogalmazás.

Egy évvel később, 1999-ben – jelképesen a Magna Charta Universitatum kihirdetésének színhelyén, Bolognában – már 29 ország oktatási minisztere írta alá azt a nyilatkozatot, amely megindította a ma már bolognai folyamatnak nevezett nagyszabású felsőoktatási reformot. Az aláírók 2010-ben jelölték meg a reform megvalósításának határidejét. A Bolognai Nyilatkozatban megfogalmazott hat cél részben azokat a témákat érinti, amelyek a megelőző évtized törekvéseiben is megjelentek. Új elem viszont, hogy egyértelműen a kétciklusú képzési rendszer általános bevezetését vállalja (amely egységesítés a legfőbb biztosítéka lesz az európai szintű átjárhatóságnak). A nyilatkozat aláírását éles viták előzték meg, elsősorban a képzési struktúra átalakítását illetően. A döntés súlyosságát és bonyolultságát nemcsak az okozza, hogy ennek alapján a kontinentális Európában honos ún. duális rendszeről az angolszász országokban elterjedt ún. lineáris modellre kell áttérni, hanem az is, hogy Európa legtöbb országának felsőoktatási rendszere csak a legáltalánosabb szinten sorolható azonos modellbe. A nagy hallgatói létszámmegnövekedés során, amikor az egyetemi szektor mellett lényegében mindenütt kiépítették a rövidebb tanulmányi idejű, gyakorlatra orientált nem-egyetemi szektort, ezt eltérő időpontokban és nagyon eltérő módokon valósították meg. A két szektor akadémiai tartalmának, gazdasági és politikai súlyának egymáshoz való viszonya országról országra jelentősen különbözik.

AZ ESEMÉNYEK FELGYORSULÁSA A BOLOGNAI NYILATKOZAT MEGJELENÉSE UTÁN

A Bolognai Nyilatkozat aláírása felgyorsította az eseményeket. 2000-ben az Európai Unió Tanácsa akciótervet fogadott el a mobilitásról. A tagállamok kormányai vállalták, hogy megfogalmazzák az európai mobilitási stratégiát, minden lehetséges módon növelik a mobilitási kedvet, támogatják a többnyelvűséget a felsőoktatásban, javítják az információáramlást, létrehoznak egy mobilitási adatbázist, tisztázzák a finanszírozás kérdését, és megkeresik annak megfelelő módjait (42 pontban fogalmazták meg a konkrét teendőket). Az akcióterv széles körű felhatalmazást adott az Európai Bizottságnak, amely a Sorbonne és a Bolognai Nyilatkozat előkészítése és aláírása körüli eseményekben – értelemszerűen – kissé háttérbe szorult.

Az akadémiai világ felismerte, hogy megkerülhetetlen szerepet kell vállalnia, és egységesen kell fellépnie az alapvető kérdéseket érintő reform európai szintű irányításában. 2001-ben, Salamancában, hosszas előkészítő munka után az Európai Egyetemek Szövetsége (CRE/AEU), valamint az Európai Unió Raktori Konferenciáinak Konföderációja (CERE) egyetlen szervezetbe olvadt Európai Egyetemi Szövetség (European University Association – EUA) néven.

Ezzel határozottá váltak a körvonalai annak a három erőközpontnak, amelyek irányítják az európai felsőoktatási reformot, és abban érvényesíteni próbálják sajátos szempontjaikat.

Az egyik az Európai Bizottság, amelynek apparátusa nagy aktivitással dolgozik a folyamaton. A mobilitást illetően elsősorban a közösségi programok elindításával és egyre bővülő körű működtetésével vívott ki magának fontos szerepet, amelyet a továbbiakban is meg kíván tartani. Ambivalens eleme a működésének, hogy miközben közösségi programjai jóval túlmutatnak a EU határain, a reform egész Európára kiterjed, konkrét felhatalmazása csak az EU-tagállamokra terjed ki.

A másik az EUA, amely az egyetemek hangját hozza be a folyamatba. Az európai hagyományok, az egyetemi autonómia hangsúlyozását és érvényesítését tekintti legsajátosabb feladatának, továbbá azt, hogy elősegítse a más földrészekkel való kapcsolattartást, az európai kultúra vonzerejének, hatásának növelését (tagjai között szép számmal vannak nem európai egyetemek is). Az EUA mellé felsorakozott a nem-egyetemi státuszú, többnyire professzionális képzést adó felsőoktatási intézményeket tömörítő, 1990-ben alapított European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), amely ugyancsak az intézményi szintet képviseli, a maga sajátos szempontjaival.

A harmadik az oktatási miniszterek köre. Ők a nemzeti kormányzatokat képviselik. A törvényalkotás, a szabályozási keretek megteremtése, a finanszírozás kérdése az ő felelősségük. „Számuk” – mint láttuk – folyamatosan nő, mivel egyre több ország csatlakozik a reformhoz a kétévente megrendezett konferenciákon. A résztvevők számának növekedése, a kör bővülése egyben a sokféleséget is fokozza (a balkáni, majd a kaukázusi országok belépése egyértelműen ilyen fejlemény). A reform értelmezése, bevezetésének politikai, anyagi és akadémiai feltételei igen eltérőek, ami az 1999-es kezdetekhez képest újabb és újabb gondokat okoz.

Tulajdonképpen azonosítható egy negyedik aktor is: a hallgatók közössége, amelyet az Európai Nemzeti Hallgatói Szövetségek Egyesülete (National Unions of Students in Europe – ESIB) testesít meg. 1999-ben, Bolognában még nem voltak hivatalos résztvevői a konferencia előszítésének, de 2001, Prága óta aktív munkát végeznek. Ők értelemszerűen nagy figyelemmel kísérik a mobilitással kapcsolatos kérdéseket, és kezdeményezésükre került be a prágai miniszteri konferencia közleményébe a reform társadalmi hatásainak vizsgálata mint kiemelt szempont.

A BERGENI MINISZTERI KONFERENCIA

A kétévente sorra kerülő miniszteri konferenciák alkalmat adnak arra, hogy az előkészületek kapcsán érdemi szakmai munka folyjon, ami az idő előrehaladtával és a tapasztalatok sokasodásával egyre szervezettebben, egyre nagyobb apparátussal történik. Országjelentések készülnek, előre meghatározott struktúrában, a különbö-

zók érintett szakmai és képviseleti szervezetek tanácskozásokat tartanak, tematikus konferenciákat rendeznek, és a berlini konferenciára való felkészülés óta működik egy Nemzetközi Bologna Bizottság (Bologna Follow-Up Group), amely szisztematikusan vizsgálja a munkálatok előrehaladását (szavazati joggal rendelkező tagjai az aláíró országok és az Európai Bizottság, további szervezetek tanácskozási joggal vesznek részt az üléseken – Európa Tanács, ESIB, EUA, EURASHE, ENQA, UNESCO-CEPES). Két kutató – Sybille Reichert és Christian Tauch – pedig az EUA felkérésére, az Európai Bizottság Oktatási Főigazgatósága anyagi támogatásával már a reform előkészítő szakaszától végez hatásvizsgálatot, változatos módszerekkel, dokumentumelemzéssel, terepmunkával, interjúzással, és az eredményeket a „Trends” sorozatban teszik közzé. (Reichert–Tauch 1999, 2001, 2003, 2005) Végül is ezek tanulságait vitatják meg a miniszteri értekezleteken.

A mobilitás kérdésével – a téma centrális jellege következtében – valamilyen formában minden, a Bergenben 2005. május 19–20-án tartott miniszteri konferenciát előkészítő anyag, minden tanácskozás foglalkozott. Ezek eredményeinek áttekintését, összefoglalását és további konkrét adalékok szolgáltatását vállalta az a tematikus konferencia, amelyet nem sokkal Bergen előtt, 2005. március 17–18-án tartottak Bonnban (Bad Honnef), a Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD) rendezésében, a nemzeti Tempus irodák és Bologna Bizottságok, egyetemi vezetők és kutatók részvételével „Hallgatói mobilitás az Európai Felsőoktatási Térségben 2010” (Student Mobility in the European Higher Education Area 2010) címmel.

A szakmai vita felszínre hozott néhány fontos szempontot, jelenséget, amelyet a változó környezetben, a reform előrehaladása során lehet azonosítani. Bár a reform nagyrészt a mobilitás megkönnyítéséről, intenzívebbé tételéről szól, vannak paradox hatásai is. Az új, elvileg összehangolt, többciklusú képzési rendszerben meg kell találni a hallgatói mobilitás megfelelő helyét. Ugyanis a mobilitás korábban bevált útjai most már más megközelítést igényelnek. A tapasztalatok szerint az új rendszerre való áttérés időszakában a kezdeti bizonytalanságok közepette, a kellő információk hiánya miatt sok helyen kifejezetten csökkent a hallgatók mobilitási kedve. Távlatilag is problémát jelenthet, hogy a két ciklusra bontott korábbi ötéves programokban nehezebb helyet (időt) találni a külföldi tanulmányoknak. Arról van szó, hogy mindkét ciklusban „kerek” végzettséget kell adni, a munkaerőpiaci érvényesíthetőség, a szakmai gyakorlat beépítése döntő követelmény. Az első ciklusban meghirdetett alapszakok tanterve a többféle deklarált funkció (felkészítés az életen át tartó tanulásra, felkészítés a mesterprogramokra, az akadémiai karrierre, felkészítés a munkaerőpiaci kilépésre, az európai polgári léthez szükséges ismeretek átadása) következtében túlterhelt. A második ciklust képviselő mesterszakok pedig specializált ismereteket adnak, a hallgatók jellemzően munka melletti formában végzik el a programot.

Figyelembe kell venni, hogy a munkaerőpiac – nem várt – új elvárásokat támaszt. Felgyorsult az idő: minél fiatalabb munkavállalókat keres. A hallgatók lehetőleg gyorsan akarják befejezni egy-egy fokozathoz kapcsolódó tanulmányaikat (a kredit-

rendszer erre elvileg lehetőséget ad), amennyiben pedig nem kívánnak hamar kilépni a munkaerőpiacra, akkor inkább egy újabb mesterprogramot akarnak elvégezni, nem pedig „elhúzni” a tanulmányi időt. Hol lehet itt helye a külföldi tanulmányútnak?

A képzés egyes ciklusaiban a mobilitás új lehetséges modelljei rajzolódnak ki. Az alapszakoknál megoldásként kínálkozik a külföldi tanulmányút kötelező és szerves beépítése a képzési programba. Ennek intézmények közötti egyezményen kell alapulnia, hogy biztonságos és tervezhető legyen a munka, és a hallgatók időleges távolléte ne okozzon megoldhatatlan problémákat az oktatásszervezésben. A EURASHE – érthető okokból – kiemelt figyelmet kér az első ciklusnak, a többnyire professzionális típusú képzést adó programoknak. Több ösztönző elem bevezetését ajánlja azért, hogy a hallgatói mobilitás megvalósulhasson ezen a szinten is. (*EURASHE's Vilnius Statement 2005*) A mesterszakok esetében a közös programok (Joint Degree Program) jelentik a járható utat, amelyek néhány (általában négy-öt) európai felsőoktatási intézmény megállapodása alapján indulnak. A hallgatók az egyes szemesztereket, képzési egységeket különböző helyszíneken, országokban, a meghirdető egyetemeken végzik el, vagy pedig a tanárok utaznak a hallgatókhoz, a partneregyetemre. Végül közösen kiadott fokozatot kapnak a hallgatók. Bármennyire logikus és vonzó ez a modell, követőinek sok adminisztratív, finanszírozási és más gyakorlati akadállyal kell megküzdeniük, továbbá az akadémiai világ értetlenkedésével is találkozhatnak. Tehát speciális, viszonylag kisebb hallgatói létszámot érintő, jó együttműködési tapasztalatokra épülő programoknál válik be elsősorban. Szélesebb kört érinthet az a kézenfekvő megoldás, hogy a hallgatók a teljes programot külföldi egyetemen végzik el. A mobilitásról való gondolkodás körébe ezt a jelenséget is be kell illeszteni, el kell szakadni a kizárólag a részképzésre koncentráló szemléletről. Mindkét ciklusú programoknál lehetséges út a rövidebb idejű tanulmányutak, nyári egyetemeken való részvétel támogatása, mert ezek a formák nem zavarják meg a feszes képzési programot. Szembe kell nézni azzal a jelenséggel is, hogy a jól bevált közösségi programok keretében történő tanulmányutak mellett egyre nagyobb teret kap az egyéni mobilitás. Figyelemre méltó általános tapasztalat, hogy az utóbbi években csökken a szervezett mobilitás vonzereje a gazdagabb országok hallgatói körében. Ők az egyéni utakat preferálják (jómódú szüleik képesek finanszírozni azokat). Az egyetemeknek ezt is támogatniuk kell azzal, hogy megfelelő oktatásszervezési megoldásokkal egyáltalán lehetővé teszik a rövidebb-hosszabb egyéni tanulmányutakat (pl. az alapszakokat nem három évben, hanem 180 kreditben határozzák meg, hogy könnyebb legyen az egyéni mobilitás során elvégzett tanulmányi munka beszámítása). Végül is megállapítható, hogy a képzési rendszer, a képzési programok jelenleg folyó átalakítása, az új követelményeknek megfelelő programok kifejlesztése elvileg egyedülálló lehetőséget ad olyan rendszer létrehozására, amely ténylegesen kedvez a mobilitásnak. De ezt a filozófiát tudatosan kell érvényesíteni a reformmunkálatok során.

Jól azonosíthatók a mobilitás jelenleg érvényesülő fontosabb konkrét akadályai.

Bár a Bologna-reform egyik alapvető eleme a képzési rendszerek összehangolása, az eddig megtett lépések után továbbra se mondható, hogy teljesen átlátható és összehasonlítható rendszer van kialakulóban. Országokként eltérő megoldások születtek a képzési programok hosszúságát, szerkezetét illetően. A szerkezetet egyes országokban központilag, egységesen szabályozták, amelyben csak szakmák szerinti eltérések lehetnek, más országokban pedig az egyes intézmények hatáskörébe került a döntés. A rendszerben 3 + 1, 3 + 2, 4 + 1, 4 + 1,5, 4 + 2 éves szerkezet egyaránt található. (A mobilitás szempontjából egyértelműen kedvezőtlen a 3 + 1-es megoldás, mert ott szinte biztosan „nem fér bele” a programba a tanulmányút). Néhány országban párhuzamosan léteznek – esetleg eltérő hosszúságú és elnevezésű – akadémiai és professzionális BA és MA programok. Egyes szakértők jelezték, hogy a hároméves alapképzés esetében később problémát okozhat az első fokozat elfogadtatása a négyéves rendszerű Európán kívüli országokban (USA, Kanada, Japán stb.).

További akadályt jelent a finanszírozási rendszer országokként eltérő volta, és az, hogy a diákjóléti juttatások (ösztöndíj, diákhitel), a szociális ellátás „átvitelének” szabályozása eltérő, vagy nincs is kellően szabályozva. A tandíj rendszere, az oktatási intézmény költségvetési támogatásának normatív (hallgatói „fejkvóta”) rendszere országokként ugyancsak eltérő, ami pedig erősen befolyásolja a küldő és a fogadó intézmények érdekeltségét a hallgatócserében, illetve a teljes programra érkező külföldi hallgatók fogadásában. Az infrastruktúra elégtelen a külföldi hallgatók ellátásához még a gazdagabb országokban is, a szálláshoz-lakáshoz jutás finanszírozási és szervezési problémái sokszor visszariaszthatják a külföldre készülő hallgatókat. A nyelvi akadályok továbbra is súlyos gondot jelentenek, értelemszerűen elsősorban a nem világnyelvet képviselő országok vonatkozásában (főleg a beérkező külföldi diákok fogadása kapcsán, mivel azok valamely világnyelven meghirdetett oktatási programokat keresnek). A reform szociális dimenziója itt ölt konkrét formát. A szerényebb családi-gazdasági háttérrel rendelkező hallgatók csak akkor tudnak bekapcsolódni a mobilitásba, ha szervezett és jól átlátható, tervezhető anyagi támogatást, a tanulás mellett munkavállalási lehetőséget kapnak.⁵

⁵Egy korábbi szakkonferencia részletesen foglalkozott ezzel a kérdéssel. Megvitták az elvileg lehetséges modellek előnyeit és hátrányait. A hazai rendszer szerint felépülő modell előnye, hogy Európán kívüli mobilitás esetén is átvihető, hátránya viszont, hogy a szegényebb országok hallgatói a kapott támogatásból nem tudnak megélni egy gazdagabb országban. Amennyiben a fogadó ország szabályozása szerint épül fel a rendszer, akkor a támogatás összege megfelel a helyi életfenntartási és rezsiköltségeknek, viszont a gazdagabb országok állampolgáraival nehéz lenne elfogadtatni, hogy ezzel sok vendéghallgató tanulmányútját kénytelenek támogatni, miközben az ő gyermekeiknek, amennyiben valamely szegényebb ország egyetemén tanulnak, a hazaihoz képest rosszabb anyagi körülményeket biztosítanak. Ez önmagában is aszimmetrikussá teheti a mobilitás irányát. Így merült fel az európai mobilitási alap mint megoldás, amely lehetővé tenné a köztes és rugalmasabb rendszer kialakítását. (Zgara 2004)

Bár az ECTS szinte minden érintett országban működik valamilyen szinten, a külföldi tanulmányok elfogadtatása nem megy mindig egyszerűen. Egyes professzorok vonakodnak elismerni a máshol abszolvált teljesítményt. Az oklevélmelléklet ugyan egységes felépítésű, de sokszor semmitmondó tartalommal töltik fel azt az intézmények, így nem tölti be hivatását. Olyan teljesen gyakorlatias problémák is hátráltatják a mobilitást, mint a tanév eltérő időbeosztása a kibocsátó és a fogadó országban. A vízum ügyek bürokratikus kezelése miatt egyes régiók hallgatói lemondanak a kimozdulásról, de a közösségi programokban való részvétel általában is túl sok adminisztrációval jár. Sokszor említett probléma, hogy a hallgatók nem tudnak kellő információhoz jutni a döntéseikhez.

Mindez annyiban összegezhető, hogy az országok többségében az általános elvi támogatáson és a megfelelő szervezetek létrehozásán túlmenően valójában nincs se nemzeti, se intézményi szintű mobilitási stratégia, és még nem alakult ki a mobilitás „kultúrája” a felsőoktatási intézményekben.

A Bergeni Kommunikében végül egy rövid pont foglalkozik a hallgatói és tanári mobilitással, főleg a mobilitás még mindig meglévő akadályainak lebontásával. A dokumentum három konkrét témát emel ki. A miniszterek megerősítik, hogy támogatják az ösztöndíjak és diákhitelk más országokba való átvitelének lehetővé tételét, hogy erőfeszítéseket fognak tenni a vízum és a munkavállalási engedélyek kiadásának megkönnyítésére a mobilitási programokban résztvevők számára, és kijelentik, hogy arra fogják készíteni a felsőoktatási intézményeket és a hallgatókat, hogy törekedjenek a mobilitási lehetőségek fokozottabb kihasználására, a külföldön végzett tanulmányok teljes elismertetésére. A mobilitással összefüggő „társadalmi dimenziót” – az egyenlő bejutási esélyek biztosítását, a kedvezőtlen helyzetű társadalmi csoportokból származók anyagi támogatását – a kormányzatok felelősségi körébe utalták. (*The European Higher Education Area 2005*)

Nem tesz viszont említést a kommuniké arról, ami az EUA előzetes glasgow-i konferenciáján a rektorok részéről elhangzott: létre kell hozni egy európai támogatási alapot, hogy a külföldi tanulmányok anyagi terhei ne riasszák el a hallgatókat. (*Glasgow Declaration 2005*) Pedig ugyanezt kérték a hallgatók is az ESIB konferenciáján, miután erősen hangsúlyozták, hogy a tanulmányi mobilitás legfőbb akadálya a finanszírozás elégtelenségében rejlik. Egyenesen úgy fogalmaztak, hogy a mobilitásnak hallgatói joggá kell válnia, nem maradhat privilégium. (*Luxembourg Student Declaration 2005*)

MOBILITÁS ÉS MINŐSÉG

A közös Európai Felsőoktatási Térség létrehozásának folyamatában a reform deklarált prioritásai a változó környezetnek és a felmerült kérdéseknek megfelelően módosulnak. Az egymást követő miniszteri értekezletek tematikája, a sorrendek átalakulása jól jelzi ezt.

Az 1999-es Bolognai Nyilatkozat az összehasonlítható fokozatok rendszerének létrehozását jelölte meg az elsődleges és minden további lépést meghatározó feladatnak. 2001-ben Prágában az életen át tartó tanulás és a társadalmi hatások vizsgálata jelent meg új témaként. A Berliini Konferencián a minőségügy került az első helyre, és általában ez a kérdés vált központi és messzire ható vitatémává. A bergeni konferencián „találkozott” egymással az Európai Felsőoktatási Térség és az Európai Kutatási Térség kialakításának reformvonalata, és a kutatóképzés, a doktori programok, a közös mesterképzési programok kérdése kerül előtérbe. Fő tendenciaként megfigyelhető, hogy a felsőoktatás egyre magasabb szintjeit vonják be a folyamatba, a reform szemlélete egyre komplexebb lesz, és ennek kapcsán a minőségügy, a minőségbiztosítás mint mindent átfogó kérdés jelenik meg. A tapasztalatok szerint ugyanis a nyitott európai felsőoktatási rendszer csak akkor valósítható meg, ha az intézmények és a képzési programok minőségét valamilyen módon garantálják, mégpedig olyan testületek, ügynökségek, amelyek ítéletét általánosan elfogadják. Ennek hiányában az autonóm intézményeket, a relatíve nagy autonómiával rendelkező professzorokat végső soron nem lehet rávenni arra, hogy egy máshonnan érkező hallgató előzetes tanulmányi teljesítményét elfogadják. (Az ECTS és az oklevélmelléklet igazoló ereje a minőségi garancia nélkül meglehetősen kétséges.)

A probléma súlyát felismerve, a nemzeti minőségbiztosítási tevékenységek európai szintű koordinálására az Európai Bizottság a CRE támogatásával 2000-ben létrehozta a Minőségértékelő Ügynökségek Európai Hálózatát (European Network of Quality Agencies – ENQA). Történtek már lépések nemzetek feletti minőségértékelésre, akkreditációra. Az Európai Bizottság kezdeményezésére az ENQA keretében 2002–2003-ban végeztek már ilyen kísérleti vizsgálatot 14 tanszéknél, három képzési ágban (történelem, fizika, állatorvos-tudomány). Jelenleg vizsgálják az Erasmus Mundus Program keretében megalkotott Joint Master programokat ugyanilyen megközelítésben. Az új csereprogram típust 2004-ben indította el az Európai Bizottság olyan közös képzések támogatására, amelyekben nemcsak európai, hanem más földrészen működő egyetemek is részt vesznek. Máris él 36 képzési program, 140 egyetem részvételével, és az intézményi, valamint hallgatói érdeklődés növekszik ezen programok iránt. A Joint Master programoknál fokozottan jogos az az elvárás, hogy eleve nemzetközi minőségértékelés alapján kezdjék meg a kooperációt.

A nemzeti minőségbiztosítási szervezetek, ügynökségek (és a mögöttük álló kormányzatok) azonban erős ellenállást mutatnak ezen megoldás általános elterjesztésével szemben, és ragaszkodnak szuverenitásukhoz.

Az EUA – mint az autonóm intézmények képviselője – viszont azt javasolta, hogy első lépésként minden felsőoktatási intézmény dolgozza ki saját belső minőségbiztosítási, minőségirányítási rendszerét, amely megfelel a missziójának, feladatának. Ezt a munkát az EUA kutatásokkal és a kísérletek eredményeinek közzétételével segíti. A külső értékelés legitimitását az biztosíthatja, ha a felelős szintek és szereplők

meg tudnak állapotodni az eljárás céljában és lebonyolításának menetében. (*Glasgow Declaration 2005*)

De máris létező kíváncsi és törekvés, hogy ezek az intézményi szintű minőségbiztosítási rendszerek legyenek egyre inkább „európaiak”, azzal, hogy néhány fontos pont tekintetében egyetértenek, továbbá külföldi szakértőket is bevonnak az értékelésbe. Az eddigi tapasztalatok szerint azok a szakterületek játszanak ebben kezdeményező szerepet, amelyek erősen nemzetközi jellegűek, pl. a műszaki tudományok vagy a kémia. Az európai szintű, vagy legalábbis nemzetközinek számító minőségbiztosítás akkor válik különösen fontossá, ha a partneregyetem vagy a szponzor eleve megköveteli azt, „fogyasztóvédelmi” megfontolásból.

Az Európai Bizottság kompromisszumos javaslata az a modell, amelyben az egyetemek szuverén joga a szakmai profiljuknak megfelelő regisztrált minőségbiztosítási ügynökség megválasztása, a nemzeti kormányzatok pedig elfogadják az ezen ügynökségek által készített értékeléseket a finanszírozással és az akkreditációval kapcsolatos döntéseiknél. Ehhez európai szinten meg kell állapotodni az ilyen jogositványt nyújtó ügynökségek körében, és el kell készíteni a regiszterüket, ami meg lehetőségen kényes feladat.

Bergenben mindezek alapján a miniszterek megállapították, hogy sok tekintetben előrelépés történt a minőségbiztosítási rendszer kiépítése terén, elsősorban nemzeti keretekben, de a nemzetközi kooperáció is erősödött. Leszögezték, hogy a hallgatókat és szervezeteiket nagyobb mértékben kell bevonni a munkába, különösen a nemzetközi szintű egyeztetésekbe. A megoldás alapvető egységének a felsőoktatási intézményeket tekintik, biztatva őket a belső minőségbiztosításra, és annak külső minőségbiztosítással való kiterjesztésére. Konkrétan szinten elfogadták az ENQA javaslatát, amely szerint nemzeti szinten kell elvégezni a szakértői minőségértékelést, de ezekben követni kell a közösen elfogadott alapelveket, kritériumokat. Támogatták az ügynökségek európai regiszterének összeállítását, de olyan megjegyzéssel, hogy az a nemzeti szintről érkező javaslatokon alapuljon. (*The European Higher Education Area 2005*)

MÓDSZERTANI KÉRDÉSEK

A hallgatói mobilitás jelenségének áttekintését, értékelését ma nehezíti az a tény, hogy nem állnak rendelkezésre összehasonlítható és a teljesség igényének megfelelő adatok. A politikai döntéshozók, a tanácsadó szakértők és a társadalomkutatók számára egyaránt nélkülözhetetlen egy jól áttekinthető és folyamatosan működő statisztikai rendszer létrehozása. A kérdés messze nem statisztikai-módszertani, vagy technikai csupán. Néhány alapvető fogalom is tisztázásra szorul.

Az Európai Parlament megrendelésére 2002-től elindult egy kutatás (Statistics on Student Mobility within the European Union), amelyet tekintélyes felsőoktatás-ku-

tatók – Ulrich Teichler és Ute Lanzendorf – vezetnek a Kasseli Egyetem kutatóintézetében (Centre for Research on Higher Education and Work).

A kutatás abból a megállapításból indult ki, hogy jelenleg a EUROSTAT, az OECD és az UNESCO végez adatgyűjtést a hallgatói mobilitásról, amelynek eredményei meglehetősen korlátozottak. Egyrészt az adatközlés nem rendszeres, másrészt kizárólag az egyes felsőoktatási intézményekbe beiratkozott külföldi hallgatókról készült statisztikákat összesítik országonként, a hallgatók származási országa szerinti bontásban. Nem adnak információt arról, hogy milyen szintű és milyen tanulmányi ágban meghirdetett programról van szó, rövidebb vagy hosszabb tanulmányokat jelent-e, teljes program elvégzésére, fokozatszerzésre, vagy pedig csak részképzésre iratkoznak-e be a hallgatók, továbbá, hogy szervezett közösségi program keretében vagy egyéni kezdeményezésre, egyéni úton történik-e a külföldi tanulás. A közösségi programok külön adatgyűjtést végeznek a saját körükbe tartozó hallgatókról, amely nem illeszkedik be a nemzeti oktatási statisztikai rendszerekbe.

A projekt hosszabb távú célja egy évente (esetleg két-három évente) rendszeresen megjelenő és a releváns szempontokat érvényesítő kiadvány létrehozása 32 országra vonatkozóan (a 25 EU tagállam mellett a belépésre váró Bulgária, Románia és Törökország, valamint négy EFTA ország – Izrael, Liechtenstein, Norvégia és Svájc – tartozik ebbe a körbe). Nem terveznek primer adatgyűjtést, nem mennek le az egyes felsőoktatási intézményekig, hanem a meglévő – rendszeresen publikált, illetve nem publikált – adatokat gyűjtik össze és finomított, összehasonlítható formára dolgozzák át.

Rövidebb távon magának a rendszernek a megalkotására kerül sor. A munka (2002–2003-as) első szakaszában a 15 EU-tagországra terjedt ki a vizsgálat, lényegében a nemzeti statisztikai rendszerek felderítése, a közös és eltérő pontok megtalálása. Kiderült, hogy olyan alapvető kérdést is tisztázni kell, mint hogy ki tekinthető külföldi hallgatónak. Az 1960-as évektől Európában olyan gazdasági, politikai, társadalmi folyamatok mentek végbe, amelyek a korábbinál jóval bonyolultabbá tették a fogalom értelmezését. A hivatalos állampolgárság alapján történő – sokáig jól bevált – besorolás ma már nem használható, az EU-n belül elvesztette relevanciáját. Sok hallgató külföldi állampolgársággal rendelkezik, miközben nem „mobil”. A vendégmunkások második generációjához tartozókról van szó, akik iskolai tanulmányaikat végig a befogadó országban folytatták, de megtartották eredeti útlevelüket is. Másrészt a munkavállalói mobilitás következtében a családok nem elhanyagolható része nem abban az országban lakik, amelynek állampolgára. A gyerekek nem származási országukban tanulnak, és ha egyetemistaként visszatérnek oda (hazájukba), vajon „mobilnak” számítanak-e? Tovább bonyolítja a kérdést, hogy nem kevesen állampolgárságot is váltanak. Célszerűbb tehát nem az állampolgárságot figyelembe venni, hanem a külföldi országot értelmezni, mégpedig két módon: a hallgatónak külföldi ország az állandó lakhelye, vagy pedig külföldi ország az előzetes tanulmá-

nyainak helye. Ezt és az ehhez hasonló értelmezési kérdéseket meg kell vitatni, és a megállapodás után át kell vezetni minden részt vevő ország statisztikai rendszerébe. (Lazendorf–Teichler 2003)

AZ EURÓPAI HALLGATÓI MOBILITÁS JÖVŐJE

A fejlett világ felsőoktatási rendszereit a felsőoktatás-kutatók többféle módon tipizálják. Az egyik megközelítés az intézményrendszer differenciáltságának jellege szerint két fő modellt különböztet meg. Az európai modellt integrált modellnek nevezi, amelyben az ugyanabba a szektorba tartozó felsőoktatási intézmények azonos értékű diplomát adnak, elvileg azonos minőséget képviselnek. A kontinentális Európában, a XIX. században kiépített egyetemi rendszerben ezt az állami kontroll biztosítja, a briteknél pedig (ahol sokáig tartotta magát a középkori egyetemi struktúra) a tradíció ereje. A másik az Amerikában érvényesülő modell, amelyre az intézményrendszer differenciáltsága jellemző, ami az állami kontroll hiányából, a verseny mint fő rendező elv működéséből adódik. (Teichler 1993)

Az amerikai modellben – a fentiekből adódóan – természetes elemként jelenik meg a hallgatói mobilitás. A kimondatlanul ugyan, de sok tekintetben az amerikai modellt példaként figyelembe vevő, a mobilitást kiemelt értéként kezelő Európai Felsőoktatási Térségnek paradox helyzettel kell szembenéznie. Miközben az egyes országok felsőoktatási rendszerei a maguk területén elvileg integráltak, a most már 45 tagot számláló kör országaiiban egymástól nagyon különböző a felsőoktatás rendszere. Bár a jelenleg folyó reform célja a felsőoktatási rendszerek összehangolása, az láthatóan csak korlátozott módon valósul meg, a nemzeti sajátosságok sok szempontból fennmaradnak. A mobilitásnak pedig éppen ezért sok akadálya van akkor, amikor a hallgató két – továbbra is az integrált modell számos elemét viselő – európai ország határát át akarja lépni. Az akadályok felszámolása így valószínűleg hosszabb időt fog igényelni (ebből a szempontból a 2010-es határidő szubsztantív értelemben biztosan nem tartható).

A hallgatói mobilitás legnagyobb része az utóbbi 15-20 évben az európai közösségi programok keretében valósult meg. Ezeket a programokat az uniós, illetve a nemzeti költségvetés finanszírozza, jól szervezettek, sokszor központi elvük a szimmetria, a ki- és beutazó hallgatók számának egyensúlya egy-egy ország szintjén. A jövőben minden jel szerint a jelenleginél nagyobb volument és arányt fog képviselni az egyéni mobilitás, ami nemcsak vendéghallgatói, részképzési mobilitást fog jelenteni, hanem teljes programok külföldön való felvételét. Feltételezhető, hogy az első képzési ciklus programjait továbbra is döntően a költségvetés finanszírozza, és egyértelműen szociális elemeket is tartalmaznak majd. Itt a mobilitás intenzitásának növelését a Bergenben és az azt megelőző konferenciákon megfogalmazott módon – a jogi és finanszírozási szabályozások finomításával – lehet majd elérni. A máso-

dik ciklus programjai előbb-utóbb az önköltséges, tandíjas státuszba kerülnek (ez nem lesz könnyű lépés, ehhez le kell szerelni a hallgatók erős ellenállását minden piaci gondolattal szemben). A teljes programot érintő mobilitás ebben a képzési ciklusban fog elsősorban elterjedni.

Az egyéni mobilitás tekintetében a felsőoktatási intézményeknek – alapesetben – piaci szereplőkként kell viselkedniük. A külföldi hallgatók tandíját, mégpedig általában magasabb tandíjat fizetnek, mint a hazai hallgatók. Az intézményi bevételek ún. tercier szektorában döntő súlyuk lehet a tandíjbevételeknek, és ezek növelésének kézenfekvő módja a külföldi hallgatók fogadása egyre nagyobb számban. (*Hrubos 2004*) A külföldi hallgatókért folyó versenyben az akadémiai minőség mellett a szélesebb értelemben vett szolgáltatások minősége és a tandíj mértéke is döntő szerepet játszik. Piaci viszonyok között természetesen nem lehet befolyásolni a mobilitás szimmetrikus-aszimmetrikus voltát egy-egy országban, egy-egy egyetemen. A versenyben lemaradó országok, egyetemek elvesztik potenciális hazai hallgatóik jelentős részét, és nem kapnak elegendő külföldi hallgatót sem.

A minőségbiztosítással kapcsolatos viták, ambivalens álláspontok ezen a ponton válnak érthetővé. A minőségbiztosítás egyrészt elvileg garantálja, hogy a külföldi hallgatókért folytatott árverseny ne vezessen a minőség romlásához. Más oldalról viszont a minősítések nemzetközi szintre helyezése, az eredmények közzététele széles körben ismertté teszi egy-egy intézmény teljesítményének színvonalát, amittől érthető módon tartanak a fentiekben említett ún. integrált modell ernyője alatt nehézséghez szokott egyetemek, főiskolák. A minőségellenőrzési eljárás során nyert adatok és értékelések alapján végső soron felállítható az intézmények valamilyen sorrendje, amely már jól áttekinthető információ minden szereplő számára. A sorrendek kialakítására, a ranking bevezetésére több európai országban történtek kísérletek. A módszertani szempontból egyik legalaposabb ilyen értékelési rendszert Németországban vezették be, amelyhez már más országok is csatlakoztak (CHE and DIE ZEIT university ranking) /<http://www.daad.de/>. Előbb-utóbb el fog készülni az európai felsőoktatási intézmények vonzerő szerinti sorrendje. Érthető a hallgatók és a mobilitás növelésében érdekelt más szereplők érdeklődése az ilyen típusú információk iránt. Már az is sokat segítene a hallgatói döntéskor, ha a szakértők legalább az európai felsőoktatási intézmények valamilyen – több dimenziót figyelembe vevő – tipológiáját kialakítanák, és annak megfelelően sorolnák be az egyes intézményeket néhány nagyobb csoportba. (*Zgaga 2004*)

Az Európai Felsőoktatási Térségnek szembe kell néznie azzal az ellentmondással, hogy mire (2010-re) kiteljesedik a nagy vállalkozás, a felsőoktatás egyértelműen globalizálódik. A hallgatói mobilitás területén az ázsiaiak (elsősorban a kínai, indiai és vietnámi hallgatók) gyorsan növekvő számú, tömeges megjelenésére lehet számítani, ami a hallgatói mobilitás mintázatát erősen befolyásolni fogja a világ fejlett országaiban. A nemzetközi mobilitás intenzitását és irányait már nemcsak az eddig jól ismert tényezők (az egyetemi rendszer kiépítettsége, színvonala, a gazdasági

fejlettség) befolyásolják, amelyek végül is a kelet–nyugati áramlást meghatározták. Az országok és régiók, földrészek közötti mozgás alakításában már más nemzetközi trendek is szerepek játszanak (demográfiai folyamatok, az emberi erőforrásokba való beruházás mértéke, az emberi jogok érvényesülésének szintje, az ország nemzetközi nyitottsága, vagy akár olyan esemény, mint amilyen szeptember 11-én történt az Egyesült Államokban) /Atlas 2003/. Európának fel kell készülnie erre, és a képzési rendszer átalakításakor, az új típusú programok megalkotásakor figyelembe kell venni az Európán túlmutató szempontokat is. Az EFT vonzerejének növelése más régiók felé a kontinens egyetemeinek elsőrendű érdeke. A globalizálódás másik következménye a külföldi egyetemek „kihelyezett” részlegeinek megjelenése. Ezáltal megvalósul a mobilitás sajátos esete: nem a hallgatók utaznak más országba, hanem a külföldi felsőoktatási intézmény teszi át székhelyét oda, ahol a potenciális hallgatók vannak. Európában elsősorban amerikai egyetemek telepedtek meg ebben a formában, és egyértelmű konkurenciát jelentenek a helyi felsőoktatási intézmények és az egész EFT számára. Az európai egyetemeknek – ebből tanulva – nagyobb intenzitással kellene kihelyezett részlegeket létesíteniük, pl. Ázsia gyorsan fejlődő országaiban.

IRODALOM

- Atlas of Student Mobility (2003): Institute of International Education. New York
- Barblan, A. (2001): Academic co-operation and mobility in Europe: how it was, how it should be. CEPES 30th anniversary – special issue of Higher Education in Europe
- Bologna–Bergen 2005, National Reports
- Bologna Process Stocktaking. Draft Report. Stocktaking Working Group, 8 April 2005
- Bologna Seminar on „Student Mobility in the European Higher Education Area 2010”. Executive summary of Bad Honnef observations and recommendations. Deutscher Akademischer Austausch Dienst. Bad Honnef, 17/18 March 2005.
- Communiqué of the Prague Summit. Towards the European Higher Education Area.
- Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001
- Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region. Lisbon, 11.IV.1997. Council of Europe, European Treaty Series – No. 165
- Developing an Internal Quality Culture in European Universities. Report on the Quality Culture Project. Round II – 2004. European University Association. Brussels
- EURASHE’s Vilnius Statement for Bergen. Vilnius, 29 April 2005
- Forward from Berlin: The role of universities. To 2010 and beyond. Communiqué of the Conference. European University Association. Leuven, 4 July 2003
- From Berlin to Bergen. The EU Contribution. Progress Report, 7 April 2005. European Commission

- From Prague to Berlin. The EU Contribution. Progress Report, 1 August 2002. European Commission
- From Prague to Berlin. The EU Contribution. Second Progress Report, 14 February 2003
- Glasgow Declaration. Strong Universities for a Strong Europe. EUA, Glasgow, 2 April 2005
- Hrubos Ildikó (2003): Napjaink reformja: az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása. *Educatio*, No. 1. pp. 51–64.
- Hrubos Ildikó (szerk.) (2004): *A gazdálkodó egyetem*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Új Mandátum, Budapest
- Luxembourg Student Declaration. Presented at the 9th European Student Convention. Luxembourg, March 2005. The National Unions of Students in Europe (ESIB)
- Karady, V. (2004): Student Mobility and Western Universities: Patterns of Unequal Exchange in the European Academic Market, 1880–1939. In Charle, Ch. – Schriewer, J. – Wagner, P. (eds): *Transnational Intellectual Networks. Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities*. Campus Verlag, Frankfurt, New York pp. 345–360.
- Lazendorf, U. – Teichler, U. (2003): Statistics of Student Mobility Within the European Union. Working paper. European Parliament, Education and Culture Series. Luxemburg
- Magna Charta Universitatum, Bologna, 1988
- “Realising the European Higher Education Area”. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Berlin, 19 September 2003
- “Realising the European Higher Education Area – Achieving the Goals”. Conference of European Higher Education Ministers. Contribution of the European Commission. Bergen, 19–20 May 2005
- Reichert, S. – Tauch, Ch. (2003): Trend in Learning structures in European Higher Education III Draft Summary – EUA – Graz Convention, 29–31 May 2003
- Reichert, S. – Tauch, Ch. (2003): Trends 2003. Progress towards the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps towards sustainable reform of higher education in Europe. European University Association.
- Reichert, S. – Tauch, Ch. (2005): Trends IV. Main findings and conclusions. EUA Convention Glasgow, 31 March 2005
- Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 14th December, 2000 concerning an action plan for mobility
- Statistics of Student Mobility Within the European Union. Working Paper (2003) European Parliament. Directorate-General for Research. Education and Culture Series No. 03.
- Stichweh, R. (2004): From the Peregrinatio Academica to Contemporary International Student Flows: National Culture and Functional Differentiation as Emergent Causes. In Charle, Ch. – Schriewer, J. – Wagner, P. (eds): *Transnational Intellectual Networks. Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities*. Campus Verlag, Frankfurt, New York pp. 345–360.
- Teichler, U. (1993): Structures of Higher Education Systems in Europe. In Gellert, C. (ed.): *Higher Education in Europe*. Jessica Kingsley, London pp. 23–36.

- The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May 2005
- The Bologna Process: Achievements and Challenges. Steering Committee for Higher Education and Research. Council of Europe. 1st plenary session. Strasbourg, 3–4 October 2002
- The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European ministers of education. Convented in Bologna on the 19th June 1999.
- Zgaga, P. (2004): Designing policies for mobile students. Report for the Dutch EU Presidency Conference: Bologna – Berlin – Bergen Seminar. Noordwijk, October 10–12, 2004

A 21. század egyeteme

Egy új társadalmi szerződés felé

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

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

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

Már a konferenciát előkészítő vitaanyagok leszögezték, hogy világszerte válságban van a felsőoktatás, aminek hátterében az a feloldhatatlannak látszó ellentmondás azonosítható, amely a további hallgatólétszám-expanziót követelő társadalmi nyomás és az ezt kísérő folyamatos finanszírozási nehézségek között feszül. A dokumentum a kibontakozás útját abban jelöli meg, hogy a felsőoktatásnak új szemléletet kell követnie, meg kell találnia új társadalmi funkcióját. Felelősséget kell vállalnia az

oktatási szektor egészéért, mi több, a társadalom egészéért, és meghatározó szerepet kell játszania a mindenkit sújtó értékválság feloldásában. A gazdasági szempontokra korlátozódó beállítódást meg kell haladni, nagyobb figyelmet kell fordítani a morális és lelki dimenziókra. (*World Declaration 1998*)

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

AZ ELŐZMÉNYEKRŐL

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

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

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

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

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

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

munkatársait (sokszor félig kész anyagokat publikálnak). Az akadémiai tevékenység független embereket igényel, valójában a fiatal kutatók lassan érnek „felnőtté”, későn kapnak véglegesített státuszt. A kutatás területén is végbement expanszió, a tudományok látványosan gyors specializálódása aláásta a tudás kumulálódásának, az általánosabb rálátásnak humboldti eszméjét, aminek következtében több tekintetben trivializálódott a kutatók munkája, főleg a fiataloké.

Makroszinten megállapítható, hogy elmúlt az a „kegyelmi állapot”, amely az 1960-as, 70-es éveket jellemezte. Akkor a felsőoktatás volt a legkiemeltebben támogatott szektor, amelyet a gazdasági növekedés motorjának, a jövő társadalma előképének tekintettek. Az 1980-as évektől gyorsan csökkent a tanárok társadalmi státusza, relatív jövedelmi szintje: miközben még ők számítottak a legfontosabb szereplőknek, ők lettek a vesztesek. A felsőoktatás elszegényedett, a hatékonysági szempontok arra kényszerítik, hogy magas hallgató/tanár arányt mutasson fel. Az egyetem veszített kollegiális, céh jellegéből, az állami kontroll és a menedzseri típusú vezetők uralják az intézményeket. Közben folyamatosan azzal vádolják az egyetemeket, hogy nem szolgálják eléggé a társadalmat, az oktatás minősége egyre csökken, a hallgatóknak nem adnak hasznosítható ismereteket. (Teichler 1996) (Strömholm 1996)

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

AZ AUTONÓMIA KÉRDÉSÉNEK ÚJ MEGKÖZELÍTÉSE

Az egyetem nagy válságai és megújulásai a történelem során lényegében mindig érintették az autonómia kérdését. A középkori egyetemmel szemben megfogalmazott legfontosabb kritika az volt, hogy túlzottan nagy az autonómiája, a céhszerű működés konzerválja a tevékenységét, a gondolkodását. A professzori kinevezések kizárólag belső döntéseken alapulnak. (Bar 2005) A nagy francia forradalom elsöpörte a középkori egyetemet, és a 19. században új egyetemi modellek születtek. Fő jellemzőjük, hogy az állam alapítja, finanszírozza és kontrollálja őket. A humboldti modellben az állam mellett az individuális professzor kezében van a főhatalom.

Oktató és kutató munkájában az akadémiai szabadságot élvezheti, de kinevezéséről a kormányzat dönt. A napóleoni modell erős állami kontrollon alapul, az egyetem tevékenységének úgyszólván minden elemét a kormányzat határozza meg. Ugyanakkor megkérdőjelezhetetlen a biztos állami finanszírozás, ami tulajdonképpen az intézményi autonómia lényeges biztosítója. (Karády 2005) A 20. század második felében elindult nagy növekedés az állami beavatkozás erősödését hozta, de ez nem okozott visszatetszést az egyetemek világában, mert az igen jelentős fejlesztések lehetővé tették az akadémiai törekvések megvalósítását, a tudományok gyors specializálódását, a tanszékek és képzési programok burjánzását. A vita akkor indult meg, amikor az állami finanszírozás csatornáit elapadtak. Az 1990-es években már nemzetközi tudományos konferenciákat szerveztek az autonómia témájáról. Akkor merült fel a kollektív autonómia fogalma az intézményi autonómiával szemben. A kollektív autonómia végül valóban intézményesült az ún. köztes, közvetítő vagy puffer szervezetek formájában. (Berg 1993)

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

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

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

Az intézményi autonómiát és az akadémiai szabadságot sokszor összekeverik, egybemossák. Pedig két különböző dologról van szó, amelyek azonban kapcsolódnak egymáshoz. Az intézményi autonómia önigazgatást jelent, az akadémiai szabadság pedig a stáb tagjainak tevékenységére vonatkozik, de értelmezhető az intézmény szintjén is. Az intézményi autonómia egyik legfontosabb funkciója az akadémiai

szabadság őrzése. Elvileg lehet akadémiai szabadság intézményi autonómia nélkül, de erre a valóságban alig van példa. Az intézményi autonómia korlátozhatja az egyén akadémiai szabadságát (az öngazgató intézmény akár még jobban is csorbíthatja a tudós akadémiai szabadságát, mint a távoli állam), ami ugyancsak ritkán előforduló helyzet. A két fogalom tartalmát egyébként máig többféleképpen határozzák meg.

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

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

GAZDÁLKODÁS, MENEDZSELÉS

A gazdálkodás gondolata eredetileg teljesen idegen volt az európai egyetemektől. A fordulat – mint a fentiekben láttuk – az 1980-as évek közepén következett be. Tíz év elteltével az indirekt irányításra való áttérés adta keretek már kezdtek szűknek bizonyulni. Megjelent a szolgáltató, majd a vállalkozói egyetem fogalma. Az 1990-es évek közepén Burton Clark, a neves amerikai felsőoktatás-kutató próbálkozott a vállalkozói egyetem modelljének megrajzolásával, operacionalizálásával és empirikus igazolásával az európai terepen. Akkor csak néhány, korábban perifériális helyzetű egyetemet tudott azonosítani, amely ezen modell követésével tudott fordulatot elérni, reménytelennek tartott helyzetéből kilépni. Clark a vállalkozói egyetem legfontosabb jellemzőjének azt tartotta, hogy professzionális menedzsment irányítja, különböző forrásokból nyeri jövedelmét, kiépít olyan egységeket (ún. fejlesztő perifériákat), amelyek nem tartoznak a költségvetési intézmények elszámolási rendje alá, hanem egyértelműen vállalkozásként működnek, van olyan akadémiai háterszága, amely versenyképes teljesítményt tud és hajlandó felmutatni, végül pedig az egyetem minden egysége és munkatársa elfogadja és követi a vállalkozói szemléletet.

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

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

és a társadalommal a tudás közös termelésére és továbbfejlesztésére. De ez már átvezet a következő pontban tárgyalandó témához, az új társadalmi szerződéshez. (Goddart 2006) (Felt 2005)

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

- akadémiai dimenzió (az oktatás szakmai, tartalmi kérdései, a kutatás), amely az egyetem legsajátosabb, tradicionális értékeit, misszióját képviseli,
- bürokratikus dimenzió (a nagyra nőtt és összetett szervezet működtetésének kezelését jelenti – Max Weber-i, tehát nem pejoratív értelemben), amely a kontinentális Európában a 19. századtól, az állami szerepvállalás megjelenésétől ismert, jelentősége pedig a 20. század második felében, az expanziós folyamat következtében megnőtt,
- gazdálkodási dimenzió, amely a fejlett országok egyetemein az 1980-as évek közepétől válik egyre fontosabbá.

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

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

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

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

A kontinentális Európában, ahol a 19. század elejétől jellemzően az állam alapította az egyetemeket, és ez az egyetemi szintű állami beavatkozás megjelenésével járt, továbbra is megmaradt a karok döntő ereje. (Karády 2005)

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

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

A 21. század elején a hangsúly ismét az egyetemi szintre került. Hosszú távú stratégiát ezen a szinten lehet kidolgozni, az egyetemek a hallgatókért, a kutatási támo-

gatásokért folyó globalizálódó versenyben (de nemzeti keretek között is) egy egységként jelennek meg, a hallgatók és a tanárok identitása is az egyetemhez kötődik. Ha ez a gondolat áthatja az intézmény egészét, minden szintjét és egységét, akkor akár helyre is állhat a sokszor nosztalgiával emlegetett, elvesztett egyetemi közösség, amely az expanzió korszakában erősen megsérült, az egyetem egységei fragmentálódtak, atomizálódtak. Az intézményi identitás erősödésétől lehet várni, hogy elterjed az alumni tevékenység, amelynek az állami gondoskodás és egységesítés filozófiájára épülő kontinentális egyetemeken nincs igazán hagyománya.

AZ EURÓPAI FELSŐOKTATÁSI REFORM – KÍSÉRLET AZ ÚJ TÁRSADALMI SZERZŐDÉS MEGKÖTÉSÉRE

A felsőoktatást, az egyetemeket a 21. század elején meglehetősen ellenszenv veszi körül. A kormányzatok a reformokkal szembeni ellenállást, a mozdíthatatlanságot, a nagy költségigényt vetik a szemükre. A munkaadók elégedetlenek a hallgatók felkészítésével, nem tartják közvetlenül használhatónak a kutatási eredményeket, a politikusok pedig azt vetik a szemükre, hogy nem járulnak hozzá kellőképpen a fő gazdasági és társadalmi problémák megoldásához. Egyes elemzők párhuzamot vonnak az egyetem és a médiák szerepe és problémái között, hiszen mindkét nagy társadalmi alrendszer rendkívül nagy közvetlen és közvetett hatást gyakorolhat a társadalomra, alapvető elemük a függetlenség, ezért felelősségük igen nagy. (*Eco 2005*)

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

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

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

Az 1999-ben kibocsátott Bolognai Nyilatkozat a Magna Charta Universitatumra hivatkozva fogalmazza meg a példátlanul nagyszabású európai reform fő tételeit, mintegy arra utalva, hogy a reform a Magna Charta elveinek megvalósítását szolgálja. Az előbbi dokumentumot oktatási miniszterek, az utóbbit egyetemi rektorok írták alá. A két grémium más-más aktorokat képvisel (a nemzeti kormányzatokat,

illetve az európai akadémiai közösséget). Ez a kettősség végigvonul a Bologna-folyamat egészen, a kétféle értékrendszer vitája, időnként ütközése a reform alapvető jellemzője. Különös, hogy a finanszírozás kérdése, az átalakulás gazdasági vonzatai, az üzleti világhoz való kapcsolódás ügye eredetileg úgyszólván egyáltalán nem szerepelt a dokumentumokban, a diskurzusokban. A reform előrehaladtával, a gyakorlati megvalósítás során kapnak egyre nagyobb hangsúlyt ezek a kérdések.

A reform legnagyobb jelentőségű és a leglátványosabb változást elindító eleme a képzési rendszerek összehangolása, a duális modellről a lineáris (többciklusú) modellre való áttérés. A nagy létszámexpanzió során a korábban egyedülként létező egyetem mellett minden fejlett országban létrejöttek a nem-egyetemi szektor intézményei, amelyek rövidebb idejű képzést, általában a munkaerőpiacon jól használható ismereteket adnak. Az angolszász országokban a lineáris modell vált általánossá, amelyben a képzés egyes szintjei egymásra épülnek, majd ez a modell terjedt el a világ legnagyobb részén. A kontinentális Európában a duális modell a jellemző: az egyetemekkel párhuzamosan működnek a főiskolák, országonként meglehetősen eltérő rendszerben. A nemzetközi tapasztalatok szerint a lineáris modellnek több előnye van a duális modellel szemben, amennyiben rugalmasabb, a hallgatói mobilitás szempontjából kedvezőbb, alkalmasabb és hatékonyabb a hallgatói tömegek befogadására, kezelésére, végül feltehetően olcsóbb is.

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

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

indítanak, a főiskolák pedig professzionális programokat, és ezt a tényt a diploma elnevezésében is megjelenítik. Professzionális mesterképzési szakok is indulnak, mi több, professzionális doktori programokat terveznek.)

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

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

A felsőoktatási intézmények – most már mind egyetemek – köre közben explicit formában differenciálódni kezd, méret, misszió, szakmai irányultság, színvonal és presztízs szempontjából. A mai európai egyetemek közel fele 25 évesnél fiatalabb, már csak ezért is mások az adottságaik, felhalmozott értékeik, egyúttal más az alkalmazkodókészségük és -kényszerük. Az egységes állami akkreditációhoz és finanszí-

rozáshoz szokott kontinentális európai kormányzatok és egyetemek nehezen tudják még kezelni ezt a sokféleséget.

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

NEM VÁRT FEJLEMÉNYEK AZ ÚJ ÉVEZRED ELSŐ ÉVEIBEN

A legutóbbi években olyan fejleményeket lehet tapasztalni a felsőoktatásban, amelyek részben a korábban már ismert és jelzett tendenciák folytatásának tekinthetők, de meglepően felgyorsult formában, részben pedig egyáltalán nem várt, új elemek. Van olyan elemzés, amely felveti, hogy a Magna Charta Universitatum nem tud támpontot adni ezeknek a kihívásoknak a kezelésére, lehet, hogy felülvizsgálatra szorul. A globalizálódás a gazdasági szféra után az akadémiai világot is elérte. A versenykényszer eddig nem tapasztalt erővel jelentkezik. A munkaerőpiac világszerte széttöredezett, kiszélesedett a nyertesek és a vesztesek közötti különbség, és a reménytelen kiszorulás ellen egyetlen védekezésnek a tanulás látszik. További nyomás nehezedik a felsőoktatási szektorra, hogy mindenkit befogadjon. A kormányzatok szociális megfontolásból növekvő mértékben beavatkoznak a felsőoktatás életébe, a költségvetési finanszírozás nehézségei következtében megengedik a magánszektor sokszor kontrollálatlan megjelenését, térnyerését. Az autonómia – a legáltalánosabb értelemben – csorbul, az oktatás és a kutatás egysége jellemzően nem tud megvalósulni. (*Lay 2004*)

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

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

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

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

A Madonna-effektus: nem az általános érvényű tudás a fontos, hanem az egyén kívánsága, amely akár naponta, a divat szerint változik – a piac relevanciája ez, de

nem a hagyományos értelemben vett piacé, hanem azé, amely a sztárkultusz mechanizmusai szerint működik, irracionális és mulékony érzelmek által vezérelve.

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

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

Mi történt? Mire számíthatunk?

A bonyolult, kimenetelés és következményeit tekintve ma még nem teljesen átlátható jelenségegyüttesből a legtöbb figyelem a következőkre irányul.

A felsőoktatás végérvényesen betagozódik az oktatási rendszer egészébe, a résztvevők aránya továbbra is növekszik a világ minden térségében. Néhány országban már megközelítette vagy elérte a 75%-ot, amely felett a felsőoktatási továbbtanulás általánosnak mondható (japán szakértők szerint országukban nemsokára megközelíti a 100%-ot a felsőfokú beiskolázás). Az arányok növekedése ezekben az országokban elsősorban a demográfiai apály hatásának tudható be, egyre csökken ugyanis a tipikus életkorú népesség aránya. Az abszolút telítettség felé közeledő országok és régiók már arra készülnek, hogy fokozatosan más hallgatói meritési bázist is elérjenek. A nem tipikus életkorúak és a külföldi hallgatók tömeges bevonása lehet a megoldás. A hallgatókért folytatott verseny globális dimenzióba kerül, az ágazat és az egyes intézmények gazdasági túlélése, jövője a tét.

A felsőoktatás, az akadémiai teljesítmény globalizálódása elsősorban az ázsiai térség mint versenytárs megjelenéséről, és az akadémiai erőter abból adódó átrendeződéséről szól. Főleg Kína és India (valamint néhány délkelet-ázsiai ország) került az érdeklődés előterébe. Ezekben a nagy népességű országokban látványos gazdasági fejlődés indult meg, amelynek eredményeiből kiemelten fejlesztik a felsőoktatást és a kutatást. Közben kialakul és gyorsan növekszik a népességen belül egy viszonylag gazdag réteg, amely gyermekei felsőfokú tanulmányait anyagilag is tudja támogatni. Bár egyre épülnek és bővülnek az egyetemi campusok pl. Kínában, még 10-15 évig nem tudják kielégíteni a sokasodó igényeket. Így a kínai és más ázsiai hallgatók tömegei jelenhetnek meg a nyugati országok egyetemein. Ez részben megoldást jelent a már említett demográfiai problémára, ugyanakkor arra is számítani kell, hogy ezek a hallgatók rendkívül összetett populációt jelentenek, nagyon különböző előképzettséggel és kulturális háttérrel rendelkeznek. A feljövő ázsiai országokban a felsőoktatás (és részben a középfokú oktatás) növekedése főleg magánfenntartású intézményekben valósult, valósul meg, amelyek színvonala igen

változatos, az akkreditáció rendszere még nem épült ki, vagy pedig a magánintézmények nem tartoznak a hatáskörébe. Ez kétféle hatással járhat. A nyugati országok egyetemei – praktikus megfontolásokból – arra kényszerülhetnek, hogy engedelményeket tegyenek az alap- és a mesterképzési programok felvételi követelményeinek tekintetében. Másfelől a tehetséges és szorgalmas ázsiai diákok kiszoríthatják az elit egyetemekről, a doktori programokból a kevésbé ambiciózus nyugati hallgatókat. Eddig még nem ismert erejű versenyhelyzettel kell számolni. (Kan 2006) (Kemp 2006)

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

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

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

AZ EURÓPAI EGYETEM JÖVŐJE

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

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

A nemzetközi hallgatói mobilitás iránya és mintázata sokáig meglehetősen stabil volt. A hallgatói vélemények megkérdezésére azért is került sor, mert az utóbbi években mindez megváltozni látszik. A külföldi hallgatók száma és aránya az Egyesült Államokban valamelyest csökkent, Európában és Ausztráliában pedig növekedett. Azok az ázsiai hallgatók, akik a szeptember 11-e után történtek következtében lemondtak az amerikai továbbtanulásról, néhány nagyobb európai országba és Ausztráliába mentek. Az európai diákok fő célpontja továbbra is az Egyesült Államok (különösen a PhD- és posztdoktori képzésben résztvevők körében), majd az európai

országok következnek. Az Egyesült Államokból megindult a hallgatói mobilitás külföldre, a nem angol nyelvű európai országokba és Kínába (előbbieket döntése mögött speciális szakmai célok vannak, vagy pedig az alacsonyabb tandíjak és létfenntartási költségek, utóbbiak mögött kulturális érdeklődés és főleg nyelvtanulási igény). (Hoffmann 2005)

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

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

Az ezredforduló óta az európai egyetem feléledni látszik. A Bologna-reform, a kiterjesztési kísérlet példátlanul radikális változást célzott meg, radikálisabbat, mint amilyen az Egyesült Államokban az 1960-as években indult meg. Ma már higgadtabban lehet összehasonlítani a két felsőoktatási modellt, és megállapítható, hogy valójában jóval kisebb a különbség közöttük, mint amilyen a köztudatban eddig élt. Az angol nyelv nyilvánvalóan nagy előnyt jelent az amerikai egyetem számára, a geopolitikai helyzettel együtt, amely hasonló effektusokkal jár, mint annak idején az európai gyarmattartó nagyhatalmaknál. További előnye, hogy rugalmas, differenciált, gyorsan alkalmazkodó, a piaci viszonyok mint meghatározó környezet evidencia számára. Kevésbé sebezhető a finanszírozási és adminisztratív problémáktól, kevesebb gátlása van a képzési programok tartalmát illetően. De a figyelem szinte mindig a csúcseyetemekre irányul, miközben Amerikában is vannak nehezen mozduló egyetemek, az átlagszínvonal pedig valójában nem magas. Az európai nemzeti felsőoktatási rendszereket tulajdonképpen az amerikai állami felsőoktatással lehet relevánsan összehasonlítani, és akkor kiderül, hogy nincs is lényeges különbség. A teljes amerikai felsőoktatást pedig az Európai Felsőoktatási Térséggel kell összevetni, és akkor hasonló eredményre jutunk.

Európa előnye Amerikával szemben, hogy itt a nyugati értékek eredetibbek és stabilabbak. Európa mindig befogadó (Amerikában azonnal megszűnt ez az attitűd szeptember 11. után). A többnyelvűség kifejezetten előny, mert a finomságokra, az eltérésekre érzékennyé tesz. Európa egyetemi rendszere sokféle (a nemzetállamok

történelmi szerepe következtében), ami első látásra hátrány, hiszen ez megnehezíti az egységes rendszer kialakítását. Az akadémiai kultúra, a szervezeti rendszer, az intézményi tradíciók színessége viszont igen előnyös a vándordiákok számára, ugyanis sokat tanulhatnak egymástól. (Bologna pozitív morális effektusa ez lehet.) Egy-egy ország szintjén viszont az ún. integrált modell szerint épült ki a felsőoktatás, ami azt jelenti, hogy elvileg azonos sztenderdet követnek az azonos szektorba tartozó felsőoktatási intézmények.

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

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

IRODALOM

- Academic freedom and university autonomy. Parliamentary Assembly. Report of the Council of Europe, Committee on Culture, Science and Education. 2 June 2006
- Autonomy and Responsibility. The University's Obligations for the XXI. Century (2002) Observatory Magna Charta Universitatum. Bologna, Bononia University Press.
- Bar, S. (2005): A Céh. Budapest, Akadémiai Kiadó
- Berg, C. (ed.) (1993): Academic Freedom and University Autonomy. CEPES Papers on Higher Education. Bucharest
- Bergan, S. (2002): Institutional Autonomy between Myth and Responsibility. In Barblan, A. (ed.): Autonomy and Responsibility. The University's Obligations for the XXI. Century. Observatory Magna Charta Universitatum. Bologna, Bononia University Press.
- Eco, U. (2005): The University's Role in a Media Universe. In Eco, U. – Scott, P. (eds): *Universities and the Media. A partnership in institutional autonomy? Observatory Magna Charta Universitatum*. Bologna, Bononia University Press.
- Clark, B. R. (1983): *The Higher Education System*. Berkeley, University of California Press.
- Clark, B. R. (1998): *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. Paris, Pergamon Press.

- Goddart, J. (2006): The Role of Higher Education Institutions in Linking Innovation and Territorial Development. Paper presented at the Autumn Conference of the European University Association "European Universities as Catalysts in Promoting Regional Innovation", Brno, 19–21 October
- Eco, U. (2005): The Universities' Role in a Media Universe. In Eco, U. – Scott, P. (eds): *Universities and the Media*. Observatory Magna Charta Universitatum. Bologna, Bononia University Press.
- Felt, U. (2005): University Autonomy in the European Context: Revisiting the Research – Teaching Nexus in a Post-Humboldtian Environment. Observatory Magna Charta Universitatum. Bologna, Bononia University Press.
- Glasgow Declaration (2005): Strong Universities for a Strong Europe. European University Association asbl.
- Hoffmann, R. (2005): Destination Europe. Paper presented at the conference organised by the Academic Cooperation Association „The future of the university”, Vienna, 30 November – 2 December
- Hrubos, I. (1998): A felsőoktatás intézményrendszerének átalakulása a fejlett országokban. *Európa Fórum* No. 1.
- Hrubos, I. (2000): Új paradigma keresése az ezredfordulón. *Educatio*, IX. évf. 1. sz.
- Inayatullah, S. (2005): Alternative Futures of Universities. Paper presented at the conference „Future of University” organised by the Academic Cooperation Association, Vienna, 30 November – 2 December
- Kalvemark, T. (2004): The love of quality assurance: academic masochism as a way of life. In Wachter, B. (ed) *Higher Education in a Changing Environment*. Internationalisation of Higher Education Policy in Europe. ACA Papers. Bonn, Lemmens.
- Kan van, R. (2006): More universities, world-class universities: China's ambitious targets. Paper presented at the Conference "Destination Europe?" organised by the Academic Cooperation Association, Bergen, 18–20. June
- Karády, V. (2005): A francia egyetem Napóleontól Vichyig. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet, Új Mandátum Könyvkiadó
- Kemp, N. (2006): From sending countries to competitors: Asia's rising stars. Paper presented at the Conference "Destination Europe?" organised by the Academic Cooperation Association, Bergen, 18–20 June
- Kogan, M. – Kogan, D. (1983): *The Attack on Higher Education*. London, Kogan Page
- Lay, S. (2004): The Interpretation of the Magna Charta Universitatum and its Principles. Observatory Magna Charta Universitatum. Bologna, Bononia University Press.
- Magna Charta Universitatum (1988) Bologna, Bononia University Press.
- Managing University Autonomy. University autonomy and the institutional balancing of teaching and research. (2005) Observatory Magna Charta Universitatum. Bologna, Bononia University Press.
- Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy. Communication from the Commission. Brussels, 20. 4. 2005
- Muche, F. (ed.) (2005): Opening up to the Wider World. The External Dimension of the Bologna Process. ACA Papers. Bonn, Lemmens.

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

Az akadémiai professzió – változó pozícióban

A KIFELEJTETT AKTOR

A fejlett országok felsőoktatásának az 1960-as évektől meginduló gyors és alapvető átalakulása során a tömegessé válás paradigmájából kiinduló felsőoktatás-kutatás elsősorban a hatalom, a befolyás, az erőforrások feletti rendelkezés kérdéseivel foglalkozott. A felsőoktatási aréna fő aktorai erőviszonyainak alakulása állt a kutatói és politikai érdeklődés középpontjában. Az állam szerepének határozott megerősödése a nagy növekedés első szakaszában, majd pedig megváltozása (bizonyos értelemben visszavonulása) és a piac, a hallgatókért és a kutatási erőforrásokért folyó verseny előretörése bőséges témát adott a kutatóknak. (Neave 1991) Felvirágzott a nemzetközi összehasonlító kutatás iránti igény, hiszen az expanzió úgyszólván mindenütt hasonló problémákat okozott, újszerűsége, meglepő gyorsasága pedig arra a késztet- te a nemzeti kormányzatokat, hogy meglehetősen egyöntetű lépéseket tegyenek már akkor, amikor az európai integráció és a globalizáció még nem érintette lényegesen a felsőoktatás és a kutatás világát. A sarokba szorított akadémiai oligarchia – Clark megfogalmazását használva – küzdelme autonómiájáért, az akadémiai szabadságért meglehetősen erőtlenül és kevés eredménnyel, de egyre több formában jelentkezett. (Clark 1983) A hallgatók pozíciója a tömegessé válás kapcsán gyökeresen meg- változott. A felsőoktatás a társadalmi elit privilégiumából szolgáltatássá vált, amely helyzetben a „fogyasztók” szempontjai minden más szempont fölé kerekednek. Az 1968-as diáklázadások óta kiemelt figyelem irányul a diákokra: az esélyegyenlőség, a kiválóság és a színvonalas, változatos szolgáltatás időben változó erejű, egymással is ütköző értékei bőséges témát adnak a politikai, ideológiai vitáknak.

A makroszintű, rendszerszintű megközelítések mellett a másik nagy kutatási és szakmai vita az intézményi szintet érintette. A megváltozott környezetben, az új tí- pusú feladatoknak, követelményeknek megfelelően átalakult az intézmények mene- dzselésének a modellje is. Sokat elemzett kérdés, hogy milyen típusú vezetőkre van szükség, és milyen módon történhet a rekrutációjuk. (Boer 1996)

Van azonban a felsőoktatásnak egy nélkülözhetetlen aktora, amelyről, akiről eb- ben a folyamatban alig esik szó, pontosabban többnyire csak felszínes, közhelyszintű panaszok és kölcsönös elégedetlenségek formájában jelenik meg. Ez pedig a tanár, az oktató-kutató, aki mellékszereplőként látszik fellépni. Aki nem azonos az aka-

démiai oligarchiával; nehezen és ellentmondásosan definiálható azok köre, akiket ebbe a társadalmi csoportba sorolhatunk. Mindenesetre számszerűen jelentős tömeget és igen összetett foglalkozási réteget alkotnak.

BOLOGNA ÉS A TANÁROK

Az európai felsőoktatási reform újabb aktort emelt a figyelem középpontjába. Ez pedig a munkaerőpiac. Az Európai Felsőoktatási Térség létrehozásának eredeti célja a kontinens versenyképességének fenntartása, növelése azáltal, hogy a harmonizált képzési rendszer jól felkészített, rugalmasan továbbképezhető, nemzetközileg is mobil munkaerőt hoz létre. Ezt készíti elő a hallgatók nemzetközi mobilitása, amely döntő eleme a reformnak, és sikerének viszonylag egyszerűen mérhető és azt koncentráltan kifejező a mutatója. Bár a mobilitás témájánál megjelenik a tanárok mobilitása is, de ezzel a kérdéssel konkrétan nem foglalkoznak a reform dokumentumai, illetve meg sem említik azt.

A Bologna-folyamat előrehaladtával egyre komplexebb kérdések merülnek fel. Elsősorban a hallgatók rendszeren belüli mozgása, az adminisztratív akadályok leépítése, a társadalmi esélyegyenlőség biztosítása kap nagy hangsúlyt. Erősödik a munkaerőpiac szereplőivel való kapcsolat és a gyakorlatban releváns ismeretek adásának hangsúlyozása. A nemzeti minőségértékelési rendszerek kiépítése és összehangolása, továbbá a nemzetközi minőségértékelés egyre inkább fő követelményként jelenik meg, de elsősorban azért, mert várhatóan segíti a hallgatói mobilitás intenzitásának növelését.

Bár az oktatás és a kutatás egysége eredetileg fő elvként szerepel, és 2003-ban, a berlini miniszteri konferencián találkozott az Európai Felsőoktatási Térség, valamint az Európai Kutatási Térség létrehozásának gondolata és gyakorlata, az utóbbi sokkal kisebb teret kap a reformmal kapcsolatos kommunikációban és az európai, illetve nemzeti szintű cselekvésekben. (*Realising 2003*) (*Blasi 2005*)

A 2007-ben Londonban tartott miniszteri konferenciára a részt vevő országok előre megadott struktúra alapján jelentést készítettek a reform állásáról. A Bologna-folyamat előrehaladását követő elemző csoport feldolgozta a jelentéseket. Öt dimenzióban (a fokozatok rendszere, átlépés a következő ciklusba, nemzeti képzési keretrendszer bevezetése, minőségbiztosítás, a fokozatok és képzési periódusok elfogadása), 12 mutató alapján mérték az eredményeket. Ezek közül egyik se vonatkozik a tanárokra. (*Bologna Process 2007*) Az Európai Hallgatói Szövetség (ESIB) saját szempontjait kiemelve készített értékelést a Bologna-folyamat eddigi eredményeiről és a megoldatlan kérdésekről. A tanárok helyzetével, a tanítás témájával egyáltalán nem foglalkoztak. (*Bologna with 2007*) Az Európai Egyetemi Szövetség ugyancsak végeztetett egy nagyszabású információgyűjtést a londoni miniszteri konferencia előkészítéseként, amelynek keretében több mint 900 egyetemet kerestek meg kérdéseikkel. Az egyetemi vezetők által kitöltött kérdőívek feldolgozása alapján állítot-

ták össze a Trends V. Reportot. A kvantitatív vizsgálatot kiegészítették azzal, hogy felkerestek 15 felsőoktatási intézményt (10 országban), ahol kvalitatív kutatást is végeztek. Az összetett módszereknek és szemléletnek köszönhetően ebben a jelentésben már szerepel egy olyan fejezet, amely egyértelműen a tanárok munkáját érinti. Megállapítja, hogy bár a fokozatok új rendszerének kialakítását tekintik Bologna fő céljának, egyre inkább nyilvánvalóvá válik, hogy a reform legfontosabb következménye az oktatás paradigmájának megváltozása lesz az egész kontinensen. Az intézmények lassan elmozdulnak a tanárközpontú oktatási koncepciótól a diákközpontú felé, amely a tömegessé vált felsőoktatás követelményeinek jobban megfelel. Mindazonáltal jelenleg még a kezdeteinél tart ez a váltás. Megérteni és integrálni eredménycentrikus megközelítést, kulcsfontosságú középtávú kihívást jelent. Ha ezt elérjük, a hallgatók képessé válnak arra, hogy aktív résztvevő tagjai legyenek saját tanulmányi folyamatuk, karrierjük alakításának, ami hozzájárul a fokozatok közötti előrehaladás sokféle problémájának megoldásához (így az intézmények, szektorok, munkaerőpiaci szegmensek, országok közötti mobilitás akadályainak leépítéséhez). (*Trends V. 2007*)

Az első olyan nemzetközi vizsgálódásra, amely a tanárok véleményét kérdezte meg a reformról, 2007 elején került sor. Az Európai Bizottság Oktatási és Kulturális Főigazgatósága által megrendelt adatfelvételt és elemzést a Gallup Intézet végezte. A Bologna-folyamat 31 országában mintegy 5800 tanárt kerestek meg telefonon. Négy nagyobb témakörben tettek fel kérdéseket, majd az információkat a tanári pálya hosszúsága, a beosztás, a képzési terület és az intézmény típusa szerinti bontásban dolgozták fel. Az első nagy témakör a reform alapvető kérdéseit, a többciklusú képzési rendszert és a minőségbiztosítást érintette, a második a felsőoktatási rendszer nyitottá, rugalmasabbá tételére vonatkozott, a harmadik az irányítási rendszer és a finanszírozás kérdéseivel, végül a negyedik a felsőoktatási reformban részt vevő különféle testületekbe, intézményekbe vetett bizalommal.

Az eredmények arra utalnak, hogy a tanárok döntő többsége kiemelésre érdemesnek tartja a minőség ügyét, a többi kérdésben már nem ennyire egyöntetű a véleményük. A válaszok megoszlása arra utal, hogy közel egyharmaduknak problémái vannak a reform alapvető kérdéseivel. Az intézményi autonómiát, az egyes szervezeti egységek és a tanár mozgásterét fontosnak tartják, és hangsúlyozzák a társadalommal való intenzívebb kommunikálást. A kormányzati beavatkozás és gondoskodás erősítését a döntő többség elutasítja, ugyancsak jellemző a magánforrások bevonásának elfogadása. Végül is az intézményi szint fontosságára, az autonómia igényére utalnak a válaszok. (*Perception 2007*)

AZ EGYETEMI RANGSOROK

A felsőoktatás tömegessé válása, az intézmények differenciálódása és a hallgatókért, más erőforrásokért kibontakozó verseny kiváltotta az egyetemi rangsorok készítése

iránti igényt. A rangsorok különböző célból készülnek. Az egyetemek tudományos színvonalának összehasonlítása (akadémiai megfontolásból), a leendő hallgatók informálása a diplomaszerzés mint beruházás várható jövedelmezőségéről, azt egyetemek helyzetének felmérése a hallgatókért, az oktatókért és a támogatásokért folyó versenyben egyaránt lehet a rangsorolás célja. Készülnek nemzeti és nemzetközi rangsorok, amelyek a felsőoktatási intézmény munkájának különböző dimenzióit emelik ki, más-más mutatókat vezetnek be a minőség mérésére. (Török 2006) Feltűnő hiány, hogy a tanítás színvonalát, eredményességét, a tanári munkát többnyire nem, vagy csak nagyon leegyszerűsített módon, közvetetten veszik be az értékelés szempontjai közé. Általában jellemző, hogy elsősorban a kutatási teljesítményt emelik ki. A leghíresebb rangsor, az ún. Shanghai Ranking a Nobel-díjas alumnusok számával próbálja jellemezni az oktatás színvonalát, a tanárok minőségét a Nobel-díjasokkal és a magas idézettséggel, az intézmény kutatási eredményeit a publikációs tevékenységgel és az impakt faktorról. Ehhez csak egyetlen más jellegű mutatót tesz hozzá, az intézmény méretét. (Liu–Cheng 2005) Az Európában készült nemzetközi rangsorok differenciáltabbak, próbálkoznak az oktatás minőségét is befogni, de inkább csak áttételes módon. A tekintélyes Times rangsorban a végzett hallgatók munkaerőpiaci sikeressége utal valamelyest erre, valamint – bizonyos mértékig – a szakértői vélemények összegzése, továbbá az oktató/hallgató arány. (The Times 2005) A németországi Felsőoktatás Fejlesztési Központ (CHE) tovább szélesíti a dimenziókat, a hallgatóknak nyújtott szolgáltatásokról alkotott véleményekkel és a tanulmányok átlagos hosszával, amivel a tanári munka eredményességét próbálja mérni. (Müller-Böling 2006) A Leideni Egyetem által kezdeményezett konferenciákon, ahol a rangsorkészítés finomításának módszereit vitatják meg, elsősorban abban lépnek tovább, hogy figyelembe veszik a különböző intézménytípusokat, tudományterület és misszió szerint. (The Challenges 2006, 2007)

Magyarországon a FELVI rangsor – építve a nemzetközi tapasztalatokra – igyekszik meglehetősen sokoldalú megközelítést alkalmazni. Megkérdezi a hallgatók véleményét, de főleg a szolgáltatásokról, a munkaerőpiaci kilátásokról, és utalni próbál a tanári munka minőségére az Országos Tudományos Diákköri Konferencián helyezést elért hallgatók számával. (Felvi 2006)

Végül is a tanári munka esetenként megjelenik a szempontok között, de közvetlenül és érdemben sehol nem tudják mérni.

Vajon mi lehet a titka ennek a foglalkozásnak, hogy ennyire nehezen ragadható meg, talán nem is számszerűsíthető a teljesítménye? Ezek a kérdések megérintették a szociológia és az oktatáskutatás klasszikusait.⁶

⁶ Magyarországon először Kozma Tamás foglalkozott átfogó megközelítésben az egyetemi oktatók világával, a gyorsan átalakuló társadalmi, gazdasági, akadémiai környezet okozta szerepkonfliktusokkal. (Kozma 2004)

A TUDOMÁNY MINT HIVATÁS

Max Weber, a klasszikus humboldti egyetemi professzor egy 1917-ben tartott előadásában tanítványai előtt kockázatos vállalkozásnak nevezte a tudományos pályát, amelynek alakulását sok véletlen, előre nem látható esemény befolyásolhatja. A külső feltételek között legfontosabbnak a feladat kétarcúságát, az oktatás és a kutatás területén egyidejűleg érvényesülő követelményeket tartotta. Az oktatás esetében a hallgatói érdeklődést, az adott tartárgyat felvevő, az órákon részt vevő hallgatók számát mint alapvető mutatót igen problematikusnak tartotta, mert az felszínes gesztusokra, megoldásokra kényszeríti a tanárokat. Szerinte a hivatás belső feltételeit a tudományos munka fokozódó specializációja határozza meg. A vizsgált jelenség helyes megértésének szenvedélye vezethet csak tudományos élményhez. Ez nem hideg számítás, ehhez ötlet kell, amit nem lehet megrendelni, hogy mikor jön el, az nem a tudós szándékától függ. Igazi személyiség csak az lehet a tudomány területén, aki kizárólag az ügyet szolgálja. A tudós tisztában van azzal, hogy munkájának eredménye belátható időn belül elavul, hiszen ez a tudomány természetéből adódik. Minden elért eredmény új kérdéseket vet fel, ezzel kiváltja azt az igényt, hogy meghaladják, hogy elavuljon. A tudóst az a remény élteti, hogy mások majd nála messzebbre jutnak. Kérdés ezek után, hogy mi a tudomány értelme, hogy miért művelnek olyasmit, amit a valóságban soha nem lehet befejezni, nem fog véget érni, nem is érhet véget? A külsődleges magyarázat szerint azon egyszerű okból, hogy a megszerzett tudás segíti az élet gyakorlati vitelét. A tudomány immanens értékeiből fakadó, érdemibb ok, hogy a tudós önmagáért akarja megismerni a világ működésének törvényszerűségeit, nem pedig azért, hogy neki vagy másoknak valamilyen haszna származzon belőle. Az egyetem tehát Weber számára a tudomány temploma, amelyben a tanárok a tudomány papjai, akik szerzetesi alázattal és odaadással szolgálják az ügyet, vállalva az aszkézist, lemondva a hétköznapi világban vonzónak tekintett gyors anyagi és intellektuális sikerről. De már párhuzamba állítja ezzel az amerikai egyetemet, az iparszerű kutatást, azt a tanári szerepet, amely a hallgató számára lényegében nem különbözik a zöldséges szerepétől, csak nem káposztát, hanem ismereteket és módszereket ad el. Feltételezi, hogy elsősorban a természet-tudományok területén Európában is el fog terjedni ez a modell. (Weber 1995)

A HOMO ACADEMICUS

Pierre Bourdieu fél évszázaddal később, az 1960-as évek második felének politikai viharoktól terhes időszakában fogott kivételes vállalkozásába, amelyet – többek között – metodológiai kísérletnek szánt. Vajon hogyan végezhet önvizsgálatot az akadémiai közösség egy csoportja, tudnak-e kellő távolságot tartani kutatási témájuktól a tudós szociológusok? Megközelítését, saját magának is szánt intelmeit abban fog-

lalta össze, hogy szigorúan meg kell maradni a tudományos gondolkodás platformján, el kell kerülni a szenzációkeresést, a sértődött követelőzést és nosztalgiázást, hogy vissza lehessen utasítani a vádat, miszerint az ilyenfajta kutatásokat hatalma megerősítésére kívánja felhasználni a tudóstårsadalom.

1968-ban és 1971-ben empirikus vizsgálatot végzett a párizsi egyetemi tanárok körében néhány (hagyományos) karon. Kiinduló tétele az volt, hogy miközben az egyetemi tanárok társadalmi helyzetének meghatározói ezen az általános szinten is megfogalmazhatók, a különböző karok tanárai körében jelentős eltérések vannak az anyagi, a kulturális és a társadalmi tőke tekintetében.

Magára az egész társadalmi csoportra jellemző, hogy elsősorban kulturális tőkével rendelkezik, szemben az ellenkező póluson helyet foglaló – hatalmukat a gazdasági tőkéből merítő – üzletemberekkel. Ugyanakkor a kulturális tőkével intézményesített formában rendelkeznek, ami karriert biztosít számukra a bürokratikus intézményrendszerben, helyzetük ezáltal ellentétes az írókéval, művészekével (miközben van bizonyos átfedés a két csoport között).

A 20. század második felében jelentősen megváltozott az akadémiai foglalkozás társadalmi helyzete. Bourdieu ezt az átalakulást úgy jellemzi, hogy az egyetemi tanári hivatás elvesztette azt a rendies, méltóságteljes státuszát, amelyet a politikai hatalom jelölt ki számára. Olyan foglalkozássá vált, amelyre az egyre erősebb specializáció jellemző, egy sajátos akadémiai idealizmus mozgatja, eközben egyre inkább eltávolodik az értelmiségi szereptől.

Az intézményesített felsőoktatás struktúrája olyan akadémiai logikán alapul, amelyben a hatalom diktál, a hatalomtól függ az eszközökhöz való hozzáférés. Az egyes karok professzorai a gazdasági, a politikai és a kulturális pólusok által kifizített térben eltérő pontokon helyezkednek el. A „természettudomány, bölcsészettudomány, jogtudomány, orvostudomány” skálán haladva egyre növekszik a domináns elitre jellemző tulajdonságok intenzitása, ellenkező irányban pedig az akadémiai kiválóság mutatóinak értéke emelkedik. A politikai és gazdasági hatalomtól való függés ugyancsak nő az előbbi sorrendben, viszont a specifikus tudományág, tudomány normáitól való függés erősebb a bölcsészettudományi (társadalomtudományi) és természettudományi karokon. Ezen általános érvényű összefüggések igen eltérően érvényesülnek a tanári karon belül a beosztások szerint.

Bourdieu először fogalmazta meg a differenciálódás problémáját, amelynek figyelembe vétele nélkül nem lehet a közhelyszintű megállapításokon túlmutató megállapításokra jutni. Ő a tudományterületek (karok) szerinti eltéréseket vizsgálta. Később – a változó társadalmi környezetnek megfelelően – a felsőoktatás-kutatók további elemekkel gazdagították a jelenség megértését. (Bourdieu 1988)

A GURU HANYATLÁSA

Philip Altbach – már az ezredfordulón – úgy értékeli a helyzetet, hogy az akadémiai foglalkozás drámai változásokat ért meg, válságos helyzetbe került. Ennek okait a felsőoktatás egész intézményrendszerében bekövetkezett, már sokat elemzett változásokban keresi. Négy elemet emel ki, amelyek közvetlen és alapvető szerepet játszanak ebben a tekintetben. Az első a tömegesedés, ami nemcsak a hallgatói létszámot érintette, hanem az akadémiai foglalkozást is, miáltal az akadémiai közösség egyre inkább felismerhetetlenné, azonosíthatatlanná vált. A második az elszámoltathatóság követelményének megjelenése, ami korlátozza a foglalkozás hagyományos autonómiáját, szigorúbban szabályozza a munkát, ezzel erodálja az egyik legnagyobb vonzerejét. A harmadik elemet Altbach privatizálásnak nevezi, abban az értelemben, hogy az állami gondoskodás visszaszorul. Ez arra kényszeríti a tudomány művelőit, hogy közvetlenül pénzt generáljanak maguknak és az egyetemüknek. Végül a negyedik elem a piacosítás, vagyis az, hogy az akadémiai stáb vállalkozói magatartás követésére kényszerül, egzisztenciája a hallgatói érdeklődéstől függ.

Mindezek együttesen vezetnek oda, hogy az akadémiai munka általános értelemben vett és konkrét feltételei mindenütt erősen romlottak. A változás súlyosabban érintette a fejlődő és a közepes jövedelmű országokban tevékenykedőket, mivel a gazdagabb országokban azért nagyobb az esély arra, hogy az akadémiai értékeket meg tudják védeni. (Altbach 2002)

AMBIVALENS FOGLALKOZÁS

Ulrich Teichler a felsőoktatás intézményrendszerének átalakulása, az átalakulás első hullámának lezajlása után, 1992-ben végzett egy nemzetközi összehasonlító vizsgálatot, amelynek során 20 ezer személyt kerestek meg kérdőívvel Nyugat-Európában, az Amerikai Egyesült Államokban és Japánban. Ez volt az első komoly kutatás, amely az akadémiai professzió munkakörülményeit kívánta feltárni nemzeti és nemzetközi kontextusban. Szükségképpen ők is a definíciós problémával kezdték. Három alapvető kérdést fogalmaztak meg. Vajon az akadémiai professzió mesterséges fogalom, amely különböző foglalkozásokat foglal magában, vagy pedig tényleg vannak fontos közös elemei? Melyek a sajátos vonásai az akadémiai professziónak, amelyek megkülönböztetik más foglalkozásoktól? Milyen változások vannak jelenleg, milyen kihívások érik, lehetséges, hogy éppen azon az úton van az akadémiai professzió, hogy elveszítse jellegzetes vonásait?

A kutatók abból indultak ki, hogy a közös vonások igen általános szinten fogalmazhatók meg. A tudóstársadalom tagjainak feladata a komplex tudás létrehozása és átadása. Foglalkozási kultúrájukat a kognitív racionalitás jellemzi, fontos eleme

a nagyfokú függetlenség munkájuk céljának megfogalmazását és a célok elérésének eszközeit illetően.

A diverzifikáltság már könnyebben operacionalizálható. Öt dimenzióban jelenik meg. Az első a tudás jellege, a diszciplína, azon belül a specializációk, témák, módszerek, a második a betöltött funkció (oktatás, kutatás, ezek különböző kombinációi), a harmadik az intézmény típusa (egyetem, főiskola, kutatóintézet stb.), a negyedik a beosztás (professzor, docens, adjunktus, tanársegéd stb.), végül az az ország, amelyben a tevékenység folyik.

A legerősebb differenciáló tényezőnek a diszciplína látszik, amely nemcsak a tudás tartalmát jelenti, hanem az akadémiai „törzset”, „céhet”, a kommunikáció és kooperáció eltérő formáit, a különböző szerepértelmezéseket. Lehetséges, hogy ennek a dimenzióknak a fontosságát túlértékelték a múltban, és jelenleg éppen más dimenziók válnak lényegesebbekké.

Az oktatás és a kutatás a két jellegadó funkciója a professziónak, még akkor is, ha a munkaidő több mint negyedét más tevékenységekre (pl. adminisztráció, szolgáltatás) fordítják. Ezeket ugyanis mindig kiegészítő tevékenységeknek tekintik. A fő típusok a kizárólag kutatást vagy oktatást végzők, és azok, akikre mindkét tevékenység jellemző. A szektor értelmezése meglehetősen bonyolult a nemzetközi vizsgálatban, mivel az intézményrendszer országoként eltérő, mindazonáltal jelentős különbségtevő szerepet játszik. A beosztás kulcseleme a heterogenitásnak, mivel hierarchiát jelent, különösen azon intézményekben, ahol jelentős a kutatás súlya. Az országok közötti különbség nyilvánvaló, hiszen az akadémiai professzió helyzete nagy mértékben függ attól, hogy milyen modell szerint épült ki a felsőoktatási rendszer (brit, humboldti, napóleoni), és milyen a nemzeti jogrendszer.

Ezen differenciák mellett melyek az empirikus szinten is azonosítható közös elemek? A felsőoktatásban betöltött szerep vizsgálata és a más foglalkozásokkal való összevetés alapján megállapítható, hogy a közös elem az, hogy az akadémiai foglalkozás egyike a legambivalensebbeknek a magas képzettséget igénylő foglalkozások között. Ez több ponton okoz feszültséget, a helyzet ellentmondásos értékelését.

Alapvető ellentmondás, hogy bár az utóbbi években gyorsan nőtt az igény a magasán kvalifikált munkaerő, a tudományos gondolkodás terjesztése iránt, hosszú távon leértékelődött az akadémiai professzió. Az akadémiai professzió – mint láttuk – elvileg egyike a legszabadabb foglalkozásoknak, ugyanakkor a felsőoktatás feladata a kultúra, a gazdaság és a társadalom szolgálata, aminek ellenőrzése, a célok és tartalmak pontos megfogalmazása körül folyamatos vita van. Nagyon komplex foglalkozás, ami járhat azzal az eredménnyel, hogy a különböző funkciók betöltése kölcsönös termékenyítő hatást fejt ki, de azt is eredményezheti, hogy egyes funkciók kiszorítják egymást (pl. az oktatás a kutatást). Nehezen lehet megfogalmazni, hogy hogyan lehet kiképezni valakit az akadémiai foglalkozásra, miközben éppen a tudósok deklarálják a szisztematikus tanulás és tudás fontosságát (a PhD-rendszerű

kutatóképzés elterjedése azóta hozott bizonyos eredményeket ennek a problémának legalább részleges megoldására).

Az 1960-as, 70-es évek gazdasági növekedésének és a felsőoktatási expanzió eufóriájának lecsengése után az 1990-es évek elején már megállapítható volt, hogy felgyorsult az akadémiai professzió státuszának csökkenése, romlott a viszonylagos jövedelmi helyzet, a fiatalok esetében erősödött az akadémiai pálya választásának kockázata. A korábban tapasztaltnál is világosabbá vált, hogy a növekvő létszámú és deklaráltan egyre növekvő fontosságú társadalmi szerepet betöltő foglalkozás a folyamat vesztesévé vált. A munkakörülmények a „hatékonysági játszma” bővületében romlottak, az elszegényedés érzése jellemzi az egyetemeket, a tudomány embereit. Közben folyamatos kritikák és támadások kereszttüzében állnak, mert a társadalom elégedetlen a végzett hallgatók tudásával, a kutatások eredményeinek relevanciájával. (Teichler 1996)

Intézményi szinten az akadémiai stáb elvesztette hagyományos „céhes” hatalmának jó részét. (Boer 1992) Az évszázadokon át működő kollegiális irányítási modellt, amelyben a professzori kar önkormányzati testületként vezeti az egyetemet, az 1968-as diáklázadások követeléseinek megfelelően az egyetemi polgárok különböző csoportjainak választott képviselőiből álló egyetemi tanácsok váltották fel. Két évtized elmúltával kiderült, hogy ez a modell nemcsak a szakmai-akadémiai kérdések kezelésére nem igazán alkalmas, de az 1980-as évek közepére kiemelt problémává váló – anyagi értelemben vett – hatékonyság biztosítására sem (az egyetemi tanácsok „elszakszervezetesedtek”, a különböző csoportok érdekérvényesítési küzdelmeinek terepévé váltak). A 20. század végére – a megoldásként remélt menedzseri típusú modell szerint – az operatív vezetőtestületben már elvileg sem szerepelnek kifejezetten az oktatás-kutatás képviselői. A kizárólag akadémiai kérdésekben illetékes szenátusnak nincs valódi döntési joga stratégiai kérdésekben.

A SZÉTESÉS JELEI

A felsőoktatás akadémiai stábja társadalmi és intézményen belüli helyzetének megváltozását a hallgatói létszámaxpanzió, majd az ágazat állandósuló alulfinanszírozottsága mellett elsősorban annak lehet tulajdonítani, hogy a második világháború után felgyorsult a tudományok differenciálódása, ami a tanszékek számának látványos gyarapodásában, a képzési programok burjánzásában testesült meg. Ezzel végleg megrendült az a biztonság, ami a fentiekben jelzett, céhszerűen működő egyetemek tanárainak kiváltsága volt. A céhszerűség volt a biztosítéka az akadémiai szabadságnak, vagyis annak, hogy büntetlenül, az elbocsátás veszélye nélkül lehet megválasztani az oktatás és a kutatás tárgyát, tartalmát. Ennek a szabadságnak az ára, hogy alá vannak vetve egy speciális diszciplinának, amely kontrollt gyakorol, de megvéd a külső cenzoroktól (a kontinentális Európában a közalkalmazotti státusz,

az angolszász világban a tenure rendszer a megtestesítője ennek). A tudományok rendkívüli differenciálódásával ez a védőburok meggyengült, egyre kevésbé értelmezhető. (Egbert de Weert 1999)

Részben ezzel függ össze, hogy már az 1990-es években konstatálták a kutatók, hogy mind a felsőoktatási szektor egésze, mind az egyes intézmények, valamint az egyes professzorok társadalmi pozícióját gyengíti, közérzetét rontja a szétesés jelensége. Egyrészt a fragmentálódás, vagyis hogy a felsőoktatás különböző szegmensei egymástól függetlenül működnek, nem alkotnak rendszert. Másrészt az atomizálódás, miszerint minden intézmény, azon belül minden kar, tanszék, tanár csak saját munkájával, érdekeivel törődik, tevékenységét nem illeszti, az nem is illeszkedik a nagyobb egységbe, végső soron a felsőoktatás egészébe. Végül jelentkezik a balkanizálódás, az az állapot, amikor mindenki a másik rovására próbál támogatáshoz jutni, létét fenntartani, teret nyerni. (Seidel 1993) (Vught 1996)

A következményekre jó példa, hogy a specializáció rövid távon erősíti a tanszékek és az egyes professzorok hatalmát, de az akadémiai sodrás oda vezet, hogy egy-egy új képzési programot nem a társadalmi igényt figyelembe véve indítanak be, hanem személyi ambícióból. A sok ilyen, egyéni indíttatású vállalkozás oda vezet, hogy végül az egész intézmény működése lehetetlenül el, a szektor pedig elveszti társadalmi elfogadottságát. (Jenniskens 1999)

A HITELESSÉG MEGRENDÜLÉSE

Az 1988-ban kibocsátott és európai rektorok által aláírt Magna Charta Universitatum az egyetemek alkotmányának tekinthető. Megfogalmazza azokat a célokat és intellektuális, valamint erkölcsi értékeket, amelyeket követniük kell az egyetemeknek, hogy megőrizhessék egyedülálló szerepüket, amelyet a társadalomban betöltenek. Alapvető elve az intézményi autonómia és az akadémiai szabadság, amit nem tekint mennyei ajándéknak, hanem olyan kiharcolt, kiérdemelt jognak, amely képessé teszi az egyetemeket és azok polgárait, hogy felelősségteljesen járuljanak hozzá a változó és egyre inkább nemzetközivé váló társadalmak fejlődéséhez, jólétéhez. Mondhatni, hogy a Magna Charta Universitatum az akadémiai világ lelki ismerete. Az első tíz év tapasztalatai alapján az Európai Rektorok Konferenciája és a Bolognai Egyetem létrehozott egy testületet (Observatory Magna Charta Universitatum), amely azt vizsgálja, hogy mennyiben teljesülnek az alapidokumentumban lefektetett elvek a gyakorlatban, milyen veszélyek fenyegetik az ott megfogalmazott elvek érvényesülését, hol vannak akadályai a betartásuknak. Az Observatory évente konferenciát rendez az intézményvezetők számára egy-egy meghatározott témából, amelyen a felkért szakértők bemutatják vizsgálódásuk eredményeit.

2007 szeptemberében „Az egyetemi integritás menedzselése” címmel tartottak konferenciát. A témaválasztást az indokolta, hogy egyre több jelzés érkezett arról,

hogy a tömegessé vált és a kommercializálódás útjára lépő felsőoktatási szektor különböző szintjein egyre inkább tapasztalhatók olyan szabálytalanságok, amelyek a korrupció és a kevésbé megfogható visszaélések határán mozognak. Ezek komolyan veszélyeztetik az egész szektor és egyes szereplői szavahihetőségét, megrendítik az irántuk táplált hagyományos bizalmat és tiszteletet. A téma napirendre tűzését szorgalmazta az Európai Hallgatói Szövetség, amely a hallgatókat érintő sérelmekre kívánta felhívni a figyelmet, de a probléma nyilvánvalóan a felsőoktatás egész szövetének sokkal szélesebb vonatkozásait is magába foglalja.

Az Observatory főtitkára – Andris Barblan – fogalmazta meg a téma megközelítésének elméleti alapvetését. Abból indult ki, hogy az egyetem, annak vezetői és tanárai a társadalmi környezetbe beágyazódva működnek, miközben bizonyos távolságot is tartanak a társadalomtól, hogy elég függetlenségük legyen ahhoz, hogy a társadalmi változások állandó kritikusi lehessenek. Más szektorokhoz képest van egy fontos sajátossága az akadémiai világnak, az egyetemeknek: valamiféle eredendő ártatlanságnak a feltételezése. A feltételezés azon a logikán alapul, hogy akik hivatásszerűen az igazság keresésén dolgoznak (hiszen a tudomány eszközeivel kutatnak), morálisan szükségképpen felsőbbrendűek, mint azok, akiknek a „földhözragadt” valóság a tevékenységi területük. Ennek a helyzetnek a fenntartása a szektor egészének elemi érdeke. Így különböző szereplői természetesnek tekintik, hogy az elefántcsonttorony bástyái megvédik őket a magatartásukat vizsgálni és megítélni szándékozó külső törekvésektől. Miközben a társadalomban sokan és sokféle tapasztalattal, információval rendelkeznek az egyetemeket és tanáraikat érintő szabálytalanságokról, erről a problémáról általában kevés szó esik, a diszkrét elhallgatás övezi. Itt az ideje, hogy őszinte diskurzus folyjék róla, szakértők tárják fel az empirikus helyzetet és az okokat. Különös tekintettel arra, hogy nem lehet hivatkozási alap, miszerint a felsőoktatás a társadalom része, ezért nem lehet mentes a külső környezetben is tapasztalható negatív jelenségektől. Az egyetemeken nőnek fel a közeli jövő vezetői, szakemberei. Súlyos következményekkel jár a társadalom egészére nézve, ha szabálytalanságokkal terhelt intézményi környezetben szocializálódnak. (Barblan 2007)

Nem könnyű definiálni azon jelenségek körét, amelyeket akadémiai szabálytalanságoknak tekinthetünk. A skála igen széles, a hallgatók puszkázásától a tudományos minősítések manipulálásáig terjed. Lényegében minden olyan viselkedés, amely az írott vagy íratlan szabályok megszegését, vagy megkerülését jelenti (csalás, megvesztegetés, zaklatás, favorizálás, megfélemlítés, korrupció a pénzügyek kezelésében, az átláthatóság hiánya stb.)

Mikroszinten objektív oknak tekinthető az a nyomás, amelyet a család és a tágabb környezet gyakorol a felsőoktatás tanáraitra, kutatóira, valamint az erős társadalmi igény a diplomás szakemberek iránt. A szubjektív okok természetesen egyéniek, összefügghetnek a munkakörülményekkel, az ambíciókkal, a kompetitív helyzettel. (Vlad 2007)

A jelenség mélyebb megértéséhez fel kell tárni azokat a fejleményeket, körülményeket, amelyek lehetővé teszik azok kialakulását, illetve kiváltják, ösztönzik a szereplők ilyen viselkedését. Adott esetben ezek jól ismert, a felsőoktatás egészét érintő kihívások. Mégis érdemes ezúttal is összegezni őket.

Az első és legáltalánosabb a folyamatos expanzió, amelynek következtében már lényegében minden európai országban elérte a felsőoktatás a tömegesség szakaszát (a fejlődő országok igyekeznek követni őket). Az utóbbi néhány évtizedben a „kézműves” munkát az ipari termelés jellegű működés váltotta fel. Az expanzióval párhuzamosan csökkent a közösségi támogatások összege, aminek következtében felsőoktatási intézményeknek fenntartásuk céljából többféle anyagi forrást kell bevonniuk. A szülőktől, hallgatóktól az üzleti szektorig terjedő skálát képviselő addicionális források igénybevétele a méltányosság kérdéseinek végeláthatatlan sorát eredményezi. A felsőoktatási intézmények körének tényszerű differenciálódása és ezzel párhuzamosan a különböző missziók explicit formában való elismerésének hiánya további konfúziót okoz. A felsőoktatás internacionális jellege nem újdonság, hiszen eredetileg is nyitottak voltak az egyetemek a legkülönbözőbb területekről érkezők hallgatók és oktatók számára. A vizsgált témákat érintő új elem ebből a szempontból, hogy nem egyszerűen igen jelentős a mobil hallgatók és tanárok száma, aránya, hanem megnőtt a kereskedelmi elem a felsőoktatásban (amit jól mutat, hogy egyes országokban a második legnagyobb exporttétel). A kommercializálódás természetesen nemcsak nemzetközi, hanem nemzeti vonatkozásban is érvényesül, és nagy mértékben érinti a kutatást is. Közéleg, vagy már itt is van az „akadémiai kapitalizmus” korszaka. Végül az információs technológia rohamos elterjedését kell megemlíteni, amellyel vissza is lehet élni, amelyet illegitim és illegális célokra is fel lehet használni.

A témára irányuló vizsgálódások eredményei arra utalnak, hogy a negatív jelenségek minden régióban előfordulnak; annyiban van különbség a posztszocialista (ezen belül is a dél- és kelet-európai országok) és a nyugati országok között, hogy az előbbiekben durvább megnyilvánulások is azonosíthatók, utóbbiakban pedig inkább a „finomabb” szabálytalanságok tapasztalhatók. (Vukasovic 2007)

A VESZÉLYBE KERÜLT INTEGRITÁS MEGERŐSÍTÉSE

A „rövidítő utaknak” vannak hagyományai a nyugati kultúrában (Prométheusz ellopja a tudást jelképező tüzet az istenektől, Nagy Sándor átvágja a gordiuszi csomót). Az ilyen gyors megoldások azonban idegenek a tudomány világától, ott kitartó, sokszor hosszadalmas munkára van szükség. Az eredményeket nem lehet büntetlenül siettetni, nem szabad a megismerés, a kutatás szabályait megszegni (Prométheusz mindenesetre köllőképpen meglakolt tettéért). (Barblan 2007)

Az akadémiai professzió, az egyetekemek jövője döntően attól függ, hogy sikerül-e megerősíteni a veszélybe került integritást. A fogalom igen összetett jelentésű, ép-

pen ezért tudja kifejezni a komplex jelenséget. Utal a sérthetetlenségre, a tisztességre, feddhetetlenségre, megvesztegethetetlenségre, az ép kondícióra, az „egészségre”, a megosztottság hiányára, a teljességre. Úgy is lehet fogalmazni, hogy az az intézmény őrzi integritását, amellyel sikeresen küzd a fentiekben tárgyalt szabálytalanságok, visszaélések ellen. Az integritás az akadémiai közösség olyan kulcsértékein alapul, mint az őszinteség, bizalom, igazságosság, tisztelet, felelősségtudat, felelősségre vonhatóság. (Vukasovic 2007) (Bucharest 2004)

Az integritás aligha érhető el akkor, ha az intézmény nem egy egészként funkcionál. Márpedig az egyetemek igen komplex és többnyire nagy méretű intézmények, amelyek hagyományosan sok, relatíve nagy autonómiával rendelkező egységből állnak (egészen az individuális professzorokig, kutatókig). Az utóbbi évtizedek folyamatai a szétesés irányába mozdították el az intézményrendszer minden hierarchikus szintjét, egységét.

Az akadémiai professzió csökkenő presztízsének, gyenge alkupozíciójának, képviselői általános rossz közérzetének végül is itt van a gyökere. Amikor az új társadalmi szerződésről beszélünk, akkor eddig a mélységig is el kell jutnunk vitáinkban. (Hrubos 2006)

IRODALOM

- Altbach, P. G. (ed.) (2002): *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*. Center for International Higher Education Lynch School of Education, Boston College, Chestnut Hill, Massachusetts
- Barblan, A. (2007): *Fundamental University Values*. In Barblan, A. – Daxner, M. – Ivosevic, V. (eds): *Academic Malpractice. Treats and Temptation*. Observatory Magna Charta Universitatum. Bononia University Press
- Blasi, P. (2005): *Science as a practice: extending university autonomy by combining research and teaching*. In *Managing University Autonomy*. Observatory, Bononia University Press. Bologna
- Boer, H. (1996): *Changing Institutional Governance Structure*. In Maassen P. A. M. – Vugh, F. A. (eds): *Inside Academia. New challenges for the academic profession*. De Tijdstroom, Utrecht pp. 83–95.
- Bologna Process. Stocktaking Report (2007). Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in London, May 2007
- Bologna with Student Eyes. 2007 Edition. ESIB – The National Unions of Students in Europe
- Bourdieu, P. (1988): *Homo Academicus*. Poloty Press, Cambridge, Oxford
- Clark, B. (1983): *The Higher Education System*. Berkeley, University of California Press
- Hrubos, I. (2006): A 21. század egyeteme. Új társadalmi szerződés felé. *Educatio*, Vol. XV. No. 2.

- Jenniskens, I. – Morphey, Ch. (1999): Assessing institutional change at the level of the faculty: Examining faculty motivations and new degree programmes. In Jongbloed, B. – Maassen, P. – Neave, G. (eds): *From the Eye of the Storm*. Kluwer Academic Publishers, London
- Kozma, T. (2004): *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
- Liu, N. C. – Cheng, Y. (2005): Academic Ranking of World Universities – Methodologies and Problems. *Higher Education in Europe*, Vol. 30, No 2.
- Mihajlovic, D. (2007): Activities of the Anti-Corruption Student Network in Southeast Europe: Corruption, Malpractice and Fraud in Higher Education in Southeast Europe. European Students' Union panel: The students's view – a background document. Observatory Annual Conference, Bologna, 20 September 2007
- Müller-Böling, D. (2006): The CHE-Approach. Paper presented at "The Challenges of University Ranking Symposium" Leiden, 16 February 2006
- Neave, G. (1991): *The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe*. Oxford, Pergamon Press
- Perception of Higher Education Reforms (2007) Survey among teaching professionals in higher education institutions, in the 27 Member States, and Croatia, Iceland, Norway and Turkey. Flash Eurobarometer Series 192 – The Gallup Organization. European Commission
- "Realising the European Higher Education Area". Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher education. Berlin, 19 September 2003.
- Teichler, U. (1996): The Conditions of the Academic Profession: an international comparative analysis of the academic profession in Western Europe, Japan and the USA. In Maassen P. A. M. – Vugh, F. A. (eds): *Inside Academia. New challenges for the academic profession*. De Tijdstroom, Utrecht pp. 15–65.
- The Times Higher Education Supplement – World University Rankings October 28. 2005
- Trends V (2007) Universities shaping the European Higher Education Area. An EUA Report
- Vukasovic, M. (2007): The integrity of higher education – from essence to management. Paper presented at the conference of the Magna Charta Observatory, Bologna, 20–21 September
- Vught, F. A. (1996): The Humboldtian University Under Pressure: new forms of quality review in Western European education. In Maassen P. A. M. – Vugh, F. A. (eds) *Inside Academia. New challenges for the academic profession*. De Tijdstroom, Utrecht pp. 185–226.
- Weber, Max (1995): *A tudomány és a politika mint hivatás*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest
- De Weert, E. – van Vuch Tijssen, L. (1999): Academic staff between threat and opportunity: Changing employment and conditions of service. In Jongbloed, B. – Maassen, P. – Neave, G. (eds): *From the Eye of the Storm*. Kluwer Academic Publishers, London

A minőségkultúra ügye az Európai Felsőoktatási Térségben

A MINŐSÉG KÉRDÉSÉNEK HELYE AZ EURÓPAI FELSŐOKTATÁSI REFORM FOLYAMATBAN

A reform folyamatát vizsgálva megállapítható, hogy a képzés egyre magasabb szintjei kerültek a figyelem középpontjába, a gyakorlati megvalósítás során egyre bonyolultabb és komplexebb kérdések, problémák merültek fel. Egy másik dimenzióban megfigyelhető, hogy az eredetileg nemzetek feletti szinten kezdeményezett folyamat fő vonulata először áttevődött a nemzeti szintre (törvények, kormányrendeletek kidolgozása és elfogadtatása), majd pedig a tényleges megvalósítás szintjére, az intézményekre. Ezzel a reform egyik alapelve, az intézményi autonómia próbájának ideje jött el. Hogyan lehet elérni, hogy az autonómiából eredő jogaikkal felelősségteljesen éljenek a felsőoktatási intézmények? Egyáltalán, meddig terjedhet, hogyan értelmezhető az autonómia? A minőségbiztosítás ügye kulcskérdés ebben. Úgy is lehet fogalmazni, hogy a minőségirányítási rendszer megléte és működése előfeltétele és szimbóluma az intézményi autonómiának.

Az 1999-es eredeti nyilatkozatban a reform hét felsorolt célja közül a hatodik helyen szerepel a minőségbiztosítás területe, azzal, hogy a miniszterek támogatják az összehasonlítható kritériumokon és módszereken alapuló európai együttműködés kialakítását. Implicit módon utalva arra, hogy ez feltétele a fő cél elérésének, a hallgatói mobilitás intenzívebbé válásának. (*The European Higher Education Area 1999*) A 2001-es prágai miniszteri találkozó optimista hangot ütött meg, a résztvevők konstatálták, hogy a reform kedvező fogadtatást kapott, lényegében mindenütt elkezdődtek a munkálatok. Ekkor lépett színre az Európai Egyetemi Szövetség (EUA), amely elődintézményei egyesülésével 2001-ben, lényegében a reform adta kihívások hatására jött létre. Az Európai Hallgatói Szövetség (ESIB) és az Európai Nem-egyetemi Felsőoktatási Intézmények Szövetsége (EURASHE) is új aktorként jelent meg, az Európai Bizottság és az Európa Tanács pedig itt kapcsolódott be explicit formában a folyamatba. Tehát erősebben intézményesült a reform nemzetközi irányítása és követése. A kommuniké szövegében a minőség témája fontos elemmel bővült. Kiemelt feladatként szerepel, hogy vonzóvá kell tenni az Európai Felsőoktatási Térséget, amihez egységes minőségbiztosítási és akkreditációs mechanizmusok kidolgozása és bevezetése szükséges. (*Communiqué of the Prague Summit 2001*)

A következő, 2003-as berlini miniszteri találkozóról kiadott közlemény az első két hasonló dokumentumnál hosszabb, strukturáltabb és szakszerűbb. Figyelemre méltó, hogy a minőségbiztosítás témája – az általános bevezető bekezdés után – az első helyre került, és ugyanez történt a teendők, prioritások felsorolásánál. Konkrét feladatként fogalmazták meg, hogy 2005-ig ki kell alakítani a nemzeti minőségbiztosítási rendszereket, és felkérték azt a négy szervezetet, amely a legfontosabb európai szintű ún. közvetítő – puffer – szervezetnek tekinthető, hogy tegyenek majd jelentést a munkálatok állásáról (az azóta E4-ekként emlegetett szervezetek a következők: EUA, EURASHE, ESU, ENQA). A berlini találkozó foglalkozott először a közös mesterprogramok (Joint Master's Degrees) kérdésével. A közös programok az Európai Felsőoktatási Térség eszméjének legkövetkezetesebb megvalósítói, de szélesebb körben való elterjedésüknek komoly akadálya a nemzetközi akkreditáció rendszerének hiánya. Más vonatkozásban merült fel a minőségbiztosítás témája az ugyancsak prioritásként kezelt egész életen át tartó tanulás kapcsán. Itt az elvégzett tanulmányok elismerésének kezelése döntő kérdés, ami nagy rugalmasságot feltételez a minőségbiztosítás területén is. (*Realising the European Higher Education Area 2003*)

A döntő fordulatot a 2005-ös bergeni miniszteri konferencia hozta. A folyamat félidejét némi aggodalommal ünneplő konferencián a téma előzetes vizsgálatával megbízott szervezetek arról számoltak be, hogy lényegében minden csatlakozó országban létezik már valamilyen minőségbiztosítási rendszer. E tanulságokat is felhasználva az ENQA megfogalmazta és a konferencián előterjesztette javaslatát a Felsőoktatás Minőségirányításának Európai Sztenderdjeire és Irányelveire (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area – ESG). Ez igen fontos lépésnek tekinthető, mivel a dokumentum meghatározta a főbb alapelveket, amelyeket az intézményi belső minőségbiztosításban és a külső értékelésekben követni kell, továbbá megadta a külső minőségbiztosítási ügynökségek működésének kereteit. Ezt el is fogadták a résztvevők. Bonyolultabb ügynek bizonyult a nemzetközi akkreditáció témája, hiszen itt jelentős hatáskörök elosztásáról, a nemzeti és a nemzetek feletti szint autoritásának kérdéséről van szó. Az előzetes vitákon többféle álláspont kapott hangot. Egyik szerint elég, ha minden országnak van saját akkreditációs (a minőségbiztosítást képviselő) szervezete, az ezzel ellentétes álláspont szerint viszont az Európai Felsőoktatási Térségben – értelemszerűen – csak nemzetközi minőségbiztosító szervezetekre van szükség. A kompromisszumot jelentő javaslat szerint a nemzeti minőségbiztosítási szervezetek együttműködésében, az elvek és a módszerek összehangolásában kell keresni a megoldást. Végül a konferencia döntött arról, hogy létre kell hozni azon minőségbiztosítási szervezetek (ügynökségek) regiszterét, amelyeket mindenki elfogad a nemzetközi akkreditáció felhatalmazottjaiként. Az E4-ek kapták a feladatot a regiszter összeállítására a következő miniszteri értekezletig, mégpedig a nemzeti javaslatok alapján. (*Realising the European Higher Education Area 2005*)

A 2007-es londoni miniszteri konferencia általában is a megnyugvás konferenciája volt, amely konstataulta, hogy az európai felsőoktatási reform immár visszafordíthatatlan, és az eredetileg kitűzött határidőre (2010-re) alapvető vonatkozásaiban teljesül majd az elindítók által megfogalmazott terv. A minőségbiztosítás ügyét illetően a résztvevők úgy értékelték, hogy a Bergenben 2005-ben elfogadott ESG jól bevált, és főleg a nemzeti szintű, ún. külső minőségbiztosítás terén a legtöbb országban elkezdték alkalmazni az ESG elveit. Viszont a nemzetközi minőségbiztosítási ügynökségek regiszterének még csak a modelljét tudták megvitatni és elfogadni, amelynek alapján elindulhat a konkrét szervezeti rend kidolgozása, majd a tényleges regiszter összeállítása. (*Realising the European Higher Education Area 2005*)

A FELSŐOKTATÁS MINŐSÉGBIZTOSÍTÁSÁNAK EURÓPAI SZTENDERDJEI

A dokumentum feltűnő vonása, hogy csak a belső minőségbiztosításra vonatkozóan ad részletesebb útmutatást. Először is leszögezi, hogy minden felsőoktatási intézménynek rendelkeznie kell átfogó minőségpolitikai dokumentummal és az ehhez kapcsolódó eljárásokkal, amelyek a kiadott diplomák minőségét garantálja. (Nem ad viszont útmutatást vagy ajánlást a konkrét módszerekről.) Meghatározza azokat a területeket, amelyekre ki kell terjednie a rendszernek. Ezek a következők: a képzési programok indítása, követése és rendszeres belső értékelés, a hallgatók értékelése, az oktatók minőségének biztosítása, a tanulástámogatás és a hallgatói szolgáltatások területe, a belső információs rendszer, valamint a nyilvánosság. Látható, hogy a felsorolt területek lényegében kizárólag az intézmények oktatási tevékenységét fedik le, egyáltalán nem tartalmazzák a kutatás-fejlesztéssel, az innovációval, a különböző társadalmi szolgáltatásokkal, a nemzetközi akadémiai kapcsolatokkal, az intézményi menedzsmenttel összefüggő feladatokat (a kutatás annyiban kerül említésre, hogy az intézmény minőségpolitikájának meg kell határoznia az oktatás és a kutatás közötti viszonyt). Fel kell tételeznünk, hogy az oktatáson kívüli területeken alkalmazandó sztenderdekben nem sikerült megegyezniük az alkotóknak, ami nem meglepő, mivel igen összetett tartalmú tevékenységi területekről van szó. Nyilván figyelembe vették, hogy az európai felsőoktatási reform – legalábbis adott szakaszában – döntően az oktatásra terjed ki (a végzettségek kölcsönös elismertetésének lehetővé tétele a fő cél), bármennyire hangsúlyozzák is mind a miniszterek, mind a felsőoktatási intézmények az oktatás, kutatás, innováció egységét. Lehetséges, hogy egy későbbi szakaszban lesz majd elegendő intellektuális erő és politikai akarat ahhoz, hogy ki lehessen szélesíteni a vizsgálódás körét. Ez a probléma összefügg azzal is, hogy láthatóan az ESG sem tudott megbirkózni azzal a nagy kérdéssel, hogyan kellene kezelni az Európai Felsőoktatási Térségben az intézmények ma már nyilvánvaló differenciáltságát, misszió, méret, szakterület, fenntartó és presztízs szerint.

A hagyományos kontinentális európai modellekben feltételezték az állami irányításból adódó egységes feladatrendszert, minőséget. A felsőoktatás tömegessé válása kapcsán, az összetettebbé váló gazdasági, társadalmi igények következtében ez a helyzet gyökeresen megváltozott, de valójában még nem kapott megfelelő tudomásul vételt, megfelelő kereteket.

A külső minőségbiztosításról szóló fejezet figyelemre méltó eleme, hogy értelmezi a belső és a külső minőségbiztosítás kapcsolatát. Először is leszögezi, hogy a külső minőségbiztosítási eljárások vegyék figyelembe a belső minőségbiztosítási folyamatok eredményeit, és ha az intézmény ki tudja mutatni, hogy a belső minőségbiztosítási rendszer jól, hatásosan működik, akkor a külső minőségértékelési folyamatok egyszerűbbek lehetnek. Előírja, hogy a külső minőségbiztosítási eljárásoknak nem szabad túlzottan beavatkozniuk az intézmények életébe, ügyelni kell arra, hogy ne vegyék a szükségesnél nagyobb mértékben igénybe az intézmények erőforrásait.

A harmadik szint maguknak a minőségbiztosítási szervezeteknek (ügynökségeknek) a külső minőségbiztosítása, amelyet ugyancsak be kell vezetni, azért, hogy működésük és értékelési tevékenységük kellően átlátható, kontrollált és így legitim legyen. Kiemelt szempont, hogy az ügynökség független legyen, tehát kizárólagosan felelős a saját tevékenységéért, és abba ne avatkoz hassanak be se a felsőoktatási intézmények, se a kormányzatok, se más aktorok. (*Standards and Quidelines 2005*)

AZ EURÓPAI EGYETEMI SZÖVETSÉG MINŐSÉGPROGRAMJAI

Az EUA a minőségügyet kiemelten kezeli, tevékenységével el szeretné érni, hogy az intézmények szintjéről kiinduló elgondolások erőteljesebben érvényesüljenek az egyébként „felülről lefelé” vezényelt reform ezen fundamentális területén is. A tartalmi elemek, az intézmények tradícióinak, sokféleségének tiszteletben tartása, az akadémiai jellegnek megfelelő megoldások keresése jellemzi a törekvéseit. Az elmúlt években, párhuzamosan az ENQA tevékenységével, amely elsősorban a keretek rögzítésére és elfogadtatására irányult, és amelynek eredményei az ESG-ben testesültek meg, olyan programokat hirdetett meg, amelyek részben elméleti kérdésekkel foglalkoztak, részben pedig a minőségügy tényleges helyzetét, az intézményi szintű tapasztalatokat dolgozták fel.

A 2002–2006-os időszakban futó Minőségkultúra Európában Projekt három fordulóban valósult meg, 40 országból mintegy 300 (önként jelentkező) intézmény vett benne részt. A projekt célja az volt, hogy ösztönözze a felsőoktatási intézmények belső minőségkultúrájának fejlesztését a legjobb gyakorlatok bemutatásával és elemzésével, és ezzel segítse az intézményeket abban, hogy a külső minőségértékelési folyamatokat is konstruktív módon közelítsék meg (mintegy értően befolyásolják).

A program tudatosítani kívánta, hogy az intézményeknek aktív szerepet kell játszaniuk abban, hogy a bürokratikus elemekkel szemben az akadémiai értékek és elvek érvényesüljenek (ez egyben egyedülálló felelősségük is). Olyan megoldásokat kell tehát keresniük, amelyek követésével az egyetemek és más aktorok egyaránt nyernek. Az intézmények elsődleges feladata saját hosszú távú stratégiájuk kidolgozása, amely magába foglalja a minőségirányítási rendszert. Az intézményi autonómia érvényesülésének ez az alapja (ami másfelől stabil finanszírozási és jogi környezetet is feltételez). A program címe maga jelzi, hogy itt nem a technokrata, az intézményen belül felülről lefelé építkező vezetési modellről van szó, mert az akadémiai világ azt nem fogadja el. A minőségkultúra választott értéket, közös felelősséget, annak megfelelő viselkedési módot, attitűdöt jelent, amely az intézmény minden polgárára vonatkozik. Alapvető eleme az átláthatóság, ami a ciklikus – nem tolakodó jellegű – ellenőrzés elfogadását jelenti. A minőségkultúra értelemszerűen tartalmazza a különböző tudományterületek sajátosságainak tiszteletét és azt az alapelvet, hogy mindig a konkrét intézmény sajátosságaiból, vállalt missziójából kell kiindulni. (*Developing an Internal Quality Culture 2005*) (*Quality Culture in European Universities 2006*)

Az Intézményértékelési Program keretében az EUA szolgáltatást kínálja a felsőoktatási intézményeknek, amennyiben kérésükre egy tapasztalt felsőoktatási vezetőkből álló szakértői csoport meglátogatja és értékeli a működésüket, ami segítheti stratégiai menedzsmentjük és belső minőségkultúrájuk fejlesztését. A szolgáltatás hangsúlyozottan nem akkreditáció, nem célja az intézmények minősítése, összehasonlítása, rangsorba állítása. Központi gondolata az értékelés és a támogatás, döntő eleme az önértékelés. Az intézményértékelés európai és nemzetközi szempontból történik, független a nemzeti minőségbiztosítási ügynökségek működésétől és a kormányzati értékelő programoktól, kizárólag az egyetemek érdekeit tartja szem előtt. Elsősorban az intézmények változásra való képességét vizsgálja, a döntési folyamatok, a stratégiai tervezés hatékonyságának és a belső minőségügyi folyamatok ezt szolgáló működésének áttekintésével. A minőségügyet tehát nem önmagában, hanem az intézményi stratégia megvalósításának eszközeként szemléli. Eddig több mint kétszáz európai egyetem kérte az értékelést (39 országból). Részben individuális egyetemek kapcsolódtak a programba, részben pedig egyes kormányzatok ösztönözték teljes felsőoktatási szektorukat, hogy vállalják a nemzetközi megmérettetést. Érdemes felfigyelni az EUA program azon vonására, hogy nagy hangsúlyt fektet az intézmény egyediségére, legfeljebb más – főleg a sikeres – intézmények tapasztalatait veszi figyelembe, és nem sztenderdizál. (*Guidelines 2007*)

A Minőségkultúra Európában Projekt és az Intézményértékelési Program tapasztalatai adták az ötletet a Kreativitás Európában projekt megindítására (2006–2007), ellensúlyozandó a minőségügyet átható – leküzdhetetlennek látszó – bürokratikus megközelítéseket és gyakorlatot. A felderítő jellegű programba 33 felsőoktatási intézményt hívtak meg a részvételre (21 országból), tudatosan törekedtek a művészeti

jellegű intézmények kiemelt bevonására. A program a felsőoktatási intézményeknek a kormányzatokhoz, a minőségbiztosítási ügynökségekhez és más partnerekhez való kapcsolódását vizsgálta. Konkrétabban négy kérdéskörre terjedt ki: a kreatív partnerségre (a felsőoktatási intézmény és a külső szereplők kapcsolata), a kreatív tanulásra-tanításra, a kreatív város, régió kérdéseire (ebben a kormányzatokkal és a civil szervezetekkel való kapcsolatra) és magára a kreatív felsőoktatási intézményre (belső vezetési struktúra, gyakorlat).

A program eredményei alapján fontos megállapításokat fogalmaztak meg. Először is azt, hogy a felsőoktatási intézményeknek ma már végképp le kell mondanium az „elefántcsonttorony-modell” szerinti viselkedésről. Az egyetem legyen „örtorony”. Az új metafora arra utal, hogy folyamatosan figyelniük, követniük kell a körülöttük lévő társadalomban történeteket, és oktatási-kutatási tevékenységükkel aktív módon be kell avatkozniuk annak életébe. De bizonyos távolságtartással! Ennek az egyensúlynak a megtalálása és fenntartása sorsdöntő kérdés. Egyfelől végezhessenek olyan kutatásokat, amelyek közvetlen gyakorlati hasznát nem hoznak, de kerüljék el az izoláltságot és a terméketlen, önigazoló aktivitást. Tartsák tiszteltben a fő etikai elveket és vállalt értékeket, a döntéseket mindig hosszú távú szemlélet alapján hozzák meg (pl. el lehet fogadni a külső forrásokból származó finanszírozást, de nem mindenáron, csak akkor, ha az alapvető funkció betöltését, az oktatást és kutatást szolgálja). Olyan légkört alakítsanak ki, amelyben a munkatársak bátran kezdeményezhetnek, akár tévedhetnek is, mivel új gondolatok, új megközelítések csak így születhetnek. A finanszírozási és a minőségértékelési megközelítések főleg a múltba irányulnak, nem pedig a jövőre, hiszen a múltba vonatkozó indikátorokkal dolgoznak. Ezen mindenképpen változtatni kell, az intézményeknek küzdeniük kell ezért a váltásért (nem elég csak külső nyomásra cselekedni). A minőségügyi mechanizmusok megfogalmazzák a határokat, megmondják, hogy mi az értékes és mi nem. Ezek az eljárások csak akkor segíthetik a kreativitást és az innovációt, ha szemléletükbe beépítik a jövőt, ha arra ösztönöznek, hogy az intézmények és munkatársaik a változásra fókuszáljanak, erőiket arra koncentrálják. Amennyiben a konformitásra, a kockázatkerülésre biztatnak, a múltba helyezik a hangsúlyt és hatalmas bürokráciát építenek ki, igen nagy kárt okoznak. Tehát a minőségügy kulcskérdése az, hogy mennyiben szolgálja a kreativitást. (*Creativity in Higher Education* 2007)

AZ EURÓPAI MINŐSÉGBIZTOSÍTÁSI FÓRUMOK TANULSÁGAI

2003-ban az EUA javasolta, hogy az E4-ek rendezzenek európai fórumokat, amelyeken szélesebb körben, oktatáspolitikusok, felsőoktatás-kutatók, az intézmények és a hallgatók, valamint a munkaadók képviselői részvételével lehet megvitatni a minőségbiztosítás ügyét. Az első ilyen fórumra 2006-ban Münchenben került sor

(a Müncheneri Műszaki Egyetem volt a vendéglátó), több mint háromszáz személy fogadta el a meghívást. A fórum címe utalt a központi témára: „A minőségkultúra »magjának elvetése« a felsőoktatásban”. Az elhangzott előadások a felsőoktatás különböző tevékenységi területeit vették sorra abból a szempontból, hogy milyen fogadtatásra talált, talál ott a minőségbiztosítás gondolata. A legtöbb figyelmet az a diskurzus kapta, amely a minőségkultúra mibenlétéről szólt. A résztvevők megállapították, hogy ez azért fundamentális kérdés, mert a minőségkultúra és minőségbiztosítás kölcsönösen feltételezi egymást, párhuzamosan fejlődik és kölcsönhatásban van. Természetesen nehezebb definiálni a minőségkultúra fogalmát, a szakértők inkább körülírásaira vállalkoztak. Eszerint akkor beszélhetünk egy felsőoktatási intézményben a minőségkultúra jelenlétéről, ha az akadémiai közösség magáénak érzi a minőségügyet, ha mind az akadémiai, mind az adminisztratív stáb elfogadja, hogy szükség van rendszeres monitoringolásra ahhoz, hogy a működés átlátható legyen, de úgy, hogy az ne egy bürokratikus rendszerben testesüljön meg. A minőségkultúra elsősorban a fő aktorok viselkedéséről szól, nem pedig a minőségbiztosítási rendszer működéséről. A minőségbiztosítási rendszernek világosan megfogalmazott célra van szüksége, ami a minőségkultúrában nyilvánul meg. A minőségkultúra középpontjában a hallgatók állnak, általában is a partnerségről, a kooperációról, a tapasztalatok megosztásáról, a csoportmunkáról szól. Támogatja az egyes személyeket mint autonóm tudósokat, de nem a közösség ellenében, tehát éppen az egyén és a közösség szimbolikus kapcsolatát fejezi ki. A minőségkultúrában a vezetés elsősorban inspiráló, semmiképpen nem diktatorikus. A minőségkultúra fogadókész a külső kritikai értékelésekkel szemben, legyenek azok formális értékelések vagy külső-belső szakértői vélemények. A minőségkultúra támogatja és bátorítja az új kezdeményezéseket, az azokra való reagálást, a javaslatok gyakorlati hasznosítását.

A minőségkultúra kifejlődését akadályozhatja, ha a külső értékelés túl szigorú. Amennyiben nagy kockázattal jár egy negatív értékelés, az konzervativizmushoz vezet, és a megfelelési kényszer uralkodik el az intézményen. A belső minőségbiztosítási rendszer is ellene hathat a minőségkultúra terjedésének, ha nem megfelelően építették ki, ha nem illeszkedik a munkatársak normális munkarendjéhez, szokásaihoz. Bár a minőségkultúra egyáltalán nem jelent uniformizálást, elterjedését mégis gátolhatja, ha túl heterogén az intézmény tanszéki, kari rendszere. A minőségkultúra alapvető eleme, hogy mindenkit bevonjanak a megalkotásába, gyakorlásába, ugyanakkor problémát okoz, ha nincs koherencia az egészben, ha „túl sok szólista van a zenekarban”. A minőségkultúra szempontjából értelmezhető az a sokat vitatott kérdés, hogy mi a különbség az akkreditáció és az audit között. Eszerint az akkreditáció nem minőségbiztosítás, mivel az az igen/nem típusú döntésre fókuszál. Kevés tényleges hatása van a minőségre, mivel a gyengeségek eltitkolására késztet. Az audit viszont az intézményi minőségbiztosítást értékeli, folyamatorientált, és gondol a folyamatos javításra. (Harvey 2007)

Az első Fórum kedvező visszhangját jelzi, hogy a 2007-ben Rómában rendezett második Fórumon már mintegy 450-en vettek részt (a Sapienza Egyetem vendégeként).⁷ Itt már többnyire gyakorlati tapasztalatokról, egy-egy ország folyamatairól számoltak be az előadók (a Fórum címe: „A minőségbiztosítás bevezetése és használata: stratégia és gyakorlat”).

A nyitó előadást Sybille Reichert (a miniszteri értekezletekre készülő Trends jelentések állandó munkatársa) tartotta. Nagy ívű áttekintést adott a minőségügy „karrierjéről” az 1990-es évektől napjainkig. Rámutatott, hogy a minőség kérdése új dimenzióba került a Bologna-folyamat során. Egyszerre minden nemzetközi kontextusba került, alapkövetelménnyé vált a kooperáció és az összehasonlíthatóság, egyben erősödött a verseny. Döntő kérdés lett, hogy kölcsönösen bízunk egymás minőségbiztosításában. A hallgatókért folyó – most már nemzetközi – verseny a korábbinál nagyobb hangsúlyt adott az oktatás és a hallgatói szolgáltatások minőségének. A folyamat ugyanakkor leírható a belső és a külső minőségbiztosítás viszonyának változásával. Amikor még csak kiépülőben van a belső minőségbiztosítás, nagyobb szerepe van a külsőnek. Később az intézmények úgy érzik, hogy a belső minőségi folyamatok jobban illeszthetők az intézményi célokhoz és inkább fejlesztésorientáltak, ezért kifejezett belső minőségkultúra esetén „lágyabb” külső minőségellenőrzésre van szükség. Ilyenkor a túl beavatkozó, túl bürokratikus ellenőrzési rendszer hátráltatja az intézményt missziója teljesítésében. A tendencia az, hogy az érett minőségügyi rendszerek elmozdulnak a programakkreditációtól (értékeléstől) a finomabb intézményértékelés (audit) irányába. Amennyiben a felsőoktatási intézmények be tudják mutatni, hogy saját hatékony belső rendszerük van, amely garantálja a minőséget és a szttenderdeket, akkor a külső értékelés lehet kevésbé intenzív. Az előadó ajánlásokat is megfogalmazott arra vonatkozóan, hogy a minőségbiztosítás egyes színterein mire érdemes kiemelten figyelni. A belső minőségbiztosításnál gondolni kell arra, hogy éppen a minőségbiztosítási rendszer működése képes összekötni intézményi szinten az oktatási, kutatási és szolgáltatási tevékenységet, amelyet a legtöbb helyen külön-külön menedzselnek, és csak tanzéki vagy individuális szinten lehet őket együttesen értékelni. A minőségbiztosító szervezeteknek azt javasolja, hogy ne akarják túlteljesíteni a feladatukat, ne adjanak túlzottan sok munkát az érintett tanároknak, alkalmazottaknak, hagyni kell őket, hogy elsősorban alapfeladatukat lássák el. Növelni kell az intézményi autonómiát minden tekintetben, kivéve a fejlesztéshez szükséges eszközökkel való ellátásukat, mert különben a minőségbiztosításnak alig van értelme. Teret kell hagyni az új, nem várt dolgoknak is a finanszírozásban és a minőségbiztosításban.

Az egyes országok minőségbiztosítási rendszereit bemutató előadások között különösen tanulságos az, amely a jelenleg Németországban lejátszódó átalakításról,

⁷ 2008-ban Budapesten, 2009-ben Koppenhágában, 2010-ben Lyonban került sor a következő fórumokra.

az azt övező vitákról szólt (és egyben jó illusztrációként szolgált a nyitó előadáson elhangzottakhoz és az első Fórum elméleti fejtegetéseihez). A szóban forgó, valóban jelentős változás lényege, hogy a képzési programok akkreditálását felváltják az intézményi minőségbiztosítási rendszerek akkreditálásával (röviden fogalmazva programakkreditáció helyett rendszer-akkreditáció lesz). A történetek érdekessége, hogy a képzési programok akkreditálását nem is régen, csak 1998-ban vezették be Németországban. Mivel a felsőoktatás irányítása (ezen belül a minőségbiztosítás) a tartományok hatáskörébe tartozik (a tartományi oktatási miniszterek csak egyeztetnek a fő kérdésekben), 1998 előtt a képzési programok indítását a tartományi minisztérium engedélyezte, a szövetségi szinten megfogalmazott kerettantervek figyelembe vételével. A felsőoktatási intézményekben eseti ellenőrzéseket tartottak, nem volt rendszerszerű minőségbiztosítás. 1998-ban megszüntették a régi, szövetségi szintű kerettanterveket, és az új, Bologna típusú BA/BSc, MA/MSc programokat már új módon kezdték el bevezetni. Az európai felsőoktatási reform jó ürügyet szolgáltatott a már egyébként is esedékes átalakításra, a felsőoktatási intézmények autonómiájának növelésére a képzési programok indítása tekintetében. Ekkor vezették be az állami (hatósági típusú) engedélyeztetés helyett az akkreditációt, ami természetes megoldásnak látszott mind az állam, mind a Rectori Konferencia számára a minőségbiztosítás megoldására. Létrehoztak egy nemzeti akkreditációs bizottságot a folyamat ellenőrzésére, és hat (magán, nonprofit) akkreditációs ügynökséget. Ezek közül három szakspecifikus, három pedig általános tartalmú, de regionális hatáskörű tevékenységet folytat. A nemzeti akkreditációs bizottság a felsőoktatás különböző aktorainak képviselőiből, továbbá külföldi szakértőkből áll (hasonlóan épülnek fel az ügynökségek is). A gyakorlatban ez nem a tartományi kormányzat visszavonulását hozta, hanem egy új munkamegosztást: a tartományi kormányzat kontrollálja az intézmények pénzügyeit és tervezési tevékenységét, az akkreditációs ügynökségek pedig a képzési programokat. Ez a rendszer nyolc évig működött, végigvitte a Bologna típusú programok tömeges akkreditálását (összesen több mint 2500 programét), közben lassúsága és költségessége miatt sok elégedetlenséget váltott ki.

2007. június 1-jétől vezették be az új rendszert, amelyben nem a képzési programokat, hanem az intézmények minőségirányítási rendszerét kell akkreditáltatni, azaz, hogy a két rendszer még nyolc évig párhuzamosan működik. Szakértők szerint várhatóan valóban sokáig fog együtt élni a két rendszer, mert a felsőoktatási intézmények jó része még nincs felkészülve a megmérettetésre. A nemzeti akkreditációs bizottság kapta a feladatot, hogy dolgozza ki az ügynökségek számára a rendszer-akkreditáció kritériumait, amelyek elfogadása után 2008-tól elindulhat a gyakorlati megvalósítás. Többen vitatják, hogy vajon az új rendszer valóban olcsóbb és kevésbé időrabló lesz-e. Félő, hogy inkább csak az történik, hogy a munka javát az intézményekre hárítják át. De lesz-e ehhez kellő ösztönzés? Kétséges az átmeneti időszak sorsa. Ha azonnal el akarják kezdeni az átállást, akkor fennáll a veszélye, hogy a status quót fogják akkreditálni, vagy pedig az intézményi minőségirányítási rendsze-

rek túlzottan az ügynökségek által megfogalmazott modellt fogják követni. Esetleg – paradox módon – a rendszer-akkreditáció még inkább az intézmények életébe való beavatkozást fogja jelenteni, hiszen most már nem egy-egy képzési program, hanem a teljes rendszer kontrolljáról van szó. A kudarcok elkerülése érdekében be kell látni, hogy a minőségbiztosítás drága mulatság, és ha az intézményekhez kerül a fő felelősség, akkor a megfelelő pénzügyi támogatást is át kell csoportosítani hozzájuk. Egyértelművé kell tenni a feladat- és felelősség-megosztást a tartományi kormányzat, a nemzeti akkreditációs bizottság és az intézmények között. Ellentmondás van az egymással versengő akkreditációs ügynökségek és a közös szttenderdek alkalmazása között. Nehéz megtartani a kényes egyensúlyt a tantervi diverzitás és az összehasonlíthatóság követelménye esetében. Korábban ezt a nemzeti kerettantervek biztosították. Helyettük most új, rugalmasabb kerettanterveket kellene kidolgozni, amely munkában szerepet kaphatnak a szakmai szervezetek. De a viták fundamentális kérdéseket is felvetnek. Vajon nem a Nagy-Britanniában ismert audit (átvilágító, értékelő) rendszer lenne hatékonyabb megoldás, amely egyértelműbben fejezi ki az intézmények felelősségét, mint a csak a leegyszerűsített igen/nem dichotómiát ismerő rendszer-akkreditáció (különösen akkor, ha az intézmények még csak most kezdik kiépíteni minőségbiztosítási rendszereiket)? Ha a valóságban eddig is nehéz volt elutasítani egy akkreditálásra benyújtott képzési programot (inkább kitértek az egyértelmű döntés elől, azzal, hogy pl. elhalasztották azt), alig képzelhető el, hogy be lehet bizonyítani egy nagy tradícióval rendelkező egyetemről, hogy belső rendszerével nem képes biztosítani képzési programjai minőségét. A kétségek ellenére a német felsőoktatás mégis a – hatósági megoldáshoz közelebb álló – rendszerakkreditációt választotta, mivel ez jogilag és kulturálisan jobban illeszkedik a társadalom szövetébe. Tulajdonképpen még ma is az állam vállal felelősséget az egyetemek által kiadott fokozatokért, szemben a Nagy-Britanniában érvényes renddel, ahol ez a jog és felelősség az egyetemeké. A német példa tanulságos a kontinentális Európa más országai számára is, mivel az itt felmerült problémákkal úgyszólván mindenütt lehet találkozni. (*Witte 2008*)

AZ EURÓPAI MINŐSÉGBIZTOSÍTÁSI REGISZTER

2008. május 4-e jelentős dátumként fog bevonulni az Európai Felsőoktatási Térség kialakításának történetébe. Ekkor kezdte meg hivatalos működését az Európai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Regiszter⁸. Az alakuló ülésre Brüsszelben került sor, az ünnepélyes aktuson az Európai Bizottság magas szinten képviseltette magát, beszédet mondott Jan Fiegel, a témában illetékes biztos. Az új intézmény deklarált céljai a következők: Támogatni kívánja a hallgatói mobilitást azzal, hogy ala-

⁸ European Quality Assurance Register in Higher Education (EQAR)

pot teremti a felsőoktatási intézmények közötti bizalom erősítésére, működésével enyhíteni fogja az akkreditáció „kálváriáját”. A kormányzatoknak alapot ad arra, hogy engedélyezzék felsőoktatási intézményeiknek a választást a különböző akkreditációs ügynökségek között, egyben eszközt szolgáltat a felsőoktatási intézményeknek, hogy válasszanak (amennyiben azok kompatibilisek a nemzeti szabályozással). A Regiszter a minőségbiztosítási ügynökségek minőségének emelésére ösztönöz, egyben segíti a kölcsönös bizalom megteremtését azzal, hogy transzparens információkat ad a megbízható minőségbiztosítási ügynökségekről. Előmozdítja a minőségbiztosítási ügynökségek elszámoltathatóságát (különös tekintettel a nem európai ügynökségekre). Tevékenységében az ESG-ben megfogalmazott alapelveket követi, az összehasonlítható sztenderdeket biztosítja, de segíti megőrizni a nemzeti és az intézményi sokféleséget.

A nemzetközi nonprofit szervezet tagjai három kategóriába tartoznak. Alapító tagok az E4-ek, az ún. kormányzati tagok (a Bologna-folyamatban részt vevő államok képviselői), valamint az UNESCO-CEPES és az Európa Tanács. (A megalakuláskor 19 ország lépett be a szervezetbe, de a csatlakozásra később is van lehetőség⁹.) Végül vannak ún. szociális partner (érdekhordozó) tagok (Business Europe, Education International). Az érdemi munkát a Regisztrációs Bizottság végzi, amennyiben dönt a regiszterbe való felvételről. A 11 tagú testület független szakértőkből áll, tagjai közül nyolc személyt az E4-ek jelöltek, kettőt a szociális partnerek, további tag az elnök, akit a Regisztrációs Bizottság jelölt. A stratégiai döntéseket (költségvetés, vezetőtestületek tagjainak megválasztása) a Közgyűlés hozza, amelyen a tagok és a meghívott megfigyelők vesznek részt. Az adminisztratív irányítás az Ügyvezető Testület feladata (négy tagját az E4-ek jelölték)¹⁰.

Itt van tehát az a szervezet, amelynek létrejöttét sokan várták (hiszen nélküle nem lehet egyértelműen megoldani pl. a közös fokozatot adó programok akkreditálását), és talán még többen tartottak tőle. Az aggodalmaskodók szerint most megszületett az a nemzetek feletti hatóság, amely potenciálisan kontrollálni tudja az Európai Felsőoktatási Térségben történeteket, legalább is annak tényleges nemzetközi vonatkozásaiban. Várhatóan ez a szervezet fogja „szentesíteni” az elit intézmények körét, amely döntésnek messzire vezető következményei lehetnek. A nagy kérdés, milyen kritériumok alapján, hogyan fogják meghozni a döntéseket a regiszterbe való felvételről. Elvileg minden olyan ügynökség, amely tartalmilag eleget tesz az ESG követelményeinek, felvételt nyerhet (az ENQA tagság alapesetben automatikusan igazolja ezt). Az EQAR maga nem szervez értékelést az ügynökségekről. Az egyik lehetőség a nemzeti szinten szervezett értékelés, beleértve azt az értékelést, amelyet az ENQA tagság elnyerése céljából készítenek. A másik pedig egy nem nemzeti ügynökség által koordinált értékelés, amelyet az ENQA vagy más, az EQAR által el-

⁹ Magyarország nincs az alapításkor csatlakozók között.

¹⁰ <http://www.eqar.eu/index.html>

ismert ügynökség végez (ez akkor fordul elő, ha a nemzeti értékelés lehetetlen vagy nem megfelelő). További kérdés, hogy mely államok fogják elfogadni a regiszterben szereplő ügynökségek értékelését, döntését a saját hatáskörükbe tartozó felsőoktatási intézményekre vonatkozóan (lehet, hogy a gyakorlatban ezek nem mindig lesznek zökkenőmentes eljárások). Az első 19 aláíró ország ezzel a gesztusával lényegében vállalta az elfogadást. Vajon mi történik az Európai Felsőoktatási Térség további 27 országában?

„BON COURAGE”

Az európai felsőoktatási reform a képzési rendszerek összehangolásával, a nemzetközi mobilitás megkönnyítésének szándékával kezdődött, majd a tízéves program végére eljutott a minőségügyig, ami a folyamat minden lényeges kérdését kifejezi, és a felmerült elvi és gyakorlati problémák többségére megoldást kínál. Jelképesnek tekinthető, hogy a reform állásáról beszámoló utolsó, 2009-es miniszteri konferencia előtt, mintegy a folyamat csúcspontjaként, megszületett az Európai Minőségbiztosítási Regiszter. Mire számíthatunk az új szakaszban, mi fog történni 2010 után? A minőség középpontba állítása nemcsak Bologna kontextusában tekinthető sorsdöntő lépésnek. Az egyetemek, az akadémiai világ megrendült presztízsének, integritásának helyreállítása, megerősítése múlik ezen. Azok az intézmények, intézmények csoportjai remélhetik, hogy erőfeszítéseiket siker kíséri, amelyek nemcsak minőségbiztosításban gondolkodnak, hanem a minőségkultúrát honosítják meg. A vállalkozás nem veszélytelen. Rossz esetben rendkívül drága, időrabló, technokrata-bürokratikus eljárásokat vezetnek be, ami inkább ellenszenvet és ellenállást vált ki a munkatársak, főleg az akadémiai stáb tagjai körében. A minőségirányítási rendszerek akkreditálása akár az intézményi autonómia csorbításához is vezethet, hiszen a korábbinál is erősebb külső kontrollá válhat. A nemzetek feletti minőségbiztosítás paradox hatása lehet az, hogy kiválasztódik az intézmények egy zárt, elit köre, amelynek pozíciói hosszabb időre bebetonozódnak, mintegy kettéosztva a különben az átjárhatóság előmozdítására létrehozott Európai Felsőoktatási Térséget, ezzel csökkentve az egészséges verseny esélyét. A minőségügyet érintő döntésekhez, a 2010 utáni szakasz terveinek megfogalmazásához tehát nemcsak szakértelem és fantázia, de meglehetősen bátorság is kell. Jól jöhet tehát a címben olvasható biztatás. Sybille Reichert ezzel fejezte be római előadását 2007-ben. Valószínűleg ő tud legtöbbet a Bologna-folyamatról.

IRODALOM

- Bourdieu, P. (1988): *Homo Academicus*. Poloty Press, Cambridge, Oxford
- Creativity in Higher Education (2007) Report on the EUA Creativity Project 2006–2007. EUA Publications
- Developing an Internal Quality Culture in European Universities (2005). Report on the Quality Culture Project 2002–2003. EUA Publications
- Communiqué of the Prague Summit. Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001.
- Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region. Lisbon, 11. IV. 1997. Council of Europe, European Treaty Series – No. 165.
- Guidelines for the Institutional Evaluation Programme. European University Association, 2007
- Harvey, L. (2007): Quality culture, quality assurance and impact. Overview of discussions. Embedding quality culture in higher education. A selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance. EUA Case Studies pp. 81–84.
- Hrubos, I. (2005): A peregrinációtól az Európai Felsőoktatási Térségig. *Educatio*, XIV. évf. No. 2.
- Hrubos, I. (2006): A 21. század egyeteme. *Educatio*, XV. évf. No. 4.
- Hrubos, I. (2007): Az akadémiai professzió – változó pozícióban. *Educatio*, XVI. évf. No. 4.
- Lanarés, J. (2008): Developing a Quality Culture. Bologna Handbook. RAABE Nachschlagen – Finden. March
- London Communiqué. Toward the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. 18 May 2007
- Maassen P. A. M. – Vugh, F. A. (1996): Inside Academia. New challenges for the academic profession. De Tijdstroom, Utrecht
- Magna Charta Universitatum 1988. Bologna. Bononia University Press
- Quality Culture in European Universities: a Bottom-Up Approach (2006). Report on the Three Rounds of the Quality Culture project 2002–2006. EUA Publications
- Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Berlin, 19 September 2003.
- Reichert, S. (2008) Looking back – looking forward: Quality Assurance and the Bologna Process. In Implementing and Using Quality Assurance: Strategy and Practice. A selection of papers from the 2nd European Quality Forum. EUA case studies pp. 5–10.
- Realising the European Higher Education Area – Achieving the Goals. Conference of European Higher Education Ministers. Contribution of the European Commission. Bergen, 19–20 May 2005.
- Standards and Quidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2005) ENQA report. European Association for Quality Assurance in Higher Education. Helsinki

- The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of education. Convented in Bologna on the 19th June 1999
- Vukasovic, M. (2007): The integrity of higher education – from essence to management. Paper presented at the conference of the Magna Charta Observatory, Bologna, 20–21. September.
- Witte, J. (2007): The changing political framework of quality assurance in German higher education: National debate in European context. In *Implementing and Using Quality Assurance: Strategy and Practice*. A selection of papers from the 2nd European Quality Forum. EUA case studies pp, 48–52.
- World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action (1998)

A sokféleség értelmezése és mérése

Kísérlet az európai felsőoktatási intézmények osztályozására

A felsőoktatási intézmények sokfélesége, a vállalt küldetés, a fő tevékenység, a megcélzott kliensi kör, az akadémiai teljesítmény és a társadalmi presztízs széles skálája ma már minden érdekelt és érdeklődő számára jól ismert tény. Egyben zavarba ejtő helyzetet is teremt, hiszen azt jelenti, hogy nehezen áttekinthető a szektor működése. A tanulmány röviden bemutatja a jelenség háttérében álló folyamatokat és a sokféleség feltárására, értelmezésére, kezelésére irányuló eddigi kísérleteket, kutatásokat. Részletesebben szól arról a nagyszabású európai projektről, amelynek célja egy elméleti és módszertani szempontból jól megalapozott klasszifikációs és adatgyűjtési rendszer kidolgozása, valamint a rendszert folyamatosan működtető szervezet létrehozása. Az európai felsőoktatási intézmények teljesítményének átláthatóvá tétele mellett az is várható, hogy kirajzolódnak az intézmények fő típusai.

AZ ELŐZMÉNYEK

Az 1960-as évektől a fejlett országokban elindult felsőoktatási expanzió együtt járt a felsőoktatás differenciálódásával. Ez megnyilvánult a felsőoktatás belső folyamataiban, a tanszékek és képzési programok burjánzásában, ami a tudományok gyors specializálódására és a munkaerőpiac változatosabbá lett igényeire adott reakciónak volt tekinthető. (Clark, R. B. 1996) Az intézményi struktúra átalakítása, az egyetem mellett a nem-egyetemi szektor létrehozása már kormányzati elhatározás alapján történt, mégpedig régióként eltérő módon (duális vagy lineáris modellt követve). Az intézmények egymás közötti és a környezetükkel való viszonyát az 1980-as évektől az erőforrásokért folyó verseny kezdte dominálni, ami ugyancsak a differenciálódás irányába hatott. A kontinentális Európa egyetemi világában mindezt nem volt könnyű elfogadtatni, mivel ebben a régióban az állam által fenntartott és kontrollált felsőoktatási intézmények hagyományosan egységes elbírálás alá estek. Az éppen kialakuló felsőoktatás-kutatás első fontos eredményei közé tartozott az a megállapítás, hogy a folyamatok nem egyirányúak, a differenciálódás mellett, azzal párhuzamosan homogenizálódás is tapasztalható. Ebbe az irányba hatott az akkor még elsősorban gazdasági és politikai területre irányuló európai integráció, intézményi szinten pedig az 1980-as években racionalizálási indokkal végrehajtott összevonások soro-

zata. (Neave, G. 1996) Végül – paradox módon – a pályáztatáson, versenyeztetésen alapuló támogatás-elosztás is gyakorolt ilyen hatást, azáltal, hogy az elosztási szempontoknak való megfelelés imitálására készítette az intézményeket, ugyanúgy, mint a direkt állami irányítás szerepét átvevő, továbbra is egységes követelményrendszert alkalmazó akkreditáció. (Vught van, F. 1996) Tehát inkább arról van szó, hogy a felsőoktatás rendkívül komplex rendszerré vált, amely egyre bonyolultabb szerkezetű, egyre kevésbé átlátható és nehezebben kezelhető. (Hrubos 2002)

Mindazonáltal az érintett társadalmi szereplők fő tendenciaként az egyre heterogénebbé válást érzékelték. A „pre-Bologna korszak” utolsó, egyben kiemelkedően fontos aktusát az UNESCO 1998-as világkonferenciája jelentette, amely nyilatkozatot bocsátott ki a 21. század felsőoktatását leíró víziójáról. A dokumentum a felsőoktatás iránti soha nem látott hatalmas érdeklődés mellett a diverzifikálódást jelölte meg a századforduló döntő jellemzőjének. Már a Preambulum első mondatában ez a megállapítás szerepel, de a fogalom többször is előfordul a szövegben, mint a társadalmi igények kielégítését szolgáló, jövőben is kívánatos tendencia. (World Declaration 1998)

AZ ESEMÉNYEK FELGYORSULÁSA AZ EURÓPAI FELSŐOKTATÁSI REFORM BEINDULÁSÁVAL

Az 1999-ben elindított európai felsőoktatási reform a felsőoktatási rendszerek harmonizálását tűzte ki célul, ami elvileg homogenizálódást eredményez. Strukturális értelemben (a többszintű képzés bevezetésével) valóban az egységesítés irányába lépett el Európa felsőoktatása. Intézményi szinten azonban egyértelmű, hogy nemcsak folytatódott a már korábban megindult differenciálódás, hanem még fel is erősödött. A felsőoktatási reform egyik fő elve az intézményi autonómia tiszteletben tartása, a végrehajtás során pedig a fő súly valóban az intézményekre helyeződött át. A felsőoktatási intézményeket saját misszió megfogalmazására készítették, és a gyakorlatban azok sokszor eltérő utakat választottak. A strukturális változás azzal járt, hogy a korábbi duális modell szerint kialakított egyetemi és nem-egyetemi (főiskolai) szektort a legtöbb országban egyesítették, és a most már egységesen egyetemi státuszt élvező intézmények igen változatos módon és kombinációban kezdték meghirdetni a három szintnek megfelelő programokat. Az egységesítés sértette a nagy hagyományokkal és magas presztízzsel rendelkező egyetemek érzékenységet (és működési gyakorlatát), amire szövetségek, ligák, kiválósági csoportok létrehozásával válaszoltak. A Leideni Egyetem megalapította az Európai Kutatóegyetemek Ligáját (League of European Research Universities – LERU), amely egyértelműen exkluzív intézmény, de kifejezi a tradicionális egyetemek szélesebb körében megnyilvánuló törekvését, hogy megkülönböztessék magukat a korábbi nem-egyetemektől (főiskoláktól). (LERU Mission 2002) Az Európai Egyetemi Szövetség

(European University Association – EUA), amely felvállalta az intézményi szint értékeinek és érdekeinek kifejezését, védelmét a Bologna-folyamban, a sok szempontból zavart okozó jelenséget kezdettől fogva pozitív megközelítésben interpretálta. 2007-ben Lisszabonban megrendezett konferenciájának már a címe is ezt jelezte: „Diverzitás közös céllal”. (*Lisbon Declaration 2007*) Az európai önbizalom erősítésére valóban szükség volt, hiszen a differenciálódás és a globális felsőoktatási verseny erősödésének egyik látványos következményeként közben megjelentek a különböző felsőoktatási rangsorok (rankingeek). Érthető módon különösen nagy érdeklődés övezi a nemzetközi rangsorokat, közöttük is a rendszeresen megjelenő leghíresebbeket, az ún. Shanghai rankinget és a Times rangsorolását. (*Liu, N. C. – Cheng, Y. 2005*) (*Times 2007*) (*Török Á. 2006*) A nemzetközi rangsorokban főleg az amerikai egyetemekhez képest kedvezőtlen helyezést elért európai egyetemi világ nagy megütközéssel fogadta az eredményeket. A leghatározottabban a Leideni Egyetem vette fel a kesztyűt. Robert Coelen nemzetközi rektorhelyettes szállóigévé lett megfogalmazása jól jellemzi az attitűdöt: „A rangsorolás játék, de nincs más választásunk, részt kell vennünk benne”. Nem elég kifogásolni a rangsorkészítés szempontjait, módszereit, aktívan közre kell működni a különböző modellek elemzésében, összehasonlításában. A Leideni Egyetem rendezi a legrangosabb szakmai ranking konferenciákat, egyik híres kutatóközpontja (Center for Science and Technology Studies) pedig intenzíven foglalkozik a bibliometriai módszerek, a szakmaspecifikus citációs elemzések fejlesztésével. Ezek a kutatások segítenek abban, hogy a publikációs teljesítmény mérésére ma használatos leegyszerűsített, illetve torzító hatású módszereken túl lehessen lépni (az amerikai egyetemek sikeres elhelyezkedése a nemzetközi rangsorokban részben ilyen szisztematikus torzításoknak tulajdonítható). (*Raan van A. et al. 2006*)

A nemzetközi rangsorok sokasodása, a szinte megszámlálhatatlan nemzeti rangsor megjelenése és az egész témát egyre inkább átható üzletiesedés hatására inflálódni kezdett az eredmények értéke. E folyamat ellen lépett fel az UNESCO európai tagozata, a bukaresti székhelyű CEPES (European Centre for Higher Education) és a washingtoni Felsőoktatás-politikai Intézet (Institute for Higher Education Policy). 2004-ben létrehoztak egy nemzetközi szakértői csoportot (International Ranking Expert Group – IREG), azzal a feladattal, hogy fogalmazza meg a rangsorkészítés minőségi alapelveit, a célokat, a módszereket, az adatgyűjtést és -feldolgozást, valamint az eredmények bemutatását illetően. Az IREG 2006-ban hozta nyilvánosságra az elkészült dokumentumot, amely az elfogadás helyszínéről Berlini Alapelvek néven vált ismertté. (*Berlin Principles 2006*) 2008-ban a szakértői csoport intézményesült, amennyiben létrehozták most már állandó testületüket (OREG – International Observatory on Academic Ranking and Excellence). Vállalt feladatuk is bővült. A Berlini Alapelvek betartásának ellenőrzésén, értelmezésének finomításán túl egyrészt az akadémiai rangsor és az akadémiai kiválóság fogalmát és kapcsolatát kívánják tisztázni, másrészt pedig a különböző rangsorok hatásait fogják vizsgálg-

ni (többek között az intézmények viselkedését illetően). Ezzel elvileg is magasabb szintre emelkedett a nemzetközi rangsorkészítés szemléletmódja. (*IREG – International Observatory 2008*)

AZ EURÓPAI FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK KLASSZIFIKÁLÁSÁT MEGALAPOZÓ PROJEKT

„Az európai felsőoktatási intézmények klasszifikálása” projekt (Classifying European Institutions for Higher Education – CEIHE) 2004-ben indult el a hollandiai Center for Higher Education Policy Studies – University of Twente (CHEPS) kérésére Frans van Vught vezetésével, a Socrates Program támogatásával, de független kutatásként. A projekt első szakasza 2005-ben zárult, vállalt feladata az elméleti háttér tisztázása és az empirikus mérés módszertani alapjainak megalkotása volt. (*Institutional Profiles 2005*) A második, 2006 szeptemberétől 2008 májusáig tartó szakaszban (CEIHE II) a kutatócsoport kibővült európai szakértőkkel, munkáját pedig az EUA kezdeményezésére összeállított tanácsadó testület támogatta. A tanácsadó testület tagjai az európai felsőoktatási köztes (puffer) szervezetek, nemzeti rektori konferenciák, szakértői szervezetek, az UNESCO és a CEPES képviselői. A második szakasz legfontosabb teljesítménye egy survey jellegű vizsgálat volt a módszerek véleményezésére. (*The Survey 2008*) Ennek eredményei és a szakértői viták alapján finomították a módszertani kereteket, és megfogalmazták a bevezetésre javasolt modellt. A zárójelentést (*Mapping Diversity 2008*) különböző európai testületek tárgyalták meg. Mindezen tanulságokat figyelembe véve indult el 2008 októberében a harmadik, egyben befejező szakasz, amelynek eredményeként javaslat születik majd egy online rendszerű osztályozási eszköz és az azt működtető szervezet létrehozására, az európai egyetemek „feltérképezésére”. (*CEIHE III is U-map 2008*)

AZ ELMÉLETI, METODOLÓGIAI KERETEK, VIZSGÁLATI DIMENZIÓK ÉS INDIKÁTOROK

A kutatócsoport először is definiálta a vizsgált jelenséghez kapcsolódó legfontosabb fogalmak tartalmát. A diverzitás a rendszeren belüli egységek különbözőségét jelenti, a differenciálódás pedig azt a folyamatot, amelynek során új egységek jelennek meg a rendszeren belül. A diverzitás állapotra utal, az egységek változatosságának mértéke egy adott időpontban. A differenciálódás viszont a folyamatot, a dinamikát írja le. Adott esetben a kutatás a diverzitás jelenségére irányul (a továbbiakban a *diverzitás* és a *sokféleség* kifejezéseket szinonimaként használom). A felsőoktatásban a diverzitás több értelmezésben közelíthető meg: a rendszer- vagy strukturális diverzitás az intézmények különböző típusaira utal a felsőoktatási rendszer egészén belül

(állami–magán, stb.), a programdiverzitás az intézmény által meghirdetett programok sokféleségére utal, végül beszélhetünk reputációs (presztízs-, státusz-) diverzitásról is. A projekt mindhárom megközelítést alkalmazza, ezért a vizsgált jelenséget összefoglalóan intézményi diverzitásnak nevezi.

A projekt abból az alapvető állításból indult ki, hogy a sokféleség az európai egyetemek jelentős értéke, előnyös tulajdonsága. Ha feltárjuk és jobban megértjük ezt a sokféleséget, tudatosabban állíthatjuk azt az érintettek (stakeholderek), a társadalom egésze szolgálatába. A sokféleség először is segíti a hallgatókat az érdeklődésüknek és helyzetüknek megfelelő képzési program kiválasztásában, saját társadalmi mobilitásuk értelmezésében, esetleg felsőoktatási pályafutásuk ívének korrigálásában, a munkaerőpiacra való találkozásban. A munkaerőpiacnak is elemi érdeke, hogy a végzett hallgatók széles választéka álljon rendelkezésre. A különböző érdekcsoportok politikai szükségleteit a diverzifikált rendszer ki tudja elégíteni, míg ha nem létezik intézményi sokféleség, a rendszeren belül állandó vitákra lehet számítani. Az elitképzés és a tömegképzés hatékony megvalósítása csakis diverzifikált rendszerben képzelhető el, a felsőoktatási intézmények akkor tudnak hatékonyan működni, ha mindegyikük azzal foglalkozhat, amihez legjobban ért. A felsőoktatási innovációhoz is jobb feltételeket teremt a sokféleség, mert könnyebb, kevésbé kockázatos valamely reformot kipróbálni az intézmények egy kisebb, meghatározott típusában. Összefoglalóan azt lehet mondani, hogy a diverzifikált rendszer rugalmasabb, stabilabb, fokozottabban kliensorientált, mint az egységes rendszer. Ezek az előnyök azonban csak akkor bontakoznak ki, ha a sokféleség átlátható. Indokolt tehát egy osztályozási rendszer kidolgozása, amely rendszer segítséget adhat a fentiekben már említett aktoroknak, de tanulságos lehet a kormányzatok számára is. Az európai és a nemzeti felsőoktatás-politika hatékonyabb lehet, ha nem akar minden intézményt azonos módon kezelni. Végül az sem elhanyagolható szempont, hogy a kutatók számára lehetővé teszi a módszertanilag megalapozott összehasonlító elemzéseket.

A projekt tehát osztályozási rendszer létrehozását tűzte ki céljául. Nem tipológiát készít (ami elméleti osztályozást jelent), hanem empirikus bázisra épül. Csoportosító kritériumok együttesét dolgozza ki, és annak alapján képezi az intézmények egy-egy csoportját. Az osztályozás azzal, hogy csökkenti a komplexitást, kimutatja a hasonlóságokat és különbözőségeket, segít megérteni a jelenséget, növeli az átláthatóságot. Alapvető jellemzője, hogy felhasználóbarát, amihez természetesen azt is tisztázni kell, hogy kik lesznek a felhasználók.

Az osztályozás szoros kapcsolatban van a minőségbiztosítással, de lényeges különbség, hogy – az utóbbtól eltérően – nem ad értékelést, ítéletet. Az intézmények (meghatározott keretek között) maguk választják ki azokat a dimenziókat, amelyekben „meg akarják mutatni magukat”, ezzel éppen speciális vonásaikat emelik ki. De csak olyan intézmény kerülhet be a rendszerbe, amelyet az ún. bergeni minőségbiztosítási elvek (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area) szerint működő akkreditációs szervezet akkreditált (ép-

pen most formálódik ezek nemzetközileg elfogadott regisztere, távlatilag abból lehet majd kiindulni). (Hrubos 2008) Az osztályozási rendszert hangsúlyozottan nem rangsorkészítés céljából alkotják meg. Bár nyilvánvalóan több ponton van hasonlóság a két módszer között, lényegesek a különbségek. A rangsorok – értelemszerűen – mindig hierarchiában gondolkodnak, ami idegen az osztályozástól, ugyanis az analitikus jellegű. A rangsorok főleg az intézmények történelmileg kialakult presztízsét fejezik ki, az osztályozás pedig a tényleges intézményi viselkedés jelen állapotának mérésén alapul. A rangsorkészítők sokszor szembesülnek azzal az akadállyal, hogy fontos adatok hiányoznak a hivatalos adatbázisokból, közleményekből. A hiányt szakértői elemzésekkel pótolják. A szakértők viszont általában nem képesek egy-egy intézmény működésének minden fontos elemét átlátni. Az osztályozási rendszer más úton jár: saját adatbázist kíván létrehozni, és az információkat az intézményektől gyűjti be. A rangsor soha nem működik semleges információként, megváltoztathatja az intézmények viselkedését, nem várt reakciókat, hatásokat válthat ki az érintettek, a kliensek körében, az osztályozási rendszer viszont segítséget ad az intézmények és partnereik munkájához. Valószínűleg nem lehet elkerülni, hogy egyesek rangsorkészítésre használják majd az osztályozást. Ez önmagában nem baj, hiszen szakszerű kezelés esetén éppen az osztályozási rendszer fogja segíteni a rangsorok értelmezését, használatát, azzal, hogy megfogalmazza a ténylegesen összehasonlítható intézmények csoportjait.

A kutatócsoport az Egyesült Államokban már nagyobb múlttal és világszerte széles körű ismertséggel rendelkező Carnegie Osztályozási Rendszert tekintette mintának. Ezt az osztályozási rendszert az 1970-es évek elején dolgozták ki, és a tapasztalatok alapján meg a felsőoktatási rendszerben történt változások következtében többször módosították.¹¹ Például már az első húsz év fejleményei rávilágítottak arra, hogy maga a klasszifikáció is erősíti az ún. akadémiai sodrást, ugyanis nagyon megnőtt a kutatóegyetem I. típusba tartozók száma. A rendszer lényegében egydimenziós volt (a felkínált fokozatok szintje és a képzési terület alapján osztályozott), más szempontokat, a hallgatók szempontjait alig vette figyelembe, és túl nagy volt a típusok száma. A 2000-es évek közepén lényegesebb korrekció történt, amely a többdimenziós megközelítés irányába való elmozduláshoz vezetett. Az átalakítás fő megfontolása az volt, hogy a rendszer elkerülje a normatív jelleget, a rangsorkészítés céljaira való alkalmazást, rugalmasabb, szélesebb körben felhasználható legyen, egy-egy intézmény több kategóriába is bekerülhessen (felülvizsgálták a típusokat elválasztó „határokat” is, és minderről kikérték az intézmények véleményét). A ko-

¹¹ Az 1976-ban megjelent osztályozás öt intézménytípust fogalmazott meg: 1. PhD-fokozatot is adó intézmények, 2. liberal-arts college-ok, 3. 2 éves college-ok, 4. professional schoolok, 5. egyéb, specializált intézmények. Az 1. típuson belül megkülönböztetnek kutatóegyetem I. és II. altípust, valamint PhD-fokozatot is adó egyetem I. és II. altípust. A 2. típuson belül I. és II. altípust. Az altípusok az intézmény méretét jelzik, a szövetségi támogatás, a PhD-programok száma és a hallgatói létszám alapján)

rábbiakhoz képest nagyobb súlyt kapott általában az oktatás, a négy, PhD-fokozatot is adó típust kettőbe vonták össze, ami a kutatás súlyának csökkenését jelzi az osztályozásban. (*Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching 2005*)

Metodológiai szempontból a CEIHE osztályozás megközelítésének alapvető eleme a többdimenziós szemlélet, ahol a dimenziók között és a dimenziókon belüli kategóriák között nincs hierarchia (persze ezt nehéz érvényesíteni). Minden intézményt el kell tudni helyezni egy-egy dimenzióon belül valamely kategóriába. A vizsgálódás az intézmény jelen helyzetére, tevékenységére irányul.

A kutatócsoport először heurisztikus megközelítésben hosszú dimenziólistát állított össze, majd a szakértőkkel, intézményvezetőkkel és az érintettek képviselőivel folytatott viták alapján elkészült a tipológia komponenseinek első változata. Négy fő területet emeltek ki: az oktatást, a kutatást és innovációt, a hallgatók és oktatók jellemzőit, valamint az intézmény működését, működtetését. Ezek alapján 14 vizsgálati dimenziót fogalmaztak meg, amelyekhez összesen 32 indikátort soroltak, és megfogalmazták az indikátorok alapján kialakítandó kategóriákat, illetve a kategorizálás elveit.

EMPIRIKUS TESZTELÉS, MEGVALÓSÍTHATÓSÁGI VIZSGÁLAT, FINOMÍTÁS

A modell nyers változatát két felsőoktatási intézményben végzett esettanulmány, valamint további hat intézmény elemzése alapján tesztelték. Bebizonyosodott, hogy a legtöbb indikátor esetében az adatgyűjtésre nem állnak rendelkezésre megfelelő nemzetközi adatbázisok, mivel az országok szintjén közölt adatokat nem adják meg intézményi bontásban (és kétséges, hogy azok egyáltalán rendelkezésre állnak-e). Tehát mindenképpen az intézmények lesznek a fő adatszolgáltatók, így szükség van az ő véleményükre a megfogalmazott dimenziókról és mutatókról.

Az ezt követő kérdőíves vizsgálat több információforrás mozgósítása alapján készített szakértői mintán alapult. (A kutatók arra törekedtek, hogy az intézmény mérete, „életkora” és a régió szerint legyen megfelelő képviselet.) A megkeresett intézmények két kérdőívet kaptak (az I. kérdőívet 87, a II. kérdőívet pedig 67 intézmény töltötte ki és küldte vissza).

Az I. kérdőív sorra vette az egyes dimenziókat és az azokhoz tartozó indikátorokat, és arra kérte a válaszadókat, hogy értékeljék az adott dimenziót abból a szempontból, hogy az mennyire fontos az adott intézmény arculata tekintetében, a hozzá rendelt indikátorok pedig mennyire érvényesek az adott dimenzió mérésére (a válaszok számára négyfokozatú skálát adtak meg). Egy további kérdés arra irányult, hogy melyik a három legfontosabb, illetve három legkevésbé fontos dimenzió. A II. kérdőív az indikátorokkal kapcsolatos gyakorlati kérdéseket tartalmazott, amelyek a megvalósíthatóságra vonatkoztak (mennyi időt vett igénybe az

információ megszerzése; mennyire volt könnyű a megszerzése; rendelkezésre állt-e már meglévő adat; mennyire megbízható az adat).

Az információk feldolgozása és értékelése alapján a következő kép bontakozott ki: A dimenziók relevanciájának megítélése tekintetében meglehetősen nagy volt a szóródás, és több tekintetben ellentmondást lehetett tapasztalni valamely dimenzió relevanciájának többoldalú megítélése és a fontossági sorrend között. A kutatók az előbbi, mint a tényleges intézményi diverzitás jelét, természetesnek tekintették. Azokat a dimenziókat, amelyeknek néhány indikátorát többen kifogásolták érvényesség vagy megbízhatóság szempontjából, további megfontolásra ajánlották. Az indikátorok megbízhatóság tekintetében jól vizsgáztak, csak néhány dimenzióban fordultak elő kétséget jelző vélemények, és éppen azokban a dimenziókban, amelyek használata nem tartozik a felsőoktatási intézmények jellemzésének rutinos elemei közé. A megvalósíthatóságot jellemző négy kérdésre adott válaszok alapján összetett mutatót képeztek, amelynek felhasználásával rangsorolni lehetett az indikátorokat. Minden indikátort részletesen elemeztek, és döntöttek a legrosszabb értékelést nyertek sorsáról. A survey eredményei és szakértői viták alapján kisebb változtatásokat eszközöltek az indikátorok körében, végül 14 dimenzióból és 30 indikátorból álló rendszert fogadtak el, amelyet az alábbi táblázat mutat be.

A felsőoktatási intézmények osztályozási rendszere – dimenziók és indikátorok

<i>Dimenzió</i>	<i>Indikátor</i>
1: a fokozatok típusai	1a: a legmagasabb fokozatot adó meghirdetett program 2a: a fokozathoz vezető egyes képzési programtípusokhoz adott szak-képzettségek száma
2: a képzési ágak választékának szélessége	2a: a képzési ágak száma az intézményben az UNESCO/ISCED besorolási rendszer szerint
3: a fokozatok jellege	3a: a szakmai képesítést adó programok aránya az összes programon belül (%) 3b: azon programok aránya, amelyek megfelelnek valamely konkrét munkaerőpiaci igénynek, foglalkozásnak az összes programon belül (%)
4: az életen át tartó tanulásba való bekapcsolódás	4a: a felnőtt hallgatók aránya az összes hallgatón belül, a fokozatok típusa szerint (%)
5: a kutatás intenzitása	5a: az egy főre jutó referált publikációk száma az akadémiai stábben 5b: az ISI rendszerű citációs index
6: az innováció intenzitása	6a: az újonnan indított vállalkozások száma 6b: a benyújtott szabadalmak száma 6c: a szerzői jogdíjból származó éves bevétel 6d: a magánfinanszírozású kutatási szerződésekből származó bevételek aránya a teljes kutatási bevételen belül (%)
7: nemzetközi orientáció: oktatás és a munkatársak	7a: a fokozatot adó programokba beiratkozott külföldi hallgatók aránya a teljes beiratkozott létszámon belül (%) 7b: az európai csereprogramok keretében érkező hallgatók aránya a teljes beiratkozott létszámon belül (%) 7c: az európai csereprogramok keretében kiküldött hallgatók száma 7e: a külföldön meghirdetett programok száma

<i>Dimenzió</i>	<i>Indikátor</i>
8: nemzetközi orientáltság: kutatás	8a: az intézmény európai kutatási programokból származó pénzügyi forgalmának aránya a teljes kutatási pénzügyi forgalmon belül (%)
9: méret	9a: a beiratkozott hallgatók száma (fő) 9b: a foglalkoztatottak száma (teljes foglalkoztatottra átszámítva)
10: az oktatás formája	10a: a távoktatási programok aránya az összes programon belül (%) 10b: a part-time programok aránya az összes programon belül (%) 10c: a part-time hallgatók aránya az összes hallgatón belül (%)
11: állami / magánjelleg	11a: az állami (versenyeztetésen alapuló és nem versenyeztetésen alapuló) támogatásból származó bevételek aránya az összes bevételen belül (%) 11b: a tandíjbevétel aránya az összes bevételen belül (%)
12: jogi státusz	12a: jogi státusz
13: kulturális elkötelezettség	13a: az intézmény által szervezett (vagy társ-szervezett) hivatalos koncertek és előadások száma 13b: az intézmény által szervezett (vagy társ-szervezett) hivatalos kiállítások száma
14: regionális elkötelezettség	14a: az EU strukturális alapjaiból származó éves forgalom aránya a teljes forgalmon belül (%) 14b: a régióban maradó végzett hallgatók aránya az összes hallgatón belül (%) 14c: a regionális munkaerőpiac számára meghirdetett, tanterven kívüli kurzusok száma 14d: a lokális/regionális bevételi források jelentősége

Forrás: Mapping Diversity page 18. http://www.u-map.eu/CHEPS_Mapping%20Diversity.pdf

Maradt néhány nyitott probléma, amelyeket ez a séma jelenleg nem tud megoldani, bár fontosságukat mind a kérdőíves vizsgálat eredményei, mind a szakértői vélemények aláhúzták. Az intézmények misszióját elvileg is nehéz, mondhatni lehetetlen kvantitatív mutatók alapján megérteni, mérni. Szöveges kifejtésre kellene módot adni. A séma jelenlegi formájában nem vállalkozik a nemzeti kontextus (jogi szabályozás, adatgyűjtési rendszer) kezelésére. Nemzeti szakértők bevonásával a munkálatok következő fázisában fogják ezt a szempontot is figyelembe venni. Felvetődött más – a felsőoktatási intézmények működésére irányuló – vizsgálatok eredményeinek felhasználása, amivel ki lehetne bővíteni a szempontrendszer (pl. a hallgatói véleményekkel a jelenlegi séma egyáltalán nem foglalkozik). Ugyancsak kíváncsok lennének, hogy az indikátorok jelentős részét hivatalos adatbázisokból nyerjék ki, ami növelné a megbízhatóságot, és biztosítaná az egységes értelmezést. Természetesen ehhez valóban harmonizált és a mainál szélesebb spektrumú európai statisztikai rendszerre lenne szükség. A megbízhatóság egyébként is sarkalatos kérdése a rendszer működésének. Bár erről a megkérdezettek nagyon bizakodóan nyilatkoztak, valójában ellenőrizni is kellene a beküldött adatokat. Ezt a lépést azonban későbbre elhalasztották. Mi lesz a begyűjtött adatok sorsa? A munkacsoport kijelentette, hogy

a begyűjtött adatokat csakis az osztályozási rendszer kifejlesztésére fogják felhasználni. Utóbb valóban tervezik az osztályba sorolást, de azt csakis az adott intézmények egyetértésével fogják tenni. Nyitva maradt az a kérdés is, adjon-e választási lehetőséget a rendszer az intézmények számára abban, hogy mely dimenziókat és indikátorokat kívánnak használni, figyelembe véve sajátosságaikat. Bár a választás elvi lehetőségével lényegében mindenki egyetért, úgy vélik, még nem jött el az ideje a konkrét javaslat kidolgozásának. Meg kellene ugyanis határozni azon dimenziók és indikátorok körét, amelyeket kötelezően kell alkalmazni, míg a többit opcionálisan. Nem könnyű erről dönteni, hiszen ha túl nagy a választható indikátorok köre, fennáll az a veszély, hogy szétesik a rendszer, nem tudja betölteni eredetileg vállalt szerepét. (A választhatósági elvet esetleg annyiban lehetne érvényesíteni, hogy az intézmények lehetőséget kapnának további indikátorok használatára.)

A mintának tekintett Carnegie Osztályozási Rendszerrel összevetve az így kialakított CEIHE rendszert megállapítható, hogy a több ponton való hasonlóság mellett van egy lényeges különbség. Előbbi jelentős helyzeti előnye egyfelől, hogy már az amerikai egyetemi világ tradíciói közé tartozik, komoly legitimitást ért el, másfelől a szövetségi állam szintjén begyűjtött, kontrollált, harmonizált adatokra támaszkodhat (nem felel az adatok minőségéért!). A 46 nemzetállamot felölelő Európai Felsőoktatási Térségben nyilvánvalóan hiányzik egy ilyen adatbázis, tehát az adatok jelentős részét – mint láttuk – közvetlenül azt intézményektől kell begyűjteni. Ezért számos módszertani és gyakorlati nehézséggel kell megküzdeni (az új vállalkozást kísérő értetlenség és ellenállás mellett).

A KLASSZIFIKÁCIÓS RENDSZER MŰKÖDTETÉSÉNEK SZERVEZETI KERETEI

A CEIHE II. zárójelentését (Mapping Diversity) 2008 folyamán megvitatta a fő érintettek csoportja (Stakeholder Group), és két – szélesebb kört érintő – konferenciát rendeztek az eredmények bemutatására. („Building a typology of higher education institutions in Europe” Santander, 2008. 04. 14.; „Transparency in Diversity – Towards a Classification of European Higher Education Institutions” Berlin, 2008. 07. 10–11.) A rendezvények célja – azon túlmenően, hogy a dimenziókat, az indikátorokat és a rendszer egészét illetően további, a gyakorlatban is hasznosítható vélemények, megfontolások hangozzanak el – az volt, hogy minél több érdekelt szervezet megismerje a javaslatot, ami biztosíthatja, erősítheti a legitimitását. Erre igencsak szükség van ahhoz, hogy intézményesíteni lehessen a rendszer gyakorlati bevezetését egy speciális szervezet létrehozásával.

A projekt tanácsadó testülete úgy foglalt állást, hogy a létrehozandó szervezetnek a kormányzatoktól és a piactól függetlennek kell lennie, hosszabb távú munkára kell berendezkednie. Fő feladata az intézmények szolgálata. Nem szabad bezárkóznia

Európába, a globális kontextust kell képviselnie. Célszerű folytatni az együttműködést a Carnegie Osztályozási Rendszer munkatársaival, akik ezt örömmel vállalják. A stakeholderok és az intézményvezetők szerint a döntő kérdés, hogy az intézmények hogyan fogadják az osztályozás gondolatát, hiszen számukra az osztályozási rendszerben való részvétel önkéntes. Hangsúlyozni kell azokat az előnyöket, amelyeket az intézmények élvezhetnek a rendszerbe való belépéstől kezdve. Remélhetik, hogy profiljukat, ambícióikat, társadalmi fogadtatásukat explicit módon bemutatgatják, azonosítani tudják az együttműködés tekintetében releváns, illetve mintaadó európai partnereket. A hallgatók számára is hasznos, bár nem elsősorban az ő számukra készül (a projekt kidolgozóinak álláspontja szerint a hallgatókat elsősorban a képzési programok érdeklik; a modellben nem szerepel pl. a hallgatói szolgáltatásokra vonatkozó indikátor, miközben az intézményi szinten értelmezhető). Szerencsés körülmény, hogy az európai felsőoktatási reform keretébe illeszkedik az osztályozási rendszer megalkotása. A Bologna-folyamatot követő szakértői csoport (Bologna Follow-Up Group) azt javasolta, hogy a 2009 májusában sorra kerülő – a reform előző két évének eredményeit értékelő és a jövőre vonatkozó terveket elfogadó – miniszteri konferencián tűzzék napirendre a kérdést. A 2010 utáni periódusban akár egyik nagy téma, feladat is lehetne a klasszifikálás. Az Európai Bizottság finanszírozta a CEIHE I. és II. projektet, továbbá kezdettől fogva támogatta annak törekvéseit (a kutatócsoport mindazonáltal erősen hangsúlyozza tudományos függetlenségét). Az Európai Bizottság Oktatás, Ifjúság és Kultúra főosztályának támogatása azért is fontos, mert az EUROSTAT-nak kulcsszerepe lesz a munkában, értelemszerűen a különböző statisztikai adatbázisok összekapcsolásában.

Végül is a kutatócsoport egy nem kormányzati, nonprofit szervezet létrehozását javasolta, amely szakértői megközelítésben dolgozik, a fenntartótól és a stakeholderektől függetlenül működik. A finanszírozás állami és kormányzati forrásokból történik (de csak olyan feltételek mellett, amelyek garantálják a függetlenséget és a fenntarthatóságot). A szervezetet irányító testület vezeti, az operatív munkát az igazgató és a professzionális stáb végzi. A Tudományos Tanácsadó Testület és a Stakeholderok Tanácsadó Bizottsága felügyeli a működés tartalmi vonatkozásait.

A PÁRHUZAMOSOK TALÁLKOZNAK

A 2008-as és a 2009-es év figyelemre méltó – már megvalósult, illetve várható – fejleménye, hogy a különböző vonalak – a rangsorkészítés, az osztályozás, valamint az EUA és a minőségbiztosítás – találkoztak (találkozni fognak) egymással intézményesített formában is, továbbá határozott törekvés jelenik meg bizonyos témák összekapcsolására (amire eddig nem irányult kellő figyelem).

Bürokratikus értelemben a legfontosabb esemény az EU francia elnöksége által megrendezett párizsi konferencia volt, 2008 novemberében, amely a nemzetközi

összehasonlítás új megközelítést követő, európai modelljének kidolgozására hívott fel. E szerint a rangsorolási módszerek finomítása és a U-map projekt ezzel párhuzamos tevékenysége összekapcsolható, majd az eredmények alapján tovább kell lépni, az európai akadémiai kiválóság egészét kell feltérképezni, mégpedig együtt a felsőoktatás és kutatás tekintetében. A francia elnökség javaslatot tett egy konzorcium létrehozására, amely működtetné ezt a tevékenységet. (*International comparison of education systems 2008*)

A 2009-ben már lezajlott, vagy az év folyamán várható, témánk szempontjából kiemelkedő rendezvények pedig – nem időrendi, hanem logikai sorrendben – a következők.

A Leideni Egyetem ismét színre lépett. 2009 februárjában megrendezett konferenciáján szimbolikus gesztusként helyet adott a U-map bemutatásának, és együtt vitatták azt meg a rangsorkészítés kutatásában elért új eredményeikkel (a cím is erre utal: „Ranking and Differentiation in Higher Education. Research and Knowledge Utilisation”). (*Ranking and Differentiation 2009*)

Az évenkénti Európai Minőségi Fórum idei rendezvénye (Koppenhága, 2009 november) vitát hirdet arról, hogy a jelenlegi belső és külső minőségbiztosítási rendszerek mennyiben veszik figyelembe az intézmények sokféleségét, és mennyiben támogatják a kreativitást, amivel a minőségbiztosításban eddig csak látens módon megjelenő problémát vet fel. (*Creativity and Diversity 2009*)

Az EUA 2009 márciusában tartott, konferenciával egybekötött prágai közgyűlésén a hivatalos programon túl nyílt fórumot rendeztek „Globális rangsorok – intézményi válaszok” címmel. Bejelentették, hogy az év elején az elnökség állandó ranking munkacsoportot hozott létre. Mindez jelezte, a témát övező nagy érdeklődés kikényszeríti, hogy az eddig ettől előkelő távolságot tartó, nagy tekintélyű szervezet is explicit formában foglalkozzon vele. (*5th EUA Convention 2009*)

Tekintély szempontjából ennél már csak az UNESCO 2009 májusában Bukarestben rendezendő fóruma foglal el magasabb helyet (UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness), hiszen ez a fórum globális megközelítésben értékeli az európai felsőoktatás helyzetét. Az egyik fő témát, a versenyképességet „az egyediség által versenyezni” mottó nevében kívánják megvitatni. A középpontban a kiválóság mérésének problémái állnak, mégpedig a komplex, diverzifikált intézményrendszer körülményei között. De ezt kibővíti a versenyképesség, a kooperáció és az akadémiai szolidaritás kapcsolatrendszerének ügyével, ami tulajdonképpen elvezethet a – más fórumok által nem tárgyalt, fel nem vállalt – valóban fundamentális kérdésekig. (*UNESCO Forum 2009*)

KÖVETKEZTETÉSEK – HAZAI VONATKOZÁSOK

Nem minden mérhető, amit érdemes lenne mérni, és nem mindent érdemes mérni, ami mérhető. Ebben a régi bölcsességben rejlik mindenféle osztályozás és rangsorolás feloldhatatlan dilemmája. Akkor lehet legitim egy megoldás, ha azt széles körben, az érintettek és a szakértők bevonásával vitatják meg és fogadják el. A CEIHE erre törekszik. A dimenziókról és az indikátorokról szóló gondolkodás első körben lényegében lezárult. A legitimitás indikátora viszont az lesz, hogy az európai egyetemek mekkora része lép be a rendszerbe. A következő nagyobb szakmai és (felsőoktatási) társadalmi vitára akkor lehet számítani, amikor a beérkezett adatok alapján a szakértők megkísérlik majd a típusok megfogalmazását. Nagy körültekintésre és fantáziára lesz szükség nemcsak a típusok definiálásakor, hanem elnevezésükkor is (jól hangzó, közérthető és érvényes elnevezéseket kell találni). Amennyiben pedig a rangsorkészítők tényleg fel fogják használni az osztályozást, új szintre emelkedhet, intellektuálisan és érzelmileg is megnyugodhat, higgadtabbá válhat a ma sokat vitatott és hisztérikus elemekkel tarkított ranking aktivitás.

A U-map projekt szerint létrehozandó szervezet megjelenése új kérdéseket vet fel. Többek között azt, hogy milyen hatást fog gyakorolni az európai felsőoktatási világra, hogy most már két nemzetek feletti, elvileg – és később talán gyakorlatilag is – nagy befolyással és hatalommal rendelkező közvetítő (puffer) szervezet fog működni: az EQAR és a U-map. Ki választja ki az abban szereplő, döntési és felügyeleti joggal rendelkező személyeket, ki rendelkezik ténylegesen az adatok felett? Mit is jelent valójában a függetlenség? A finanszírozás megoldása döntő elem lesz ebben a tekintetben. Az európai egyetemek valószínűleg kívánnak, nem fognak gyorsan csatlakozni a rendszerhez. Leginkább és explicit formában az elit vagy kutatóegyetemek fogalmazzák meg a fenntartásaikat. Érthető a reakciójuk: a többdimenziós és empirikusan igazolt rendszer csökkentheti elkülönülésük indokainak erejét, relativizálja a kutatás, az akadémiai tevékenység jelentőségét. Más oldalról pedig a kevésbé jó hírű egyetemek joggal félhetnek a rendszert jellemző nagyfokú nyilvánosságtól.

Kissé eltávolodva a projekt paradigmájától, végül azt is tudomásul kell venni, hogy ez a megközelítés sem képes a felsőoktatás világának sokféleségét a maga teljességében bemutatni. Az intézményi szintet veszi alapul, miközben egy-egy intézményen belül a karok, intézetek, más, viszonylag nagy önállósággal rendelkező – általában különböző diszciplínákat, tudományterületeket, tudományágakat képviselő – egységek igen nagy különbségeket mutathatnak akár a CEIHE indikátorok többségének tekintetében (már csak azért is, mert folytatódik a nagyobb méretű és összetett intézmények kialakítása korábban önálló intézmények összevonásával).

A magyar felsőoktatás nyilvánvalóan érdekelt abban, hogy részt vegyen az európai folyamatokban. A CEIHE projektben ez meg is valósult és valósul. Rudas Imre, a Magyar Rektori Konferencia elnöke a II. és a jelenlegi III. szakaszban a tanácsadó

testület tagjaként tevékenykedett, tevékenykedik. Az empirikus munka előkészítő fázisában a Budapesti Műszaki Főiskolán készült az egyik intézményi esettanulmány, a kérdőíves vizsgálat mintájába pedig bekerült a Budapesti Corvinus Egyetem. A sokféleség kezelésének, megjelenítésének gondolata évek óta foglalkoztatja a hazai oktatási kormányzatot, a felsőoktatási közvetítő szervezeteket és magukat az intézményeket (az intézményekkel kötött hároméves finanszírozási megállapodás előkészítése ilyen kísérlet volt 2007-ben; a Magyar Rektori Konferencia struktúrája és a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság egységes szempontrendszere körüli viták jól jelzik a megoldás keresését). A U-map modell egy lehetséges kiindulópontot adhat ehhez a munkához. A várhatóan megvalósuló modell a tudománypolitika hazai irányítói és kutatói számára is jó szolgálatot tehet. Korrekt eszközt nyújthat a magyar felsőoktatási intézmények tudományos teljesítményének értékelésére, nemzetközi összehasonlítására. Napjainkban – nagyrészt a releváns információk hiánya következtében – ekörül sok a félreértés, a leegyszerűsített ítékezés.

IRODALOM

- A Vision and Strategy for Europe's Universities and the European University Association
http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/EUA_Visi
 Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions 2006. <http://www.ireg-observatory.org>
- Clark, B. R. (1996): Diversification of Higher Education: Viability and Change. In Meek, V. L. – Kivinen, O. – Rinne, R. (eds): *The Mockers and the Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity of Higher Education*. Oxford, Pergamon Press
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching 2005. <http://www.carnegiefoundation.org/classification/future.htm>
- CEIHE III is U-map (2008). www.u-map.eu
- Classifying European Institutions for Higher Education. The survey. Draft report. 2008. www.cheps.org/ceihe_draft_survey_report.doc
- Creativity and Diversity: Challenges for quality assurance beyond 2010. European Quality Forum 2009. <http://www.eua.be/quality-assurance/qu-forum-2009>
- EUA Convention 2009. <http://www.eua.be/eua-convention-2009/programme/>
- Glasgow Declaration (2005) Strong Universities for a Strong Europe. www.eua.be
- Hrubos Ildikó (2002): Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban. *Educatio*, XI. évfolyam, 1. szám p. 96–106.
- Hrubos Ildikó (2008): A minőségkultúra ügye az Európai Felsőoktatási Térségben. *Educatio*, VII. évfolyam, 1. szám p. 22–35.
- Huisman, J. (1995): Differentiation, diversity and dependency in higher education. University of Twente, LEMMA

- Institutional Profiles: towards a typology of higher education institutions in Europe. 2005. www.cheps.org/ceihe
- International comparison of education systems: a European model? Presidency Conclusions on Typology and Ranking of Higher Education Institutions: the European Approach. Conference in Paris 2008 13–14 November. http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/E2ACE394-3DF9-4F2E-B5EF-D6A3D3E35A12/2912/Presidency_conclusions_final.doc
- IREG – International Observatory on Academic Ranking and and Excellence. <http://www.ireg-observatory.org>
- Kozma Tamás (2004): Ké az egyetem? Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
- LERU Mission (2002). <http://www.leru.org/?cGFnZTOy>
- LERU stance on rankings (2009). <http://www.leru.org/?cGFnZTOzNTQ=>
- Lisbon Declaration (2007) Europe's Universities beyond 2010: Diversity with common purpose. European University Association, Brussels. www.eua.be
- Liu, N. C. – Cheng, Y. (2005): Academic Randing of World Universities – Methodologies and Problems. *Higher Education in Europe*, Vol. 30. No. 2 p. <http://www.arwo.org/rank/file/ARWU-M&P.pdf>
- Managing University Autonomy. University Autonomy and the institutional balancing of teaching and research (2005) Proceedings of the Seminar of the Magna Charta Observatory 15 September 2005. Bononia University Press
- Mapping Diversity: Developing a European Classification of Higher Education Institutions. 2008. www.cheps.org/ceihe
- Neave, G. (1996): Homogenisation, Integration and Convergence. In Meek, V. L. (et al.) (eds): *The Mockers and the Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity of Higher Education*. Oxford, Pergamon Press
- Raan van, A. F. J. (2006): For Your Ranking Only. Paper presented at the International Symposium “The Challenges of University Ranking. How can we identify the best universities in the world”. Leiden University, February 16, 2006. <http://www.nieubrief.leidensuniv.nl/leidenslatest/0602.html>
- Ranking and Differentiation in Higher Education, Research and Knowledge Utilisation (2009) 3rd International Symposium on University Ranking. Leyden University, 6–7th February. <http://www.events.leiden.edu/ranking2009>; <http://www.news.leiden.edu/rank-or-be-ranked.jsp>
- Scott, P. (1995): *The meanings of Mass Higher Education*. Buckingham, Bristol, Open University Press
- Teichler, U. (1993): *Changing Patterns of the Higher Education*. London, Jessica Kingsley
- Times (2007) *The Methodology. World University Rankings. The Higher Education Supplement*. <http://www.timeshighereducation.co.uk/>
- Török Ádám (2006): Az európai felsőoktatás versenyképessége és a lisszaboni célkitűzések. *Közgazdasági Szemle*, LIII. évf. 4. szám p. 310–329.
- UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness. Bucharest, 21–24 May 2009. <http://www.cepes.ro/forum/defout.htm>

- Vught van, F. (1996): Isomorfism in Higher Education? In Meek, V. L. (et al.) (eds): *The Mockers and the Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity of Higher Education*. Oxford, Pergamon Press
- World Declaration on Higher Education on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action (1998) World Conference on Higher Education. Paris, UNESCO
- 5th EUA Convention of European Higher Education Institutions. Facing Global Challenges: European Strategies for Europe's Universities. Prague, 18–21 March 2009

Alkossunk világszínvonalú egyetemet!

Gondolatok jelentős nemzetközi felsőoktatási konferenciák kapcsán

A VILÁGON LEGJOBB EGYETEMEK, VAGY A VILÁG SZÁMÁRA LEGJOBB EGYETEMEK?

„Dicsérni jöttünk az egyetemi rangsorkészítést, főleg az ún. Sanghai rankinget, nem temetni.” A klasszikus megfogalmazás sémájának ezen kifordított változatával jellemezhető az UNESCO Európai Régió Tagozata (CEPES) és a Sanghai Jiao Tong Egyetem által 2007-ben kiadott kötet mondanivalója.¹² A terjedelmes mű első-sorban azokat az előadásokat tartalmazza, amelyek a 2005-ben Shanghaiban megrendezett konferencián hangzottak el.¹³ Az anyag kiegészül egy másik konferencia előadásaival. Ez utóbbi konferenciára 2006-ban Berlinben került sor a Nemzetközi Rangsor Szakértői Csoport (International Ranking Expert Group – IREG) kezdeményezésére. Ezen a konferencián állapodtak meg a szervezők a nemzetközi rangsorkészítés alapelveiben, mintegy reagálva a Shaghai ranking által kiváltott heves vitákra.¹⁴ Ebből a kettősségből is következik, hogy a kötet üzenete meglehetősen ambivalens. A „mégis temetés” jelleg annyiban jelenik meg, hogy a rangsorkészítés fontosságának, hasznosságának hangsúlyozása után lényegében minden előadás súlyos elvi és módszertani kritikákat fogalmaz meg a 2000-es évek eddig legnagyobb publicitást nyert, leghevesebb nemzetközi vitát kiváltó felsőoktatási vállalkozásával kapcsolatban, esetenként alapvetően megkérdőjelezve annak létjogosultságát is. De végül különösre sikerül a „temetés”. Lehet olyan olvasata a két konferencia együttes üzenetének, hogy mivel elvileg sem lehetséges kifogástalan rangsorkészítést megvalósítani, miközben igen nagy igény van az ilyen típusú, leegyszerűsített értékelésekre, akkor akár a Shaghai rankinget is el lehet fogadni...

A két szerkesztő személye az egyensúlyra való törekvést szimbolizálja: Jan Sadlak az UNESCO-CEPES igazgatója, az európai szempontok következetes és szelíden harcias képviselője, Liu Nian Cai pedig a Shanghai Jiao Tong University professzora,

¹² Jan Sadlak – Liu Nian Cai (eds) (2007): *The World-Class University and Ranking: Aiming Beyond Status*. Cluj University Press.

¹³ First International Conference on World-Class Universities

¹⁴ Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions. http://www.che.de/downloads/Berlin_Principles_IREG_534.pdf

a rangsorkészítő projekt koordinátora. A szerkesztők bevezetőjükben felvetnek néhány általánosabb, a kötet olvasásakor figyelembe veendő alapvető kérdést. Először is azt, hogy meg kell különböztetni a következő két fogalmat: „a világon legjobb egyetemek” és „a világ számára legjobb egyetemek”. Míg az első többé-kevésbé jó mutatók alapján azonosítani lehet, a másodikat már nagyon nehéz. Pedig nyilvánvalóan az lenne a megnyugtató, ha a két „halmaz” jórészt egybeesne. Az elsőbbségért való küzdelem lehet öncélú is, olyan, amely maga alá gyűr fontos akadémiai és társadalmi értékeket, feladatokat. A témáról való gondolkodáskor érdemes azt az egyszerű kérdést feltenni, hogy vajon hány „világszínvonalú”, „világszerte elismert”, „kiemelkedő”, „elit”, „vezető”, „élenjáró” (az elnevezésben még nincs megállapodás) egyetem lehet a világon. Ez természetesen definíció kérdése. Brit szakértők szerint az Egyesült Királyságban 5-6 világszínvonalú egyetem és további mintegy 25-30 kiválósági központ lehet. Amerikai szakértői becslés, hogy Európa jelenleg 30-50 ilyen egyetemet tud fenntartani. A két leghíresebb nemzetközi rangsor (a Shanghai Jiao Tong és a Times Higher Education Supplement) készítői a világban 200, illetve 500 egyetemet kezelnek toplistájukon. Közben tudjuk, hogy csak Európában több mint 4000 egyetem (vagy hasonló rangú felsőoktatási intézmény) van. A kiválóak leválasztása falat emelhet az egyetemek közé, miközben a kívül maradtak társadalmi-gazdasági-politikai jelentősége – már csak volumenük miatt is – rendkívül nagy. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy mindent meg kell tenni a tömegessé, helyenként közel általánossá vált felsőoktatásban egyre inkább eluralkodó közepszerűség (mediokrácia) ellensúlyozásáért. Figyelmeztetésül szánják a politikusoknak azt a megállapítást, hogy a világszínvonalú egyetemek hosszú idő alatt érik el a kiemelkedő szintet, és ehhez a felsőoktatás minden résztvevőjének komoly erőfeszítése szükséges, továbbá, hogy a folyamatot csak kevéssé lehet siettetni és felülről irányítani.

A kötet három fő részből áll. Az első részben az elméleti megközelítésű tanulmányok szerepelnek, a másodikban a világszínvonalú egyetemek empirikus azonosításának és a rangsorkészítés módszereinek kérdéseiről értekezők, végül a harmadik rész tanulmányai egy-egy ország példáján mutatják be a kiváló egyetemek kiépítésére tett kísérletek konkrét tapasztalatait, problémáit.

Az elméleti tanulmányok lényegében azzal a fundamentális kérdéssel foglalkoznak, hogyan tudja kezelni a felsőoktatás (az egyes egyetemek) a „harvardizáció” és a „mcdonaldizáció” dilemmáját, hogyan tudja elkerülni az ezekből származó csapdákat. A világszínvonalú egyetem eszméje akkor viszi előre az egyetemi világ sorsát, ha társadalmi környezetében értelmezi azt. Meg kell állapodni azokban a fő értékekben, amelyeket követnie kell a megtisztelő címet viselő egyetemnek. A szükségképpen leegyszerűsített rangsorolások számos veszéllyel járnak. Elsősorban azzal, hogy többnyire nem tudják kezelni a szélesen értelmezett társadalmi célok eléréséhez való hozzájárulást. Lehetnek paradox hatásai is. A toplistába kerülők (kerülni vágyók) csakis a kritikus indikátorokra koncentrálnak (pénzt és energiát nem kímélve), esetleg a minőségi szempontokat is háttérbe szorítva, akik pedig lemaradnak, le is mon-

danak az egyébként tényleg fontos indikátorok javításáról. Miközben a rangsorolás a különbségtevést célozza meg, valójában homogenizáló hatást fejt ki azzal, hogy ugyanazt a mércét állítja mindenki elé. A sokféleség pedig alapvető érték.

A módszertani tanulmányok alaposan végigjárják a mérés buktatóit. Az első kérdés mindjárt az, lehet-e egyáltalán egyetlen mutatóban mérni, összefoglalni egy komprehenzív egyetem teljesítményét. A különböző karok, tudományterületek, képzési területek más-más színvonalat és teljesítményt képviselhetnek, metrizálásuk esélyei eltérőek. A kétféle megoldás – a szakértői megítélés és a sztenderdizált mutatórendszerrel való mérés – egyaránt tartalmaz kifogásolható elemeket. A szakértői véleményen alapuló rangsorolás alapmodellje a Times Higher Education Supplement rangsorolása. Itt felvetődik, hogy a szakértők soha nem tudják a maguk teljességében megérteni, értékelni az egyetemeket, nem képesek minden tevékenységüket átlátni. A mutatók használatakor viszont eluralkodnak a bibliometriai megoldások, mivel azok még leginkább tekinthetők „objektíveknek” (az érintettek, például a hallgatók véleményére általában nem kíváncsiak a rangsorkészítők). Közben az alapos elemzések vég nélkül sorolják a publikációs, citációs indexek, az impakt faktorok esendő voltát. Ráadásul viszonylag kis korrelációt mutatnak a kétféle megközelítés eredményei... A bibliometriai és más mutatók egyik szembetűnő korlátja, hogy általában erősen függenek az intézmény méretétől, mintegy azt sugallva, hogy „a nagy szép”. Bár az ebből adódó torzítás statisztikai eszközökkel korrigálható, a rangsorkészítők (kényelemből?) nem vetik be következetesen ezt a megoldást. A méret egyébként abból a szempontból fontos tényező, hogy az intézmény egésze is hat a teljesítményre, ami a nagyobb intézményeknél értelemszerűen nagyobb lehet. A tudományterületek, képzési területek szerinti összetétel alapvetően meghatározza a kimutatható teljesítményt, olyannyira, hogy lényegében csak orvosi karral rendelkező, orvosi kutatásokkal is foglalkozó egyetem képes a rangsor elejére jutni, tekintettel a szakma kutatási és publikációs szokásaira. (A Shanghai ranking „atyja”, Liu Nian Cai korrekt, önkritikus dolgozatában megígéri, hogy módszerük továbbfejlesztése során külön rangsort készítenek majd a műszaki, orvosi, társadalomtudományi stb. orientációjú egyetemekre.) E praktikus szintű problémákhoz képest mélyebbre és az a felvetés, miszerint vitatható a rangsorok kérdésfeltevésének relevanciája. A valóban érdemi kérdés egyfelől az, hogyan teljesíti az egyetem a saját maga által megfogalmazott célokat, másfelől mennyiben jobb vagy rosszabb a teljesítménye partnereihez (a hasonló intézményekhez) képest. Tehát először meg kellene fogalmazni az egyetemek fő típusait, majd ezeken belül lehetne értelmes és védhető rangsort felállítani.¹⁵ Több kritika érte a rangsorkészítés időszemléletét: általában statikus megközelítésekről van szó, a dinamikát nem tudják, meg sem kísérlik kezelni, miközben éppen igen gyorsan változó jelenségről van szó.

¹⁵ Erről bővebben lásd: Hrubos, I. (2009): A sokféleség értelmezése és mérése. *Educatio*, XVIII. évf. 1. sz. p. 18–31.

A harmadik rész előadásai, amelyek a világszínvonalú egyetemek létrehozásának kísérleteit mutatják be egy-egy országban, igen tanulságosak a konkrét eredmények, kudarcok, hatások, általában a többféle kimenetel tekintetében. A legérdekesebbnek a Kínáról szóló munka tűnik, már csak azért is, mert a hatalmas ország dinamikus fejlődő felsőoktatásáról ugyan sokat hallhatunk, olvashatunk, de szakszerű elemzések hiányában keveset tudunk. Az előítéleteitől nehezen szabaduló nyugati olvasó meglepődik Wang Yingjie, a Pekingi Egyetem professzora, fontos kormányzati és akadémiai tisztségek viselője előadásától. Sehol semmi pátosz, inkább kifejezetten informatív, tényyszerű helyzetkép, sokszor éles kritika. Az utóbbi két évtizedben Közép-Kelet Európa megtapasztalta a heves felsőoktatási expanziót, annak minden következményével együtt. Úgy tűnik, Kínában még hevesebb folyamatról van szó, amihez nem elhanyagolható körülményként hozzájárul a nagyon gyors gazdasági növekedés. A piacosítás, a kommercializálódás uralja a felsőoktatást, az úgazdagok tartják kezükben az egyetemeket. A gyors, mennyiségi szemléletű kutatási kényszer eltorzítja a professzorok viselkedését, a hallgatók körében a diploma iránti sürgető igény következtében terjed a vizsgacsálás, csökken az oktatás minősége. Bár az ilyen típusú torzulás a társadalmi környezet egészére is jellemző, mégis kiemelten súlyos jelenségnek kell tekinteni: az egyetem így nem tudja betölteni egyedülálló társadalmi hivatását. A piacosítással párhuzamosan erősödik a bürokrácia hatalma is. Kínában régi hagyományai vannak a közvetlen kormányzati irányításnak (az egyetemi tanárok mindig is állami főhivatalnokok voltak), de ennek ereje is fokozható. A 2000-es évek elejére a nagyobb egyetemek elnökei miniszterhelyettesi rangba kerültek, a bürokratikus hatalom maga alá gyűri az akadémiai értékeket. Nincs intézményesített kontroll, ez a „friss mandarinok” világa. A keleti kultúrákban oly fontos egységsszemlélet vesztésre áll: határozottan szétválak a két nagy tudományterület, a bölcsész- és társadalomtudomány, valamint a természettudomány-műszaki tudomány, ez utóbbi dominanciája mellett. Bár a jelenség Nyugaton is tapasztalható, Kínában kiélezettebben érvényesül (szinte minden állami egyetem rektora természettudományi, műszaki háttérrel rendelkezik). A drámai helyzetleírás után a szerző megfogalmazza javaslatait. Bármennyire látványos sikereket tud ma felmutatni Kína az akadémiai teljesítmény területén is, hosszabb távon lemaradhat, ha nem korrigálja a fentiekben jelzett anomáliákat. Vissza kell szorítani a piac és a bürokrácia túlhatalmát, hogy az akadémiai szabadság érvényesülhessen. Az egyetemeknek alapvetően demokratikusan szervezett közösségi intézményeknek kell lenniük, a felsőoktatási intézmények és a kormányzat kapcsolatát pedig törvényekben kell rendezni. A nyugati világban jól ismert és lényegében bevált ún. puffer (közvetítő) szervezetek rendszere fontos elem lehet ebben. A nyugati szakirodalomban érezhetően igen járatos kínai szerző tanulmánya arról győz meg, hogy a kínai egyetemnek szembe kell néznie a különös helyzettel, hogy a tervutasításos (bürokratikus) rendszerről a piacgazdaságra való átmenet időszakában egyelőre mindkét fő aktor igen erős, és kapcsolatuk, összefonódásuk, egymással való küzdelmük nemcsak a külső

szemlélő, hanem a helyi szakember számára is átláthatatlan. Lehetséges, hogy a nyugati értelemben vett akadémiai értékek sorsa eddig általunk nem tapasztalt utat fog követni. Afelől azonban nem lehetnek kétségeink, hogy a hivatalosan bejelentett cél, egy kínai egyetem bejutása a 100-as toplistára, 2020-ra teljesülni fog. Hiszen bevallottan éppen azért vállalkoztak a kínai kutatók a rangsorkészítési rendszer kidolgozására, hogy megértsék a világszínvonalú egyetem titkát, és ennek tanulságait felhasználva olyan folyamatokat indítsanak el, amelyek esélyt adnak a kínai egyetemek javának az elit klubba való bekerülésre.

A konferencia kötet elolvasása után valóban felvetődik a kérdés: végül is mi a világhírű, világszínvonalú egyetem titka. A rezignált válasz szerint ugyanaz, mint a híresen szép zöld angol gypé. Philip Altbach (Boston College), a felsőoktatás-kutatás nagy öregje, aki mintegy összefoglalja a tanulságokat, sorolja a feltételeket: sok idő, energia, pénz (és szerencse) kell hozzá. A folyamatot lehet gyorsítani. Jól fizetett, elkötelezett professzorok, akadémiai szabadság, szakszerű intézményi (akadémiai!) vezetés, kiváló infrastruktúra: mind hozzájárulhat ehhez. Nagyvonalú finanszírozás nélkül azonban nincs rá esély. A fő finanszírozói terhet pedig mindenképpen az államnak kell vállalnia (közvetlenül, de áttételesen is, adómentességgel, hallgatói ösztöndíjakkal és hitellel, hogy a magas tandíjakat ki tudják fizetni stb.). De vajon megéri-e mindez? Felvethető, hogy az innovatív energiákat és a pénzt realizitkusabb, a tudomány és a társadalom egésze számára hasznosabb célokra is lehetne fordítani. Tehát nem szabad eltúlozni a top-egyetem ügyet, azt csak saját környezetben érdemes értelmezni. Intellektuális szempontból, az egyetemi világ önismerete szempontjából viszont mindenképpen hasznos a nemzetközirangsor-vita, mert ráirányítja a figyelmet a ma egyetemének létkérdéseire.

GONDOLJUK ÁT ÚJRA AZ EGÉSZET

2008-ban különös figyelem irányult az európai felsőoktatás-politika által lényegében mindig is csak ceremoniális, kötelezően idézendő dokumentumként kezelt, már-már feledésbe merült Magna Charta Universitatumra. Az érdemi elemzők szerint egyébként korszakhatárt jelentő dokumentum aláírásának húszéves évfordulója alkalmat adott arra, hogy az Európai Egyetemek Magna Chartájának betartását, hatását szisztematikusan követő tudós testület, az Observatory¹⁶ az egyetem legalapvetőbb kérdéseinek, létkérdéseinek elemzésére szervezzen konferenciasorozatot.

¹⁶ Observatory for Fundamental University Values and Rights. Az európai egyetemi vezetők-ből (leköszönt vezetők-ből) álló, választott testület munkáját az az elv vezérli, hogy miután a Magna Chartát aláíró rektorok ünnepélyes fogadalmat tettek, követni fogják, az általuk vezetett intézményben betartatják az abban foglaltakat, az aláírók közössége ellenőrizheti tevékenységüket. Az esetleges negatív ítéleteknek kizárólag erkölcsi következményei vannak.

A Reykjavíkban, Luxemburgban és Torinóban tartott konferenciák anyaga alapján Jón Torfi Jónasson, az Izlandi Egyetem Társadalomtudományi Karának oktatás-kutató professzora esszé jellegű, szintetizáló dolgozatot írt.¹⁷ (Ez a kötet szolgált a Bolognában évente szeptemberben tartott Magna Charta konferencia vitaindítójául 2008-ban.) A munka erős filozófiai és etikai hangvétele szokatlan az akadémiai világról, az egyetemekről írott szaktanulmányok, szakpolitikai elemzések körében, de éppen ezzel ad újat, és egyben esélyt a már-már dogmaként kezelt megközelítések meghaladására. Miközben a jövő egyeteméről szóló elmélkedés a célja, a történeti bevezetőben a gyökerekig megy vissza, új elemekkel gazdagítva a nagy felsőoktatási modellekről és azok egymásra való hatásáról gyűjtött eddigi tudásunkat. A dolgozat egészére jellemző, hogy kilép az európai kontextusból, és az egyetem sorsát globális szemléletben tárgyalja (Európa és Észak Amerika kiemelt kezelése mellett). A fő kérdés természetesen maga a misszió, annak állandó, változó, egyre komplexebbé váló elemei. Összesen tizenkét missziót sorol fel, jelezve, hogy valóban rendkívül összetett kérdésről van szó, amelyet azonban mindenképpen meg kell válaszolnia a felsőoktatás egészének és az egyes intézményeknek. (Ez komoly figyelmeztetés a rangsorkészítők számára!) A jövő kihívásait illetően abból indul ki, hogy a szakértői előrejelzések szerint a felsőoktatás belátható időn belül közel általános lesz a fejlett országokban, továbbá lényegében minden intézmény egyetemi rangot kap. Ezt a „mamutvállalkozást” másként kell majd kezelni, mint a tömegesség szakaszába ért felsőoktatást (vagyis a mai helyzetnek megfelelőt). A megoldás csakis a sokféleség elfogadása, intézményes megjelenítése lehet. Az „akadémiai sodrás” odahat, hogy ma lényegében minden intézmény jogot kíván kapni az egyetem összes akadémiai és társadalmi funkciójának ellátására. Az európai felsőoktatási reform, a képzési rendszerek összehangolását megcélzó Bologna-folyamat máris látható eredménye kellő illusztráció ehhez. Itt is felmerül, hogy a főleg csak a kutatási teljesítményeket értékelő rangsorok (különböző elit ligák, kutatóegyetem-csoportok) egyértelműen erősítik a tendenciát. Lehetséges, hogy eltűnt a Magna Charta és a Bolognai Nyilatkozat egyik fő tétele, az oktatás és a kutatás egységének hangsúlyozása...

A dolgozat nagy teret szentel az oktatás tartalmi vonatkozásaira, amelyek eddig nem kaptak különösebb figyelmet a Magna Charta-diskurzusok szintjén. Messzire megy vissza. A középkori egyetem tantervei úgy épültek fel, hogy a képzés első szakaszában a „méltó életre” készítették fel a hallgatókat, a gondolkodás és a kommunikáció alapvető készségeit sajátíttatták el velük (egyszerűbben szólva az általános műveltséget adták meg). A valamely szakmára való felkészítés ez után történt. A XIX. század harmadik harmadától kiépülő amerikai egyetem kétszintű felépítése is ezt a logikát követte, természetesen modern változatban. A graduate school léte intézményesen is elkülönítette a két szakaszt. Európában (a középkori egyetem

¹⁷Jón Torfi Jónasson (2008): *Inventing Tomorrow's University. Who is to take the Lead? An Essay of the Magna Charta Universitatum*. Bononia Press.

meghaladása után) a kiváló középiskolai rendszer töltötte be az első funkciót, tehát az egyetemnek azzal már nem kellett kötelezően, tantervszerűen foglalkoznia (az egyetemen belüli sokféle tájékozódási lehetőség természetesen lehetőséget adott a műveltség bővítésére). A XX. század közepétől a középfokú oktatás szinte általánossá, majd nem sokkal ezt követően a felsőoktatás tömegessé válása elsodorta ezt az – elitképzés céljai szerint létrehozott – európai modellt, a képzés professzionális eleme pedig a világon mindenütt fölénybe került. A Bologna-folyamat, a lineáris rendszerre való áttérés elvileg lehetőséget kínált egy új megoldás keresésére, de azt Európa elmulasztotta. Nem véletlen, hogy az első fokozathoz (Bachelor's Degree) vezető programok tartalma körül sűrűsödnek a reform problémái, vitái. Egyre nyilvánvalóbb, hogy a „liberal arts” elem háttérbe szorulása, sokszor szinte teljes negligálása áll a felsőoktatás teljesítményével kapcsolatos akadémiai és társadalmi elégedetlenség háttérében.

A középkori egyetemtől sok mást is tanulhatunk. Eredetileg az egyetem közösségként értelmezte magát, nem pedig individuumok aggregátumaként. Részen ezen is alapult az interdiszciplinaritás mint alapvető hozzáállás a világ, a tudomány kérdéseihez. Mintha ma ennek hiánya akadályozná az alapvető missziók teljesítését, és okozná a rossz közérzetet.

EMBERARCÚ GLOBALIZÁLÓDÁS

Az UNESCO, 1998-as Deklarációjának¹⁸ megjelenése és az azt megelőző regionális konferenciák után tíz évvel, 2008–2009-ben megismételte a konferenciasorozatot, majd összefoglaló Közleményt adott ki az új helyzetképről és annak értékeléséről¹⁹. Míg a kilencvenes évek végén rendezett regionális konferenciák és maga a Deklaráció is az egyetem világszerte tapasztalt válságát, a korszerű társadalmi szerep keresésének elengedhetetlen voltát emelte ki („új társadalmi szerződés” megalkotására hívott fel), addig most az aktuális gazdasági és pénzügyi világválság adta körülményekre való reagálás, az egyetemeket fenyegető anyagi konzekvenciák kivédése volt a meghatározó téma.

Különösen az Európai Régió²⁰ 2009 májusában, Bukarestben megrendezett konferenciájára, tehát a világ fejlettebb, gazdagabb régiójának képviselőire volt jellemző az aggodalom, ami kiegészült a szegényebb régiók iránti felelősség hangoztatásá-

¹⁸ World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action (1998) World Conference on Higher Education, Paris, UNESCO. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm

¹⁹ 2009 World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development (UNESCO, Paris, 5-8 July 2009) Communiqué (8 July 2009). <http://www.unesco.org/en/wche2009>

²⁰ Az Európai Régió értelmezése: Európa, Észak-Amerika és Izrael.

val.²¹ A bukaresti konferencia Üzenete²² leszögezi, hogy az egyetemek felelőssége a gazdasági, társadalmi és kulturális fejlődés kritikai értékelése, aminek be kell épülnie az oktatásba és a kutatásba. A válságból való kilépés esélye sok szempontból ezen múlik. A romló gazdasági környezetben elengedhetetlen az akadémiai morális szolidaritás elvének megfogalmazása és követése (intézményi, nemzeti és nemzetközi szinten). Nagyon széles skálán mozoghat ez a szolidaritás: attól kezdve, hogy a rövid távú piaci értékek nem akadályozhatják meg a tudományok és a képzési területek továbbra is széles körének művelését, egészen odáig, hogy tenni kell a szegényebb régiókból történő agyelszívás csökkentése érdekében. Az „emberarcú globalizáció” megfogalmazás vált a fő jelszóvá, azzal az érveléssel, hogy a jelenlegi gazdasági és pénzügyi világválság egyik fő oka, hogy a világ eltávolodott a társadalmi kohézió és a fenntartható fejlődés alapvető értékeitől. Az Üzenet természetesen foglalkozik az európai felsőoktatási reformmal is, amelynek nagyvonalú interpretációt ad: „regionális kezdeményezés globális relevanciával”, mintegy tanulságos modellként ajánlva azt más régiók számára.

Maga a konferencia négy nagy témát dolgozott fel: hozzáférhetőség, értékek, minőség, versenyképesség. Meghívott szakértőként részt vehettem a konferencián, így ezúttal néhány személyes élményeimről is be tudok számolni. A címben felsorolt témák jelzik, hogy lényegében – az értékeket kivéve – az európai felsőoktatási konferenciákon szokásos kérdésfeltevések uralták a rendezvényt. (Ezt a benyomást erősítette, hogy az előadók között is sok jól ismert névvel, arccal találkoztam, hiszen a tartalmi szervezők között ott voltak az európai puffer – köztes – szervezetek, akiknek elég stabil szakértői, tisztségviselői stábjuk van.) A már-már unalmasnak tűnő konferenciát az a szekció tette érdekesebbé, amelyet a négy alaptémát körüljáró szekciók mellett hirdettek meg. Ebben a szekcióban szinte kizárólag a régión kívüli előadók szerepeltek, és az európai felsőoktatás nemzetköziesítésének kérdését mintegy kívülről szemlélték. Az alapszekciók közül magam az értékek témájával foglalkozón vettem részt szisztematikusan. (Sajnos a párhuzamosan futó szekciók közötti átjárás, vándorlás mindig nagy kihívást jelent.) A szekciót a Magna Charta Universitatum Observatory szervezte, jelezvén, hogy ez az intézmény vállalja fel egyértelműen a témát. Az előadók között voltak olyanok, akik az értékek fogalmát az egyetem funkcióiként értelmezték, megkülönböztetve tradicionális, racionalista-pozitivist és funkcionalista elméleti megközelítést. Mások az egyetem missziójából indultak ki. A szociológiaiérték-fogalomhoz közelebb állók a társadalmi felelősség ügyét hangsúlyozták, a „világítótorony” vagy „örtorony” dilemmára utalva. Abban egyetértettek az előadók, hogy új utakat kell keresni, bátran vállalni kell a tradicio-

²¹ <http://www.cepes.ro/Forum>

²² Bucharest Message to the 2009 World Conference on Higher Education – Experiences and Recommendations from the European Region. <http://www.cepes.ro/forum/pdf/Bucharest%20-Massage.pdf>

nálisak mellett új értékek megfogalmazását (a rangsorkészítők itt is megkapták a leckét).

A bukaresti konferencián a legnagyobb sikert a Jordániából érkező El Hassan bin Talal herceg (magas rangú ENSZ-tisztviselő) aratta. A záró szekció keretében elhangzott előadását kitörő ovációval fogadta a máskor udvarias egykedvűséggel tapsoló közönség. Az előadó azzal ragadta meg a hallgatóságot, hogy a világ azon régiójáról hozott hírt, amelyről szinte soha nem esik szó a felsőoktatás témájával foglalkozó konferenciákon. Nyugat Ázsiáról, Észak Afrikáról, az arab világról van szó. Ez a régió egyszerre jelenti az olajbevételekből adódó mesés gazdagságot és a súlyos válságot, a tehetős családok továbbtanulásra szánt gyermekeinek hatalmas tömegét, egyúttal a munkanélküli fiatalok millióit. Az agyelszívás talán ezt a régiót érinti a legérzékenyebben (adatai szerint az Egyesült Államok egyetemi oktatóinak hetven százaléka más földrészekről származik, ezen belül több arab származású található, mint indiai vagy kínai). A tehetséges, tanulni vágyó, vagy már magasan képzett fiatalok „exportjának” jelentősége az olaj- és a gázexportéhoz mérhető, azzal a különbséggel, hogy nyertesei a befogadó régiók. Bár az elmúlt ötven évben 10-ről 200-ra emelkedett a régió egyetemeinek száma, az expanzió nem volt elég a demográfiai robbanásból és egyes nagyobb társadalmi csoportok meggazdagodásából adódó tömeges felsőoktatási igények kielégítésére. Ez nemcsak mennyiségi kérdés, hanem minőségi is, mivel az új egyetemek, főleg a nagyszámú, alig kontrollált magánegyetem színvonal szempontjából nem tudta követni a gyors növekedést. Az arab régió gondjainak rövid bemutatása csak bevezetésként szolgált, az előadás döntően a felsőoktatás globális szinten értelmezett feladatáról szólt. Az előzmények után meggyőzően hatott a kijelentés, hogy az oktatás nemcsak alapvető emberi jog, valamint az egyén és a társadalom fejlődésének feltétele, hanem a – mára az emberiiség létének kulcskérdésévé vált – biztonság fenntartásában is döntő szerepet játszik. Újra kell értelmezni ebből a szempontból az oktatás tartalmát. Elsősorban tudatos állampolgárokat kell nevelni, akik képesek a tisztánlátásra, a világ jelenségeinek sokoldalú és alapos megértésére, az empátikus gondolkodásra és viselkedésre. A „liberal arts” elemnek – ebből adódó jelentőségének megfelelő – magasabb státuszt és a jelenleginél nagyobb teret kell kapnia az utóbbi évtizedekben túlzott hangsúlyt nyert műszaki, technológiai, szűken professzionális képzéshez képest (a gondolat egybecseng a Magna Charta Universitatum anyag mondandójával, illetve kiegészíti azt). A világ nagy válságából való kilábalás elsősorban a történészek és a filozófusok fellépésétől remélhető.

Az Európai Régió konferenciája után, Párizsban rendezett záró konferencia – értelemszerűen – összefoglalta a regionális konferenciák Üzeneteit, majd a fentiekben már jelzett Közleményben kinyilvánította saját preferenciáit. Összehasonlítva a tíz évvel korábban kiadott hasonló dokumentummal, feltűnő, hogy itt nem is Deklarációról, hanem Közleményről van szó, ami konkrétabb, gyakorlatiasabb tartalommal bír. (Végigvonul az anyagon és külön fejezetet kap Afrika kérdése, a leginkább el-

maradott Szubszaharai Régió egyetemeinek segítése mint kiemelt feladat). Az egyetemek társadalmi felelőssége és a társadalom felelőssége az egyetemekkel szemben most is első helyen szereplő téma, éppúgy, mint tíz évvel ezelőtt. Az erről szóló fejezet első pontja leszögezi az alapállást: az egyetem mint közjószág az összes érintett (stakeholder) felelőssége, különösen a kormányzatoké. (Itt finom hangsúlyeltolódás érezhető: míg az előző Deklarációban első helyen említették a kormányzatokat, majd sorolták a többi szereplőt, addig most az összes érintett felelősségére való utalás áll az első helyen, majd mellékmondatban áll a kormányzatok különös felelősségére való utalás.) Felhívást intéz a tagállamokhoz: tartsák fenn, és ha lehet, növeljék a felsőoktatásba való beruházásokat, hogy mindenkor biztosítsák a megfelelő minőséget és az egyenlőséget, továbbá támogassák a sokféleséget mind a szabályozás, mint a finanszírozás eszközeivel. Ismét jelentős teret kap az erkölcs kérdése és ezzel kapcsolatban az egyetem feladata, de most nem általánosságban, nem nagy ívű, totális, holisztikus szemléletben, hanem az oktatás konkrét tartalmára való utalással (a béke megteremtésének ügye, az emberi jogok és a demokratikus értékek védelme beépítendő a tananyagokba). Vajon melyik rangsorkészítő fogja értékelni ennek teljesítését az egyetemek megítélésekor?

AZ ÚJ ÉVEZRED ÚJ HANGSÚLYAI

A nagy nemzetközi konferenciák végül is jelzik, hogy a felsőoktatásban felerősödött verseny, az abból kinövő rangsorolás, a nemzetközileg elismert, csúcseyetemmé válás vágya pozitív hatással van a szektorban történetekre, a szektorról való gondolkodás egészére. Közvetlen hatása, hogy a minőségre fokozott figyelem irányul (a tömegessé, már-már általánossá válás elszűrítő következményeinek kivédése gyakorlati szinten is napirendre kerül). A sokféleség elfogadása, a kiválóság és a differenciálódás mérése sok elméleti és módszertani problémát vet fel, de az arról szóló viták közelebb visznek a felsőoktatásban történetek szubsztantívabb megközelítéséhez. A nemzetközi megmérettetés előtérbe kerülése hozzájárul a reálfolyamatok, a globalizálódás tényének elfogadásához. A mindent átható verseny tudomásul vétele egyúttal kiváltja az ellensúlyok keresését. A legtöbbet használt fogalom a felelősség (a társadalom felelőssége a felsőoktatás iránt, a felsőoktatás társadalmi felelőssége, egészen az emberiség alapp problémáinak megoldásáig). Ebben a játszmában Európa fontos szerepet tölthet be. A felsőoktatási intézmények közötti verseny és kooperáció együttes érvényesítése európai kísérlet, és Európában van leginkább esély arra, hogy a különböző kultúrák találkozzanak és kölcsönösen megértsék egymást.

A foglalkoztathatóság kérdése az Európai Felsőoktatási Térségben

A KÉRDÉSFELVETÉS TERMÉSZETÉRŐL

Az 1990-es évek végén az európai felsőoktatási reform ötletének kidolgozói abból indultak ki, hogy Európa gazdasági versenyképessége megőrzésének és növelésének egyik fő eleme a magasan képzett munkaerővel való észszerű gazdálkodás. Az elöregedő kontinensen ezt azzal lehet elérni, hogy a munkaerő szabad áramlása előtti akadályokat a végzettségek rendszerének összehangolásával, a kölcsönös elismerés megkönnyítésével leépítik, és a nemzetközi (európai) mobilitást már a felsőfokú tanulmányok alatti hallgatói mobilitással alapozzák meg. Történt ez akkor, amikor a hivatalos statisztikák szerint a hallgatók 3%-a, a magasan képzett munkaerő 2%-a volt más európai ország állampolgára. Bár ezek a számok biztosan alulbecsülték a tényleges helyzetet, valamint növekedést is mutattak, mégis felvethető, hogy ilyen arányok mellett (és elsősorban a mobilitás elősegítése céljából) vajon érdemes volt-e az egész földrész felsőoktatásának átalakításába belefogni. A kezdeményezők természetesen ennél szélesebb spektrumban gondolkodtak. Már a kezdeteknél felmerült, hogy a harmonizált, a világ más régióiban alkalmazottal nagyjából kompatibilis szerkezetű képzési-végzettségi rendszer más régiókból érkező hallgatók és munkavállalók előtt is megnyitja az utat Európába, illetve az európaiak számára megkönnyíti a más régiókban való tanulást, munkavállalást. Egy-egy ország belső munkaerőpiaca ugyancsak nyer azzal, ha a mobilitási kultúra elterjed (a mobilitás „felnőtté tesz”), a nemzetközi kontextusban való gondolkodás képessége minden munkavállaló számára hasznos. (Teichler 2009) A reform a képzési rendszerek, a fokozatok rendszerének összehangolását tűzte ki célul (főleg az ECTS szerinti kredittek meghatározásával), nem terjedt ki a felsőoktatási programok tartalmi elemeire (egyedül az európai dimenzió beépítését emelte ki), azok alakítását mintegy nemzeti keretek között hagyta.

A foglalkoztathatóság kérdése csak némi késéssel jelent meg a reform során készült alapidokumentumokban és elemzésekben, majd pedig igen gyorsan egyre nagyobb teret nyert, párhuzamosan azzal, hogy már megkapták a diplomájukat azok az első évfázatok, akik az új rendszerű programokban végeztek tanulmányukat. A téma megközelítése eltérő hangsúlyt kapott Európa nyugati és keleti felén. A gazdaságilag fejlettebb nyugati országokban, ahol a felsőoktatás expanziója már

az 1960-as években elkezdődött, így a magas részvételi arány következményeihez „hozzászokott” a társadalom és a gazdaság, elsősorban az a kérdés, hogy az így is kevés számú fiatal diplomás a diplomák szintjei szerint megfelelően rendeződjön el a munkaerőpiacon. Az Európai Unió új tagjai (vagy még csak a tagságra aspirálók) esetében a gondot főleg az okozza, hogy a közelmúltban lezajlott gyors hallgatói létszámnövekedés következtében (és a gazdaságok stagnáló, válságos állapotában) egyáltalán kapjanak végzettségüknek megfelelő munkát a diplomások.

A munkaerőpiaci kapcsolódás témájának előtérbe kerülésével párhuzamosan (részben arra adott reakcióként) az egyetem (a felsőoktatás) összetett feladatainak hangsúlyozása is megjelent. A megfelelően képzett munkaerő biztosítása csak egyike a misszióknak (egyes elemzők szerint a 13-14 missziónak – a kutatástól az esélyegyenlőség támogatásán át a regionális feladatokig). Egy-egy konkrét intézménynek nem kell, nem is reális minden missziót felvállalnia. Az intézmények missziók szerinti sokféleségét el kell fogadni, a felsőoktatás diverzifikáltsága kifejezetten értékes elem, hiszen a társadalom, a gazdaság igényei is összetettek. (Jónasson 2008) (*Mapping 2008*) (Hrubos 2009)

Az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) kialakításával egy időben folyik az Európai Kutatási Térség (EKT) létrehozása, amely Európa versenyképességét a kutatás-fejlesztés-innováció területén kívánja fokozni (elsőrendű szerepet szánva az egyetemeknek), és ennek keretében értelmezi a magasan képzett, kiemelten tehetséges kutatók karrierjét, mobilitását. A foglalkoztathatóság kérdése, a felsőoktatási intézmények felelőssége itt nem a tömegek, hanem az akadémiai elit utánpótlása szempontjából merül fel.

A továbbiakban arra a kérdésre keressük a választ, hogy az európai felsőoktatási aréna fő aktorai milyen álláspontot képviselnek a felsőoktatás és a foglalkoztathatóság kapcsolódását illetően, és milyen módon változtak, váltak egyre komplexebbé ezek az álláspontok a felsőoktatás reformjának bevezetése során.

A FOGLALKOZTATHATÓSÁG TÉMÁJÁNAK MEGJELENÉSE A BOLOGNA-FOLYAMAT MINISZTERI TALÁLKOZÓIN

Az Európai Felsőoktatási Térség létrehozását először megfogalmazó, a reform indítását kezdeményező 1998-as Sorbonne Nyilatkozatban (amelyet négy ország miniszterei írtak alá) nem szerepel konkrét utalás a foglalkoztathatóság ügyére. A diplomák kölcsönös elfogadását célozza meg azért, hogy a hallgatói és munkahelyi nemzetközi mobilitásnak jogi értelemben ne legyen akadálya. A képzési rendszert kétciklusúnak tervezi, amelyben a második ciklus két lehetőséget kínál: rövidebb mesterképzést és hosszabb kutatóképzést. Az egyes fokozatok leírásánál csak a következő fokozatba való továbblépés lehetőségnek követelménye szerepel. Kiemeli ugyan az első fokozatot, amelynek nemzetközi elismertetése fontos elem, de explicit

formában nem szerepel a munkaerőpiaci kilépés lehetővé tétele mint feladat. (*Sorbonne Joint Declaration 1998*)

A reformot ténylegesen elindító, 1999-es Bolognai Nyilatkozatban már megjelenik az első fokozatra vonatkozó megjegyzés: az európai munkaerőpiacon megfélelőnek számító végzettség. Az 1999 óta két évente megrendezett miniszteri találkozók megvitatják az elmúlt két év fejleményeit, és megfogalmazzák a következő két év feladatait. Nyilatkozat, kommuniké kibocsátásával végződnek, amelyek röviden összefoglalják az értékelést, az álláspontokat.

2001-ben Prágában a miniszterek már állást foglaltak, miszerint a kidolgozandó és bevezetendő képzési programok különböző orientációjúak legyenek, hogy alkalmazkodni tudjanak a személyes elgondolásokhoz, a tudományos elvárásokhoz és a munkaerőpiaci igényekhez. A kommuniké szorgalmazza az európai dimenzió erősítését a képzési programokban, ami szükséges feltétele a foglalkoztathatóságnak az európai munkaerőpiacon. Ugyanakkor hangsúlyozzák, hogy a tudományos színvonal és a munkaerőpiaci szempontok figyelembevétele együttesen biztosítja a hosszú távon értelmezett foglalkoztathatóságot, amely az egész életen át tartó tanulás lehetőségét adja. Itt lép be a minőségbiztosítás összehangolásának témája, amely ugyancsak kapcsolódik a foglalkoztathatóság kérdéséhez.

2003-ban Berlinben a legfontosabb eredmény a lineáris rendszer bevezetésének gyorsítása melletti elkötelezettség deklarálása volt – az eredeti 2010-es határidőt 2005-re módosították. A gyorsítási szándékból is adódott, hogy a korábbinál konkrétabb és gyakorlatiasabb elveket fogalmaztak meg a képzések, fokozatok tartalmát illetően, megállapodtak abban, hogy azokat képzési és kimeneti követelményekben kell rögzíteni. Itt – és a továbbiakban – már három ciklusról van szó, amelyek szerepéről a következőket rögzítették. Az első ciklus képzési programjainak két feladatot kell ellátniuk: a második ciklusba való továbblépésre, illetve munkaerőpiaci kilépésre történő előkészítést. A második ciklus a mesterképzés, amely a harmadik ciklusra készít fel (nincs megjegyzés munkaerőpiaci kapcsolódásról), a harmadik ciklus pedig a doktori képzés. Ettől kezdve irányul nagyobb figyelem a doktori képzésre, a két folyamat, az EFT és az EKT létrehozásának összekapcsolására.

A bergeni miniszteri konferenciáról (2005) kibocsátott kommuniké két fontos fejleményről számolt be. Elfogadták az EFT-ben alkalmazandó minőségbiztosítási sztenderdeket és irányelveket (*Standards and Guidelines 2005*), valamint az EFT képesítési keretrendszerét, az egyes képzési ciklusokra vonatkozó, a tanulási eredményeken és kompetenciákon alapuló általános leírásokat, azzal, hogy a nemzeti képesítési keretrendszereket ennek figyelembevételével kell kialakítani 2010-ig. (*Az Európai Felsőoktatási Térség Képesítési Keretrendszere 2005*) Mindkét vállalkozás és vállalat továbblépést jelent a végzettségek, tanulmányi teljesítmények kölcsönös elfogadásának érdemi alátámasztásához. Az egységes képesítési keretrendszerből való kiindulás rendkívül fontos, mivel bebizonyosodott, hogy a folyamat elején kiemelten kezelt kreditrendszer egyedül nem tudja betölteni ezt a funkciót (már csak

azért sem, mert kiépítése különböző alapelvek és gyakorlat szerint történt az EFT országokban). A miniszterek most már mindhárom fokozat esetében hangsúlyozzák a munkaerőpiaci kilépés biztosítását, de a leegyszerűsített értelmezés, a kizárólagosság elkerülése céljából hozzátesszük, hogy hasonlóképpen fontos a kompetenciák továbbfejlesztésére való készség kialakítása és az aktív állampolgári létre való felkészítés.

A londoni miniszteri konferencia (2007) láthatóan szintáttörést jelentett a foglalkoztathatóság témája szempontjából (nem véletlen az időzítés: ekkorra megjelentek meg az első, bolognai rendszerben végzett BA/BSc diplomás évfolyamok). A Kommüniké külön fejezetet szentelt ennek a kérdésnek. Először történt utalás a tantervekre, megfogalmazódott az igény, hogy a tantervek jobban igazodjanak a munkaerőpiaci igényekhez és a következő fokozatba való belépés követelményeihez egyaránt. Ugyancsak először vetették fel a miniszterek, hogy a felsőoktatásnak, az intézményeknek kapcsolatot kell keresniük a munkaadókkal és más érdekhordozókkal, a kormányzatok pedig gondoskodjanak arról, hogy legalább a közalkalmazottak esetében megtörténjen az alkalmazási követelményeknek a többszintű képzés fokozatival való egyeztetése. Újdonság, hogy ezen a konferencián foglalkoztak először explicit formában az európai felsőoktatás (és a reform) globális összefüggéseivel.

A Bologna-reform első szakaszának utolsó „rendes” miniszteri konferenciájára 2009-ben Leuvenben került sor. A globalizáció következményeire való utalás itt még nagyobb hangsúlyt kapott (gyorsan változó technológia, munkaerőpiac), és leszögezték, hogy az alkalmazkodáshoz szükséges kompetenciák fejlesztése a felsőoktatás elsődleges feladata. Itt is önálló fejezetként jelenik meg a foglalkoztathatóság, elsősorban abban az értelemben, hogy hozzá kell szokni a munka melletti tanuláshoz, a szervezett tanuláshoz való többszöri visszatéréshez, a munkahelyi kihelyezett oktatáshoz, az egész életen át tartó tanuláshoz a felsőoktatás minden szereplőjének. *(Miniszteri Találkozók 1999–2009)*

A „VEZÉRKAR” ÉS AZ ÉRDEKHORDOZÓK (STAKEHOLDEREK)

A Bologna-reform irányítását a legfelsőbb, európai szinten a Nemzetközi Bologna Csoport (Bologna Follow-Up Group – BFUG) végzi, amely döntési joggal rendelkezik a miniszteri konferenciák közötti időben. Szavazati joggal rendelkező tagjai az EFT országok (jelenleg 47 ország) kormányzatainak képviselői, valamint az Európai Bizottság. Az érdekhordozók szervezetei időben fokozatosan kapcsolódtak be, tanácskozási jogú tagokként. Az Európa Tanács és az Európai Egyetemi Szövetség (EUA) a kezdetektől tag, az Európai Hallgatói Szövetség (ESU) és az Európai Nemzeti Egyetemi Felsőoktatási Intézmények Szövetsége (EURASHE) Prága (2001) óta. 2003-ban csatlakozott az UNESCO Európai Felsőoktatási Központja (CEPES), az Európai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Szövetség (ENQA) és az Európai Munka-

adók Szövetsége (Business Europe), 2005-ben pedig bekapcsolódott az Oktatási Internacionálé (Education International) Páneurópai Szervezete, amely az oktatás területén működő szakszervezeteket képviseli. A koordinációs feladatokat, a konkrét tevékenység vezénylését a BFUG Elnökség végzi. Az egész folyamatban döntő szerepet játszó testület tagjai a következő miniszteri találkozó vendéglátó országának képviselője, az ún. EU „Troika” küldöttei, három további választott ország, valamint az EUA, a EURASHE, az ESU és az Európa Parlament képviselői. Az adminisztratív háttérrel a Nemzetközi Bologna Titkárság látja el, mégpedig olyan módon, hogy kétévente költözködik, a következő miniszteri konferenciát vendégül látó országba. A BFUG tevékenységének leglátványosabb eleme a kétévente esedékes miniszteri értekezletek előkészítése, beleértve a tagországok jelentése alapján készülő Stocktaking Riportok összeállítását. A két miniszteri találkozó közötti időszak munkaprogramjának keretében munkacsoportokat hoznak létre, amelyek az előző miniszteri konferencia záródokumentumában megjelölt egyes területeken vizsgálandók a feladatok teljesítéséről (jelentést, ajánlásokat fogalmaznak meg). A munkacsoportok tagjai néhány tagország képviselői (az országok rotációs kijelölésével), valamint az érdekhordozó szervezetek delegáltjai. Ezen túlmenően a BFUG tematikus konferenciákat és ún. Bologna Szemináriumokat szervez aktuális témákból, amelyekre szélesebb meghívotti kört várnak, így azok hozzájárulnak a Bologna-témák terjesztéséhez.

Egy 2010-ben végzett független értékelés szerint az érdekhordozók jelenléte a BFUG-ban igen fontos elem, ugyanakkor meg is nehezíti a munkát a nagy testület mozgósítása, a sokféle szempont figyelembe vétele, a koordináció. A legaktívabb tagok az EUA, az ESU és az Európa Tanács, amelyek külön elemzéseket is készítenek a miniszteri konferenciákra, mára már saját szakértői stábjuk van. Halványabb a EURASHE és a Business Europe, mintha a gyakorlat, az üzleti világ hangját egyértelműen háttérbe szorítanák az akadémiai és a bürokratikus szempontokat hordozó szereplők (az Education International pedig elsősorban a globalizálódás témájához kapcsolódik munkájával). Általában elmondható, hogy erős az intézményi szint és a hallgatók hangja, valamint a szakértői elem, amely együttesen komoly nyomást tud gyakorolni a kormányzati álláspontokra. Kialakult egy közös nyelv az EFT kommunikációban, amely az Európai Bizottság és a kormányzati képviselők bürokratikus megfogalmazásainak és a szakértői nyelvezetnek valamilyen keveréke. A BFUG sajátos összetételéből és működési rendjéből adódik, hogy nyitott minden kérdésre, innovatív, rugalmas és sok informális elemet hordoz. Gyakran azon múlnak a döntések, hogy milyen személyiségek vannak jelen a bizottságok ülésein (akik változnak, rotálódnak is). A kis országok jó fellépésű képviselői akár nagyobb hatást gyakorolhatnak a történésekre, mint a nagy országokéi. A nemzeti tapasztalatokból való kiindulás esetenként zavaró módon „szétszórja” a véleményeket, áttekinthetetlen helyzeteket teremt. Sokszor az sem világos, hogy ki milyen tényleges (nem formai) felhatalmazás alapján vesz részt a munkában, és milyen felelősséget visel.

(Magyarországon Kozma Tamás hívta fel erre a figyelmet. [Kozma 2008a]) Az egy-egy téma feldolgozására felkért munkacsoportok ilyen környezetben dolgoznak, és maguk is erősítik a működés fentebb vázolt jellemzőit. (*The Bologna Process Independent Assessment 2010*)

A foglalkoztathatóság kérdése már 2006-ban szerepelt a BFUG programjában, amikor Bologna Szeminárium keretében vitatták meg. (*Official BFUG Bologna Seminar 2006*)

A 2007–2009-es periódusban pedig munkacsoportot kértek fel a téma részletes vizsgálatára. A munkacsoport a foglalkoztathatóság fogalmát a következőképpen rögzítette: képesség az első racionális foglalkoztatás elnyerésére, vagy az önfoglalkoztatóvá válásra, a foglalkoztatás fenntartására és a munkaerőpiacon való mozgásra. Tehát egyértelműen hosszú távú szemléletet követtek. Négy nagy kihívást neveztek meg. Először is azt, hogy az újak számító BA/BSc fokozat értékét, értelmét világossá kell tenni minden szereplő számára, erősíteni kell a párbeszédet a felsőoktatási intézmények és a munkaadók között (helyi, regionális, nemzeti és nemzetközi szinten), hogy megértsék kölcsönös felelősségüket a kérdésben, ösztönözni kell, hogy a képzési programokba szervesen épüljön be több munkahelyi gyakorlat, továbbá gondoskodni kell arról, hogy a hallgatók kellő tájékoztatást, segítséget kapjanak már tanulmányaik alatt az elhelyezkedési lehetőségekről. Javasataik között a legfontosabbak a következők: A munka melletti képzési formáknak nagyobb teret kell adni, mivel azok segítik a felsőoktatásba való többszöri visszatérést. A tantervekbe be kell építeni a vállalkozói szemléletet és készségeket fejlesztő elemeket, a kormányzatoknak pedig példát kell mutatniuk azzal, hogy a közalkalmazottak vonatkozásában gondoskodnak a BA/BSc fokozattal rendelkezők foglalkoztatási szabályainak rendezéséről. A munkacsoport kifejezte, hogy sokat vár a nemzeti képesítési keretrendszerek 2007-ben elkezdett (európai szinten harmonizált) kidolgozásától, bár be kell látni, hogy az eredeti 2010-es határidő nem tartható, a munka várhatóan 2012–2015-ben fog befejeződni. (*Working Group on Employability 2009*) A munkacsoport helyzetértékelése és meglátásai, javaslati beépültek a 2009-es Stocktaking Reportba. (*Bologna Process. Stocktaking Report 2009*)

Az érdekhordozókat képviselő szervezetek közül háromnak a működését érdemes kiemelni, mivel jellegzetesen eltérő, határozott szemléletet képviselnek. A legfontosabb szerepet minden kétséget kizáróan az EUA játssza. Európában mintegy 4000 felsőoktatási (egyetemi és nem-egyetemi státuszú) intézmény van, amelyek közül több mint 900 egyetem tagja a szövetségnek. Ennek megfelelően nagy akadémiai és politikai erőt képvisel, jelentős szakértői gárdát működtet, a reform egy-egy témájában kutatásokat végeztet, amelyek eredményei nagy hatással vannak a miniszteri értekezletek tematikájára, kimenetelére is. Három fő kérdésre fókuszálnak, bármely konkrét témáról szól a vizsgálódás: az európai hagyományok és akadémiai értékek megőrzése a piaci verseny által dominált körülmények között, az intézményi autonómia és a sokféle misszió tiszteletben tartása, valamint az elitképzés (kiemel-

ten a kutatóképzés) és tömegképzés dilemmájának megoldása. (Kiadványai közül az általunk vizsgált témához kapcsolódó legfrissebbek a következők: (Borrell-Damián 2009) (Reichert 2009) (Davies 2009) (European Universities – Looking Forward with Confidence 2009) Átfogó jellegük és módszertani alaposságuk következtében a legnagyobb figyelem a Trends Reportokat övezi, amelyek ma már sorozatot alkotnak. Ezek adatbázisát a tagegyetemek kérdőíves megkérdezéses vizsgálata adja. A 2001-es prágai miniszteri konferencia felhívására kezdtek figyelmet fordítani a foglalkoztathatóság témájára. A kérdőívekben rákérdeztek arra, hogy mennyiben tartják fontosnak az egyetemek a foglalkoztathatóság szempontját a képzési programok megalkotásakor, továbbá, hogy a szakmai szervezeteket és munkáltatókat bevonják-e a programfejlesztésbe. Az intézmények több mint fele-kétharmada úgy nyilatkozott, hogy nagyon fontosnak tartja a kérdéseket, viszont az utóbbira csak 30% körüli igenlő válasz érkezett, elsőként jelezve empirikus alátámasztással az ellentmondást a kérdés megoldása körül. A vizsgálatok rámutattak a foglalkoztathatósággal kapcsolatos – már a kezdeteknél jelentkező – vitákra. Az EUA szakértők álláspontja szerint félő, hogy az akadémiai értékek, a diplomák minősége sérül a téma túlhangsúlyozásával, rövid távú, leegyszerűsített értelmezésével. A rövid távú szemlélet veszélye (többek között), hogy annak nyomán a nemzeti munkaerőpiacok igényei kerülnek előtérbe, ami ellentmond az EFT eredeti céljainak (!). A fenntartható foglalkoztatás fogalmát ajánlják, amely utal a szélesebb értelmezésre, a hosszú távra. Meglepetésként hatott, hogy a vizsgálatok kimutatták, az első fokozat után a hallgatók kevesebb mint negyede szándékozik kilépni a munkaerőpiacra, a többiek folytatni szeretnék tanulmányaikat a második fokozaton, a munkaadók pedig alig ismerik az első fokozat mibenlétét, és sem a felsőoktatási intézmények, sem a kormányzatok nem törekednek kellőképpen a velük való kommunikációra. Azokban az országokban, ahol erős főiskolai szektor volt (van) az egyetemi mellett, a két szektor intézményei eltérő attitűdöt mutatnak. Az egyetemek úgy vélik, hogy nem az ő gondjuk a BA/BSc programok foglalkoztatási relevanciája. (Reichert–Tauch 2003) (Crosier–Purser–Smidt 2007) A 2010-es jelentést az első tízéves szakasz lezárásához időzítették, és tematikáját is ehhez az eseményhez igazították. Nemcsak a reformfolyamat időbeliségét kívánták bemutatni, hanem azt szélesebb kontextusban, a változó európai és globális környezetben értékelték. A foglalkoztathatóság témáját ez a kötet összekapcsolja az új rendszerben megalkotott három fokozat funkciójának elemzésével, amire a későbbiekben visszatérünk. (Sursock–Smidt 2010)

A EURASHE szerényebb szerepe abból adódik, hogy különböző státuszt képviselő, különböző jellegű és jelentőségű felsőoktatási intézményeket tömörít, amelyek nem tekinthetnek vissza olyan hosszú múltra, mint az egyetemek egy része, és legtöbbjük kevésbé ismert az európai felsőoktatás világában. (Az aktív tagintézmények száma is csökken, mivel a Bologna szerinti képzési szerkezet átalakítására hivatkozva a jelentősebbek sikerrel törekednek egyetemi státusz elnyerésére – a korábbi ún. duális rendszerű felsőoktatás tipikus országában a korábbi főiskolák „alkalmazott

tudományok egyeteme” vagy ehhez hasonló elnevezésű státuszt kapnak.) Lehetséges, hogy azért is hallatják kevésbé erőteljesen a hangjukat, mivel ők általában a reform nyertesei, ugyanis az általuk kiadott első fokozat kedvező fogadtatásra talál a munkaerőpiacon, továbbá a kétszintű rendszer logikája általában lehetővé teszi, hogy MA/MSc fokozatot is kiadjanak. Megnyilvánulásaikra azonban – különösen a foglalkoztathatóság kérdésében – érdemes odafigyelni, hiszen jól ismerik a munkaerőpiacot, hagyományosan jó kapcsolataik vannak a munkaadókkal, és a gyakorlatra orientált képzés tekintetében kiváló tapasztalatokkal rendelkeznek. A EURASHE hívja fel a figyelmet újra és újra a rövidebb idejű (maximum kétéves) képzési programok jelentőségére, amelyeket a sok tekintetben dominánsan akadémiai irányultságú és elitszemléletet követő EFT lényegében figyelemre se méltat. Pedig a nemzeti munkaerőpiac szempontjából jelentős szerepet játszhatnak, a szakmai tudás megújításának, a munka melletti képzésnek, a társadalmi kohézió erősítésének fontos elemei lehetnek. A EURASHE mutat rá arra, hogy a munkaerőpiacra kilépő magasan képzett fiatalok manapság nemcsak a közszféra alkalmazottai vagy nagyvállalatok menedzserei szeretnének lenni, hanem jelentős arányban vállalkozók, önfoglalkoztatók. Erre a karrierre is gondolnia kellene a felsőoktatásnak, beépítve lényegében minden szakterület képzési programjába az ehhez szükséges felkészítést. (*EURASHE'S 10 2010*)

A hallgatói szövetség (ESU) megtalálta sajátos témáját a Bologna-folyamatban, amellyel más aktorok kevésbé foglalkoznak. Ez pedig az esélyegyenlőség kérdése. Részben azzal kívánja elérni, hogy szorgalmazza a belépési lehetőségek további növelését, ezen belül az alulreprézektált csoportok, rétegek támogatását. Következésképpen hangsúlyozza, hogy a felsőoktatás közjó, fenntartása elsősorban kormányzati felelősség. A miniszteri konferenciák előkészítésében a Bologna Hallgatói Szemmel sorozat kiadásával vesz közvetlenül részt. A foglalkoztathatóság kérdése az első években nem állt érdeklődésének előterében (a hallgatói tiltakozások, megmozdulások során említett kifogások a tandíj, a tömegességből adódó kényelmetlenségek és a rendszer továbbra is fennmaradt rugalmatlansága, a reform nem következetes bevezetése körül fogalmazódnak meg). A téma először a 2009-es kötetben jelent meg, alkalmazkodva a 2007-es londoni miniszteri konferencia állásfoglalásához. (*Bologna With Student Eyes 2009*) A hallgatók figyelmeztetnek arra, hogy az első tapasztalatok szerint a BA/BSc fokozat nem tölti be a munkaerőpiaci kilépésre felkészítés feladatát. A képesítési keretrendszerek kidolgozását támogatják, abban a reményben, hogy az áttekinthetőbbé teszi a felsőoktatás–munkaerőpiac kapcsolódást, továbbá az életen át tartó tanulás elvének következetes értelmezését a foglalkoztathatóságról való gondolkodásban. A reform 2010-es szakaszátára alkalmából a teljes folyamatról készítettek áttekintő értékelést. Vizsgált témánkkal kapcsolatban kifejtették aggodalmukat, miszerint félő, hogy a Bologna-elemzésekben, vitákban a foglalkoztathatóság ügyének fokozódó előtérbe kerülése, túltengése odavezet, hogy a reformot kizárólag a munkaerőpiaci igények kielégítése szempontjából értékelik,

kezelik, ami tekinthető a Lisszaboni Stratégia (*Lisbon European Council 2000*) ilyen értelemben vett eltúlzásának is. A foglalkoztathatósággal kapcsolatos türelmetlenkedés már csak azért sem indokolt, mivel alig van még tapasztalat a végzett hallgatók szándékát, sorsát illetően. Nagyobb figyelmet kellene viszont fordítani olyan gyakorlatias kérdésekre, mint a régi és az új rendszerben szerzett diplomák ekvivalenciájának megállapítása és hatékony kommunikálása a munkaadók és a hallgatók körében, vagy a hallgatók segítése a felsőoktatási intézmény részéről az elhelyezkedésben, az arra való felkészülésben (karriertervezési tanácsadás, az azt támogató szolgáltatások stb.). De a felsőoktatástól a hallgatók elsősorban azt várják, hogy segítse őket a személyiség fejlesztésében, az aktív polgári létre való felkészülésben, általában a tudás és a műveltség kiteljesítésében, megtanítsa őket a kritikai gondolkodásra és az életen át tartó tanulásra. Egyszóval hosszú távra adjanak muníciót a fiataloknak. (*Bologna at the finish line 2010*)

A HÁROM FOKOZAT TARTALMA, FUNKCIÓJA

A fentiekben láttuk, hogy az európai felsőoktatási reform alapvetően a képzési szerkezet átalakítását, összehangolását célozta meg, a fő intellektuális és adminisztratív energiát mindaddig a lineáris képzés három fokozatának kiépítése kötötte le. Célszerű most áttekinteni, mire jutott az EFT a fokozatok tartalmát, funkcióját, egymásra épülését illetően, és milyen eltérő értelmezések, nyitott kérdések azonosíthatók.

A BA/BSc fokozat sorsa mindenképpen a legfontosabb kérdés, nemcsak az időbeliség okán, hanem azért is, mert a tömegeknek ezt a fokozatot szánja a rendszer. Ugyanakkor nem lehet a MA/MSc fokozat funkciójának tisztázása nélkül relevánsan gondolkodni erről, és fordítva, az első fokozat körüli nyitott kérdések tisztázása szükséges a második fokozat tartalmát érintő döntésekhez. Már csak azért is együtt kell kezelni a két szintet, mert „munkamegosztásuk” tekintetében az alapelvekben két megközelítés létezik. Az egyik szerint a BA/BSc általános belépő minden felsőfokú végzettséget igénylő foglalkozásba, az MA/MSc pedig növeli az esélyt az elhelyezkedésre a legkedvezőbb, legvonzóbb területeken. Az Egyesült Királyságban sok foglalkozás esetében ez a helyzet – általában jellemző az üzleti szektorban. A másik megközelítés az MA/MSc-végzettséget tekinti a magasabb pozíciók elérése feltételének, míg a BA/BSc a második legmagasabbakra jogosít fel. Ez a német felfogás, amely egyértelműen a közsférában alkalmazottak karrierjének logikáját követve. Mivel a nagyon differenciált munkaerőpiacon mindkét karriertípus jelen van, a fokozatok két szintjén meg kell alapozni mindkét igényt. (*Teichler 2009a*)

Ez csak fokozza a programok túlerkeltségét, elsősorban a BA/BSc szinten. Hiszen ott kell megalapozni a hallgatók tartós munkavállalási képességét (mégpedig a gyorsan változó munkaerőpiacon), a „tanulni tudást”, megadni az európai ismereteket, az akadémiai és a gyakorlati pályákra való útravalót, a vállalkozói szemléletet,

a közvetlen munkahelyi tapasztalatokat, megvalósítani a nemzetközi mobilitást, no és a személyiség fejlesztését (igencsak megsokasodtak a funkciók a Sorbonne Nyilatkozat óta...). Az országok többségében (bár messze nem mindenütt) hároméves időtartamúra dolgozták ki a BA/BSc-programokat. Felvetődik az időtartam növelésének igénye. Emellett szól az is, hogy a Bologna-reformmal egyébként szimpatizáló amerikai szakértők szerint problémát jelenthet majd az európai hároméves BA/BCs diplomák elismertetése az általában négyéves programokat indító Egyesült Államokban (és az amerikai modell szerint kiépített más országokban, pl. Ázsiában). Feltételezik, hogy egyedi elbírálással, a kibocsátó felsőoktatási intézmény presztízsét figyelembe véve fognak dönteni a továbbtanulási, munkavállalási igényekről. (Ward 2008) Azokban az országokban, ahol korábban a duális modell értelmében elvált az egyetemi és a főiskolai szektor, jellemzően megkülönböztetik az akadémiai és a professzionális (gyakorlatra orientált) BA/BSc programokat. Ez a megoldás valamelyest enyhíti a tantervek túlterheltségét és jelzi a munkaerőpiaci kapcsolódás jellegét, viszont csökkenti az átjárhatóságot, a rugalmasságot.

A mesterképzés esetében, tekintettel a potenciális résztvevők jóval kisebb volumenére, egyszerűbbnek látszik a funkciók tisztázása, továbbá a reform eleve nem kívánta az első fokozathoz hasonló mértékben harmonizálni ezt a fokozatot. Valójában azonban máris kibontakozik hat létező típus: akadémiai mesterfokozat (a kutatóképzés első szakasza, az egyetemek adják), professzionális mesterfokozat (a nem-egyetemi szektor intézményei adják), konszekutív vagy folytatólagos mesterfokozat (közvetlenül, vagy majdnem közvetlenül az első fokozat megszerzése után kezdődik, azonos tudományban), konverziós mesterfokozat (az első fokozattól eltérő tudományban szerzik meg), közös mesterprogram (két vagy több felsőoktatási intézmény közösen hirdeti meg), lifelong mesterfokozat (a konszekutív mesterfokozattól való eltérésre utal). A hat típus közül a professzionális és a lifelong mesterprogramokat általában munka melletti képzési formában valósítják meg, ezért oktatásszervezési, finanszírozási szempontból elkülönülnek. Ezek a programok főleg a hazai és regionális munkaerőpiac számára képeznek szakembereket. (Davies 2009) (EUA Prague Declaration 2009) (Sursock–Smidt 2010)

A doktori képzés különleges helyzetben van az európai felsőoktatási reformban, mivel nemcsak az EFT projekt, hanem az EKT projekt is fontos témájának tekinti. Az EFT projektben elsősorban az EUA foglalkozik a kérdéssel, három átfogó vizsgálatot készített a témáról az utóbbi években. Miközben nyilvánvaló a PhD-programok alapvetően akadémiai jellege, az európai szintű összehangolás eredményeinek áttekintésekor a fiatal kutatók karrierje kezdettől foglalkoztatta az EUA-t. Mintha az expanzió következményei elérték volna a doktori képzést is. Néhány év alatt gyorsan növekedett azon friss doktoráltak aránya, akik nem az akadémiai világban helyezkedtek el, hanem kutatóként vagy nem is kutatóként az üzleti és a szolgáltatási szektorban, a kormányzati apparátusban, vagy nem-egyetemi jellegű oktatási intézményben. A munkaadók szívesen fogadják őket, értékelve innovatív szemléletüket,

kreativitásukat, magas tudományos műveltségüket, analitikus és integráló gondolkodásukat, kutatói felkészültségüket, amelyeket a felsőbb menedzseri posztokon jól lehet hasznosítani (ismét „feljebb tolódik” tehát a képzettségi szint: a korábban mesterfokozattal rendelkezőkkel betöltött helyek egy részén újabban doktori fokozattal rendelkezőket foglalkoztatnak). A 2009-es vizsgálat eredményei szerint a PhD-fokozattal rendelkezőkön belül a nem akadémiai karriert befutók aránya már elérte az 50%-ot. (Tíz évvel ezelőtt Amerikában regisztráltak ilyen arányt, Európa akkor 20%-nál tartott.) A doktori képzésnek természetesen alkalmazkodnia kellett az új helyzethez. A 2005-ös EUA beszámolóban megjelent a professzionális doktori program fogalma, amely elnevezésében jelzi a tipikus doktori programtól eltérő irányultságát. 2009-ben pedig az egyetem–ipar együttműködésben működő, egyre népszerűbb programokról készültek esettanulmányok. Ebben az esetben a kutatási fázisban alapvetően a konkrét vállalatnál dolgozik a hallgató, amely egyben távlati munkahelye is, és a kurzusok tematikájának kialakításába bevonják a gyakorlati szakembereket. (*Doctoral Programmes 2005*) (*Doctoral Programmes 2007*) (*EUA Prague Declaration 2009*) (*Borell-Damian 2009*)

EGY MÁSIK MEGKÖZELÍTÉS: AZ EURÓPAI SZAKMAI SZERVEZETEK SZEREPE ÉS FELELŐSSÉGE

Mint a fentiekben láttuk, a Bologna-reform lényegében a képzések, fokozatok rendszerének harmonizálását tűzte ki célul. A tényleges megvalósítás során merült fel az igény a képesítési keretrendszer kidolgozására, amely keretrendszer azonban továbbra is absztrakt leírás, nem adja meg az egyes konkrét foglalkozásokra vonatkozó tartalmi kifejtést. A tantervek kidolgozásánál pedig éppen a konkrét foglalkozásokra való felkészítést kell szem előtt tartani. A foglalkozások ugyanakkor rendkívül sokfélék, nemcsak szakmai irányultságuk, hanem társadalmi-gazdasági szerepük, presztízsük szerint, továbbá annyiban, hogy a professzionalizálódás eltérő fokán állnak.

Az értelmiségi (diplomás) foglalkozások professzionalizálódása azt jelenti, hogy egyfelől kialakul egy szisztematikus elméleti bázis és sztenderdizált tudásanyag, amely felkészít a szakma gyakorlására, másrészt, hogy az adott foglalkozást űzők autoritását elfogadja a tágabb társadalmi környezet, az ügyfelek, a munkáltatók. Fontos mozzanata a szakmai szervezetek, szövetségek, kamarák kialakulása, amelyek kodifikálják a belépés feltételeit, formáit, a szükséges iskolai végzettséget és gyakorlati időt, továbbá kialakítják a szakma normáit, értékeit, amelyeket a belépő személynek be kell tartania. A szakmai szervezetek meghatározó volta az angolszász világban jellemző (ők közvetítik a piaci verseny logikáját követő alkukat), a kontinentális Európában ezt a szerepet dominánsan az állam látja el, amely megegyezik a szakmai szervezetekkel. A szabályozás nemzeti keretekben történik. Míg a legrégebb

múltú, majd azokhoz felzárkózó szakmák (jogász, orvos, teológus, illetve mérnök) professzionalizálódása már a XIX. században megtörtént, addig a többi szakma inkább egy skálán helyezhető el, amelynek egyik végpontján a teljesen professzionalizálódtak, a másikon pedig a még alig, vagy egyáltalán nem professzionalizálódtak állnak. Ez utóbbi helyzet főleg azoknál áll fenn, amelyek a XX. század második felében lezajló gyors tudományos-technikai fejlődés, a jóléti államban kiteljesedő szociális-szolgáltató szektor, az egyre fokozódó specializálódás eredményeként jöttek létre. A felsőoktatási expanzió nagyrészt éppen ezeket a szakmákat érintette. (A folyamat nem lineáris, mert felvetődik a túlprofesszionalizálódás veszélye, amely merevvé teszi a szabályokat, megakadályozhatja az innovációt és a különböző szakmák kombinálását.) (Hrubos 1986)

Az európai integráció, a munkaerő nemzetközi mobilitása felveti a nemzetek feletti, európai szabályozás szükségességét. Ezzel a gonddal küzd az EFT, amikor beleütközik a foglalkoztathatóság problémájába a konkrét képzési programok, szakmák szintjén. Hol vannak az európai szakmai szervezetek, amelyek harmadik aktorként léphetnének fel a nemzeti és az európai hatóságok mellett, ellensúlyként a mindent gazdasági, piaci vagy bürokratikus logikával kezelő megközelítéssel szemben?

A képzési szerkezet átalakítása során hallatták hangjukat azok az európai szakmai szervezetek, amelyek az Európai Unió keretében szabályozott szakmákat képviselik, és hosszú múlttal, magas presztízzsel, befolyással rendelkeznek (orvos, gyógyszerész, építész, jogász, tanár, mérnök). Általában vitatták a kétszintű képzés bevezetésének indokoltságát, a BA/BSc fokozat létét. Végül országonként különböző megoldások alakultak ki az osztatlan képzés fenntartásától a kétféle forma egymás mellett élésén át a kétszintűség elfogadásáig, vagy a kvázi-kétszintűségig (a BA/BSc-fokozat megszerzése közbeeső fázis a ténylegesen elfogadott MA/MSc-fokozat megszerzéséhez). Nem született tehát megegyezés még ezeknél a foglalkozásoknál sem, az elvileg egységes szakmai megfontolások mellett szerepet játszottak a nemzeti szinten jelentkező eltérő tradíciók és erőviszonyok.

A képzési programok szakmai-tartalmi összehangolására, pontosabban a kívánatos tartalmak, kompetenciák, tanulási eredmények végiggondolására vállalkozott az ún. Tuning program, amely tantárgyi szintű definíciókig kíván eljutni. A 2000-től az Európai Unió támogatásával indított program összesen 30 szakmát fog ilyen értelemben feldolgozni, eddig a fizika, kémia, Európa-tanulmányok és történelem képzési programok munkálatait fejezték be. A munkacsoportokban gyakorló egyetemi (felsőoktatási) tanárok vesznek részt az EFT országaiból. A nagyszabású és időigényes vállalkozás sokat segíthet a foglalkoztathatóság ügyének jobb megértésében és kezelésében, különösen akkor, ha az ezúttal alapvetően akadémiai irányultságot ellensúlyozzák a szakmai szervezetek bevonásával. (Az Európai Felsőoktatási Térség Képesítési Keretrendszer 2005) (Evetts–Svensson 2008) (Sursock–Smidt 2010) (The Bologna Process Independent Assessment 2010) (Tuning Educational Structure in Europe)

VISSZA AZ ALAPKÉRDÉSHEZ

Az EFT kialakításának kezdeményezése jelentős lépése volt az európai integrációs folyamatnak. Olyan magasan képzett európai elit kinevelése volt az explicit formában ki nem mondott cél, amelynek közös a kultúrája, identitása, lojalitása, valamint felkészültsége alapján és általánosan elismert diplomája birtokában képes jól mozogni az európai munkaerőpiacon (a mobilitáshoz már felsőfokú tanulmányai során hozzászokott). Ők lesznek a valamilyen formában megvalósuló „Egyesült Európa” vezető bürokratái és hazai képviselői. A felsőoktatási hallgatók többsége viszont továbbra is nemzeti keretekben gondolkodik, a nemzeti munkaerőpiacon futja be szakmai karrierjét, de jó, ha lehetőségeik elvileg nyitottak a fenti csoportba való bekerülésre. A foglalkoztathatóság kérdése éppen ezért csak később került az EFT napirendjére, és az eddigi fejlemények arra utalnak, hogy az elit és a tömegoktatás dilemmáját hordozza. A tömegoktatás problémáit továbbra is alapvetően nemzeti keretekben kell megoldani (az esélyegyenlőségtől a további növekedés kezelésén át az életen át tartó tanulás megvalósításáig), miközben folyamatosan napirenden van az európai koordináció. Az EKT és az abban érintett kutatói világ kifejezetten az intézményi sokféleségre, ezen belül a hierarchikus rendeződés gondolatára épül, az EFT pedig, az oktatási misszióra fókuszálva az egységesebb, kevésbé hierarchikus modellre. A két folyamat metszéspontjában találhatók a kutató (más megfogalmazásban világszínvonalú, kiváló, elit) egyetemek. Ők az európai bürokratikus és akadémiai elit bástyái, létrehozói. A mobilitás elsősorban „nekik van kitalálva”, ők rugalmasan el fogják fogadni egymás hallgatóit, az európai (és ma már a globális) munkaerőpiac gond nélkül felveszi őket.

A felsőoktatás és a foglalkoztathatóság kapcsolata elsősorban a tömegek esetében merül fel. Ebben a kérdésben viszont tudomásul kell venni, hogy ma már nincs közvetlen és szoros összefüggés a végzettség szintje, szakmai területe és a későbbi munkafeladatok, a karrier között. Az egyetemtől kapott muníció messze nem határozza meg függvényszerűen a szakmai sikerességet, ugyanis sok-sok közbeeső változóval kell számolni (ráadásul a sikeresség fogalma, dimenziói és mérési módszerei tekintetében egyáltalán nincs konszenzus). A felsőoktatás feladata ebben a tekintetben az, hogy a jövőnek dolgozzon, hosszú távra; folytonos megújulásra, a váratlan helyzetekben való helytállásra készítse fel a hallgatókat. Az emberi életnek csak egyik – bár igen fontos – eleme a munka világában való részvétel. Valójában azt várják a fiatalok és általában a társadalom a felsőoktatástól, hogy a „teljes”, harmonikus élet megalapozásához járuljon hozzá. Talán még a Lisszaboni Stratégia megvalósítása érdekében is ezzel teheti a legtöbbet. (Evetts–Svensson 2008) (Kozma 2008b) (Teichler 2009a) (Ritzen 2009)

IRODALOM

- Az Európai Felsőoktatási Térség Képesítési Keretrendszer, 2005. Nemzeti Erőforrás Minisztérium Felsőoktatás honlap
- Bologna at the finish line. An account of the years of European higher education reform 2010. ESU – The European Student's Union. www.esib.org
- Bologna Process. Stocktaking Report 2009. Report from the working groups appointed by the Bologna Follow-Up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve 28-29 April. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference.documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf
- Bologna With Student Eyes 2009. ESU – The European Student's Union. www.esib.org
- Borrell-Damián, L. (2009): Collaborative Doctoral Education. University-Industry Partnerships for Enhancing Knowledge Exchange. EUA Publications. www.eua.be
- Crosier, D. – Purser, L. – Smidt, H. (2007): Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area. EUA Publications. www.eua.be
- Davis, H. (2009): Survey of Master's Degrees in Europe. EUA Publications. www.eua.be
- Doctoral Programmes for the European Knowledge Society 2005. Report on the EUA Doctoral Programmes Project 2004–2005. EUA Studies. www.eua.be
- Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievements and Challenges 2007. EUA Publications. www.eua.be
- EURASHE'S 10 Commitments for the European Higher Education Area in 2020. www.eurashe.eu
- European Universities – Lookig Forward with Confidence (2009) Prague Declaration, EUA. www.eua.be
- Evetts, J. – Svensson, L. (2008): Introduction: Professional work in Europe: Concepts, theories, and methodologies. *European Societies*, Vol. 10. No. 4. p. 525–544.
- Hrubos Ildikó (1986): Közgazdasági diplomások és a munkájuk ellátásához szükséges képzettségi szint. *Egyetemi Szemle*, VIII. évf. 2. szám p. 45–62.
- Hrubos Ildikó (2009): A sokféleség értelmezése és mérése. *Educatio*, XVIII. évf. 1. sz. p. 18–31.
- Jónasson, T. (2008): *Inventing Tomorrow's University. Who is to take the Lead? An Essay of the Magna Charta Universitatum*. Bononia Press
- Kozma Tamás (2008a): A „bolognai folyamat” mint kutatási probléma. In Kozma Tamás – Rébay Magdolna (szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest p. 8–26.
- Kozma Tamás (2008b): Politikai rendszerváltás és felsőoktatási reform. In Kozma Tamás – Rébay Magdolna (szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest p. 235–261.
- Lisbon, European Council 23–24 March 2000. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- Mapping Diversity: Developing a European Classification of Higher Education Institutions (2008). Classifying European Institutions for Higher Education Project (stage II.). <http://www.utwente.nl/cheps/research/projects/ceihe>

Miniszteri találkozók – Nyilatkozatok 1999–2009

Nemzeti Erőforrás Minisztérium Bologna honlap

Official BFUG Bologna Seminar: Enhancing European Employability (2006) Swansea, University of Wales Swansea. <http://www.bolognaconference.swansea.ac.uk>

Olgia, V. (2008): The European learned professions and the EU higher education project. *European Societies*, Vol. 10. No. 4. p. 545–566.

Reichert, S. – Tauch, Ch. (2003): Trends III. Progress toward the European Higher Education Area. EUA Publications. www.eua.be

Reichert, S. (2009): Institutional diversity in European Higher Education. Tensions and challenges for policy makers and institutional leaders. EUA Publications. www.eua.be

Ritzen, J. (2009): A Chance for European Universities. Amsterdam University Press
Sorbonne Joint Declaration by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom. Paris, the Sorbonne, May 25 1998. www.mab.hu/a_linkek.html

Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2005) ENQA Report. European Association for Quality Assurance in Higher Education. Helsinki. www.enqa.eu

Sursock, A. – Smidt, H. (2010): Trends 2010: A decade of change in European Higher Education Area. EUA Publications. www.eua.be

The Bologna Process Independent Assessment (2010) The first decade of working on the European Higher Education Area. http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290_en.htm

Teichler, U. (2009a): *Higher Education and the World of Work*. Sense Publishers, Rotterdam

Teichler, U. (2009b): The Professional Relevance of Study. In Pusztai Gabriella – Rébay Magdolna (szerk.): *Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapján*. Csokonai Könyvkiadó, Debrecen p. 256–267.

Tuning Educational Structures in Europe. <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu>

Working Group on Employability. Report to Ministers. Bologna Conference Leuven/Louvain-La-Neuve 28–29 April 2009. www.bologna2009benelux.org/conference/documents/2009_employability_WG_report.pdf

Ward, D. (2008): The Bologna Process. An American Perspective. Editura Fundației pentru Studii Europene. Cluj-Napoca

Bologna folytatódik

Az európai felsőoktatási reform 1999-es indításakor a felsőoktatásért felelős miniszterek 2010-et jelölték meg határidőként a bevezetésre, a kitűzött célok elérésére. A 2009-es év már a folyamat értékelésének éve volt, és a kétévente rendezett miniszteri értekezletek sorozatában – a határidőt figyelembe véve – utolsó, Leuven/Louvain-la-Neuve-ben tartott ülés már a következő, 2020-ig tartó szakasz megtervezésének adott nagyobb teret. (*The Bologna Process 2009*) Az utolsó két év eredményeiről szóló számvetés az ország-jelentések alapján megállapította, hogy a reform az alapvető célok tekintetében minden részt vevő országban bevezetésre került, bár különböző mértékben, illetve mélységben és többféle megoldással. Tehát a folyamat sikeresnek tekinthető, de az is nyilvánvaló, hogy a teljes beteljesülés még további időt vesz igénybe, és több vonatkozásban maradtak nyitott kérdések és megoldatlan problémák. (*Bologna Process. Stocktaking Report 2009*) Magyarország teljesítménye közepesnél jobbnak minősült a sztenderd – meglehetősen leegyszerűsített – mutatók alapján.

Az elmúlt négy év a bevezetés döntő szakasza volt a most már kialakuló Európai Felsőoktatási Térség legtöbb országában, így Magyarországon is, hiszen nálunk 2006-ban indult meg az új rendszerű képzés az alapképzési szakok döntő többsége esetében. Jelen tanulmány kiemeli a reform néhány fontos területét, és áttekinti a kritikus kérdéseket. Elméleti jellegű megközelítést követ, elsősorban a reform megvalósításának közös európai elemeit és sokféleségét kívánja bemutatni, azzal a céllal, hogy segítse a magyarországi folyamatok európai kontextusban való értelmezését.

AZ ELŐZMÉNYEKRŐL

A reform jellege

Az európai (ún. Bologna) felsőoktatási reform célja – a hivatalos megfogalmazások szerint – Európa gazdasági és tudományos versenyképességének megőrzése, illetve javítása, másfelől, a felsőoktatás szempontjából, kitörési kísérletnek tekinthető abból a válságból, amely a folyamatos hallgatói létszámnövekedésből és az azt kísé-

rő finanszírozási gondokból adódik. Röviden szólva, a beindítók szándéka az volt, hogy a felsőoktatás találja meg új társadalmi szerepét. (Hrubos 2000)

A felsőoktatás történetében példátlan szélességű és mélységű, radikális reform (amely egy teljes kontinens felsőoktatását, annak lényegében minden elemét, valamennyi felsőoktatási intézményét érinti) megnövelte Európa önbizalmát, a világ más térségeinek felsőoktatási szereplői pedig nagy figyelemmel kísérik a folyamatot (már csak azért is, mert hasonló gondokkal küzdenek, és keresik a megoldásokat). (Hrubos 2003) Az UNESCO Európai Régiójának 2009-es konferenciáján a Bologna-folyamatot már „regionális kezdeményezés, globális relevanciával” megfogalmazásban említik, és ezzel követendő példaként ajánlják más régióknak is. (Bucharest Message 2009)

Magyarországon időben „összeterlódott” a megkésett hallgatólétszám-expanzió, az intézményrendszer ennek megfelelő átalakítása, a tartalmi korszerűsítés és az európai reform hazai megvalósítása. Ez az „összeterlódás” rendkívül megterhelő feladatot rótt a magyar felsőoktatás minden szereplőjére, sokszor nem volt kellő idő és erő az egyes lépések alapos átgondolására, a komplex megközelítésre, mivel nem volt világos a különböző nagy területeken esedékes változtatások egymáshoz való viszonya. A különböző reformok kölcsönösen rontották egymás esélyeit, nehezítették intellektuális és érzelmi elfogadásukat a felsőoktatás szereplői körében. Sokakban kialakult például az a tévképzet, hogy a Bologna-reform miatt kellett az elvileg támogatott, de egyben minden probléma forrásának tekinthető hallgatólétszám-expanziót megvalósítani, az intézményhálózat, az irányítási rendszer átalakítását megkezdeni (a kormányzati kommunikáció is táplálta az ilyen gondolatokat). Az események egybeesése így azokat is a Bologna-reform ellen hangolta, akik egyébként hívei a felsőoktatás nemzetköziesítésének, a tanári és hallgatói mobilitásnak, az európai akadémiai együttműködésnek.

Az időtényező

Az 1999-ben 29 ország részvételével elindult folyamathoz utóbb, több lépésben csatlakozott még számos ország (jelenleg 46 aláíró van). Az egyre heterogénebbé váló kör mint folyamatosan változó adottság sajátos nehézségeket okoz, ami hatással van a reform egyes szakaszainak kiemelt feladataira és az ütemezésre. A reform bevezetésének eredetileg 2010-es határidejét a 2003-as berlini miniszteri konferencián 2005-re módosították. Tehát miközben a reform előkészítése és megvalósítása a legtöbb országban ekkorra már számos problémát vetett fel, sok ellenállásba is ütközött, a miniszterek mégis a gyorsítás mellett döntöttek. Feltehetően az az explicit formában ki nem mondott megfontolás vezette őket, hogy jó lenne, ha az eredeti 29 aláíró ország szempontjai érvényesülnének a megvalósítás során, tehát minél

gyorsabban be kell vezetni az új képzési rendszert, mielőtt a sok új csatlakozóhoz is igazodni kellene.

Magyarország a reform bevezetésének tényleges megkezdése viszonylagos késéssel történt, majd a berlini döntés hatására gyorsult fel. Mind az új felsőoktatási törvény megalkotása, mind a Bologna-típusú szakok akkreditálása és a szakok mintegy fele esetében a 2005-ös kezdés erőltetése ennek a döntésnek kényszerű követése jegyében történt. A sietség nem tett jót a reformnak, mivel nem hagyott kellő időt a tartalmi előkészítésre, a rugalmasabb, esetleg fokozatos bevezetésre.

A reform bevezetésében időben előre haladva a képzés egyre magasabb szintjei kerültek előtérbe, az átalakítás egyre komplexebb kérdéseket és gyakorlati problémákat vetett fel egy-egy országon belül és az Európai Felsőoktatási Térség egészében (ami jól tükröződik a kétévente sorra kerülő miniszteri értekezletek összefoglaló jelentéseiben és más, az európai közvetítő – puffer – szervezetek által szervezett tematikus konferenciák anyagaiban). A globalizálódás éppen ezekben az években érte el látványosan a felsőoktatás-kutatási szektort is, ami a figyelem középpontjába állította az Európai Felsőoktatási Térség egésze vonzerejének ügyét, a más régiókhoz, földrészekhez való kapcsolódás témáját. A reform megvalósítása során fokozatosan nyilvánvalóvá vált a hiány: még mindig nincs koherens európai felsőoktatás-filozófia és felsőoktatás-politika. A második, 2020-ig tartó szakasz megtervezése elég erős kihívást jelent ennek pótlására.

A magyarországi folyamatok a fentiekhez hasonló vonásokat mutatnak, azzal a különbséggel, hogy főleg a késésből adódó sietség következtében még erőteljesebben jellemző a nagyon rövid távú szemlélet. A legnyilvánvalóbban ez a többlépcsős rendszer bevezetésének módjában azonosítható, amikor a teljes képzési rendszer egész struktúrájának és tartalmi elemeinek végiggondolása, megtervezése nélkül került sor az új alapképzési programokról való döntésekre és a képzések megindítására. Ennek következtében „későn” derülnek ki a tévedések, és nehéz elkülöníteni a máris értékelhető és korrigálandó diszfunkcionális elemeket azoktól, amelyek csak több év után hozhatják meg a várt eredményt. Ugyanakkor általában hiányzik a megcélzott eredmények konkrét megfogalmazása is, ami megnehezíti a korrekt értékelést.

A MEGVALÓSÍTÁS EREDMÉNYEI

A képzés szerkezete

Európában a többciklusú képzés tényleges megvalósítása országonként (tartományonként, esetleg intézményenként) és szakterületek szerint különböző megoldásokkal, eltérő hosszúságú képzési idő meghatározásával történt (a leggyakoribb 3 + 2-es formula csak kevésbé előzi meg a 3 + 1,5; 4 + 2; 4 + 1,5; 4 + 1 éves formu-

lák előfordulását). Vita folyik az egyes fokozatok tényleges funkciójáról, tartalmáról. A legtöbb kérdés az első fokozathoz vezető (alap) képzés kapcsán merül fel, részben kiemelt társadalmi, gazdasági jelentősége, részben – értelemszerűen – időben elsőként való bevezetése következtében. A berlini miniszteri konferencia (2003) óta irányul komolyabb figyelem a doktori képzésre, amely eredetileg nem is szerepelt külön ciklusként a többciklusú képzés rendszerében.

Az első fokozathoz (BA/BSc) vezető programok deklarált feladata igen összetett: elő kell készíteniük a hallgatókat az egész életen át tartó tanulásra, a következő (MA/MSc) képzési ciklusba való továbblépésre, az európai polgári létre és a munkaerőpiacra való közvetlen kilépésre. Az eredeti tervek szerint ez lesz az „európai fokozat”, amelyet harmonizálni kell az Európai Felsőoktatási Térségben, hogy azt a munkaerőpiac mindenütt bürokratikus akadályok nélkül elfogadja. Miután a reform „elérte” a doktori képzést, kiderült, hogy a kutatói pályára való felkészítés, a kiemelkedő akadémiai tehetségek megtalálása és felkarolása nem halasztható 22-24 éves korra, minél korábban és a felsőoktatás minden ciklusában figyelmet kell fordítani rá, bizonyos elemeit tartalmilag be kell építeni az első és a második fokozat programjába.

Másfelől az is egyértelművé vált (amit a felsőoktatás-kutatók már korábban jeleztek), hogy az 50%-ot elérő, meghaladó beiskolázási arány azzal is jár, hogy a felsőoktatás véglegesen betagozódik az oktatási rendszer egészébe, a korábban csak a közoktatástól elvárt feladatokat is el kell látnia. Az első fokozat lényegében „szociális fokozattá” válik, amelynek elérését elvileg mindenki számára lehetővé kell tenni, a bejutás és a továbbhaladás esélyeinek egyenlőségét, az egyenlő esélyek megalapozását az első fokozat programjainak keretében lehet és kell biztosítani. Egyes elemzők szerint Európa elszalasztott egy lehetőséget a bolognai reform bevezetésekor. Észre kellett volna venni, hogy a középfokú oktatás ugyancsak tömegessé, sok helyen közel általánossá vált, amivel párhuzamosan többféle (legalábbis gimnázium és szak-középiskola típusú) lett, és csökkent az oktatás átlagszínvonala. Így a középiskola már nem tölti be azt az általános műveltséget adó szerepet, ami korábban az egyetemre való felkészítést ellátó – elit – gimnáziumok sajátja volt. A hiányt a felsőoktatásnak, értelemszerűen az első fokozatot adó képzésnek kellene pótolnia, ami a jelen reform során elkerülte a figyelmet (a lineáris rendszer hazájában, az Egyesült Államokban a mindig négy éves BA/BSc programok első két évében megtörténik az alapozás). (Jónasson 2008) Ez a sokféle elvárás zavarba ejtő, szétfeszíti a tanterveket, és csak részlegesen lehet teljesíteni a feladatokat (különösen akkor, ha mindössze három év áll rendelkezésre).

A mesterképzés ügye jelenleg egyszerűbbnek látszik, mivel a hallgatók kisebb körét érinti, illetve mivel a legtöbb országban még alig van néhány, már az új típusú mesterképzésben végzett évfolyam, és kellő tapasztalatok hiányában nem lehet átfogó értékelést megfogalmazni. A második fokozat funkciójáról azonban már folynak a viták. A mesterképzések bevezetésének első vizsgálatát az Európai Egyetemi

Szövetség végeztette el. (Davus 2009) A mesterképzés minden bizonnyal – alapvetően – piaci alapelvek szerint fog működni (amelyhez jól átgondolt ösztöndíjrendszer kapcsolódik). A doktori képzésben az akadémiai szempont, a kiválóság lehet a döntő, olyan megoldásokkal, amelyek kivédik mind a piaci, mind a szociális korlátozó tényezőket. Kibontakozik tehát a fokozatok olyan rendszere, amelyben az eltérő társadalmi, gazdasági funkcióknak megfelelően más-más elvárás- és intézményrendszer érvényesül.

Magyarországon még nem folytak le érdemi viták a fenti kérdésekben. Általánosságban megállapítható, hogy – európai összehasonlításban – túl merev és egy-síkú megoldások születtek az új képzési programok megalkotásakor. A kormányzati aggodalom, hogy nagy lesz a felsőoktatási intézmények és az akadémiai közösség ellenállása a jól beváltak tartott duális képzési rendszer átalakítását illetően, egységesítő, a differenciáltság realitásának elismerésétől elzárkózó, merev megoldások erőltetéséhez vezetett. Az alapképzési programok áttekintése, felülvizsgálata – a már rendelkezésre álló tapasztalatok alapján – napirenden van. De ezt nem szabad elsiet-ni. A nyilvánvalóan szükséges korrekciókat csak a teljes képzési rendszer (a felső-oktatás mellett a közoktatást is beleértve) átfogó értékelése, szakértői elemzések és viták, az európai tapasztalatok tanulmányozása után érdemes megtenni.

A szakképzés szerepe és helye

A munkaerőpiaci kapcsolódás a reform leggyengébb eleme, lényegében sehol se sikerült kielégítően megoldani. Valószínűleg elvileg téves az az elgondolás, hogy első-sorban a munkaerőpiac szereplői, a leendő munkáltatók fognak használható tanácsokat adni, elvárásokat megfogalmazni a képzés tartalmát illetően. A fokozatot adó képzéseknek az akadémiai jellegű megalapozást és a szakmai elméleti műveltséget kell a hallgatók számára megadniuk, ami hosszabb távon releváns ismeretek és készségek elsajátíttatását jelenti. A munkáltatók elsősorban jól továbbképezhető fiatal munkaerőt keresnek, hiszen az információs technológia világában, a gazdaság és a technika korábban nem ismert gyorsaságú változásainak kényszerében perma-nens tanulásra van szükség. Ez részben a felsőoktatási intézmények által meghirde-tett vagy más formában művelt változatos, nem fokozatot adó programok, illetve a vállalatok keretében folyó, egyre inkább elterjedő képzések keretében valósul meg. (Szabó 2008)

A Bologna-reform dokumentumai lényegében nem reflektálnak a problémára, jórészt figyelmen kívül hagyják a felsőoktatási intézmények által indított, fokozatot nem adó képzéseket. Az életen át tartó tanulás témája már 2001-ben, a prágai mi-niszteri konferencián napirendre került. (Communiqué 2001) Azóta folyamatosan foglalkoznak vele, de elsősorban abban az értelemben, hogyan lehetne megoldani a korábbi, nem feltétlenül az intézményesített képzésben, nem mindig a felsőoktatás-

ban szerzett tanulmányi teljesítmények elismertetését a fokozatot adó programokba való belépésnél. Arról, hogy a fokozatot adó programoknak hogyan kellene közvetlenül kapcsolódniuk a munkaerőpiac követelményeihez, kevés szó esik. A képzés akadémiai és szakmai vonulatának kezelése mindenütt gondot okoz, a kérdés természetesen elsősorban az első fokozatot adó programokkal kapcsolatban vetődik fel, de releváns téma a mesterképzéseknél is. A megoldásra két használható modell látszik kibontakozni. Közös jellemzőjük, hogy az akadémiai és a szakmai képzés, vagy a képzés e két szakasza egyértelműen elválik egymástól, ami világossá teszi a képzés és a végzettségek tartalmát minden szereplő (tanár, hallgató, szülő, munkáltató) számára.

Az egyik azokban az országokban található meg, ahol a duális rendszerű felsőoktatás úgy épült ki, hogy az egyetemi mellett erős, magas presztízsű és szakmai színvonalú főiskolai (nem-egyetemi) szektor jött létre. A Bologna-reform során egységessé tették a felsőoktatást, a korábbi főiskolák – bizonyos feltételek teljesülése esetén – egyetemi státuszt kaptak, és elvileg mindhárom képzési fokozatban indíthatnak programokat, de eredeti irányultságuk megjelölését (akadémiai, professzionális) feltüntetik a képzési programokban, esetleg az intézmény nevében. Az akadémiai típusú programok elsősorban a következő fokozatot adó programba való belépésre készítene fel (a PhD-programok – értelemszerűen – főleg a kutatói pályára), a professzionális programok pedig a munkaerőpiacra való közvetlen kilépésre. A két vonulat között van intézményesített átmenet, természetesen különböző vizsgák (általában egyéves többlet tanulmányi idő) teljesítésével. A professzionális programok időtartama általában hosszabb az akadémiai programokénál, mivel szakmai gyakorlatot is tartalmaznak.

A másik modell ott alakult ki, ahol az egyetemi szektor a nagy hallgatólétszám-expanzió során is megőrizte egyeduralmát, a főiskolai (nem-egyetemi) szektor pedig mindvégig jóval kisebb súlyt képviselt. Itt az egyetemek úgy oldották meg a többciklusú képzést, hogy az általában 3 + 2-es rendszernek megfelelően megbontották a programokat, és mindkét (a PhD-képzést is beszámítva mindhárom) szint továbbra is elsősorban akadémiai irányultságú. Mind az első, mind a második fokozat után ki lehet egészíteni a képzést egy – általában két féléves – szakképzési szakasszal, amely utat nyit a munkaerőpiacra való kilépéshez. Ez a rendszer is lehetővé teszi a hallgatók mobilitását, pl. az első fokozat megszerzése után más egyetemen, külföldön lehet folytatni a tanulmányokat a mesterfokozat eléréseért.

Ezen megoldások előnye, hogy megőrzik és továbbviszik a korábbi képzési rendszer értékes elemeit, átlátható keretet adnak a különböző funkciók ellátásához, ugyanakkor valóban rugalmasabbak a Bologna előtti rendszereknél. Megnyugtatóan rendezik az alapképzések fentiekben jelzett problémáját, a munka világába való kilépés előkészítését, amelyet azonban általában csak négyéves tanulmányok elvégzésével lehet elérni. (Figyelemre méltó, hogy az első megoldás az ún. humboldti Európában, a második pedig az ún. napóleoni Európában terjedt el, jelezve

az eredeti modellek nagy erejét, továbbá azt, hogy nem szabad elfelejteni vagy megtagadni az eredeti modelleket, mert éppen fő elemeik megőrzésével lehet sikeresen kiépíteni a bolognai rendszert.) (Hrubos–Tomasz 2007)

Magyarországon az egyetemek és a főiskolák által indított képzési programok egységes kezelése, az akadémiai és a szakmai-gyakorlati képzési célok elválasztásának hiánya fundamentális gondot okoz. Ez a Bologna-reform szellemiségének félreértéséből adódik, ugyanis a reform egyik fő célja rugalmas, de egyben jól áttekinthető rendszer létrehozása. Az európai összehangolás a több fokozat létében nyilvánul meg, amely lehetővé teszi a tanulmányok megszakítását, majd folytatását, a különböző felsőoktatási intézmények, különböző programok közötti mozgást, de lehetővé teszi az egyirányú „királyi út” bejárását is. A mesterképzési programok esetében még kézenfekvőbb, hogy intézményesítetten meg kellene jeleníteni a különböző funkciókat: pl. akadémiai típusú/kutatói (a PhD-képzés előzményét adó), az alapképzés szakmai irányultságát folytató, vagy éppen váltó (ún. konverziós), specializációt adó, kifejezetten a munkatapasztalatokkal rendelkezők számára kidolgozott, vagy a munka melletti képzés sajátosságait figyelembe vevő programtípusokat. Mindebből következik, hogy sürgősen felül kell vizsgálni az alap- és a mesterképzést ebből a szempontból. Ott, ahol az érdemi szempontokból indokolt, helyt kell adni az alapképzésekben az akadémiai és a professzionális típusú programok kettősségének (ezzel enyhülni fog a programok – előbbiekben említett – túlterheltsége is), a mesterképzésekben pedig akár még többféle irányultságnak.

A magyar felsőoktatásban jó hagyományai vannak a szakirányú továbbképzésnek. Jelenleg – mivel az európai felsőoktatási reform erre vonatkozóan nem ad iránymutatást – jelentőségükhöz és lehetséges jövőbeni szerepükhöz képest kevés figyelem irányul ezekre a képzésekre és az új képzési rendszerben való releváns elhelyezésükre. Pedig egy részükből mesterképzési programokat lehetne kifejleszteni (amihez túl kellene lépni a kizárólag akadémiai típusú mesterprogramokat elfogadó szemléleten). A szakirányú és más továbbképzési programok tölthetnék be azt a szerepet, amelyet a fentiekben bemutatott második modellben az akadémiai típusú alapképzési és mesterprogramokat kiegészítő szakképzési programok játszanak. Logikus, hogy mindenekelőtt azt kellene eldönteni, hogy – ebből a szempontból – milyen modellt kövessen a magyar felsőoktatás (a máshol már beválni látszó két modell valamelyikét, azok kombinációját, esetleg egy saját modellt).

A felsőfokú szakképzés kudarca a magyar felsőoktatás egyik nagy tehertétele. Valószínű, hogy ennek okai között fontos helyet foglal el a képzési típus funkciójának eredetileg is hiányzó tisztázása. A két funkció – a felsőfokú képzésbe való belépés első fázisa, előkészítése és a tényleges szakképzés – együttes betöltése a gyakorlatban nem tud megvalósulni. A tényleges szakképzés számára feltehetően megfelelőbb te-rep lenne az erre specializálódó intézmények hálózata a felsőoktatási intézményeken kívül (Magyarországon ez a jelenlegi szakközépiskolák bázisán jöhetne létre), vagy esetleg a felsőoktatási intézmények (főleg főiskolák) keretében, de mint önálló

gazdálkodással és szakmai aktivitással, jórészt külön tanári karral működő egység. A felsőfokú szakképzés ebben a formában megfelelő kapcsolatokat tudna kiépíteni a szakmai szervezetekkel, kamarákkal, vállalatokkal, rugalmasabban be tudná vonni az oktatásba a gyakorlati szakembereket, és a finanszírozás felelőssége is áthelyeződne az üzleti világra, a leendő munkaadókra.

A hallgatói mobilitás

Bologna paradox hatása, hogy az alapvető célként kezelt nemzetközi hallgatói mobilitás (elsősorban a cserehallgató típusú mobilitás) valamelyest még csökkent is a reform bevezetése után. Ez részben átmeneti hatás lehet, amennyiben az új képzési rend bevezetésének első éveiben még nehezen áttekinthető az egyes felsőoktatási intézmények képzési program-kínálata, ezért biztonságosabbnak tartják a hallgatók a hazai vagy más, de jól ismert terepen való fokozatszerzést. Hosszabb távon is várható azonban, hogy a két ciklusra bontott képzési rendben „nem lesz idő” a külföldi résztanulmányokra. Mind a hároméves első, mind a kétéves második ciklus időtartama rövid erre, a fentiekben vázolt értelemben túlsúlyolt tanterve megnehezíti a gyakorlati megvalósítást (kimondva-kimondatlanul főleg az első ciklusra vár ennek a feladatnak az ellátása is!). Az európai csereprogramok esetében nehézkesen valósul meg a külföldön végzett tanulmányok elismertetése az anyaintézményben. Ennek hátterében a tanári kar egy részének merev, provinciális gondolkodása áll, de akadályozza a zökkenőmentes elismertetést maga a kreditrendszer is, miközben az Európai Kredit Átviteli Rendszert (ECTS) többek között éppen a nemzetközi mobilitás elősegítésére fejlesztették ki, tették általánossá az európai felsőoktatási reform keretében. Az ECTS kidolgozása és bevezetése ugyanis a részt vevő országok jelentős részében más-más filozófia alapján, vagy pedig meglehetősen mechanikusan, rosszabb esetben nem érdemi szempontok figyelembevétele alapján történt. Így az elvileg ugyanazon szakmai tartalommal, ugyanazon kompetenciák ígéretével megjelenő programokban pl. más-más kreditpontokat kapnak az egyes tantárgyak. Tulajdonképpen európai szinten kellett volna egyeztetni az egyes képzési ágak, szakok tanterveit ebből a szempontból, a megfelelő nemzetközi szakmai szervezetek koordinálásában. Valójában ez inkább elvi lehetőség, hiszen csak a legjobban professzionalizálódott szakmák esetében van ilyen átfogó nemzetközi együttműködés. Ma már az is kimondható, hogy az ECTS inkább akadálya, mint előmozdítója a hallgatói mobilitásnak. (*Derényi-Temesi 2008*) Ez a felismerés vezetett az Európai Képesítési Keretrendszer kidolgozásának kezdeményezéséhez. (*The European Higher Education Area 2005*) A cél olyan rendszer kidolgozása volt, amely segíti a különböző európai oktatási rendszerekben kiadott képesítések hasonlóságainak és eltéréseinek megértését. Ennek tudatában lehet érdemben dönteni valamely külföldön szerzett diploma, végzettség elfogadásáról. Megindult a nemzeti képesítési

keretrendszerek kialakítása is, összhangban az európai rendszerrel, de a 2010-es határidőre általában nem készültek el ezek a dokumentumok. Nehezen halad a képesítési keretrendszer, a tanulási eredmények és az ECTS összehangolása a részt vevő országok szintjén. (*EURYDICE 2009*) Itt pedig valami nagyon fontos dologról van szó. Valójában akkor lehetne átjárhatóvá tenni a felsőoktatást, ha sikerülne ezeket a rendszereket nemzeti és európai szinten érdemben összehangolni, miáltal a minőségbiztosítás releváns alapokon állhatna, és a munkaerőpiaci kapcsolódás is világosabbá válna.

Rövidebb távon ennek általános és széles körű megoldása nem remélhető. Ezért a tanulmányi idő alatti hallgatói mobilitást fokozni kívánó európai felsőoktatási intézmények más megoldásokat keresnek. Jó lehetőség, de gyakorlati (finanszírozási) okokból csak az intézmények egy kisebb (elit) körére vonatkozhat az egyszemeszteres külföldi tanulmányok kötelező beépítése a tantervbe, ahol az egymással kooperáló intézmények jól ismerik egymás szakmai tevékenységét, ami feloldja a nem ilyen szisztematikusra tervezett cserehallgatói mozgásból adódó oktatásszervezési problémákat is. Hasonlóan az intézmények (és a hallgatók) viszonylag szűkebb körét érintheti a közös képzési programok (Joint degree) indítása, ahol részben a hallgatók, részben az őket oktató tanárok vesznek részt a mobilitásban. A másik megoldás az, hogy a hallgatók a teljes képzési programot (főleg mesterképzési, doktori programot) külföldön teljesítik. Várhatóan ennek a formának a térnyerésére lehet számítani a részképzési, illetve csereprogramok rovasára, éppen az előbbieken jelzett nehézségek elkerülése okán.

Itt már a hallgatókért folyó nemzetközi verseny témájához érkeztünk. Az előregedő Európa demográfiai problémáit számításba véve a kontinensen belüli mobilitás végül is az intézmények többsége esetében nem oldja meg a kapacitás-kihasználás (és a finanszírozás) problémáját. Tehát más földrészek – elsősorban Ázsia – jöhetnek számításba mint lehetséges képzési piac. Egyes európai felsőoktatási intézmények egyértelműen célba vették ezt a térséget. A nagyobb tömegű, más földrészeken iskolázott hallgatók megjelenése az európai felsőoktatási intézményekben azonban rejthet veszélyeket is. Amennyiben anyagi megfontolásból engednek az intézmények a felvételi követelményekből, esetleg a tanulmányi teljesítményből, az súlyosan érintheti a képzés színvonalát. Másfelől a rendkívül szorgalmas külföldi (pl. ázsiai) hallgatók komoly versenytársakat jelenthetnek európai hallgatótársaik számára, ami ösztönzőleg hathat utóbbiak teljesítményére.

A szakirodalom eddig úgy tartotta, hogy egy felsőoktatási intézményben 15%-nyi külföldi hallgató jelenléte tekinthető kívánatosnak. A Leuvenben/Louvain-la-Neuve-ben tartott miniszteri konferencia kommunikéje már úgy fogalmaz, hogy 2020-ra el kell érni, hogy az Európai Felsőoktatási Térségben diplomázó hallgatók 20%-a vegyen részt valamilyen külföldi képzésben tanulmányai során (úgy, hogy erre a képzés mindhárom ciklusában – a PhD-képzést is beleértve – lehetőség legyen). (*The Bologna Process 2020 – Communiqué 2009*)

A magyar felsőoktatási intézmények – egyes kivételektől, kivételes szakoktól eltekintve – messze elmaradnak ettől a szinttől. A nemzetköziesedés intézményi kultúrája sem alakult még ki kellőképpen. Az európai ismeretek átadása – érthetetlen módon – egyáltalán nem szerepel az új rendszerű programok képzési és kimeneti követelményeiben, és így általában a tantervekből is hiányzik. A közös és a kettős diplomák kiadásának törvényi szabályozása Magyarországon kedvező, de az ilyen együttműködések létrehozása a gyakorlatban mégis sok bürokratikus akadályba ütközik (gyakran a külföldi partner oldaláról). A magyar felsőoktatásnak ezenkívül szembe kell néznie a hagyományos kelet–nyugati irányú mobilitás azon vonatkozásával is, hogy a legjobb teljesítményű (és fizetőképes) magyar hallgatók egyre nagyobb része fog külföldön diplomát szerezni (mérlegelve az anyagi kondíciókat és a diploma presztízst). A jelenleg külföldön tanuló – teljes programot végző – hallgatók számáról, a gyakoriság tendenciáiról nincsenek pontos adatok, de nagy valószínűséggel máris jelentős és növekvő ez a szám. Az „agyelszívás” azon formája, amelyben az első fokozat hazai megszerzése után a hallgatók nem jelentéktelen része külföldön fogja megszerezni a második (harmadik) fokozatot, minden bizonnyal a legmagasabb presztízssű intézményeket, karokat, szakokat fogja elsősorban érinteni. Ugyanis ezek hallgatóinak családi, társadalmi, anyagi háttere és preferenciarendszere ad leginkább lehetőséget és ösztönzést a külföldi tanulást illetően. (Hrubos 2005)

Magyarországon a kreditrendszer, majd az ECTS bevezetése meglehetősen átgondolatlanul, szakszerűtlenül, az európai kontextust lényegében figyelmen kívül hagyva történt. Pedig az új típusú képzési programok kidolgozása és akkreditálása jó alkalmat adott volna az újragondolásra, összerendezésre (a sietség súlyos következményei közé tartozik ennek elmaradása). A képzési és kimeneti követelményeket kidolgozó konzorciumok figyelmét úgyszólván teljesen elkerülte a probléma. 2009-ben megindultak az Országos Képesítési Keretrendszer kidolgozásának munkálatai (TÁMOP 4.1.3. „A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése” projekt). Jó lenne, ha ez a munka elkerülné az ECTS bevezetése körüli hibákat, nem válna bürokratikus „szörnyeteggé”. A felsőoktatási intézményekkel, az akadémiai és az adminisztratív stábbal egyaránt el kell fogadtatni azt, ami most történik, de ehhez számukra érthetővé, átláthatóvá, intellektuálisan befogadhatóvá kell tenni.

Minőségügy

A minőségügy fokozatosan és látványosan az európai felsőoktatási reform központi kérdésévé vált. A fentiekben leírtakból következik, hogy az egy térségként való értelmezés, a végzettségek, tanulási eredmények kölcsönös elismerése csakis a minőségbiztosítási rendszert is magában foglaló átfogó minőségkultúra, az átláthatóság és a bizalom érvényesülése esetén valósulhat meg. 2005-ben a bergeni miniszteri konferencia elfogadta a Felsőoktatás Minőségbiztosításának Európai

Sztenderdjei (European Standards and Guidelines – ESG) dokumentumot, amely aktus elindította a minőségbiztosítás egységesítésének folyamatát. (*Standards and Guidelines 2005*) Világosan elkülönítette a külső értékelés és az intézményi szintű minőségbiztosítás feladatát és az eljárások rendjét. Az ún. E4-ek, a reformban fontos szerepet játszó európai ún. köztes szervezetek (Európai Egyetemi Szövetség – EUA, Európai Hallgatói Szövetség – ESU, Európai Minőségbiztosítási Szövetség – ENQA, Európai Nem-egyetemi Felsőoktatási Intézmények Szövetsége – EURASHE) kapták feladatul a gyakorlati megvalósítás koordinálását. A négy szervezet – jellegénél fogva – hangsúlyozottan nem kormányzati szereplő, a felsőoktatási intézményeket, a hallgatókat és a független minőségügyi szakértőket képviseli. Az intézményi autonómia – alábbiakban részletesebben is tárgyalt – kérdése itt találkozik a minőségbiztosítás ügyével. A szakértői elemzések arra utalnak, hogy a külső és a belső minőségbiztosítás munkamegosztása, súlya időben változó. Amennyiben az intézmények rendelkeznek jól működő belső minőségbiztosítási rendszerrel, kisebb szerepe lehet a külső minőségbiztosításnak, ami akár azt is jelentheti, hogy annak „csak” a belső minőségbiztosítási rendszert kell értékelnie, akkreditálnia. Ez számos alapvető problémát vet fel a kormányzati felelősség és kontroll kérdésével, a képzési programok előzetes vagy utólagos akkreditálásával kapcsolatban. (*Developing 2005*) (*Hrubos 2008*)

Az Európai Felsőoktatási Térség létrehozásának egyik döntő mozzanata, hogy 2008 májusában létrejött az Európai Minőségbiztosítási Ügynökségek Regisztere (EQAR), tehát az akkreditáció, a minőségbiztosítás is nemzetközi dimenzióba került. Elvileg ez megoldhatja a közös diplomát adó képzési programok akkreditálásának kérdését, hiszen a Regiszterbe felvett ügynökségek értékelését minden részt vevő országnak el kell fogadnia. Az más kérdés, hogy a Regiszter létrehozása több kényes kérdést is felvet. Nyilvánvalóan gyengíti a már létező nemzeti akkreditációs testületek hatalmát, de a nemzeti kormányzatokét is korlátozza mint nemzetek feletti értékelő szervezet. Nem várható, hogy gyorsan elfogadást nyer a működése (2009 végéig mindössze tíz ügynökséget vettek fel a Regiszterbe). (*European Quality Assurance Register for Higher Education*)

A Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság 2001 óta tagja az ENQA-nak, arra törekszik, hogy a nemzetközi sztenderdek szerint épüljön ki és működjön a minőségbiztosítás a magyar felsőoktatásban. Ennek megfelelően 2007/2008-ban megkezdte azt az átalakulási, átalakítási folyamatot, amely a belső és a külső minőségbiztosítás munkamegosztásának, szerepének és funkciójának kérdését érinti. Jelenleg már elkülönül egymástól a nyolcévente esedékes intézményi akkreditáció és a futó képzési programok párhuzamos tudományági akkreditációja, valamint továbbra is működik az új képzési programok engedélyeztetése. (*Intézményakkreditációs Útmutató 2007*) (*Bazsa–Szántó 2008*)

Hazai terepen is nagy kérdés, mikorra éri el a felsőoktatási intézmények belső minőségbiztosítási rendszere azt a fejlettségi szintet, amely lehetővé teszi a

programakkreditáció kiváltását. Nem remélhető, hogy az állami kontrollhoz szokott felsőoktatási intézményekben rövid időn belül kellőképpen tudatosul, hogy autonómiájuk feltétele, egyben biztosítéka a korrekt minőségbiztosítási rendszer működtetése, mi több, a minőségkultúra meghonosítása (ami már túlmutat a minőségbiztosításon, és az intézmény egészének és egyes részlegeinek, szereplőinek alapvető értékrendszerét érinti). Az erőforrásokért folyó kíméletlen verseny, a nemzetközi megmérettetés és az akadémiai értékek – a tömegessé válásból adódó megpróbáltatásokat is túlélő – ereje együttesen kényszerítheti ezt ki. A minőségbiztosítás ügyét fenyegető legnagyobb veszély az elbürokratizálódás, öncélúvá válás, a kreativitás akadályozása, ami a rendszer félreértéséből, az eltorzult gyakorlatból következik. A szükségképpen sok időt, energiát, pénzt felemészítő tevékenységet kellően indokolni kell, elfogadhatóvá kell tenni az akadémiai stáb számára, ellenkező esetben paradox hatásokat vált ki, az alaptevékenységről vonja el a figyelmet. (*Creativity 2007*)

Intézményi autonómia – sokféleség

Miközben a Bologna-reform a felsőoktatási rendszerek harmonizálását tűzte ki célul, egyre inkább tudomásul veszi, mi több, támogatja az intézményi szintű autonómiát, ezzel az intézmények sokféleségét. Bár a hivatkozási alapként kezelt dokumentumok mindig is hangsúlyozták ezt a követelményt, kétségtelen, hogy felülről vezényelt reformról van szó. Kezdetben a nemzetek feletti, európai kezdeményezéseké volt a fő szerep, majd a hangsúly a nemzeti kormányzatokra tevődött át, amelyek meghozták a szükséges intézkedéseket, előkészítették a törvényeket. A megvalósítás során végül az intézmények kerültek előtérbe, ők viselik a fő terheket és a felelősséget.

A cserében megkapott, jelentősen növelt intézményi autonómia ügye sok vitát váltott és vált ki. A fentiekben már tárgyalt belső minőségbiztosítás mellett az anyagi önállóság, a gazdálkodói vagy vállalkozói szemlélet és gyakorlat elfogadása jelenti a kritikus mozzanatot. A folyamat komplexitására, nem egyirányú jellegére utal, hogy egyfelől nagy tekintélyű európai szervezetek (köztük a hallgatói szervezetek) kitartanak amellett, hogy a felsőoktatás közjő, a kormányzatok felelőssége a társadalom minden tagja számára biztosítani a továbbtanulás lehetőségét (az intézményeknek lehetővé kell tenni a kormányzati támogatáson túl más anyagi források felhasználását is, de csak kiegészítő jelleggel), másfelől az OECD, az Európai Bizottság, egyes szakmai szervezetek, a felsőoktatási intézmények egy része úgy foglal állást, hogy az intézményeknek már nemcsak gazdálkodó, vállalkozó szervezetként kell működniük, hanem egyenesen a gazdaság motorja, az innováció forrása szerepet kell felvállalniuk, kiharcolniuk. A gazdaság benyomulása a felsőoktatás világába úgy is értelmezhető, hogy a kényszerűen visszavonuló állam hatalma csökkent, és a

több lábon állás lehetővé tette, megnövelte az intézmények autonómiáját. (*Autonomy 2002*) (*Academic freedom 2006*)

Az intézményi autonómia előtérbe helyezése összefügg a differenciálódás tényével. Mint a fentiekben láttuk, a tömegessé vált felsőoktatásnak többféle társadalmi feladatot kell ellátnia, amelyeknek csak úgy tud eleget tenni, ha minden szereplő tudomásul veszi, hogy az intézmények köre differenciálódik. Ez részben minőségi sokféleséget jelent, részben pedig az eltérő missziók felvállalását. Az „akadémiai sodrás” veszélye, hogy minden intézmény a legmagasabb akadémiai státuszú képzési szinten is kíván programokat indítani (különösen akkor, ha a finanszírozási rendszer és az akkreditációs szempontok is erre készítetik, kényszerítik őket). Miközben a széles értelemben vett társadalmi igények kielégítése szükségessé tenné kifejezetten oktatási célú, munka melletti képzésre irányuló, regionális feladatokat betöltő, idegen nyelvű oktatási programokra specializálódó stb. intézmények jelenlétét a kutatóegyetemek mellett. Ezen intézmények értékelését, programjaik akkreditálását, finanszírozását a saját vállalt misszió betöltésének színvonala alapján lehet érdemben szabályozni.

Az egységes és részletes állami szabályozás hagyományait hordozó kontinentális Európában, ahol egy-egy országon belül egyfelől az egyetemek, másfelől a főiskolák elvileg azonos státusszal, presztízzsel rendelkeztek, nehéz elfogadni, elfogadtatni az új szemléletet és gyakorlatot. A legfontosabb szakértői és ún. közvetítő szervezetek közreműködésével 2004-ben elindult egy program, amelynek célja, hogy magalapozza egy európai klasszifikációs rendszer létrehozását. (*Mapping Diversity 2008*) (*Hrubos 2009*) A horizontális szemléletű osztályozás, típusalkotás igénye azért is merült fel, mert az utóbbi években egyre nagyobb visszhangot váltott ki a nemzeti és a nemzetközi intézményi rangsorok készítése, amelyek – értelemszerűen – hierarchiában gondolkodnak. A rangsorkészítés körüli elméleti és módszertani viták pozitív hatása, hogy elvezetnek a felsőoktatás alapkérdéseinek ismételt felvetéséhez, továbbá felhívják a figyelmet arra, hogy a kiemelkedő pozícióra való törekvés, az arra való ösztönzés öncélú lehet, ha nem veszi figyelembe, hogy végső soron a tudomány és a társadalom egészének szolgálata a felsőoktatási intézmények feladata. (*Sadlak–Cai 2007*)

Az intézményi autonómia kérdésének vitája Magyarországon az irányítási és a finanszírozási rendszer körüli, a törvényalkotáshoz kapcsolódó diskurzusban zajlott le, és zajlik ma is, hasonló tartalommal, mint más európai országokban. Ugyancsak napirenden van az intézmények különböző típusai megjelenítésének ügye az intézményi és programakkreditációtól a finanszírozásig terjedő területeken. A felsőoktatási intézmények típusokba sorolása nagyon is időszerű kérdés, ugyanis gyakran elhangzik az állítás, hogy „túl sok” felsőoktatási intézmény van Magyarországon. A 70 körüli szám ilyen értelemben való releváns megítélését segítené, ha a szabályozás (és a köztudat) nem kezelné egységes halmazként a felsőoktatási intézményeket. A 2009-es év fontos fejleménye a „kutatóegyetem” témájának határozott felvetése,

a koncepció kidolgozása és a vonatkozó kormányrendelet megjelenése volt. (Dezső 2009) [276/2009. (XII. 4.) Korm. Rendelet] Eszerint a Németországban meghonosított, pályázat útján elnyerhető, meghatározott időre szóló „kutatóegyetem – kiváló egyetem” rendszer kapott utat Magyarországon. Ez jó megoldásnak ígérkezik, első sorban rugalmassága következtében. Ugyanakkor nem szabad megfeledkezni a kimaradókról – más missziók betöltőit is értékelni kell, más módon.

ZÁRÓ GONDOLATOK

Az európai felsőoktatási reform egy folyamat, amelynek első szakasza lényegében lezárult, és máris folyik a következő szakasz feladatainak megtervezése. Az elmúlt négy év történéseit is ennek a keretében érdemes értékelni, tehát a tendenciákra, az egymásból következő újabb és újabb kihívásokra, a változó prioritásokra célszerű figyelni.

Például rövid távon a reform ellentmondásos hatásának látszik, hogy miközben az európai felsőoktatási rendszerek harmonizálása volt a cél, a korábban országonként eltérő, de azon belül jól áttekinthető szerkezetű felsőoktatási rendszerek most már országokon belül is differenciálódtak. A hivatalos és szakértői megítélések azonban az utóbbi években már éppen támogatandónak, Európa kiemelt értékének, egyértelműen pozitív vonásának tartják a sokféleséget. Természetesen ennek kezelése igen nagy kihívás a kontinens felsőoktatása számára, és szakértői előrejelzések szerint ez lesz a reform következő szakaszának legfontosabb ügye. (*The Lisbon Declaration* 2007)

A Bologna-folyamat hazai értékelésekor érdemes szem előtt tartani, hogy a reform megvalósításával kapcsolatos számos probléma lényegében minden részt vevő országban felmerült. A magyarországi sajátos gondok egy része egész Közép-Kelet-Európára vonatkozik, és a felsőoktatási reformok időbeli „összeturulódásának” tudhatók be. (Kozma–Rébay 2009) Ezekről el kell választani a hazai megvalósítás esetleges balfogásait, tévedésekből, félreértelmezésből adódó kevésbé sikeres elemeit. (Barakonyi 2009) A nemzetközi összehasonlítás, a legjobbnak tartott külföldi példák tanulmányozása általában hasznos, de érdemes mindig a rendszer egészében, modellekben gondolkodni a vizsgálódás során. Ennek hiányában bekövetkezhet az a hiba, hogy az összefüggések megértése helyett csak saját elgondolásainkhoz keresünk – és mindig találunk – illusztrációt.

Megjegyzések

A tanulmány épít az OKA (84/tk OKA I) támogatásával 2006–2007-ben végzett kutatás eredményeire. Kutatási zárójelentés: A magyar felsőoktatás szerkezetének és

finanszírozási rendszerének átalakulása a lineáris modellre történő áttérés során. Kutatásvezető: Hrubos Ildikó. Munkatársak: Polónyi István és Veroszta Zsuzsanna tanulmányokkal, Lovász Gabriella, Pálinkó Éva, Pásztor Adél és Tomasz Gábor esettanulmánnyal. (*Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet 2007*)

IRODALOM

- Academic freedom and university autonomy. Parliamentary Assembly. Report of the Council of Europe, Committee on Culture, Science and Education. 2 June 2006
- Autonomy and Responsibility. The University's Obligations for the XXI Century (2002) Observatory Magna Charta Universitatum. Bologna, Bononia University Press.
- Bologna Process. Template for National Reports: 2007–2009
- Barakonyi Károly (2009): *Rendszerváltás a felsőoktatásban*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Bazsa György – Szántó Tibor (2008): Felsőoktatási akkreditáció Magyarországon. *Educatio*, XVII. évf. 1. szám
- Bologna Process. Stocktaking Report 2009. Report from the working groups appointed by the Bologna Follow-Up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve 28–29 April. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf
- Bucharest Message to the 2009 World Conference on Higher Education – Experiences and Recommendations from the European Region. <http://www.cepes.ro/forum/pdf/Bucharest%20Message.pdf>
- Communiqué of the Prague Summit. Towards of the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001 OKM Bologna honlap
- Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region. Lisbon, 11. IV. 1997. Council of Europe, European Treaty Series – No. 165
- Creativity in Higher Education (2007) Report on the EUA Creativity Project 2006–2007. EUA Publications
- Davies, H. (2009): *Survey of Master Degrees in Europe*. EUA Publications
- Derényi András – Temesi József (2008): Kreditrendszer és minőségbiztosítás. *Educatio*, XVII. évf. 1. szám
- Developing an Internal Quality Culture in European Universities (2005). Report on the Quality Culture Project 2002–2003. EUA Publications
- Dezső Tamás (2009): Merre tart a magyar felsőoktatás? Vitaindító tézisek a „kutatóegyetem” koncepcióhoz. *Trefort-Kert*, II. évf. 3. szám p. 7–11.
- European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR) Statutes. Members. <http://eqar.eu>
- EURYDICE. Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process. European Commission

- Hrubos Ildikó (2000): Új paradigma keresése az ezredfordulón. *Educatio*, IX. évf. 1. sz.
- Hrubos Ildikó (2003): Napjaink reformja: az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása. *Educatio*, XII. évf. 1. szám
- Hrubos Ildikó (2005): A peregrinációtól az Európai Felsőoktatási Térségig. *Educatio*, XIV. évf. 2. szám
- Hrubos Ildikó – Tomasz Gábor (szerk.) (2007): A bolognai folyamat intézményi szinten. Kutatás Közben No. 278. Felsőoktatási Kutatóintézet
- Hrubos Ildikó (2008): A minőségkultúra ügye az Európai Felsőoktatási Térségben. *Educatio*, XVII. évf. 1. szám
- Hrubos Ildikó (2009): A sokféleség értelmezése és mérése. *Educatio*, XVIII. évf. 1. sz. p. 18–31.
- Intézményakkreditációs Útmutató. Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság. 2007. október 16.
- Jónasson, T. (2008): *Inventing Tomorrow's University. Who is to take the Lead? An Essay of the Magna Charta Universitatum*. Bononia Press
- Kozma Tamás – Rébay Magdolna (2008): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
- London Communiqué. Toward the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. 18 May 2007
- Mapping Diversity: Developing a European Classification of Higher Education Institutions (2008). Classifying European Institutions for Higher Education Project (stage II.). <http://www.utwente.nl/cheps/research/projects/ceihe>
- Országjelentés 2007–2009. OKM – Nemzeti Bologna Bizottság honlapja
- „Realising the European Higher Education Area”. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Berlin, 19 September
- Reisz D. Róbert (2003): Izomorfizmus, konfliktus és kreativitás. *Educatio*, XII. évf. 1. szám p. 19–32.
- Sadlak, J. – Cai, L. N. (eds) (2007): *The World-Class University and Ranking: Aiming Beyond Status*. Cluj University Press
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2005) ENQA report. European Association for Quality Assurance in Higher Education. Helsinki
- Szabó Katalin (2008): Tanulás a munkahelyeken és a munkahelyekért. *Educatio*, XVII. évf. 2. szám
- The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009. <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=603>
- The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May 2005. OKM Bologna honlap
- The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European ministers of education. Convented in Bologna on the 19th June 1999. OKM Bologna honlap

The Lisbon Declaration. Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a Common Purpose (2007) OKM Bologna honlap

2008. évi XCVII. törvény a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény módosításáról. Magyar Közlöny 2008/183. szám

276/2009. (XII.4.) Korm. Rendelet a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. Törvény egyes végrehajtási rendeleteinek módosításáról. www.okm.gov.hu/jogszabalyok/kormanyrendeletek

A „Bologna Piramis”

A felsőoktatási menedzserizmus megjelenése európai és globális szinten

A 20. század második felétől olyan folyamatok zajlottak le a fejlett nyugati országok felsőoktatásában, amelyek következtében intézményrendszerük gyökeresen átalakult. A gyors és igen jelentős hallgatói létszámexpánzió, valamint a tudományok differenciálódása és a tudományos teljesítmény korábban nem ismert ütemű meg-növekedése jelentette a fő folyamatokat, amelyek változó gazdasági és társadalmi környezetben zajlottak le. Az 1960-as évek látványos, és akkor megállíthatatlannak látszó gazdasági fellendülése adta a hátszelet, amelyben a jóléti államok nagyvonalúan fejlesztették a felsőoktatást és a tudományos kutatást. A hatalmas beruházásokat finanszírozó állam értelemszerűen meghatározta a fejlesztés irányait, ami a korábban is állami fennhatóság alatt álló európai felsőoktatásban nem keltett nagyobb megütközést (az Egyesült Államokban, ahol ez ebben a formában korábban ismeretlen volt, már igen). A viták akkor bontakoztak ki, amikor a gazdasági növekedés megállt, és a kormányzatok csökkentették a szektorra fordítható támogatásokat. Mi több, elszámoltathatóságot, átláthatóságot kezdtek megkövetelni a közpénzekből fenntartott intézményektől. Közben a finanszírozási, szabályozási rendszert olyan módon alakították át, hogy az ösztönözte (késztette, kényszerítette) az intézményeket a saját (külső) bevételek megszerzésére. A gazdasági élet szereplőivel való együttműködés megkerülhetetlen követelménnyé vált, ami kiegészült a kutatás fokozatosan iparszerűvé válásával, a versenyeztetésen alapuló pályázati rendszerrel. Ez már tényleges gazdálkodási, vállalkozói gondolkodást igényelt az intézményektől. A tömegessé válás kezelése sorozatos felsőoktatási reformokat indukált a kormányzatok részéről, a gyorsan változó környezethez való alkalmazkodás pedig egyre inkább igényelte az innovatív szemléletet, magatartást. Az erőforrásokért folyó verseny és a sokféle társadalmi igény következtében differenciálódott az intézmények köre, az egyediségre való törekvés a sikeres működés (vagy egyáltalán a túlélés) egyik fontos feltételévé vált. (Hrubos 2002, 2009) (Reichert 2009)

Mindezen folyamatok elengedhetlenné tették egyfelől a professzionális szakirányítási apparátus kiépítését, megerősítését, másfelől a gazdálkodási szemléletet képviselő menedzserek megjelenését. Egy-egy felsőoktatási intézmény szervezetében így már három (formálisan nem mindig szétváló, nem mindig látható) irányítási vonal létezik, amelyek saját értékrendszerrel, kultúrával rendelkeznek: az akadémiai, a bürokratikus és a gazdálkodási vonal. A három vonal együttműködése, egymás

szempontjainak elfogadása a sikeres működés titka. Ennek megvalósítása azonban nem könnyű, így általában inkább a befolyásról, a hatalomról és presztízsről szóló küzdelmek jellemzik az intézményeket. Mindezt nehezen, kifejezetten frusztrációként éli meg az akadémiai vonulat, amely azt a veszélyt látja, hogy eredeti céljait, értékeit elnyomja, azok követését megnehezíti a másik két vonulat, amelyeknek mintegy foglyává vált. Nekik viszont azzal a kérdéssel kell szembenéznük, hogyan válhatnak a szerep professzionális művelőivé (milyen képzettség és gyakorlati tapasztalat szükséges ehhez), hogyan tudnák elsajátítani (vagy egyáltalán kialakítani) azt a „nyelvet”, kommunikációs formát, amely lehetővé teszi az érdemi együttműködést. Ennek a küzdelemnek a megértése igazi társadalomkutatói feladat.

Jelen tanulmány az európai felsőoktatási reform (a Bologna-folyamat) példájából kiindulva kívánja bemutatni és értelmezni a fentiekben vázolt jelenségegyüttest, amely természetesen nemzetközi, mi több, globális szinten is érvényesül. Külön figyelemre méltó, hogy ennek a reformnak alapvető eszméje és törekvése az európai akadémiai és humanista értékek megvédése, továbbvitele a tömegessé lett felsőoktatásban. Olyan megoldást keresett, amelyben a formalizált és provinciális bürokratikus szemlélet, valamint a leegyszerűsített gazdasági hatékonysági elvek feltételezett túlhatalmával szemben lehetnek esélyei az említett értékeknek. A reform első évtizedében mindenesetre kiépültek az európai felsőoktatási menedzsment bástyái, a megfelelő szervezetek, és a munka érdemi részét végző szakértői kör...

A CSÚCSMENEDZSMENT

A reformot irányító legfelső stratégiaalkotó és döntéshozó testület a részt vevő országok oktatási (felsőoktatási) minisztereinek konferenciája, amely két évente ülészik (legközelebb 2012-ben Bukarestben). Nyilatkozatot vagy kommunikét bocsát ki, amelyben értékeli az előző két évben történeteket, és megfogalmazza a következő két év feladatait. A ténylegesen legfontosabb és legnagyobb befolyással rendelkező testület a Nemzetközi Bologna Csoport (Bologna Follow-Up Group), amely a két miniszteri konferencia között döntési joggal rendelkezik, a feladatokat operacionalizálja, követi a teljesítést, elfogadja a munkaprogramot és előkészíti a következő miniszteri értekezletet. Megválasztja az elnökséget, és létrehozza a tematikus munkacsoportokat, amelyekben az érdemi szakmai munka folyik (a munkacsoportokban a tagországok delegáltjai és szakértők dolgoznak). Meglehetősen nagy létszámú testület, amelynek szavazati joggal rendelkező tagjai a részt vevő országok oktatási kormányzatai és az Európai Bizottság képviselője. További széles kört jelenítenek meg az érdekhordozók (stakeholderek) tanácskozási joggal rendelkező delegáltjai, akik fokozatosan kapcsolódtak be a reform irányításának munkájába (Európa Tanács, Európai Egyetemi Szövetség, Európai Nem-egyetemi Felsőoktatási Intézmények Szövetsége, Európai Minőségbiztosítási Szövetség, Európai Hallgatói Szö-

vetség, UNESCO Európai Felsőoktatási Központ, Európai Munkaadók Szövetsége, Oktatási Internacionálé Páneurópai Szervezete).

Az operatív irányítási munka természetesen nem itt, hanem az Elnökségben zajlik, amely még mindig elég nagy testület, és személyi összetétele – meghatározott rendet követve – változó: a következő miniszteri konferencia vendéglátó országának képviselője, az ún. EU „Troika” és a négy legfontosabb érdekhordozó szervezet, az ún. E4-ek (Európai Egyetemi Szövetség, Európai Nem-egyetemi Felsőoktatási Intézmények Szövetsége, Európai Minőségbiztosítási Szövetség, Európai Hallgatói Szövetség), valamint rotáció szerint kiválasztott országok képviselői. A Nemzetközi Bologna Csoport és az elnökség munkáját a Titkárság támogatja, amely mindig a következő miniszteri konferencia vendéglátó országában működik, és a fenntartását is ugyanazon ország finanszírozza.

A vezetőtestületek fentiekben vázolt jellege hozzájárult ahhoz, amit a folyamat legfontosabb eredményének tekinthetünk: kialakult egy közös európai felsőoktatási nyelv, a rendszeres személyes találkozások következtében a részt vevő országok képviselői közötti kommunikáció erősödött. Így létrejött egy páneurópai platform, amelynek keretében a kétoldalú kapcsolatok is teret kaptak. A sokféleség elfogadása, a nemzeti tradíciókra való építés természetessé vált, ami megkönnyítette a reform bevezetését, egyben odahatott, hogy egyáltalán nem vált egységessé a konkrét megvalósítás. Fontos vonás a szakértői elem megjelenése, ami ellensúlyozza az alapvetően kormányzati jelleget. Mindazonáltal a nyilvánosságra hozott fő dokumentumok alapvetően „kincstári optimizmust” sugallnak.

A nagy méretű és változó személyi összetételű testületek gyengesége, hogy a folyamatosság hiánya következtében kevésbé hatékony (lassú) a munka, és vannak esetlegességek egyes témák sorsát illetően. A különböző országok képviselői (vagy onnan érkezők) eltérően értelmezték a feladatot, az egyeztetési elvárás és az egységesség mértékét, a felsőoktatási intézmények autonómiájának országonként eltérő kezelése pedig a bevezetés ereje tekintetében teremtett különbségeket. Az érdekhordozók erős részvétele sok szempontból dinamikus, innovatívvá teszi a munkát a bürokratikus vonásokkal szemben, viszont ők sem tudják pótolni a folyamat egészében alig megjelenő valódi „professzori elemet”, hiszen képviselőik közül lényegében mindenki valamilyen vezető pozícióban van (az ülésekre főleg professzionális menedzsereket, nem pedig független kutatókat delegálnak).

A sok és sokféle szereplő, a bonyolult egyeztetési mechanizmus ellenére Bologna egy meglehetősen zárt kör ügyévé vált, lényeges mondanivalója alig jutott el a tényleges megvalósítókig. A folyamat leggyengébb vonása a kellő kommunikáció hiánya, olyan kommunikációé, amely érdemben megszólította volna a felsőoktatás közkatonáit (tanárokat, oktatásszervezőket, hallgatókat) és a leendő munkáltatókat. (*The Bologna Process 2010*)

AZ EURÓPAI MINŐSÉGBIZTOSÍTÁSI REGISZTER

A minőségbiztosítás kezdettől fogva döntő eleme az európai felsőoktatási reformnak (a fő nyilatkozatok és beszámolók minden esetben kitérnek erre a kérdésre). Indokolt a kiemelt érdeklődés, hiszen a reform alapvető gondolata, a diplomák és végzettségek kölcsönös elismerése a bizalmon alapul. A már nagy tömegben előforduló elismertetési ügyekben nem lehet egyedileg eljárni, azok csakis automatizmusok bevezetésével kezelhetők. El kell tehát fogadni, hogy a másik felsőoktatási intézmény (másik ország felsőoktatási intézménye) megfelel bizonyos minőségi kritériumoknak, hiszen akkreditációt nyert egy hivatalos minőségbiztosítási ügynökségtől. A tagországok rendelkeznek ilyen ügynökségekkel (országonként egy vagy több is működhet), de az új, nemzetközi funkciónak akkor felelnek meg, ha azonos elvek alapján végzik munkájukat.

Az európai felsőoktatási reform meghirdetése után (2000-től) elindult a nemzeti akkreditációs testületek együttműködése, és 2004-ben megalakult az Európai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Szövetség (ENQA). A soros miniszteri értekezlettől azt a feladatot kapta, hogy dolgozza ki a minőségbiztosítás egységes elveit és eljárásait. 2005-ben a bergeni miniszteri értekezlet fogadta el az erről szóló dokumentumot. Az európai felsőoktatási reform egyik sikeres elemének tekintik, hogy az első tízéves számvetéskor már a részt vevő országok mintegy háromnegyede nyilatkozott úgy, hogy rendelkezik a – bergeni elveknek többé-kevésbé megfelelő – minőségbiztosítási szervezettel és rendszerrel (a helyzet értékelésénél figyelembe kell venni, hogy egyes országok csak a 2000-es évtized közepén, második felében csatlakoztak az Európai Felsőoktatási Térséghez). (*Standards and Guidelines 2005*) (*Bologna Process Stocktaking 2009*) (*Creativity 2009*)

A formai értelemben megnyugtató helyzet értékelése azonban további, rendszeresen megismételt tartalmi ellenőrzést is igényel. Először is megtörtént a nemzeti akkreditációs szervezetek európai szintű akkreditálása. 2010-ben pedig az Európai Egyetemi Szövetség elindított egy projektet, amely empirikus vizsgálódások alapján értékeli az alapelvek betartását a reformban részt vevő országokban, továbbá javaslatot tesz az alapelvek finomítására, felülvizsgálatára az ötéves tapasztalatok alapján. A projekt 2012-ben ér véget, várhatóan a 2012-es bukaresti miniszteri konferencia fogadja majd el az értékelést és a javasolt változtatásokat. (*Mapping the application 2011*)

Miközben a nemzeti minőségbiztosítási rendszerek összehangolása ezek szerint sikeresen halad előre (de folyamatos feladatokat is ad), az alapkérdés továbbra se oldódik meg teljesen. Tulajdonképpen elvileg egyetlen európai akkreditációs ügynökségre kellene bízni minden intézmény (képzési program) akkreditálását. Ez természetesen nem valósítható meg, az ötlet komolyan fel sem vetődik, már csak a gyakorlati lebonyolítás nehézségei miatt sem. Ennél is fontosabb a tagállamok ellenállása, hiszen ez esetben a közös, nemzetek feletti akkreditációs ügynökség döntése-

it el kellene fogadniuk például a hazai intézmények finanszírozása tekintetében. Az életszerűtlennek és fantasztikusnak tűnő vállalkozás részben mégis megvalósult.

2008-ban, kemény tárgyalások és előkészítő munka után az E4-ek megalapították az Európai Minőségbiztosítási Regisztert (EQAR), azon minőségbiztosítási ügynökségek listájának rendszerét, amelyek ítéletét a rendszerbe jelentkező országokban minden érintett elfogadja. Ez igazi szintáltörés volt az európai felsőoktatási reform folyamatban, hiszen felmutatta a „tiszta megoldást”. Gyakorlati jelentősége – első megközelítésben – a közös programok (Joint degree) akkreditálásában lehet, hiszen ezek esetében valóban sok nehézséget okoz a több ország felsőoktatási intézményei által kidolgozott képzési programok akkreditálása a nemzeti akkreditációs ügynökségek által.

Az első két-három év mérsékelt eredményeket hozott. Eddig 27 ügynökség nyert felvételt a regiszterbe, és mindössze két jelentkező pályázatát utasították el (a regiszterbe felvett ügynökségek köre meglehetősen összetett: állami és magánügynökségek, teljes szakmai spektrummal foglalkozók és speciális profilúak, az illető ország központi ügynökségei és perifériálisabb szerepűek egyaránt vannak közöttük). A tartózkodás érthető, hiszen igen nagy a tét, továbbá egyelőre nem becsülhető meg, mi is lesz a jövője a rendszernek. A regiszterbe kerülő szervezeteknek jelentős díjat kell fizetniük, mivel önfenntartó szervezetről van szó, mégpedig igen bonyolult és nagy szervezetről. Felépítése hasonló logikát követ, mint a Nemzetközi Bologna Csoporté. Vannak alapító tagok: az E4-ek, ún. kormányzati tagok az EFT országainak képviselőiben, valamint az UNESCO Európai Felsőoktatási Központ és az Európa Tanács képviselője, továbbá az itt szociális partnereknek nevezett két szervezet: az Európai Munkaadók Szövetsége és az Oktatási Internacionálé Páneurópai Szervezete. A tényleges munkát, a regiszterbe való felvételtől való döntést a Regisztrációs Bizottság végzi. A 11 tagú testület független szakértőkből áll, akik közül nyolc személyt az E4-ek, két személyt a szociális partnerek jelölnek, az elnököt pedig a tíz, már megválasztott személy jelöli ki (a bizottság kiegészül öt megfigyelői státuszú – rotált – kormányzati képviselővel). A személyi és a stratégiai döntéseket a Közgyűlés hozza (amelyen a fentiekben bemutatott tagok, továbbá meghívott megfigyelők vesznek részt). Az operatív munkát végző irányító testület négy tagját az E4-ek jelölik.

Egy ilyen szervezet se kerülheti el a sorsát: az alapszabály szerint két évente külső értékelésnek kell alávetnie magát. Az alapítás utáni két év lejártával 2010-ben kezdődött meg az előkészítő munka, és az eredményekről 2012-ben először a Nemzetközi Bologna Csoportnak számolnak be. De vajon ki kérheti fel ez esetben az értékelést felügyelő bizottságot? Európa itt nem jöhet számításba. A nagy tekintélyű amerikai Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (CHEA) tölti be ezt a szerepet (ők adják az elnököt). A Felügyelő Bizottság kéri fel a hét független szakértőből álló értékelő csoportot (elnöke kanadai, van amerikai és dél-afrikai tagja is, a többi pedig európai, korábbi egyetemi vezetők vagy akkreditációs ügynökségek volt vezetői). (EQAR 2010 Annual Report 2011)

A U-MAP PROJEKT

A 2000-es évek elejétől a szakmai és laikus érdeklődés középpontjába kerülő nemzeti és nemzetközi felsőoktatási rangsorkészítési hullámra reagálva 2004-ben elindult egy európai projekt, amely elvileg más utat keresett. A klasszifikációnak nevezett megközelítés a hierarchikus szemléletű, sokszor leegyszerűsített vagy vitatható indikátorokon alapuló rangsorolás helyett a felsőoktatási intézmények főbb csoportjai azonosítását célozta meg. 2010-re készült el a zárójelentés, a konkrét javaslat a U-Mapnek nevezett modell működtetésére. (A projektet az Európai Bizottság támogatja, a témavezető a Twentei Egyetem keretében működő Center for Higher Education Policy Studies – CHEPS).

A rendszer az empirikus tényekből indul ki, az intézmények adatszerűen megragadható jellemzőit, ellátott feladatait veszi figyelembe, tudatosan törekszik az előzetesen meglévő szabályozási típusoktól vagy más előfeltevésektől, előítéletektől való elszakadásra. Többdimenziós jellegű, felhasználóbarát (többféle lehetséges felhasználó szempontjait veszi figyelembe). Olyan megoldás, amely minden felsőoktatási intézmény számára releváns, leíró, nem pedig normatív jellegű, nem értékeli az intézményeket az egyes dimenziók vagy indikátorok alapján. Megbízható és ellenőrizhető adatokat használ, alapvetően meglévő (hivatalos) adatokra támaszkodik, így nem igényel újabb adatfelvételt.

Kulcskérdés a dimenziók és az indikátorok körének meghatározása. Több kísérlet, próba és az érintettek széles körével való egyeztetés után végül hat vizsgálati dimenziót és összesen 23 indikátort választottak. A dimenziók köre szemléletváltozást jelez a felsőoktatási intézmények funkcióit illetően. Az oktatás és a kutatás mint hagyományos funkciók és a növekvő jelentőségűvé vált nemzetközi orientáció mellett az ún. harmadik missziót is beemelték. Ez utóbbi mibenlétéről jelenleg sok vita és konkrét európai vizsgálódás folyik. Annyi bizonyos, hogy itt fontos társadalmi feladatokról van szó, amelyek a mára hatalmasra növekedett felsőoktatással kapcsolatban egyre inkább előtérbe kerülnek, tehát az intézmények osztályozásánál nem hanyagolhatók el. Így a U-Map újdonsága, hogy a tudástranszfer, a regionális elkötelezettség, a helyi munkaerőpiaci igények figyelembe vétele, a nem tipikus hallgatói csoportok tudatos felvállalása (felnőttképzés, munka melletti képzés, távoktatás) és a kulturális szolgáltatások is szerepelnek az indikátorok között. Az új megközelítés természetesen nehézségeket is okoz, hiszen a harmadik misszióra vonatkozóan kevésbé állnak rendelkezésre hivatalos, kontrollált, rendszeresen gyűjtött adatok, mint az oktatás vagy a kutatás esetében. (*European Indicators 2011*) Ez az egyik legfőbb kihívás: most a harmadik misszió leírására viszonylag kevés indikátort sikerült megjelölni. Ugyanakkor már az is pozitív fejleménynek tekinthető, ha a U-Map hatására a jövőben nagyobb figyelem irányul az ilyen típusú rendszeres adatgyűjtések bevezetésére. Végül hat dimenzióban 23 indikátort tartalmaz a modell.

A javaslat szerint a rendszer működtetésére önfenntartó, nem kormányzati, non-profit jellegű független szervezetet kell létrehozni, amely kezeli az adatbázist, rendszeresen frissíti azt, az érintettek és érdeklődők számára hozzáférhetővé, használhatóvá teszi az eredményeket. Itt viszont súlyos gyakorlati kérdések merülnek fel.

A rendszer akkor tudja szolgálni a felhasználókat, ha az intézmények széles köre kapcsolódik hozzá (természetesen önkéntesen, az anyagi konzekvenciák tudatában). Becslések szerint ezer intézmény csatlakozása esetében válik önfenntartóvá a rendszer (ami az európai felsőoktatási intézmények negyedét jelenti). Vajon milyen megfontolások alapján dönt majd egy intézmény úgy, hogy belép, vállalja – a díjfizetés mellett – nemcsak a folyamatos adatszolgáltatást, hanem az egyértelmű átláthatóságot is? Kérdés, hogy mindez megéri-e neki, figyelembe véve az ilyen típusú nyilvános színrelépésből várható marketinghatásokat. Az is lehet, hogy egy idő után (elég nagy számú résztvevő esetén) a kimaradás kockázata már nagy lesz, ami csatlakozásra ösztönözhet. Feltehető, hogy a legmagasabb presztízsű intézmények, valamint azon intézmények, amelyek számára nem igazán releváns a nemzetközi porondon való ilyen nyilvános megmutatkozás, kevésbé fognak érdeklődni a kezdeményezés iránt. Az viszont biztos, hogy az első három évben, az indulásnál valamilyen európai támogatásra van szükség, majd a kormányzatok hozzájárulásra is, mindaddig, amíg a szükséges méretet eléri a rendszer. (*Mapping Diversity* 2008) (*Hrubos* 2010) (*Vught van at* 2010)

Szakmai, tartalmi értelemben megfogalmazódik az a kétség, hogy vajon értelmezhető-e egy-egy intézmény profilja a környezeti, nemzeti kontextus figyelembevétele nélkül. Ez a probléma már az adatok begyűjtésénél, feldolgozásánál megjelenik, amennyiben a különböző országok adatgyűjtési rendszerei (a felsőoktatási intézmények adatszolgáltatási rendszerei) meglehetősen eltérőek, ezért különböző országok egyes intézményeinek összehasonlítása csak igen korlátozottan lehetséges. Egy-egy országon belüli használatkor viszont nem jelenik meg ez a korlát, és a modell alkalmazása jó szolgálatot tehet az érintetteknek, érdekelteknek, köztük a kormányzatoknak (és a kutatóknak). Horizontális és többdimenziós szemléletével, a megszokott kategóriák (intézményi státusz, fenntartó) meghaladásával differenciáltabb és szubsztantívabb képet adhat az intézményhálózatról (akár a megszokott kategóriák relevanciájának kontrolljára is használható). (*Rauhvargers* 2011)

A HORIZONTÁLIS ÉS A VERTIKÁLIS MEGKÖZELÍTÉS ÖSSZEKAPCSOLÁSA – GLOBÁLIS AMBÍCIÓ

Lényegében a U-Map folytatásának tekinthető az ugyancsak az Európai Bizottság támogatásával 2009-től futó projekt, amely a U-Multirank nevet kapta (a projektet egy nemzetközi konzorcium vezeti, amelyben meghatározó szerepet játszik a U-Map projekt kapcsán már említett CHEPS, valamint a német Centre for Higher

Education Development – CHE). A projekt – szándéka szerint – olyan értékelési rendszert dolgoz ki, amely új típusú átláthatóságot szolgál, figyelembe véve, hogy a felsőoktatási intézmények ma már rendkívül komplexek tevékenységük és szervezeti modelljük szempontjából. Bár európai kezdeményezés (2011 nyara, az előkészítő és kísérleti szakasz lezárulása után az európai egyetemek teljes körét fogja megszólítani, csatlakozásra buzdítani), de eredetileg is globális hatókörűnek szánták (a nemzetközi szakértői testületben Európán kívüli tagok is vannak). Tekinthetjük olyan vállalkozásnak, amely ellenpontul szolgálhat a leegyszerűsítettebb filozófiát és módszereket követő – eddig ismert – globális rangsorkészítésekhez képest. Máris nagy a más földrészek érintettjei részéről megnyilvánuló érdeklődés a projekt iránt.

Annyiban a U-Map gondolatára épül, hogy először típusokba sorolja az intézményeket, majd az azonos típusba tartozókat hasonlítja össze. A szemléletbeli különbség pedig abban nyilvánul meg, hogy míg a U-Map arra a kérdésre keresi a választ, hogy az intézmény „mit tesz”, addig a U-Multirank a „milyen jól teszi” kérdést teszi fel. A vizsgálódás dimenziói – a teljesítménytípusok – lényegében egybeesnek (annyi az eltérés, hogy az előbbi modellben hat, utóbbiban öt dimenzióról van szó, mivel kimaradt a hallgatói összetételre vonatkozó dimenzió). Az indikátorok száma viszont a Multirankben jóval nagyobb (79).

Az intézményektől begyűjtött adatok alapján megtörténik az intézmények típusokba sorolása, majd azon belül az egyes teljesítménytípusok szerint végzik az értékelést. Nincs aggregált mutató, nincs egyetlen rangsor. (A kísérleti fázisban képzési programok rangsorolásával próbálkoztak két képzési területen, az üzleti és a műszaki képzést illetően.) A rendszer a legteljesebb mértékben felhasználóbarát kíván lenni. Az adatbázis könnyen kezelhető lesz, amelyben jól eligazodik bármely érdekelt. Saját maga tudja előállítani az intézményi rangsort valamely intézménytípusban, valamely teljesítménytípus szerint.

Az imponáns vállalkozás egy döntő ponton tartalmaz kockázatot. Az indikátorok többségének jellege következtében az adatok jelentős részét az intézményektől kell bekérni. A kért adatok előállítása általában komolyabb többletterhet tesz az adminisztratív stáb vállára, és a beérkező adatok megbízhatóságát csak korlátozott mértékben lehet ellenőrizni. (*U-Multirank 2010*)

A rendszer működtetését a U-Mapnél leírt elvekhez hasonlóan tervezik. A nehézségek is hasonlóak, azzal, hogy jóval nagyobb mértékben jelentkeznek. Az elvileg megszólítható intézmények száma sokkal nagyobb (mintegy 17 ezer felsőoktatási intézmény van a világban, és az optimista rendszergazdák az intézmények felével számolnak a kiépítés során), jóval több indikátorról van szó, és a nemzeti kontextus megragadására lényegében nincs lehetőség. A javaslat sorsa most a finanszírozó, az Európai Bizottság kezében van...

TÖREKVÉS A RANGSORKÉSZÍTÉS NEMZETKÖZI AKKREDITÁLÁSÁRA

Európából származó ötlet alapján, de eleve globális kezdeményezésként indult meg a meglepően nagy ambíciókról tanúskodó program. 2002-ben Varsóban megalakult egy nemzetközi szakértői csoport (International Ranking Expert Group), amely az akkor már egyre-másra színre lépő és nagy publicitásnak örvendő felsőoktatási rangsorok, rangsorkészítési rendszerek áttekintésére, összehasonlítására vállalkozott. Törekvésük hátterében azon aggodalom állt, hogy a rangsorkészítés burjánzása, kommercializálódása, a módszertani esendőség veszélyezteti magát az eredeti törekvést, az akadémiai kiválóság megjelenítését és az érintettek széles körével való elfogadtatását. Három intézmény játszotta a kezdeményező szerepet (az UNESCO Európai Felsőoktatási Központja, a Washingtoni Felsőoktatás-politikai Intézet és a Shanghai Jiao Tong Egyetem, a híres nemzetközi rangsorkészítési rendszer megalkotója). Első lépésként elhatározták, hogy megfogalmazzák a rangsorkészítés általános alapelveit. 2006-ban Berlinben bemutatták a dokumentumot, amelyet a szakértői csoport elfogadott. (*Berlin Principles 2006*) (*Sadlak et al. 2007*)

A törekvés intézményesítésére 2009-ben Brüsszelben került sor, amikor létrehoztak egy már jogi személyként működő intézményt (IREG – Observatory on Academic Ranking and Excellence). A meghívás alapján létrehozott szervezetnek 20 tagja van, részben neves felsőoktatási kutató és akkreditációs intézetek, részben híres egyetemek a világ minden régiójából. A hétagú irányító testület megválasztásánál ugyancsak törekedtek ilyen típusú reprezentációra. De mi is a vállalt feladat? Olyan rendszer létrehozása, amelyben az ezt igénylő rangsorkészítő szervezetek megmérettethetik magukat, lényegében akkreditációt kaphatnak.

2011 őszére elkészült a javaslat az IREG – Ranking Audit létrehozására, megfogalmazták az értékelés célját, kritériumait és az eljárás rendjét, amelyet a Pozsonyban tartott konferencián megvitattak. Várhatóan a 2012-ben Taipeiben sorra kerülő következő közgyűlés fogadja majd el a teljes konstrukciót. A működési szabályzat szerint a megmérettetésért folyamodó intézmények értékeléséről szóló döntést az Irányító Testület hozza meg, egyszerű többséggel, amelyről jelentést tesz a Közgyűlésnek. Pozitív döntés esetén az intézmény megkapja az erre vonatkozó dokumentumot, és használhatja az IREG által elfogadott (IREG Approved) minősítést. Az elfogadott intézmények listáját közzéteszik. A konkrét értékelő munkát a három-öt tagú eseti Értékelő Bizottság végzi (tagjait az Irányító Testület kéri fel, legalább egy fő az Irányító Testületből kerül ki).

Értékelésre olyan intézmények jelentkezhetnek, amelyek az előző négy évben már kétszer publikálták rangsorkészítésük eredményeit. Első alkalommal három évre szól az „elfogadás”, majd a második megmérettetés után öt évre. (Az eljárási díjat az Irányító Testület határozza meg.) (*IREG – International 2011*)

A már futó rangsorkészítések utólagos minősítése, ezáltal a „selejt” kiszűrése, kiszorítása mellett a rendszer direkt módon is kívánja a jövőt szolgálni. Az IREG Observatory kiemelten foglalkozik a feltörekvő országokkal, valamint azokkal, amelyek mostanában fognak bele felsőoktatási rendszerük korszerűsítésébe (pl. a fekete-afrikai országokkal, a mediterrán térség arab országaival). Ezek az országok megszólíthatók a témát illetően, és így még időben hasznosíthatják a nemzetközileg elfogadott alapelveket, ami pozitívan hathat a felsőoktatásról való gondolkodásukra általában is.

ZÁRÓ GONDOLATOK

A felsőoktatási (európai, nemzetközi) menedzserizmus fentiekben bemutatott példái már csak hatalmas méretük, bonyolultságuk és igen széles hatókörük következtében is felnagyítva láttatják azokat a vonásokat, amelyekkel minden bizonnyal általában is rendelkeznek a hasonló szervezetek. A gazdasági szervezetek körében már jól ismert és feldolgozott menedzserizmushoz képest itt hiányzik a közvetlen anyagi vonzatokban való gondolkodás, a hatékonyság helyett inkább a hatásosság kérdése kerül előtérbe (vagyis az, hogy valamely intézkedés eléri-e, milyen mértékben éri el a várt és szándékolt hatást). Mivel itt a szándékolt hatás szinte mindig az akadémiai teljesítményt, a tudáslétrehozás vagy tudásátadás minőségét, a társadalom általános értelemben vett szolgálatát jelenti, a vizsgált vagy irányított jelenség mérése jelent alapvető problémát. A sokféleség elfogadása (mi több, támogatása) fontos és helyénvaló törekvés, ami egyben tovább növeli a mérés nehézségeit.

E gigantikus vállalkozásoknál (mint amilyen pl. a U-Multirank) vetődik fel igazán a kérdés, hogy vajon megéri-e? Már az adatgyűjtés beleütközik az intézményi autonómia, önkéntes adatszolgáltatás kontra kormányzati elrendelés dilemmájába, a minőségi és megbízhatósági kontroll problémájába. Vajon mikor és miért éri meg egy felsőoktatási intézménynek (vagy kormányzatnak) formailag önként belépni egy ilyen rendszerbe? A várható előnyök az akadémiai előnyökön túl nyilvánvalóan piaci pozíciójavulást is jelentenek. Itt már elvileg lehet költség-haszon-relációban gondolkodni, bár elég bizonytalan előrejelzési erővel. Nehéz ugyanis számszerűsíteni pl. azt a humán-, intellektuálisenergia-ráfordítást, amelyet az akadémiai munkától vesz el a hatalmas adatbázisok létrehozása, kezelése.

Miközben a bemutatott nemzetközi felsőoktatási projektek intézményvezetők, politikaalkotók, szakértők és professzionális menedzserek egész hadát mozgatják meg, és igyekeznek az érintettek széles körét is bevonni a folyamatba a nagyobb legitimitás elérése céljából, végül is mára már kialakultnak tűnik egy néhány tucat személyiségből álló csapat, amely lényegében minden projektben meghatározó szerepet játszik. Nagyon vigyázniuk kell, nehogy a maguk köré felépített falak fogságába essenek, nehogy a láncaitól megszabadulni látszó Prométheusz a saját csapdájába essen. (Neave et al. 1991)

IRODALOM

- Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions 2006. <http://www.ireg-observatory.org> (utolsó letöltés: 2011. október)
- Bologna Process Stocktaking Report 2009. www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/actionlines/stocktaking.htm (utolsó letöltés: 2011. október)
- Creativity and Diversity: Challenges for quality assurance beyond 2010. European Quality Forum 2009. www.eua.be/events/past/Past-Events/ (utolsó letöltés: 2011. október)
- EQAR 2010 Annual Report (2011). www.eqar.eu/ (utolsó letöltés: 2011. október)
- European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission, 2011. <http://e3mproject.eu> (utolsó letöltés: 2011. október)
- Hrubos Ildikó (2002): Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban. *Educatio*, XI. évfolyam, 1. szám p. 96–106. www.edu-online.eu/hu/educatio.php (utolsó letöltés: 2011. október)
- Hrubos Ildikó (2009): A sokféleség értelmezése és mérése. *Educatio*, XVIII. évfolyam 1. szám p. 18–31. www.edu-online.eu/hu/educatio.php (utolsó letöltés: 2011. október)
- Hrubos Ildikó (2010): Régi-új megközelítések a felsőoktatási intézmények sokféleségének és teljesítményének értelmezésében. *Felsőoktatási Műhely*, IV. szám p. 15–24.
- IREG – International Observatory on Academic Ranking and Excellence. www.ireg-observatory.org (utolsó letöltés: 2011. október)
- Mapping Diversity: Developing a European Classification of Higher Education Institutions. 2008. www.cheps.org/ceihe (utolsó letöltés: 2011. október)
- Mapping the application and implementation of the ESG (MAP-ESG) 2011. European University Association. www.eua.be/eua-work-and-policy-area/quality-assurance/projects/map-esg.aspx (utolsó letöltés: 2011. október)
- Neave, G. – Vught, F. A. (eds) (1991): *Prometheus Bound*. Oxford, Pergamon Press
- Reichert, S. (2009): *Institutional diversity in European higher education. Tensions and challenges for policy makers and institutional leaders*. European University Association, Brussels. www.eua.be (utolsó letöltés: 2011. október)
- Rauhvargers, A. (2011): Global university rankings and their impact. EUA Studies. Report on Rankings 2011. www.eua.be/Publications.aspx (utolsó letöltés: 2011. október)
- Sadlak, J. – Liu, N. C. (2007): *The World-Class University and Ranking: Aiming Beyond Status*. UNESCO-CEPES, Shanghai Jiao Tong University, Cluj University Press
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2005) ENQA Report. European Association for Quality Assurance in Higher Education. Helsinki. [www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20\(2\).pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf) (utolsó letöltés: 2011. október)
- The Bologna Process Independent Assessment. Volume 1 Detailed assessment report. CHEPS – INCHER – ECOTEC. www.ec.europa.eu/education/higher-education/doc/bologna_process/independent_assessment_1_detailed_rept.pdf (utolsó letöltés: 2011. október)
- U-Multirank: a multi-dimensional global university ranking. www.u-multirank.eu/ (utolsó letöltés: 2011. október)
- Vught van, F. – Kaiser, F. – File, J. M. – Goethgens, C. – Peter, R. – Westheiden, D. F. (2010): *The European Classification of Higher Education Institutions*. http://www.u-map.org/U-MAP_report.pdf. (utolsó letöltés: 2011. október)

A köztes testületek működése és recepciója

A TÉMA MEGKÖZELÍTÉSI MÓDJA, SZEMPONTJAI

A 20. század második felében a fejlett nyugati országokban végbemenő gyors felsőoktatási hallgatói expanzió – az elit szakaszból a tömegessé váláshoz vezető átmenet – során megváltozott a felsőoktatás teljes intézményrendszere (*Trow 1974*), ami alapvetően érintette a fő aktorok pozícióját is. Utóbbiaként a korszak elsődleges felsőoktatás-kutatói paradigmáját megfogalmazó Burton Clark az akadémiai oligarchiát, az állami bürokráciát és a piacot azonosította, amelyek egymáshoz fűződő kapcsolatai, erőviszonyai határozzák meg az egy-egy országban vagy régióban érvényesülő felsőoktatási modell jellegét. Így bontakozik ki a brit, a kontinentális európai (humboldti és napóleoni) és az amerikai modell, amelyek az expanzió során – az azonos kihívásokra adott hasonló válaszok következtében – közeledni kezdtek egymáshoz. Az oktatás ezen szektorában lezajló fejlemények akkor érthetők meg a maguk teljességében, ha figyelembe vesszük a továbbra is meglévő kiinduló modell és a közös vonások együttes érvényesülésének mechanizmusait. (*Clark 1983*)

A felsőoktatási köztes (közvetítő, puffer) testületek e folyamat fejleményei, az előbbiekben jelzett fő aktorok között látnak el közvetítő szerepet. Tekintettel arra, hogy az expanzió főszereplője általában az állam volt, a kutatói és a szakpolitikai figyelem középpontjába is annak megváltozott funkciója került, ami kiemelten fontossá tette az állam és az akadémiai oligarchia közötti közvetítés különböző formáinak intézményesítését. (*Hrubos 1995/a*)

A tanulmány első része a köztes testületek létrejöttének, szerepének kérdését járja körül nemzetközi vonatkozásban, a kontinentális Európában, majd néhány azon kívüli régióban, továbbá kiter a Közép-Kelet-Európában történtek sajátosságaira. Kiemelten foglalkozik az Európai Felsőoktatási Térségben megalakult, nemzetek feletti köztes testületekkel. A második rész a magyarországi történetekre fókuszál, részletesebben vizsgálva a három legjelentősebb testületet, a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottságot, a Felsőoktatási Tervezési Testületet és a Magyar Rektori Konferenciát. A következő, egyben záró blokk jó néhány nyitott kérdést fogalmaz meg, amelyek kiindulópontul, adalékul szolgálhatnak további kutatásokhoz.

A TÉMA MEGJELENÉSE A NEMZETKÖZI FELSŐOKTATÁSI SZAKIRODALOMBAN

A felsőoktatás-kutatás mint önálló kutatási irány kialakulása és intézményesülése azon folyamat eredménye, ami a nagy hallgatói létszámnövekedés, leegyszerűsítve a felsőoktatás tömegessé válása elnevezéssel vált közismertté. Ez az expanzió – régiók és országok szerint – különböző időpontokban kezdődött el. Az Egyesült Államokban az 1950-es évek második felében, a kontinentális Nyugat-Európában az 1960-as években, az Egyesült Királyságban 1980-tól, Közép- és Kelet-Európa állam-szocialista országaiban pedig az 1990-es politikai-gazdasági fordulat után. A kutatások előterében a felsőoktatás intézményrendszerének radikális átalakulása állt, aminek kiemelt eleme az állami szerep változása. Az expanzió ugyanis mindenütt döntően költségvetési finanszírozással valósult meg, ami együtt járt az állami kontroll növekedésével, a kontinentális Nyugat-Európában az ún. direkt irányítás gyakorlataival. Az 1970-es évek gazdasági válságai következtében a felsőoktatás állami támogatása jelentősen csökkent, visszavonulásra kényszerítve azt, így áttértek az ún. indirekt irányításra. A közvetlenül beavatkozó helyébe az értékelő, kommunikatív állam lépett, s az immár „távirányító állam” elsősorban a kimenetet ellenőrzi. Bár az intézményi autonómia növekedett, ennek ára az elszámoltathatóság követelményének megjelenése, megerősödése volt. Ezen modell szerint – általában az 1980-as években – az állam a költségvetési támogatások egy részét már versenyeztetés útján osztja el, egyúttal ösztönzi a felsőoktatási intézményeket, hogy törekedjenek más források megszerzésére is, azaz lényegében piaci jellegű pénzeszközök felhasználására. (Goedegebuure–Kaiser 1994; Maasen–Vught 1996)

A felsőoktatási intézmények kettős (állami és piaci) szorításba kerültek. (Neave–Vught 1991) A felsőoktatásról szóló szakmai, politikai diskurzus és a kialakuló felsőoktatás-kutatás központi kérdésévé vált az intézményi autonómia, illetve az akadémiai szabadság kérdése. Legnagyobb hatású megnyilvánulása a Magna Charta Universitatum (amelyet az európai egyetemek rektorai írtak alá) 1988-as megszületése volt. A dokumentum az európai egyetemek hagyományos értékei, főleg az akadémiai értékek védelmére szólított fel. Egyik alapelve szerint az egyetem autonóm intézmény, melynek hivatása betöltéséhez oktatási, kutatási tevékenységét minden politikai, gazdasági és ideológiai befolyástól függetlenül kell végeznie. A Magna Charta betartásán az Observatory őrökdi, bár ehhez csak erkölcsi eszközökkel rendelkezik, például felléphet az aláíró egyetemek nemzeti kormányzatánál, ha az elvek megsértését tapasztalja. Az autonómia és a felelősség kérdését együtt kezeli, és felhívja a figyelmet azon gyors változások követésére, amelyek a kormányzat és a felsőoktatási intézmények kapcsolatában lezajlottak. (Felt 2003; Autonomy 2004; Kozma 2004; Kocsis 2011; Contemporary 2011) Az 1990-es évek elején, egy gyakorlatiasabb szintben gondolkodva fogalmazódott meg a kollektív autonómia fogalma: az a felismerés, hogy az egyes intézmények autonómiatörekvései aligha járhatnak

kellő eredménnyel, viszont az intézmények vagy az akadémiai testületek intézményesített közös fellépése elég erőt képviselhet az autonómiák, az akadémiai értékek megvédésére. (Berg 1992)

Ebben a társadalmi környezetben jöttek létre, erősödtek meg, kaptak törvényekben garantált státuszt a köztes (közvetítő, puffer) testületek. Ilyenek a rektori konferenciák, a különböző oktatási és kutatási alapokat kezelő, a tudományos világot képviselő szervezetek. A kormányzatok általában pozitívan fogadták e kezdeményezéseket, és maguk is létrehozták saját közvetítő szervezeteiket (operatív és speciális bizottságokat), amelyek feladata elsősorban a költségvetési támogatások elosztásának szakmai előkészítése, a minőségbiztosítás, az akkreditáció irányítása. Ezek megkönnyítik a kormányzatok számára a felsőoktatás ügyeinek kezelését, a törvényalkotást, magát az indirekt irányítást. A köztes testületek funkciója tehát a következőképpen foglalható össze: egyfelől „lefordítják” a felsőoktatási intézmények szándékait a kormányzat és az érintettek, érdekeltek (stakeholderek) számára; másfelől eljuttatják a kormányzati, társadalmi igényeket a felsőoktatási intézményekhez, és a közvetítő tevékenység eredményeként született döntéseket tartalmilag elfogadtatják az intézményekkel, az akadémiai közösséggel.

Kutatói részről történtek kísérletek a köztes szervezetek tipizálására, hierarchiába sorolására, a közvetlen forrásallokációtól a tanácsadason át a koordinációig és aszerint, hogy feladatukban a kormányzathoz vagy inkább a felsőoktatási intézményekhez, illetve az akadémiai közösség tagjaihoz állnak-e közelebb. (Neave 1992) Megjelenésüket kezdetben éles viták kísérték, mivel általuk létrejött egy új döntéselőkészítő, -hozó, koordináló szint, amely értelemszerűen megteremti saját apparátusát. Fennáll a veszélye a túlzott bürokratizálódásnak, annak, hogy igen nagy hatalom összpontosulhat ezen szervezetek kezében, amely nehezen kontrollálható (továbbá megdrágítja a felsőoktatás működését). (Cowen 1996)

A fejlett országok legtöbbjében az 1980-as évek közepétől törvényalkotási hullám vonult végig. A jogi eszközök rögzítették az indirekt irányításnak megfelelő működési rendet, létrehozták a köztes testületeket (vagy megerősítették a már meglévőket). Ezek sok közös elemet tartalmaznak, de országonként vannak eltérések, az eredeti felsőoktatási modell és a hagyományok alapján. (Vught 1988) Mintegy húsz év elteltével a kutatók az értékelő, elszámoltató kultúra gyors elterjedésére (már-már inflálódására), az akkreditációban rejlő hatalom erősödésére, és ezáltal az állami kontroll – más formában való – visszatérésére hívják fel a figyelmet. (Teichler 2013) Erősítette az állami kontrollt az Európai Felsőoktatási Térség kialakítása, amely reform alapfilozófiájában etatista jellegű (felülről lefelé építkező reform). (Hrubos 2012)

A KONTINENTÁLIS EURÓPÁN KÍVÜL ÉRVÉNYESÜLŐ MEGOLDÁSOK (UK, USA)

A kontinentális Európában, ahol a felsőoktatás a 19. században állami alapokon épült fel, és a rendszer működésében mindig is döntő volt az állam szerepe, a köztes testületek létrehozását általában a felsőoktatási intézmények, illetve az akadémiai világ aktorai kezdeményezték (harcolták ki). Létrejöttük, szerepük a más felsőoktatási modellt követő térségekben, országokban ettől eltérően alakult. Tekintettel arra, hogy az expanzió során a különböző felsőoktatási rendszerek több elemükben közeledtek egymáshoz (miközben alapvető vonásaik – a talpazat – továbbra is érvényesülnek), a globalizálódás korszakában pedig már jelentős hatást gyakorolnak egymásra, tanulságos a kitekintés ebbe az irányba is. A brit és az amerikai példát érdemes megemlíteni.

Nagy-Britanniában (a brit egyetemi modell hazájában) eredetileg ismeretlen volt az állami szerepvállalás és beavatkozás, a döntő aktor az akadémiai közösség (akadémiai oligarchia) volt. Az egyetemek rendszeres állami támogatására azonban, már a 20. század elején sor került: 1919-ben létrehoztak egy bizottságot (University Grants Committee), amely tudósokból, gyakorlati szakemberekből állt, és a kincstárnak végzett tanácsadó, tervező munkát. Felmérte és közvetítette az egyetemek igényeit, és ezzel alapvetően befolyásolta a támogatási összegek elosztását. Az állam tehát kezdeményezte a köztes szervezet létrehozását, amellyel ráruházta – legalábbis a finanszírozás tekintetében – a felelősséget egy kormányzattól független testületre, így kerülve ki a modellidegen közvetlen irányítást. Az azóta eltelt közel egy évszázad alatt sok tekintetben, több fázisban változott ez a mechanizmus. A főiskolák (politechnikumok) megjelenése után (az 1960-as években) külön testület jött létre e szektorra kiterjedő hatáskörrel (az egyetemié mellett), majd az expanzió korszakában egységes rendszerbe foglalták az egyetemek és a főiskolák finanszírozásának irányítását. Az 1993-as felsőoktatási törvény alapján megalakult az a szervezet – Higher Education Funding Council of England (HEFCE) –, amelynek hatásköre lényegében lefedte a teljes felsőoktatást (külön albizottságok jöttek létre Észak-Írország, Skócia és Wales vonatkozásában). Az új felállásban a bizottsági tagok köre bővült, főleg a leendő munkáltatók fokozott részvételével. A HEFCE keretében alakult meg a minőségbiztosítással foglalkozó testület, ami 1997-től önállósult (Quality Assurance Agency for Higher Education) (CVCP, 1991). A 2012–2013-ban bevezetett felsőoktatási reform jelentős változtatásokat eredményezett a HEFCE hatáskörében, működésében.

Ugyancsak közel százéves hagyománnyal rendelkezik az egyetemeket képviselő szervezet, a Rektori Konferencia (Committee of Vice-Chancellors and Principals – CVCP). Kezdetben csak reprezentatív szerepe volt, majd az 1960-as évektől ez folyamatosan bővült. Létrejött a főiskolák hasonló szervezete, amely 1992-ben beleolvadt a CVCP-be. Ekkor vált jogilag is köztes szervezetté, amelyet a felsőoktatási

intézmények kezdeményeztek, mivel az 1980-as évektől – az expanzió megindulásával párhuzamosan – megjelent az itt korábban lényegében ismeretlen állami beavatkozás (2000-től a neve Universities UK, annak következtében, hogy önálló szervezeteket hozott létre Anglia és Észak-Írország, Skócia és Wales). A Rektori Konferencia funkcióváltozása tehát hasonlóságot mutat ahhoz a fordulathoz, amely a kontinentális Európában az ilyen köztes szervezetek létrejöttében nyilvánult meg. (*Derbyshire 2012*)

Az amerikai felsőoktatási rendszer az európaiétól lényegesen eltérő történeti, társadalmi környezetben épült ki. Az eredeti modell alapvető eleme, hogy úgyszólván ismeretlen az állami irányítás, beavatkozás a felsőoktatás életébe, az egyes intézmények működésébe. Az 1950-es évek második felében meginduló hallgatóilétszám-növekedés döntő változást hozott, mert a szektor növekedése alapvetően állami finanszírozás mellett ment végbe. Így elkerülhetetlenné vált valamilyen ellenőrző, koordináló szervezet beépítése a rendszerbe, amely a multicampusmodell elterjesztésével valósult meg: a multicampusok töltik be azt a szerepet, amelyet Európában bizonyos köztes testületek. A hasonlóság nyilvánvaló, de értelemszerűen sok lényeges eltéréssel. Itt a multicampus, a több campus közös irányítására létrehozott szervezet köztes szintet jelent a döntési hierarchiában a kormányzat és az egyes campusok között. Ezek egyértelmű állami ösztönzésre jöttek létre, többféle indítatásból. Régi állami egyetemek alakították úgy, hogy először kihelyezett tagozatokat létesítettek (a teljesen új, konkurens egyetemek létrejöttét megelőzendő). Az állami college-okhoz szívesen csatlakoztak korábbi középfokú oktatási intézmények, státusz- és presztíznövekedést remélve. Több államban törvényhozási úton alapítottak eleve több campusból álló intézményegyesítéseket, azon megfontolásból, hogy így a gyors mennyiségi növekedést jobban tudják kontrollálni. Az 1990-es évek elejére az állami felsőoktatás hallgatóinak 70%-a (az összes hallgató 55%-a) ilyen intézménybe járt.

A belső irányítási rendszer jellege szerint a multicampusok több típusa különböztethető meg az integráltság foka, a méret, a földrajzi kiterjedés, a társult intézmények heterogenitása szerint, és főképpen a felsőoktatás egy-egy államon belüli koordinálásában betöltött szerepük alapján. A hagyományosan erősen diverzifikált amerikai felsőoktatási rendszerben ez természetes állapot, ugyanakkor a multicampusrendszer se mentes az ellentmondásoktól. Két ellentétes irányú erő hatásának van kitéve. Egyrészt a centralizálási nyomásnak mind az állami szervek részéről, amelyek a minél nagyobb multicampusokat kedvelik, mind a belső erők, az egyes campusok részéről, akik, a döntési felelősség elkerülése érdekében, a multicampus-szint erősítését támogatják. Másrészt az amerikai felsőoktatás tradíciója és az akadémiai szempontok is a decentralizálást, a rugalmas működést, a társadalmi, gazdasági elvárásokra való gyors reagálást igénylik. (*Magrath 1990; Lee 1992; Hrubos 1995/b*)

KÖZÉP-KELET-EURÓPA SAJÁTOS ÚTJA

Mint láttuk, a felsőoktatás, az állam és a piac kapcsolata a hallgatói létszámok növekedése nyomán változott meg gyökeresen, és ennek hatására jöttek létre a köztes testületek. Közép- és Kelet-Európában az expanzió a fejlett nyugati országokhoz képest mintegy 30 évvel később indult el, más történelmi-társadalmi-gazdasági környezetben, továbbá ennek következtében rövidebb futamidőt tudhat maga mögött. Jelenleg is tapasztalható sajátosságai jórészt erre vezethetők vissza.

A fejlett nyugati államok felsőoktatásában az erőteljes expanzió hátterében a gazdaság látványos növekedése állt, amikor is ezen oktatási ágazat kiemelt helyet kapott a támogatások bővülése tekintetében. Ilyen körülmények között az állami szerepvállalás, a kontroll erősödése nem ütközött különösebb ellenállásba (utóbb az állami források elapadása váltotta ki az autonómia kérdésének előtérbe kerülését). Ezzel szemben a vizsgált régióban a felsőoktatási expanzió kezdete egybeesett a súlyos gazdasági (tranzíciós) válsággal. A kormányzatok ereje ettől függetlenül is (politikai okokból) gyöngült, a társadalom egésze és a felsőoktatás is örömmel fogadta a korábbi erős állami kontroll megszűnését. Egyszerre két lépést kellett megtenni. Egyrészt visszaadni, megadni a felsőoktatás és intézményei autonómiáját, másrészt kiterjeszteni – és a fejlett nyugati országok mintáját követve – átstrukturálni (tartalmi szempontból korszerűsíteni) a felsőoktatási rendszert (előbbi az állam szerepének csökkentését, utóbbi annak növelését igényli). Ebben a kontextusban kell értelmezni a köztes testületek megjelenését, szerepük alakulását. Az autonómia szimbólumaként, letéteményeseiként jöttek létre, miközben a fejlett nyugati országokban ekkor már egy újfajta kormányzati ellenőrző befolyás megjelenítőivé váltak. Közép- és Kelet-Európában utóbb az európai integrációs törekvés, a Bologna-reform adott teret az állami kontroll erősödésének. (*Kozma-Rébay 2003; 2005; 2008*)

AZ EURÓPAI FELSZŐOKTATÁSI TÉRSÉG (EFT) KÖZTES SZERVEZETEI

Az európai integrációs folyamat keretében megindult, illetve felgyorsult a nemzetközi felsőoktatási (kutatási és oktatási) együttműködések intézményesülése. Az 1999-ben megkezdett nagyszabású reformban, a Bologna-folyamatban kulcsszerepet játszottak, játszanak azok a szervezetek, amelyek a részt vevő országokban működő köztes testületek EFT-szintű szövetségeiként jöttek létre. A közvetítés egy újabb, nemzetek feletti szintjét képviselték, képviselik, amennyiben a felülről lefelé építkező reformban, majd a már kialakult EFT-ben az EFT és a nemzeti felsőoktatási szint között közvetítenek. Az ún. E4-ek váltak a reformot vezénylő és nyomon követő miniszteri konferenciák tartalmi előkészítése, a szakmai, szakértői, szakpolitikai munka motorjaivá (Európai Egyetemi Szövetség – EUA, Európai Nem-egyetemi Felsőoktatási Intézmények Szövetsége – EURASHE, Európai Minőségbiztosítási

Szövetség – ENQA, Európai Hallgatói Szövetség – ESU, korábban ESIB). Működésük alapvetően járult hozzá ahhoz, hogy létrejött egy közös európai felsőoktatási nyelv, egy páneurópai platform, amelynek keretében két- és többoldalú együttműködések is megvalósulhatnak. Az általuk megjelenített szakértői, akadémiai elem ellensúlyozta, ellensúlyozza a reform alapvetően kormányzati jellegét. Ennek megnyilvánulása az a közvetítő szerep is, amelyet az EFT és az Európai Unió (konkrétan az Európai Bizottság) között betöltenek. (Hrubos 2011)

Közülkünk témánk szempontjából az EUA és az ENQA érdemel kiemelt figyelmet. Az EUA – elődintézményei összeolvadása útján – 2001-ben jött létre, tagjai pedig az egyes felsőoktatási intézmények (tehát EFT-szintű rektori konferenciának tekinthető). Bár a mintegy 850 tagú szövetség sokrétű tevékenységet folytat, a fókuszban az intézményi szint, az akadémiai szempontok állnak. Nagy projektjei a következő témákat érintik: a felsőoktatás összehangolása EFT-szinten, kutatás és innováció (az Európai Kutatási Térség létrehozása és működtetése), a nemzetköziesedés, a minőségbiztosítás és az átláthatóság, az intézményi kormányzás és autonómia, finanszírozás, az intézményi sokféleség megjelenése és kezelése. E témákban konferenciákat szervez, jelentős publikációs tevékenységet folytat, továbbá fellép a releváns európai és nemzetközi fórumokon. A tagintézményeknek felajánlott szolgáltatások között kiemelt figyelmet érdemel az ún. intézményértékelési program, amelynek keretében az adott intézmény szisztematikus átvilágítására, értékelésére és konkrét tanácsok adására kerül sor. Intézményértékelést vállal valamely ország oktatási kormányzata, nemzeti rektori konferenciák és nem kormányzati szervezetek felkérésére is. (EUA 2010)

Publikációs tevékenysége sokrétű (kutatási jelentések, tematikus tanulmányok, nyilatkozatok, állásfoglalások). Az EUA vezető szerepet játszik a szakértői munka irányításában. Kiemelkedő jelentőségűek az ún. Trends reportok, amelyeket a miniszteri konferenciákhoz kapcsolódóan mutatnak be a Bologna-reform előrehaladásáról, kiemelt problémáiról (Trends Reports 1999–2015), s amelyek a nemzeti rektori konferenciák által előkészített, lebonyolított survey jellegű vizsgálódások és más információgyűjtések eredményei alapján készülnek. A szakértői munkacsoportok létrehozásakor az EUA a nemzeti rektori konferenciák személyi javaslaiból indul ki.

A felsőoktatás minőségének kérdése az EUA tevékenységében folyamatosan kiemelt szerepet kap. A Minőségkultúra Európában című, 2002 és 2006 között futott projektje elnevezésének komoly jelentősége van: minőségkultúráról és nem minőségbiztosításról beszélt. Tudatosítani kívánta az intézményekben, hogy aktív szerepet kell játszaniuk abban, hogy a bürokratikus elemekkel szemben az akadémiai értékek és elvek érvényesüljenek. (Developing 2005; Quality Culture 2006) A Bologna-folyamat első tízéves szakaszának lezárulásakor újabb projektet vezetett a témában 2010–2012-ben, „A minőségkultúra vizsgálata” címmel. (Vettori 2012)

A minőségbiztosítás kérdése az ENQA felelősségi területe. A szervezet 2000-ben jött létre, kezdetben a nemzeti minőségbiztosítási szervezetek networkjeként, majd

2004-től szövetségeként. Nyilvánvaló, hogy az EFT alapvető célja, a végzettségek, tanulmányi teljesítmények kölcsönös elismerése nem pusztán azok rendszerének összehangolásán múlik, ennél mélyebben gyökerezik, mégpedig a kölcsönös bizalomban. Azon, hogy a szereplők tartalmi értelemben is elfogadják egy másik intézmény által kiadott végzettséget, teljesítményt. E bizalom alapja az lehet, hogy az európai felsőoktatási intézmények azonos minőségbiztosítási elvek és gyakorlat szerint működnek. Ezt felismerve, a Berlinben tartott miniszteri konferencia (2003) felkérte az E4-eket, hogy az ENQA vezetésével dolgozzák ki a felsőoktatás minőségbiztosításának európai sztenderdjeit (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area – ESG). A következő miniszteri konferencián, 2005-ben, Bergenben a miniszterek elfogadták az elkészült javaslatot. Hangsúlyozták a hallgatók részvételének fontosságát, továbbá a nemzetközi együttműködést a minőségbiztosítás kérdéseiben. (*A felsőoktatás 2015*) (*Bologna-folyamat 2014*)

Az E4-ek 2006 óta évente megrendezik az Európai Minőségbiztosítási Fórumot (EQAF), aminek célja az ESG megvalósulásának követése, a folyamat elvi és gyakorlati kérdéseinek megvitatása az érintettek, érdekeltek igen széles körének részvételével. Nagy teret kapnak az egy-egy országban érvényesülő gyakorlatról, eredményekről, problémákról szóló beszámolók, mintát szolgáltatva egymásnak. E fórumok tanulsága, hogy a minőségbiztosítás rendszere átalakulóban van Európában. Az intézmények külső minőségbiztosításáról áttevődik a hangsúly a belsőre, így a külső minőségbiztosítás fő feladata annak megállapítása, hatékonyan működik-e a belső minőségbiztosítási rendszer (a képzési programok akkreditálását a rendszer akkreditálása váltja fel). Ez jelentős szemléletbeli változást jelent, és alapvetően érinti a felsőoktatási intézmények autonómiájának (ezen belül felelősségének) a kérdését. (*Blattler et al. 2014; Hrubos 2008*).

Az akkreditáció rugalmasságának, az intézményi mozgástér bővítésének céljából az E4-ek 2008-ban létrehozták az Európai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Regisztert (EQAR) és az azt működtető szervezetet. Az EQAR alapvetően új helyzetet teremt, mivel utat nyit afelé, hogy a felsőoktatási intézmények a hivatalos nemzeti akkreditációs bizottságok (az ENQA tagjai) mellett más akkreditációs szervezetekhez is forduljanak szakmai irányultságukat, missziójukat, más fontos jellemzőiket figyelembe véve. A regiszterbe egy rögzített kritériumrendszer alapján történő megmérettetés után kerülhetnek a jelentkező akkreditációs szervezetek. Gyakorlatilag ez azt jelenti, hogy a nemzeti kormányzatoknak el kell fogadniuk a regiszterben szereplő ügynökségek értékelését (tehát kikerülhető lesz a nemzeti akkreditációs szervezet). Létrejött tehát egy nemzetek feletti döntéshozó testület, amelynek a kezében rendkívül nagy hatalom összpontosulhat. Ugyanakkor számos előnye van, például a közös képzési programok akkreditálása, amivel máig nem tudnak zökkenőmentesen megbirkózni a hagyományos rendszerű nemzeti akkreditációs szervezetek. A téma jelentős vitát váltott ki, és egyelőre nincs nagy érdeklődés a regiszterbe való kerülésre. (*EQUAR 2012; European Quality 2014*).

Miután a minőségbiztosítás hatékony rendszerének nemzeti és európai szintű kialakítása egyazon folyamat, módosítása szükséges a tapasztalatok alapján. A 2012-es miniszteri konferencia (Bukarest) arról döntött, hogy 2015-ig felül kell vizsgálni az ESG-t, és egyben nyilatkozatában az EQAR használatára buzdította a minisztereket. (*Bologna-folyamat 2014*) A 2015-ben Jerevánban tartott miniszteri konferencia elfogadta az ESG módosított változatát. (*ESG 2015*)

A minőségbiztosítás ügye az Európai Unió alapvető gazdasági, foglalkoztatási, költségvetési kérdéseit érinti, ezért nagy figyelem övezi ezen politikai szinten is. Az Európai Bizottság 2014-ben nyilvánosságra hozott dokumentuma (Jelentés a felsőoktatási minőségbiztosítás előrehaladásáról) ugyancsak kitér a regiszter kérdéseire, elemzi a kiterjedtebb működés akadályait. Kéri a kormányzatokat, hogy működjenek együtt a külföldi minőségbiztosítási szervezetekkel (a hazaiak mellett), fogadják el véleményüket, továbbá ösztönzi újabb szervezetek jelentkezését a regiszterbe. (*Report 2014*)

KÖZTES TESTÜLETEK A MAGYAR FELSOROKTATÁSBAN

Általános jellemzők

Magyarországon a köztes szervezetek a Közép- és Kelet-Európában ismert módon az 1990-es társadalmi, politikai fordulat után jöttek létre, követve a fejlett nyugati országokban már megtapasztalt mintákat. Születésük körülményei hosszabb távon hatottak, hatnak működésükre, amennyiben alapvető ellentmondást tartalmaznak. Általában a felsőoktatás főszereplői kezdeményezték megalakításukat, nem kormányzati akarat, így elsősorban nem a felsőoktatás egészének érdekeit tartják szem előtt, hanem az őket delegáló szervezetek, intézmények szempontjait, miáltal működésük több tekintetben diszfunkcionális. Döntően nem a kollektív autonómia megtestesítőinek tekintik magukat, hanem az általuk képviselt részautonómiákat szolgálják. Az országos érdekképviselési funkció és az igazgatási feladat így keveredhet, nem teljesen világos, hogy melyik köztes szervezetnek mi a fő profilja, illetve milyen a munkamegosztás közöttük. Ha az igazgatási funkciót elnyomja az érdekképviselési, inkább konkurálnak, mint kooperálnak, így az állam igazgatási kötelezettsége és hajlama felerősödhet. A legtöbb szervezet finanszírozója az állami költségvetés, ami megkérdőjelezheti a függetlenséget, a kiszámíthatóságot. Időszakonként szembe kell nézniük azzal, hogy létük, működésük bizonytalan, ami csökkenti az erejüket. Ez ellen az adhat védelmet, ha tevékenységükkel kivívják az adott társadalmi közeg elismerését, támogatását, és ha stabil szakértői gárdával rendelkeznek. A tényleges helyzet azonban nem megnyugtató e tekintetben. (*Jávora et al. 2011; Kocsis 2010*)

Jelenleg a következő felsőoktatási köztes testületek működnek Magyarországon: Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (MAB), Felsőoktatási Tervezési Tes-

tület – korábban Felsőoktatási és Tudományos Tanács – (FTT), Magyar Rektori Konferencia (MRK), Doktoranduszok Országos Szövetsége (DOSZ), Felsőoktatási Érdekegyeztető Tanács (FÉT), Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciája (HÖÖK), Országos Doktori Tanács (ODT), Országos Kredittanács (OKT) és az Országos Tudományos Diákköri Tanács (OTDT). A felsorolás is mutatja, hogy nagyon különböző pozíciókat betöltő, különböző feladatokat ellátó testületekről van szó.

A továbbiakban a három, legnagyobb jelentőséggel bíró testülettel foglalkozunk, melyek egyben a köztes fórumok három fő típusát jelenítik meg. A MAB a klaszszikus köztes testület a kormányzat és a felsőoktatási intézmények között: az akadémiai, szakmai értékek, a minőség képviseletét, védelmét szolgálja. Az FTT definíció szerint közelebb áll a kormányzathoz, az MRK pedig a felsőoktatási intézményekhez. Egymással is szoros, intézményes munkakapcsolatban vannak, gyakori a személyi átfedés vagy mozgás a résztvevők között.

Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság

A MAB a felsőoktatásban folyó képzés, tudományos kutatás, művészeti alkotótevékenység minőségének értékelésére, valamint az intézményi minőségfejlesztési rendszer működésének vizsgálatára létrehozott, független országos szakértői testület. Elődje az 1992-ben alapított Ideiglenes Országos Akkreditációs Bizottság (amelyet később az 1993-as felsőoktatási törvény Országos Akkreditációs Bizottsággént jelenít meg), a jogutód 1996-tól a Magyar Akkreditációs Bizottság; 2006-tól pedig Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság az elnevezés. Létrejötté időben is kapcsolódott a doktorifokozat-adási jog egyetemeknek történő (vissza)adásához, az első jelentős tevékenysége a doktoriprogram-pályázatok elbírálása volt. A törvény az intézményi akkreditáció és a képzésiprogram-akkreditáció feladatát adta a MAB-nak, majd az egymást követő módosítások és új jogi szabályozók alapján egyre bővült ez a kör (húsz év alatt több mint hússzor változott). A szaklétesítés és -indítás, valamint a kar- és intézménylétesítés engedélyezéséhez 1996-tól kéri ki a miniszter a szakértői véleményét, 2000-től feladatává vált az egyetemi és főiskolai tanári pályázatok véleményezése (2006-tól már csak az egyetemi tanári kinevezéseké, a felsőoktatási intézmény rektorának megkeresésére). Ezen túlmenően további javaslattevői funkciót is ellát a felsőoktatás minőségét érintő átfogó, általánosabb kérdésekben, valamint tanácsot ad az intézmények minőségfejlesztési programjának kidolgozásához, a képzési programok megalkotásához. Döntési jogkörrel kizárólag a doktori képzések tekintetében rendelkezik.

Főbb tevékenységi területe az intézményi akkreditáció első és második körének lebonyolítása, a doktori képzés átfogó értékelése, valamint a Bologna-reform során az új típusú képzési programok akkreditálása (a képzési és kimeneti követelmények,

a szakindítási-szaklétesítési kérelmek elbírálása) volt, ami úgyszólván a teljes magyar felsőoktatást, intézményeit, szakjait érintette.

Két évtizedes működése során a MAB jelentős tekintélyre tett szert mind az akadémiai világot, a felsőoktatási intézményeket, mind a kormányzatot tekintve. A magas szakmai színvonal, a lényegében önkéntesen dolgozó széles szakértői gárda és főképpen a tényleges függetlenség megőrzése adja magas presztízse alapját. Tevékenységét mindeközben folyamatosan éles viták kísérték, kísérik. A megoldatlan kérdések közé tartozik a szembenézés azzal a ténnyel, hogy a felsőoktatás diverzifikálódott, missziói kibővültek, amit figyelembe kellene venni az értékelési kritériumok megállapításában (*Hrubos 2012*). Egyelőre nem történt szintáttörés az akadémiai világon és a kormányzaton kívüli stakeholderek igényeinek figyelembevételében.

A MAB intenzív együttműködést folytat a nemzetközi szervezetekkel, fő partnerei az International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE), a European Association for Quality Assurance Agencies (ENQA) és a Central and Eastern European Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (CEENQA). Mindhárom szervezetben aktívan dolgoznak, vezető pozíciót töltöttek be és töltenek be a MAB vezetői, munkatársai. Jelentőségében kiemelkedik az ENQA-kapcsolat (a MAB 2002 óta teljes jogú tagja), az annak munkájában való hazai jelenlét, amely a Bologna-reform során meghatározó szerephez jutott. A MAB – értelemszerűen – követi működésében az ESG-ben lefektetett elveket. Az intézményértékelések 2004-ben megindított második körében ennek megfelelően már új megközelítést alkalmaztak, amely átmenetet jelentett az ún. metaértékelés felé (a hangsúly a belső minőségbiztosítási rendszer működésének értékelésére kerül). Az EUA által menedzselte intézményértékelési programban a MAB munkatársai, szakértői rendszeresen vállalnak szerepet a látogató-értékelő bizottságokban. A Nemzetközi Tanácsadó Testület jelenléte is utal arra, hogy a MAB nagy hangsúlyt fektet a nemzetközi kitekintésre, megmérettetésre. (*Michelberger 2003; Szántó 2003; Szántó 2003; Bazsa–Szántó 2008; Fésűs–Szántó–Muhariné 2006; Szabó–Szántó 2013*)

A 2011-ben hatályba lépő törvény több tekintetben új helyzetet teremtett a MAB hatáskörét, feladatait és működési feltételeit illetően, amivel kapcsolatban komoly aggodalmak fogalmazódtak meg a testület részéről. A státusz megváltozásának van egy nemzetközi vonatkozása következménye. Az ENQA vezetőtestülete ötévente értékeli tagjai működését. A 2013-as felülvizsgálat során nem újította meg a teljes jogú tagságot, a MAB átkerült a „teljes jogú tag, felülvizsgálat alatt” kategóriába. Két területen állapítottak meg eltérést a teljes jogú tagtól elvárt követelményektől: a függetlenséget és a finanszírozást illetően. Ennek következtében újabb nemzetközi értékeléssel kell bizonyítania 2015-ig a MAB-nak, hogy e területeken is megfelel a sztenderdeknek. A MAB erre reagáló közleménye szerint e feltételek biztosítása a MAB hatáskörén kívül áll, a kijavításhoz jogszabályi változtatások szükséges-

sek. A teljes jogú tagság helyreállítása a magyar felsőoktatás alapvető érdeke. (Bazsa 2014) 2015-ben megtörténtek a korrekciók, helyreállt a MAB teljes jogú tagsága az ENQA-ban.

Felsőoktatási Tervezési Testület (korábban Felsőoktatási és Tudományos Tanács)

Az FTT a miniszter döntés-előkészítő, véleményező és javaslattevő független szakértői testülete, amely elsősorban a felsőoktatás fejlesztési, finanszírozási és kutatás-fejlesztési kérdéseiben nyilvánít véleményt. A köztes szervezetek klasszikus típusa, amely a kormányzathoz képest értelmezett távolság tekintetében ahhoz közel álló, közvetlenül neki dolgozik. A fejlett nyugati országok példáját követve kormányzati szándék hívta életre 1993-ban. Az eredeti definíció szerint az FTT a politika és az igazgatás felett áll, független, autonóm, és szakterületén valamennyi ügyben országos kompetenciával bír. Az utóbbi húsz évben bekövetkező törvényi változások módosították, általában szűkítették szerepét, befolyását, miközben szakmai és szervezeti önállósága, autonómiája növekedett. (Pálvölgyi 2013) Kezdetben legfelső szintű érdekegyeztető és hatósági jellegű egyedi döntéseket is hozó testület volt, majd szakmai, döntés-előkészítő, stratégiaalkotó, utóbb a miniszter közvetlen tanácsadójának szerepe felé mozdult el (1996, 2000, 2005 a jogszabály és a gyakorlat módosításának évei). (Makkai 2012) A 2011-es törvény értelmében korábbi formájában megszűnt az FTT, és jogutódja, a Felsőoktatási Tervezési Testület feladatai a kormányrendeletben foglaltak szerint lényegesen szűkültek, illetve nem kapta meg a jogelőd önálló jogi személyiséggel bíró, közhasznú szervezeti háttérét.

Az FTT húszéves működése során jelentős mennyiségű, sokszor kimagasló színvonalú munkát végzett a felsőoktatás fejlesztése érdekében annak ellenére, hogy a többször változó politikai környezetben és a mozdulni alig akaró felsőoktatási intézmények adta kontextusban kevésbé talált megértésre, elkészült javaslatok sokszor nem kaptak visszacsatolást. Pedig az FTT által kezelt témák, a felsőoktatás intézményhálózatának átalakítása (integráció), a finanszírozási rendszer kérdései, az intézményi struktúra módosulása (állami és nem állami felsőoktatás), a világbanki kölcsön, a csatlakozás az Európai Felsőoktatási Térséghez, a Bologna-reform bevezetése és megvalósítása, a hallgatói létszámok és a munkaerőpiac, a kutatóegyetem ügye, az egyetemi kormányzás stb. a magyar felsőoktatás létkérdéseit jelentették, jelentik.

A témák összetettségéhez, súlyosságához, a kapcsolódó felelősséghez képest az FTT nem rendelkezett, nem rendelkezik megfelelően stabil, a felsőoktatás teljes vertikumát lefedő szakértői apparátussal. Munkáját, javaslatok elfogadását nehezítette, hogy nem teljesen tisztázott a munka- és felelősségmegosztás a másik nagy köztes testülettel, a MAB-bal. (Dinya 1997; Frenyó 1998; Jávorka et al. 2011)

A Magyar Rektori Konferencia

Az MRK a felsőoktatási intézmények képviselőire, érdekeinek védelmére jogosult testület, amely a felsőoktatási rendszer működésével kapcsolatos bármely kérdésben véleményt nyilváníthat, javaslatot tehet a döntéshozó, illetve a döntést előkészítő részére. Elődjét 1988-ban autonóm szervezetként, egyesületként hozta létre 19 magyar egyetem rektora, majd az 1993-as felsőoktatási törvényben vált hivatalossá a megalapítás. Párhuzamos utat járt be a Főiskolai Főigazgatók Konferenciája, majd létrejött a Művészeti Egyetemek Rektori Széke. A felsőoktatási intézményeket képviselő három konferencia utóbb megalakította a Felsőoktatási Konferenciák Szövetségét, közös platformot adva a szektort érintő általánosabb kérdések megvitatásához. A 2005-ös törvény szerint minden felsőoktatási intézmény vezetőjét megilleti a rektori cím és az azzal járó jogok. Ezen, nemcsak elnevezési kérdést érintő lépés alapján jött létre a Magyar Rektori Konferencia mint egyetlen, közös szervezet.

A köztes testületek sorában az MRK egyértelműen az intézmények oldalán áll, azok érdekeit képviseli. Itt jelenik meg a leglátványosabban az a dilemma, hogy a testület az egyes intézmények kijáró helye, vagy pedig az intézmények kollektív autonómiájának megjelenítője, a kollektív érdekek, szempontok képviselője. Klaszikus értelemben természetesen az utóbbit kellene követnie, de a valóságban az előbbire kerül a hangsúly, ami erősen gyengíti a közös fellépés lehetőségét, erejét.

Az MRK (illetve elődei) felelős módon részt vettek a magyar felsőoktatásban az utóbbi 25 évben történt nagy strukturális átalakulásokban, a hallgatói létszám expanziójának kezelésében, az intézményhálózat átalakításában (integráció), a Bologna-reform bevezetésében, valamint eközben három felsőoktatási törvény megalkotásában és végrehajtásában. Ezek a változások mind alapvetően érintették az MRK két legfontosabb ügyét, az intézményi autonómia és a finanszírozás témáját, illetve saját hatáskörének, státuszának alakulását. Értelemszerűen vett részt és vesz részt a magyar felsőoktatás jövőjét, a fejlesztési koncepciókat érintő munkálatokban. Az MRK az a legmagasabb testület, amely szembesül a hallgatói szervezetek véleménynyilvánításaival, időnkénti tiltakozásaival. (Bazsa 1998; Bazsa-Kocsis 1998; Bilik 1999; Temesi 2009; Bazsa 2013)

A mindent felülíró legélőbb ügy azonban az intézményhálózat kérdésköre. Értelemszerűen itt találkozunk, esetenként itt ütközik össze a leglátványosabban a kollektív és az intézményi érdek. Az MRK számára a legnagyobb lecke a magyar felsőoktatás sokféleségének, diverzifikálódásának tartalmi értelemben vett tudomásulvétele. Jelenleg 67 intézmény képviselője a feladat. A testületi struktúrában intézménytípus és fenntartó szerint „állami egyetemek”, „nem állami egyetemek”, „állami főiskolák”, „nem állami főiskolák” tagolódás jelenik meg, 13 tudományterületi és 7 funkcionális jellegű bizottságban folyik a munka. Formai értelemben ez megfelelő keretet adhat ahhoz, hogy sajátos szempontjaikat, problémáikat viszonylag homogén közegben tudják megvitatni az intézmények, a szakterületek képviselői. Az viszont még várát

magára, hogy a közös szintet képviselő testület a sokféleséget nemcsak elfogadó, hanem értékként is kezelő helyzetet teremtsen, és aktívan részt vegyen az abból adódó konkrét szabályozási feladatok megélésében. (Hrubos 2012; Magyar 2016)

Az MRK teljes jogú kollektív tagja az EUA-nak (az egyes intézmények pedig egyéni tagok), és aktívan részt vesz annak munkáiban. Támogatja az EUA által indított nemzetközi projekteket, a tagintézményeket biztatja az adatszolgáltatásra, az európai látogatóbizottságok fogadására. A Bologna-reform során tagokat delegált a különböző munkacsoportokba.

A 2011-es nemzeti felsőoktatási törvény több ponton megváltoztatta az MRK státuszát, amint a felsőoktatási intézmények működési, felelősségi viszonyait is. Miután ezek közvetlenül érintik az MRK és az intézmények autonómiájának kérdését, az MRK véleményt nyilvánított az ezzel kapcsolatos vitákban, illetve folyamatosan követi és alakítja a témával kapcsolatos eseményeket. (Berács–Hrubos–Temesi 2012; 2013; Magyar 2016)

KONKLÚZIÓK, NYITOTT KÉRDÉSEK

A felsőoktatási köztes testületek a hatalom, a befolyás, a felelősség, az egyeztetés, a közvetítés megjelenítői. Tartalmuk, szerepük, szakmai és politikai kezelésük jelentősen átalakult az elmúlt 20 évben, aminek háttérében elsősorban a felsőoktatás kiterjedtségének, súlyának megváltozása áll, miközben zajlanak a felsőoktatási szektoron túlmutató általános társadalmi, gazdasági folyamatok is, amelyek közvetlen hatással vannak ezen testületekre. Itt az ideje annak, hogy a felsőoktatási autonómiák fogalmát, terjedelmét, társadalmi meghatározottságát elméleti szinten megvitálgassák, tisztázzák a kutatók és az érintett szereplők. Az intézményi autonómia és az akadémiai szabadság kölcsönös egymásra hatását, az ezeknek határt szabó társadalom igényeinek operacionalizálhatóságát meg kell értenie minden érdekeltnek, érintettnek.

Az ezredforduló táján a fejlett országok felsőoktatási rendszerei elértek a tömegesség szakaszába, ezzel lezárult a köztes testületek kiépülésének és működésének első szakasza. A felsőoktatás belépett a második átmenet szakaszába, amely a tömegességből az általánossá válás felé vezet. Ennek együtt kell járnia egy komoly paradigmaváltással. Fontos kutatási téma: mennyiben változott a köztes testületek szerepe, pozíciója az utóbbi 20 évben. Elsősorban a kontinentális Európát kellene feltárni e tekintetben, azon belül pedig a humboldti/napóleoni Európa-törésvonal érvényesülésének erejét (kézenfekvő esetek a tanulmányozásra Németország vagy Hollandia, illetve Franciaország). Másodsorban az angolszász országokban történtek érdemelnek külön figyelmet, ahol az alapmodellek eltérő jellege következtében történelmileg másként alakult a felsőoktatás fő aktorainak, elsősorban az államnak (a kormányzatnak) a pozíciója. Vajon mennyiben élnek tovább ezek a különbségek?

Ugyancsak érdemes szisztematikus vizsgálatra a korábbi államszocialista országok esete. Vannak-e továbbra is közös vonások, tekintettel a feltorlódott reformokra, illetve megjelentek-e különböző utak az ezredforduló után, s ezek mennyiben közeledtek az Európa nyugati régiójában kialakult gyakorlathoz? Az európai felsőoktatási reform immár második évtizedébe lépett. Ez már elég hosszú időtáv ahhoz, hogy meg lehessen vizsgálni, az európai felsőoktatási rendszerek harmonizálásának folyamata hogyan hatott a nemzeti köztes testületek működésére.

Az intézmények, azok belső világának differenciálódása az egyik legfontosabb trend már az expanzió első, nagyon heves szakasza óta (Reichert 2009). A köztes testületek akkor töltik be hivatásukat, ha alkalmazkodnak ehhez a helyzethez, és éppen a sokféleséget közvetítik a homogénebb közeghez szokott kormányzatok és más szereplők felé. Milyen új megoldásokkal lehet e szerepnek eleget tenni?

Bár a globalizáció kutatást és felsőoktatást érintő vonulata csak az utóbbi néhány évben ért el látványos méreteket, máris érdemes gondolkodni arról, hogyan reagálhatnak, reagálnak a nemzeti köztes testületek e jelenségre. Hogyan kezelik például a nemzeti akkreditációs, minőségbiztosítási testületek a hatáskörükön túlmutató kompetenciákat, felelősséget (a csúcsegyetemek ügyét, a rangsorokat stb.)? (Zgaga-Teichler-Brennan 2013)

Az európai szintű köztes testületek kiemelt szerepet töltöttek be az Európai Felsőoktatási Térség kialakításában. Várható, hogy a Bologna-reform második évtizedében már nem a képzési struktúrák átalakítása, hanem a finomhangolás, a teljesítmények mérése, minősítése, az európai értékek védelme kerül előtérbe (például a hisztérikus reagálásokat kiváltó, sokszor vitatható módszerekkel dolgozó rangsor-készítésekkel szemben).

Az ENQA a közös minőségbiztosítási regiszterrel próbálkozik a továbbiakban is. Érdemes lenne szisztematikusan megvizsgálni az akadályokat, illetve azok elhárítási lehetőségeit, valamint a jelenleginél világosabbá tenni az előnyöket. Mennyiben képvisel új filozófiát a 2015-ben elfogadott korrigált ESG, illetve milyen mértékben jelent csupán alkalmazkodást a gyakorlati feltételekhez?

Az EUA esetében minden jel arra utal, hogy a fő feladat láthatóan az Európai Bizottság és a tagállamok, illetve az akadémiai világ, az egyes intézmények közötti közvetítés lesz, elsősorban a finanszírozás tekintetében. Kérdés: milyen érvekkel lehet hatásosan kiállni a tudomány, a felsőoktatás közösségi támogatásának fenntartása, erősítése mellett?

A fenti háttér ismeretében értelmezhetjük a hazai történéseket. Általános szinten minden bizonnyal az a legfontosabb feltárandó téma, hogy a köztes testületek működésében hogyan jelentkeznek konkrétan az érdekképviselési és az igazgatási funkciók keveredéséből, tisztázatlanságából adódó problémák. Ugyancsak alapvető ügy a testületek feladataiban, hatáskörében tapasztalható átfedések feltárása. Ki kellene dolgozni a hatékony működés szempontjából célszerű munkamegosztást szolgáló szabályozást.

A MAB esetében kérdés, hogyan tudja elfogadni és elfogadtatni azt a szemléletváltást, amelynek alapján kezelni lehet a diverzifikált felsőoktatást. Hogyan tudna nyitni a MAB az akadémiai szférán túli világ, az üzleti szektor, a leendő munkáltatók, más stakeholderok felé, ami elengedhetetlennek látszik a felsőoktatás társadalmi elfogadottságának erősítése érdekében? Másként fogalmazva: el tudna-e látni egy hármass közvetítő szerepet az akadémiai világ, a kormányzat és az üzleti szektor között? Egy konkrétabb szinten felmerül: módosulhat-e, esetleg új dimenziókkal bővül-e a közvetítő szerep az erősödő kontrollra törekvő kormányzat és az autonómiájukat féltő, sokszor nehezen mozduló vagy mozdítható intézmények között?

Az FTT tekintetében tisztázandó, rendezendő a munkamegosztás a MAB-bal. Hogyan operacionalizálható az a modell, amelyben a MAB a minőséget értékeli, az FTT pedig a társadalmi indokoltságot, szükségleteket? Hogyan lehetne hatékonyabb kapcsolatokat kiépíteni az MRK-val, különös tekintettel arra, hogy az FTT gondolkodásában eddig kevés figyelem irányult az intézményi sokféleségre? Érdemes lenne felvázolni egy stabil szakértői háttér kialakítására vonatkozó tervet.

Az MRK számára sürgető és megkerülhetetlen kérdés a felsőoktatási intézményi autonómia korszerű értelmezéseinek feltárása, továbbá ezek operacionalizálása a magyar felsőoktatás vonatkozásában. E testületnél jelentkezik legélesebben a felsőoktatás és a felsőoktatási intézmények sokféleségének problematikája, a fő intézménytípusok azonosítása. Amint az is, milyen szabályozási (finanszírozási, akkreditációs) lépéseket kellene tenni a felsőoktatási intézmények sokféleségének elfogadásából következően? Az MRK számára is feladat a további nyitás a társadalom felé, elsősorban az üzleti világ tekintetében, de annál szélesebb körben is. Az ún. harmadik misszió témájának és gyakorlatának kezelésében döntő szerepet játszhat ez a testület.

Végül mind nemzeti, mind nemzetközi értelemben gondolkodni kellene arról, mit jelent a felsőoktatás egésze (és ezen belül a köztes testületek) számára az új aktorok belépése a felsőoktatási arénába. Minden jel arra mutat, hogy új érdekhordozók jelentkeznek a belépésre (munkáltatói szervezetek, hallgatói szövetségek, területi, regionális szervezetek stb.), az egykori háromszög többszöggé válik. (Teichler 2013) Hogyan kellene ezt intézményesíteni, az új szereposztást, az erőviszonyok változását figyelembe venni?

IRODALOM

- A felsőoktatás minőségbiztosításának európai sztenderdjei 2015. <https://docplayer.hu/8409187-A-felsooktatasi-minosegbiztositasanak-europai-sztenderdjei.html>
- Bazsa György (1998): Tízéves a Magyar Rektori Konferencia. *Magyar Felsőoktatás*, 4. szám, 8–9.

- Bazsa György (2013): 1988–2013. Negyedszázad a kiművelt emberfők sokaságáért. 25 éves a Magyar Rektori Konferencia. *Magyar Tdomány*, 10. szám, 1230–1245. http://epa.oszk.hu/00600/00691/00121/pdf/EPA00691_mtud_2013_10_1230-1245.pdf
- Bazsa György (2014): *Metszetek felsőoktatásunk közelmúltjából*. Debrecen. Debreceni Egyetem Kiadó. <http://web.unideb.hu/gbazsa/>
- Bazsa György – Kocsis Károly (szerk.) (1998): *A Magyar Rektori Konferencia 10 esztendeje*. Budapest. A kötet megjelenését a Pécsi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Kara támogatta
- Bazsa György – Szántó Tibor (2008): Felsőoktatási akkreditáció Magyarországon. *Educatio*, 1. szám, 36–50. http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=69
- Berács József – Hrubos Ildikó – Temesi József (szerk.) (2012): *Magyar Felsőoktatás 2011. Hazai vitakérdések, nemzetközi trendek. Konferenciadokumentumok. Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja füzetek*, 9. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem. <http://uni-corvinus.hu/index.php?id=28970>
- Berács József – Hrubos Ildikó – Temesi József (szerk.) (2013): *Magyar Felsőoktatás 2012. Túlélési foratókönyvek. Konferenciadokumentumok. Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja füzetek*, 10. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem. <http://uni-corvinus.hu/index.php?id=28970>
- Berg, Carin (ed.) (1992): *Academic Freedom and University Autonomy. Proceedings of the International Conference*. Bucharest. CEPES Papers on Higher Education. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000927/092770eo.pdf>
- Bilik István (1999): A Főiskolai Főigazgató Konferencia 10 éve. *Magyar Felsőoktatás*, 10. szám. 64.
- Blattler, Andrea et al. (eds) (2014): *A selection of papers from the 1–7th European Quality Forum*. Brussels, European University Association, 2007–14. <http://www.eua.be/publications/eua-reports-studies-and-occasional-papers.aspx>
- Bologna-folyamat (2014): *A miniszteri konferenciák nyilatkozatai*. <http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatás/bolognai-folyamat/bolognai-folyamat>
- Clark, Burton R. (1983): *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-national Perspective*. Berkeley, University of California Press. http://books.google.hu/books?id=j_-YKg7DuqAC&printsec=frontcover&dq=The+Higher+Education+System:+Academic+Organization&hl=hu&sa=X&ei=ioYdU8XCD6f_ygPbxIGwBg&ved=0CDAQ6AEwAA
- Contemporary threats and opportunities: Academic freedom and institutional autonomy within the context of accreditation, quality assurance and rankings (2011): *Proceedings of the Conference of the Magna Charta Observatory*, 15–16 September 2011. Bologna, Bononia University Press. <http://www.magna-charta.org/observatoryPublication.aspx?uid={ee752d70-7afe-484a-89a9-f3e76d7006d2}>
- Cowen, Robert (1996): *The Evaluation of Higher Education Systems*. London, Kogan Page. <http://books.google.hu/books?id=YejlHaGyW5YC&printsec=frontcover&dq=The+Evaluation+of+Higher+Education+Systems&hl=hu&sa=X&ei=oFkMU6i4EuP8ywOp2oKADg&ved=0CDQQuwUwAA#v=onepage&q&f=false>

- CVCP (1991): Higher Education in Britain. The Universities. London, CVCP publications.
- Derbyshire, Jonathan (2012): University challenge. *New Statesman*, No. 5133, p. 15.
- Developing an Internal Quality Culture in European Universities: Report on the Quality Culture Project 2002–2003. (2005): Brussels, European University Association <http://www.eua.be/publications/eua-reports-studies-and-occasional-papers.aspx>
- Dinya László (1997): A világbanki kölcsönrel támogatott felsőoktatási reform. *Magyar Felsőoktatás*, 7. szám, 12.
- ESG (2015): Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Brussels, Belgium http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
- EQAR (2012): Annual Report 2011. Brussels, EQAR. www.eqar.eu/
- EUA (2010): Institutional Evaluation Programme: Guidelines for institutions. European University Association. http://www.unitbv.ro/Portals/28/6EUA2_GL_unis_10.pdf
- European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR) Statutes, Members (2014): <http://equar.eu>
- Felt, Ulrike (2003): University Autonomy in Europe: Changing Paradigms in Higher Education Policy. Proceedings of the Seminar of the Magna Charta Observatory. 17 September, 2002. Bologna, Bononia University Press, 13–16. http://sciencestudies.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/dep_sciencestudies/pdf_files/pdfs_abgeschlossene_projekte/University_Autonomy_I.pdf
- Fésüs László – Szántó Tibor – Muhariné Szabó Szilvia (2006): A Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság munkájáról. *Minőség és Megbízhatóság*, 3. szám, 132–136.
- Frenyó V. László (1998): A magyar felsőoktatás megújulásáért. A Felsőoktatási és Tudományos Tanács céljai. *Magyar Felsőoktatás*, 1–2. szám, 35.
- Goedegebuure, Leo – Kaiser, Frans (eds.) (1994): *Higher Education Policy. An International Comparative Perspective*. Oxford. Pergamon Press, Issues in Higher Education.
- Hrubos Ildikó (1995a): A felsőoktatási rendszerek válaszai a változó társadalom kihívásaira. *Szociológiai Szemle*, 4. szám, 93–109. <http://www.szociologia.hu/dynamic/9504hrubos.htm>
- Hrubos Ildikó (1995b): Multicampus felsőoktatási rendszer az Egyesült Államokban. *Magyar Felsőoktatás*, 9. szám, 21–23.
- Hrubos Ildikó (2008): A minőségkultúra ügye az európai felsőoktatási térségben. *Educatio*, 1. szám, 22–35. http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=69
- Hrubos Ildikó (2011): A Bologna Piramis. *Educatio*, 4. szám, 498–509. http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=86
- Hrubos Ildikó (szerk.) (2012): *Elefántcsonttoronyból világítótorony. A felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése, átalakulása*. Budapest, Aula Kiadó, <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/948>
- Jávor András et al. (szerk.) (2011): *A Felsőoktatási és Tudományos Tanács*. Budapest, Felsőoktatási és Tudományos Tanács Titkárság.
- Kocsis Miklós (2010): Köztes szervezetek a felsőoktatási igazgatásban. *Közjogi Szemle*, 1. szám, 53–60. <http://kozjogiszemle.hu/korabbiszamok/category/11-2010.-v-i.-szm.html>

- Kocsis Miklós (2011): *A felsőoktatási autonómia közjogi keretei Magyarországon*. Budapest. A kötet megjelenését a Pécsi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Kara támogatta
- Kozma Tamás (2004): *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Kozma Tamás – Rébay Magdolna (szerk.) (2005): *Felsőoktatási akkreditáció Közép-Európában*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó. <http://mek.oszk.hu/08900/08925/08925.pdf>
- Kozma Tamás – Rébay Magdolna (szerk.) (2008): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- Lee, Eugene C. (1992): Multicampus Universities. In Clark, Burton R. – Neave, Guy R. (eds): *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford. Pergamon Press, 1174–1178.
- Maassen, Peter A. M. – Vught, Frans Van (eds) (1996): *Inside Academia. New challenges for the academic profession*. Utrecht, De Tijdstroom. Management en beleid in het hoger onderwijs, 25.
- Magrath, C. Peter (1990): Governing the public multicampus university. Washington, Association of Governing Boards of Universities and Colleges. AGB pocket publications series, 15.
- Magyar Rektori Konferencia (2016) Tagjaink, Szervezet, Közlemények, állásfoglalások <http://www.mrk.hu/tagjaink/>; <http://www.mrk.hu/szervezet/> <http://www.mrk.hu/kozlemenyekallasfoglalasok/>
- Makkai László (2012): A Felsőoktatási és Tudományos Tanács története (1993–2012): tevékenysége, működésének elvei. *Új Pedagógiai Szemle*, 11–12. szám, 188–223.
- Michelberger Pál (2003): Tízéves a Magyar Akkreditációs Bizottság. *Magyar Tudomány*, 10. szám, 1308–1316. <http://www.matud.iif.hu/archive.htm>
- Neave, Guy R. (1992): On Bodies Vile and Bodies Beautiful: The Role of “Buffer” Institutions Between Universities and State. *Higher Education Policy*, No. 3, 10–13.
- Neave, Guy R. – Vught, Frans Van (eds) (1991): *Prometheus Bound: The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe*. Oxford. Pergamon Press, Comparative and International Education Series.
- Pálvölgyi Krisztián (2013): *A Felsőoktatási és Tudományos Tanáccsal kapcsolatos háttér-elemzés*. Kézirat. Budapest. OFI
- Quality Culture in European Universities: a Bottom-up Approach: Report on the Three Rounds of Quality Culture Project 2002–2006 (2006): Brussels, European University Association. http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Quality_Culture_2002_2003.1150459570109.pdf
- Reichert, Sybille (2009): Institutional diversity in European Higher Education: Tensions and challenges for policy makers and institutional leaders. Brussels, European University Association. www.eua.be
- Report from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Report on Progress in Quality Assurance in Higher Education (2014): Brussels, European Commission. http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/doc/quality_en.pdf

- Szabó Szilvia – Szántó Tibor (szerk.) (2013): *20 éves a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság. Jubileumi kiadvány*. Budapest, Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság.
- Szántó Tibor (2003): A felsőoktatás minőségértékelése: nemzetközi kitekintés. *Magyar Tudomány*, 10. szám, 1317–1324. http://epa.oszk.hu/00700/00775/00059/2003_10_14.html
- Szántó Tibor (2003): A szemléletváltásról. *Magyar Felsőoktatás*, 8. szám, 24–26.
- Teichler, Ulrich (2013): Future Scenarios of Higher Education. In Berács József – Hrubos Ildikó – Temesi József (szerk.): *Magyar felsőoktatás 2012: Túlélési foratókönyvek*, Budapesti Corvinus Egyetem, p. 35–52. NFKK füzetek, 10. http://uni-corvinus.hu/fileadmin/user_upload/hu/kutatokozpontok/NFKK/NFKK_sorozat/NFKK_10_20130414_v3.pdf
- Temesi József (2009): Felzárkózás, modellmásolás, modernizációs kísérlet? Gondolatok a Magyar Rektori Konferencia Bologna-jelentése kapcsán. *Felsőoktatási Műhely*, 1. szám, 73–83. http://www.felvi.hu/felsooktatasmuhely/periodika/2009/2009_1_szam
- Trends Reports 1999–2015: Brussels, European University Association. <http://www.eua.be/publications/eua-reports-studies-and-occasional-papers.aspx>
- Trow, Martin (1974): Problems in the Transition from Elit to Mass Higher Education. From the General Report on the Conference on Future Structure of Post-Secondary Education. OECD Paris. Carnegie Foundation of Higher Education. Berkeley, California <http://eric.ed.gov/?id=ED091983>
- Vettori, Oliver (2012): Examining Quality Culture Part III: From self-reflection to enhancement. Brussels, European University Association. <http://www.eua.be/publications/eua-reports-studies-and-occasional-papers.aspx>
- Vught, Frans Van (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.
- Zgaga, Pavel – Teichler, Ulrich – Brennan, John (eds.) (2013): The globalisation Challenge for European Higher Education. Convergence and Diversity, Centres and Peripheries. Frankfurt am Main. Peter Lang Edition, Higher Education Research and Policy (HERP)

Örök felsőoktatási érték – változó hangsúlyokkal

A nemzetközi mobilitás mint az európai felsőoktatási reform kiemelt sikerindikátora

A KÉRDÉSFELVETÉSRŐL

Az európai felsőoktatási reform – az ún. Bologna-folyamat – egyik fontos hivatkozási pontja az 1988-ban kibocsátott Magna Charta Universitatum, amelyben európai rektorok kinyilvánították az egyetem legfontosabb értékeit. A dokumentum – bár ezt explicit formában nem mondja ki – a középkori egyetem nemes eszméit eleve-níti fel, és azok követésére hív fel, természetesen a 20. század végének feltételeihez, követelményeihez igazodva. A peregrináció mint kiemelt érték említése arra utal, hogy a dokumentum hangsúlyozni kívánja: a hallgatói és tanári mobilitás nem a sokak által követendőnek tekintett amerikai egyetemi modell „találmánya”, hanem az eredeti európai egyetem missziójának és tevékenységének alapvető eleme (amelyet csak a 20. század történelmi kataklizmái szorítottak háttérbe). (*Magna Charta 1988*)

A reformot 1999-ben elindító, európai oktatási miniszterek által aláírt Bolognai Nyilatkozat már a hat legfontosabb alapelv között tartja számon a hallgatói és tanári mobilitást az európai egyetemek között. (*Miniszteri találkozók 1999–2010*) Ezúttal az indíték megfogalmazása konkrétabb és gyakorlatiasabb, mint a Magna Charta esetében, ahol a mobilitás kulturális, akadémiai hozadéka a fő szempont. Az európai felsőoktatási reformban azért játszik kiemelkedő szerepet a mobilitás, mivel az elő-készíti a tényleges cél elérését, a magasan képzett munkaerő mobilitását. Az előrege-dő kontinens akkor tudja megőrizni, növelni versenyképességét, ha jól gazdálkodik a fiatal diplomásokkal: lehetővé teszi nemzetközi mozgásukat, lebontja a bürokratikus akadályokat a végzettségek kölcsönös elismerése előtt. (*Hrubos 2005*) Az alapítók szeme előtt elsősorban az európai elit kinevelésének célja lebegett, amelynek tagjai már diákeveik alatt tanulmányi tapasztalatot szereznek más európai egyete-meken, ami megkönnyíti utóbb a munkavállalóként való mobilitást. (A tantervekbe beépített európai vonatkozások jól felvértezik őket a szükséges ismeretekkel.) Kul-túrájuk, identitásuk, lojalitásuk elsősorban európai, és ezt képviselik akkor is, ha éppen (átmenetileg, vagy hosszabb távon) hazájukban vállalnak munkát. (*Teichler 2008*)

Bár a végzettségek kölcsönös elismeréséről szóló Lisszaboni Elismerési Egyez-ményt (*Convention 1997*) a legtöbb európai ország aláírta, majd a nemzeti törvény-

hozásban ratifikálta, a gyakorlatban továbbra is fennmaradtak az akadályok, tekintettel arra, hogy a képzési rendszerek igen sokfélék voltak, jelentős strukturális különbségeket mutattak. Ezért került napirendre a képzési rendszerek összehangolása (a többciklusú vagy lineáris modellre való áttérés), legalább is a fokozatok rendszere tekintetében.

A Bologna-reform az indításkor lényegében csak európai kontextusban gondolkodott. Két év múlva, 2001-ben, a prágai miniszteri konferencián azonban már megjelent az externális hatások témája, és a kommuniké felhívta a figyelmet arra, hogy az európai felsőoktatást vonzóvá kell tenni más régiók, földrészek számára is. Ekkor kezdődött el az a különös kapcsolódás, időbeli egybeesés, hogy miközben fokozatosan, nagy erőfeszítések és viták árán – legalábbis az alapvető kérdések tekintetében, a struktúrák szempontjából – megvalósul az európai reform, amely a földrészen belüli felsőoktatási együttműködést segíti elő, egyre fontosabbá válik a globalizáció ügye. Az események háttérében a nem várt gyorsasággal kibontakozó világfolyamatok álltak, amelyek elsősorban az Európai Bizottság közvetítésével kerültek a felsőoktatási reform diskurzusainak tematikájába. Az Európai Felsőoktatási Térség kiépítése nem uniós program, hanem az európai kultúra körébe tartozó országok mindegyike számára nyitott (eddig 47 ország csatlakozott az EFT-hez, lényegében csak Fehéroroszország maradt ki). Az Európai Unió, az Európai Bizottság azonban egyre nagyobb szerepet vállal a programok finanszírozásában (más, ezt a célt szolgáló európai pénzügyi forrás lényegében nem lévén). Ezáltal nagyobb hangsúlyt kap a folyamatban a nemzetközi versenyképesség kérdése, a felsőoktatás témájának beépítése a 2000-ben meghirdetett Lisszaboni Stratégia gondolatkörébe. Ám maga az eredeti program is túllépett a kezdetekkor megfogalmazott határon. Egyre nagyobb nemzetközi figyelem irányul az európai felsőoktatási reform felé, mivel lényegében minden régió küzd a felsőoktatásban kialakult, a társadalmi funkciókat és a finanszírozást érintő válsággal. A Bologna-folyamat megnövelte az európai felsőoktatás tekintélyét, elmozdította a külső szemlélők által róla alkotott képet, miszerint szklerotikus, túlzottan tradicionális, adminisztratív korlátok által leszűkített látókörű intézmények együttese. Mára az egyre inkább dinamikus, modernebbé, potenciálisan vállalkozó szelleművé váló rendszer, rendszerek benyomását kelti. (Scott 2009)

A hallgatói és tanári mobilitás a fentiekben kifejtett okok mellett azért is kap kiemelt figyelmet, mivel – első pillantásra – viszonylag jól mérhető, dokumentálható. A reform előrehaladásának, eredményeinek mérése és értékelése megfelelő indikátorok hiányában (vagy még inkább az azok rendszeréről való megállapodás hiányában) meglehetősen nehéz és bizonytalan. Elsősorban a folyamat kormányzati szabályozásának tényeit, azok teljesítésének mértékét lehet dokumentálni (a képzési fokozatok rendszere, kreditrendszer, oklevélmelléklet, minőségbiztosítási rendszer), a szubsztantív értelemben elért eredményeket sokkal kevésbé. A mobilitás azonban vitathatatlanul az eredményesség, a sikeresség mérésének mutatója (lehetne).

A tanulmány a fentiekben vázolt szemléletben tekinti át a mobilitás témájának és a tényleges folyamatoknak az alakulását az európai felsőoktatási reform első szakaszában, az első tíz évben. Főleg azokra a dokumentumokra és elemzésekre támaszkodik, amelyek az eredetileg kitűzött tízéves futamidő lejártá alkalmából készültek, továbbá felhasználja a témával foglalkozó szakértői vizsgálatok friss eredményeit.

A KORMÁNYZATI SZINTEN ÉRVÉNYESÜLŐ MEGKÖZELÍTÉS

Az európai felsőoktatási reform legfőbb döntéshozó és stratégiaalkotó testülete az oktatási (felsőoktatási) miniszterek két évente megtartott konferenciája. A mobilitás témája minden konferencia záródokumentumában (nyilatkozat, kommuniké) megjelenik. A hallgatói és tanári (valamint az adminisztratív stábot érintő) mobilitás előtt álló akadályok egy része kormányzati intézkedéseket igényel, melyek megtételét minden esetben ünnepélyesen vállalják a miniszterek. Míg az Európai Kredit Átviteli Rendszer (ECTS) és az oklevélmelléklet bevezetése, a külföldi vagy a megelőző tanulmányok elismertetésének hazai szabályozása valóban az oktatási (felsőoktatási) miniszterek kompetenciájába tartozik, addig több fontos téma (bevándorlás, vízum, munkavállalási engedély, nyugdíjbeszámítás, a diákhitelek és az ösztöndíjak átvitele más országba) más tárcákat érint elsősorban, ami megnehezíti az előkészítési, egyeztetési és döntési folyamatot nemzeti szinten (de a miniszterek ezen ügyek kezelését is vállalják).

Szintáttörést jelentett viszont az utolsó „rendes”²³, 2009-ben Leuvenben tartott miniszteri konferencia, amelynek kommunikéjében először szerepel egyértelműen meghatározott és mérhető cél a hallgatói mobilitás tekintetében. Eszerint a Bologna-reform második évtizedének végére (2020-ra) el kell érni, hogy az EFT-ben (bármilyen) fokozatot szerzők minimum 20%-a részt vegyen tanulmányai alatt nemzetközi mobilitásban. Rendkívül ambiciózus célról van szó, hiszen bár használható adatok hiányában nem tudjuk pontosan, hogy jelenleg hol tart ebben a tekintetben az EFT, de annyi biztosan állítható, hogy 10% alatti ez az arány a térség egészét tekintve. (*Miniszteri találkozók... 1999–2010*) Lehet, hogy a mérhetőség „igézete” készítette a minisztereket erre a kijelentésre, hiszen a reform eredményeit más vonatkozásban még ennél is nehezebb mérni.

A miniszteri értekezletek előkészítését szolgáló fő dokumentum a Stocktaking Report, amelyet elsősorban a részt vevő országok oktatási kormányzatai – a Nemzeti Bologna Bizottságok – által készített országjelentések alapján állítanak össze (ez az információgyűjtési módszer kiegészül más, főleg kvalitatív módszerekkel). Az országjelentések egységes struktúrában készülnek, ami megkönnyíti az összehason-

²³ 2010-ben volt még egy találkozó Bécs–Budapest helyszínnel, amely az első tíz év összegzéséről, lezárásáról szólt, tehát nem a szokásos megelőző két évre vonatkozott.

lító elemzéseket, és ez a struktúra csak kevésbé változott a folyamat során. A 2009-es Stocktaking Report három nagy kérdéscsoportra vonatkozó, összesen tíz mutató felhasználásával készült. A mutatók olyan témákra vonatkoznak, amelyek kormányzati intézkedéseket igényelnek, mivel a miniszteri értekezletek elsősorban ezek vonatkozásában kompetensek, és amelyek a reform bevezetésének alapvető kereteit adják. A mobilitásra közvetlenül nem vonatkozik mutató, de közvetve lényegében minden mutató kapcsolatban van a hazai és a nemzetközi mobilitással, annak előfeltételeivel.²⁴ A képzési rendszer kérdéskörébe tartozó mutatók arra utalnak, hogy a részt vevő országok döntő többsége bevezette a többciklusú rendszert, viszont a nemzeti képesítési keretrendszer megalkotásában csak kevés ország jutott előre. A minőségbiztosítás kérdéskörét illetően már szerényebbek az eredmények: csak az országok 2/3-a esetében mondhatók jónak a külső minőségbiztosítás, valamint a hallgatói minőségbiztosításban való közreműködések megvalósítása, a nemzetközi részvétel a minőségbiztosításban pedig kevesebb mint 40%-nál valósul meg kielégítően. A harmadik kérdéskör, a tanulmányok és előzetes teljesítmények elismerése van a legközvetlenebb hatással a hallgatói mobilitásra. Az oklevélmelléklet, a Lisszaboni Elismerési Egyezmény megvalósítása és az ECTS bevezetése tekintetében az országok 70-80%-ánál jó a helyzet, a korábban szerzett ismeretek elismerése (ami főleg az életen át tartó tanulás ügyében játszik döntő szerepet) viszont csak az országok mintegy felénél minősíthető jónak. (A mutatók természetesen jelentős szóródást mutatnak országok szerint, az EFT-hez korábban és később csatlakozók között jelentős különbségek vannak.) (*Bologna Process 2009*)

A Stocktaking Report eredményei összességükben arra utalnak, hogy a mobilitás (különösen a nemzetközi mobilitás) előtt sok helyen még kifejezett szabályozási akadályok vannak, és a legjobb pontszámokat felmutató országok esetében is előfordulnak nem maradéktalanul teljesített területek.

AZ INTÉZMÉNYI SZINT SZEMPONTJAI

Az Európai Egyetemi Szövetség saját vizsgálatsorozattal követi az Európai Felsőoktatási Térség létrehozásának folyamatát. A miniszteri konferenciák előtt publikálja a Trends Report sorozat friss kiadványait, amelyek ugyancsak az előző két év folyamatait elemzik. Az alapinformációk, adatok szolgáltatói itt elsősorban a tag-

²⁴ A három kérdéskör és a hozzájuk tartozó mutatók a következők: a képzési rendszer (az 1. és 2. képzési ciklus bevezetése, a következő ciklusba való bejutás lehetősége, a nemzeti képesítési keretrendszer megléte); az EFT minőségbiztosítási elveinek megfelelő minőségbiztosítási rendszer megléte (külső minőségbiztosítás, a hallgatói közreműködés a minőségbiztosításban, nemzetközi részvétel a minőségbiztosításban); a tanulmányok és előzetes teljesítmények elismerése (az oklevélmelléklet rendszere, a Lisszaboni Elismerési Egyezmény megvalósítása, az ECTS bevezetése, a korábban szerzett ismeretek, tanulmányok elismerése).

egyetemek, tehát az eredmények az intézmények, az intézményi szint szempontjait jelenítik meg. 2010-ben, tekintettel a szakaszhatárra, olyan kiadvány készült, amely a teljes tíz évet tekinti át.²⁵ (*Sursock–Smidt 2010*)

Szemben a Stocktaking Reportokkal, a Trends Reportok kezdettől fogva tárgyalják a mobilitás témáját, információt gyűjtenek ebben a tekintetben az intézményektől. A 2010-es összefoglaló érdekessége, hogy itt már a nemzetköziesedés fejezet részeként jelenik meg a mobilitás kérdése (a korábbi, kétéves jelentésekben a mobilitás szerepelt önálló fejezetként). A jelentés megállapítja: az évtized fontos tendenciája, hogy a nemzetköziesedés egyre fontosabb helyre került az intézmények stratégiájában, sokan átfogó terveket készítettek ebben a témában. Kialakították a megfelelő szervezeti kereteket, szervezeti infrastruktúrát, átfogóan kezelik ebből a szempontból az oktatás és a kutatás területét, és ezen belül kap helyet a hallgatói és tanári mobilitás kérdése. Az még nem világos, hogyan viszonyul egymáshoz ez, az intézményen belül felülről kiépülő stratégia és a már korábban is létező, szerteágazó oktatási-kutatási nemzetközi kooperációk köre, amelyek az intézmény alacsonyabb szintjein, az alapegységek keretében, egyes személyek szintjén fokozatosan kialakultak. Az utóbbi évek fejleménye a kisebb networkök jelentőségének növekedése, amelyeket az európai pályázati rendszer is ösztönöz (a kritikus tömeg elérése céljából). A transznacionális oktatási és kutatási formákat kezdetben az akadémiai világ gyanakvása kísérte, jórészt profitorientált, sokszor hazardírozó vállalkozásoknak tekintették őket, majd elég gyorsan változott ez a vélekedés, és ma már inkább elfogadják őket (a közös képzési programok, a „határon átnyúló” campusok, a nemzetközi kutatóközpontok tartoznak ebbe a körbe). A kommercializálódás felé való elmozdulás természetesen fennáll, hiszen itt meglehetősen költséges tevékenységekről van szó, amelyeket egy-egy felsőoktatási intézmény nem tud fedezni, tehát külső, üzleti vagy más támogatást igényelnek. Az elmozdulás mértékét csökkentheti, ha a nemzeti kormányzat – a fontos nemzeti érdek nevében – beszáll a finanszírozásba (a határon túli campusok létrehozása lehet ilyen program), vagy európai támogatást kapnak (jelenleg az Erasmus Mundus program az egyetlen példa erre). Az Európai Felsőoktatási Térség intézményei számára a nemzetközi kapcsolatok földrajzi irányultságát tekintve a bővítés előtti értelemben vett Európai Unió áll az első helyen (90%-os említés), második helyen Kelet-Európa áll (valamivel 60% fölött), majd pedig Ázsia következik, növekvő említési gyakorisággal (közel 60%), az Egyesült Államokat pedig az intézmények fele említette (Latin-Amerika 30, Afrika 25, az arab világ mintegy 20%-kal szerepel, végül Ausztrália – csökkenő tendenciával – 20% alatt).

²⁵ A longitudinális megközelítésű vizsgálat többféle empirikus módszert alkalmazott. Két survey jellegű adatgyűjtés történt: az első a nemzeti rektori konferenciákat kérdezte meg, a második a tagintézményeket, megismételve a korábbi hasonló vizsgálatokat (több mint 800 egyetemtől érkezett válasz), ezenkívül intézményi esettanulmányokat készítettek, fókuszcsoportos megkérdezést és interjúzást végeztek.

A fentiekben vázolt környezetben a hallgatói mobilitás kérdését a legtöbb intézmény ma már egységesen, nemzetközi mobilitásként kezeli, stratégiai szempontból nem tesz elvi különbséget az EFT-n belüli és más régiókhoz kapcsolódó mobilitás között. A mobilitás különböző típusait megfelelően elkülönítő intézményi adatok hiányában a Trends Report 2010 csak az intézmények várakozásaira, terveire tudott építeni. Az intézmények úgy vélik, hogy a többciklusú képzési rendszer bevezetése különböző módokon érinti a hallgatói mobilitás két típusát, a fokozat megszerzésére irányuló és a kredit (másképpen rövidebb időtartamú) mobilitást. Előbbi erősödését és utóbbi stabil szinten maradását várják. Az európai csereprogramok keretében megvalósuló kreditmobilitásra vonatkozóan viszonylag megbízható adatokkal rendelkeznek a felsőoktatási intézmények. Ezek szerint fennmarad a történelmileg kialakult aszimmetria Kelet és Nyugat között a befelé és a kifelé irányuló mobilitás tekintetében. Más adatbázisok (pl. EUROSTAT) alapján arra lehet következtetni, hogy az utóbbi években növekedett a külföldi hallgatók beáramlása más földrészekről (többnyire fokozatszerzési célból), elsősorban Afrikából és Ázsiából. A témára vonatkozó nemzetközi adatbázisokra általában jellemző, hogy a folyamatos migráció hatását nem tudják kiszűrni. Minden hallgatót mobilként tartanak számon, aki külföldi állampolgár, miközben lehetséges, hogy bevándorló család gyermeke, középiskoláit már új állandó lakhelyén végezte, de még nem kapták meg az állampolgárságot.

A hallgatói mobilitás sarkalatos kérdése – főleg a kreditmobilitás esetében – a külföldön végzett tanulmányok elismerése (az intézmények szerint a hallgatók fele találkozik problémával ebben a tekintetben). Azon intézményekben jelentkezik kevésbé ilyen probléma, ahol egy központi egység foglalkozik az elismertetéssel, mivel professzionális módon intézik, koherens és konzisztens módon értelmezik a helyzeteket (ezek a fiatalabb, vagy erősebben európai irányultságú intézmények). Ha kari, tanszéki keretekbe kerül az ügyintézés, akkor több nehézség keletkezik, a tanárok sokszor úgy foglalnak állást egy-egy ügyben, hogy nem is ismerik kellőképpen a szabályokat (a régebbi vagy lokális irányultságú intézményeknél ez viszonylag gyakoribb helyzet). Az intézményközi megállapodások elvileg segítik az elismertetést, de a tanárok hajlamosak az azokban foglaltaktól eltekinteni. (Vízumügyek és anyagi nehézségek is gátolják a mobilitást, amelyek nem az intézmények hatáskörébe tartoznak, mégis ott csapódnak le a következményeik.) A rövidebb időtartamú BA/BSc programok bevezetésével sok esetben túlsúlyosak lettek a képzési programok (sok a vizsga), ami megnehezíti a külföldön való részteljesítést. A tanárok nem is bátorítják hallgatóikat a kreditmobilitásra, attól tartva, hogy azok utóbb nem jönnek vissza, hanem igyekeznek a következő fokozatot a már megismert külföldi egyetemen megszerezni. Az új, elvileg harmonizált képzési rendszer valójában meglehetősen diverzifikált (a programok hossza, a kreditszámitás metodológiája, a tanév beosztása tekintetében), ami egyértelműen akadályozza a mobilitást. Mindez távlatilag a diplomamobilitás felé tolja el a rendszert a kreditmobilitás rovására. A doktori

képzéseknél ez már egyértelműen jelentkezik. Mindez nem jelenti azt, hogy az intézmények ne tennének erőfeszítéseket a mobilitás ösztönzésére, hiszen stratégiájuk szerves részének tekintik a nemzetközi versenyképesség erősítését, vagy egyszerűen szakmai presztízsük szempontjából tartják fontosnak az ügyet.

A tanári mobilitásra vonatkozó kérdésre elég optimistán válaszoltak az intézmények, minden ötödik jelentős növekedésről, a többség valamelyes növekedésről számolt be. Az intézményi látogatások során azonban a tanári kar tagjai általában arról panaszkodtak, hogy jelentős oktatási terhelésük van, amelynek kiváltásához nehéz helyettesítő személyt találni. Így reálisan nem szerepelhet terveik között a külföldi tartózkodás.

Egy általánosabb szinten megállapítható, hogy a felsőoktatási reform erősítette az európai identitást, az európai együttműködést intézményi szinten. Ugyanakkor kifelé, más régiók irányába nincs közös fellépés. Minden intézmény (esetleg maga az ország) egyedileg próbál érvényesülni a nemzetközi piacon. Nem valószínű, hogy hosszabb távon ez az legeredményesebb stratégia, továbbá az EFT létrehozásának egyik sarkalatos célja éppen az egy tömbben való megjelenés feltételeinek megteremtése volt.

A HALLGATÓK VÉLEMÉNYE

A hallgatókat képviselő szervezet, az Európai Hallgatói Szövetség mindig kritikus, egyben kifejezetten konstruktív magatartásával rendkívül fontos szerepet játszik az európai felsőoktatási reform folyamatában.²⁶ A hallgatói mobilitás jelenségét a maga összetettségében szemlélik, és a reform kezdetén rögzített célok elérését kérik számon. Megfogalmazásukban a nemzetközi hallgatói mobilitás akadémiai, kulturális és szakmai célokat egyaránt szolgál, és hozzájárul az egész személyiség fejlődéséhez. Fontos eleme a kapcsolatépítés, a globális értelemben vett aktív polgári életre való felkészítés, valamint új tanulási módszerek, új szemlélet megismerése.

A tízéves szakasz értékelésekor elsődleges kritikájuk az, hogy a hallgatói mobilitás kérdésének kezelésében egyre inkább az intézményi többletbevétel szempontjai kerülnek előtérbe, az akadémiai célok, a minőség és a személyes fejlődés ügye kevés figyelmet kap. Konfúziót, ellentmondást látnak az Európai Unió Lisszaboni Stratégiája és az Európai Felsőoktatási Térség létrehozásának eredeti elvei között. Az előbbi esetben a gazdasági szempontok, a munkaerőpiaci vonatkozások kapnak döntő szerepet, utóbbinál egész Európa felsőoktatási, akadémiai közössége (az agyelszívás problémája csak itt merül fel).

²⁶ Az Európai Hallgatói Szövetség (European Student's Union) a miniszteri konferenciákra rendszeresen készít értékeléseket, amelyek a tagországok hallgatói szövetségeinek megkérdezése és interjúsorozat eredményei alapján készülnek.

Az intézmények szintjén azt kifogásolják, hogy főleg a beérkező hallgatókra figyelnek (ők hozzák a bevételt), a kimenő hallgatókra kevésbé. Bár az intézmények elvileg büszkéek arra, hogy hallgatóik külföldi részképzésben vesznek részt tanulmányaik során, a külföldön teljesített tanulmányok beszámítása, a kimenő hallgatók ügyeinek kezelése még mindig nehézségekbe ütközik (nem épült ki a hallgatói mobilitást szolgáló, elősegítő intézményi kultúra). Bár a reform sarkalatos célját, a többciklusú képzési rendszer létrehozását – legalábbis strukturális értelemben – sikerült elérni, a képzési rendszer ettől remélt rugalmassá válása még messze nem jellemző. Ez a merevség hatja át a mobilitás kezelését is. A munka melletti képzéseknél – amelyek egyre több hallgatót érintenek – nagyon nehéz megvalósítani a mobilitást (még a doktori programok esetében is).

A hallgatóknak sikerült elérniük, hogy a társadalmi dimenzió bekerüljön a Bologna-folyamat témái közé, de megállapítják, hogy végül kevés konkrét lépés történt ez ügyben (megfelelő összehasonlítható adatok hiányában nehéz átütő erejű érveket megfogalmazni, az esetleges eredményeket kimutatni). Ebben a keretben rámutatnak, hogy a nemzetközi hallgatói mobilitás a társadalmi szelekció újabb színterének tekinthető az oktatási rendszerben (az alacsonyabb státuszú környezetből származó hallgatók kisebb eséllyel tudnak részt venni benne). Folyamatosan javasolták (követelték) a mobilitást pénzügyileg segítő európai alap létrehozását éppen ezen probléma enyhítésére. Egyértelmű kudarcként értékelik, hogy tíz év alatt nem sikerült elérniük ezt a célt, a tagországok nem tudtak megegyezni a létrehozás kereteiben. (*Bologna at the finish 2010*)

FÜGGETLEN ÉRTÉKELÉS

Az Európai Bizottság és a reformot irányító Nemzetközi Bologna Csoport felkért egy kutatócsoportot, hogy értékelje a tízéves periódusban történeteket. Feladatuk nem helyzetértékelés volt, hanem az eredmények európai szintű összevetése az eredetileg megfogalmazott célokkal, valamint magának a folyamatnak, a működésnek az értékelése.²⁷ (*The Bologna... 2010*)

Valamely társadalmi program értékelését akkor lehet korrekt módon elvégezni, ha már a program megkezdése előtt meghatározták a siker kritériumát, illetve azt, hogy a megcélzott változások teljesülésének milyen szintjét tekintik majd teljes, mérsekelt vagy szerény sikernek, sikertelenségnek. Ilyen előzetes kritériumok hiányában

²⁷ A kutatást 2008–2009-ben végezte a Twentei Egyetem keretében működő Center for Higher Education Policy Studies, az International Centre fog Higher Education – Kassel, valamint az ECOTEC (A member of the ECORYS Group) által létrehozott konzorcium. Felhasználták az európai felsőoktatási reform fontosabb hivatalos dokumentumait, az elemzéseket, a vonatkozó statisztikai adatokat, továbbá országtanulmányokat, tematikus tanulmányokat, továbbá mintegy 165 interjút készítettek.

az európai felsőoktatási reform első tíz évének értékelői nehéz helyzetben voltak. A mobilitás esetében – mint már a Trends Report 2010 kapcsán láttuk – magának a jelenségnek a mérése, pontosabban európai szintű értékelése is nehézségekbe ütközik összehasonlítható nemzeti szintű adatok hiányában.

A szakértők a diploma megszerzésére irányuló mobilitás adatait tartották megbízhatóbbaknak értelmezési szempontból, ezért annak számszerű vizsgálatára vállalkoztak. Az Európai Felsőoktatási Térség egészének értékeléséhez a legegyszerűbb mutató az összes hallgatói létszámon belül a külföldi hallgatók arányának változása. 1999-ben ez az arány 3,5% volt, ami 2007-re 4,6%-ra emelkedett. Ha csak az EFT-ből érkező hallgatók arányát nézzük, akkor 1,9 és 2,0%-ot kapunk, ha pedig a nem EFT-s külföldi hallgatókét, akkor 1,6 és 2,6%-ot. Ezek szerint nőtt a külföldi hallgatók aránya, de ez főleg a más régiókból érkezőknek köszönhető. A viszonylag szerény aránynövekedés egyébként úgy következett be, hogy közben a hallgatói létszámok jelentősen növekedtek (az összes hallgatóé 33%-kal, az EFT-s külföldieké 39%-kal, az EFT-n kívülieké 116%-kal). Kérdés, hogy ezek után mennyiben tulajdoníthatjuk a Bologna-folyamat beindulásának a mobilitás ilyen változását... Mindenképpen Európa vonzerejének növekedésére utal viszont, hogy – más adatszerű megközelítésben – 1999-ben a világon az összes külföldön tanuló 25%-a tanult az EFT országokban, amely arány 2007-re 30%-ra nőtt. Az európai továbbtanulás iránt érdeklődőknek ugyanakkor bizonyos csalódást okoz, hogy miközben egységes felsőoktatási térségről hallanak, konkrét döntésüket megnehezíti, hogy a képzési szerkezet az összehangolás ellenére országonként több tekintetben eltérő.

Feltételezhető, hogy a Bologna-folyamat inkább a kreditmobilitásra hatott ösztönzőleg, mivel az európai programok éppen az ilyen mobilitásnak adnak keretet és támogatást. Az értékelők azonban nagyon óvatosak, hiszen ezek a programok nem vonatkoznak minden EFT-országra, továbbá a hallgatók a programokon kívül is részt vehetnek a kreditmobilitásban, róluk pedig nincs egységes adatszolgáltatás (az Erasmus-statisztikák rájuk nem vonatkoznak – az EUROSTUDENT survey jellegű vizsgálatai ugyan elvileg minden hallgatóra vonatkoznak, viszont az EFT-országok kevesebb mint fele vesz részt ezekben a vizsgálatokban). A saját területükön korrektnek tekintett Erasmus-statisztikák a mobilitás növekedését mutatják, de elsősorban a Közép- és Kelet-Európából történő kiutazás tekintetében. Szakértői becslések szerint egyébként az európai csereprogramon kívüliek (a „szabadúszók”) ma már többségben vannak az ilyen típusú mobilitásban részt vevők között.

A mobilitás minden típusára igaz, hogy a hallgatói mozgás továbbra is elsősorban néhány nyugat-európai ország (a világnyelvek országai) felé irányul, és a mobilitás növekedése is ezen országokat érinti.

Bologna „mellékhatásának” tekinthető, hogy a reform konkrét akciókat váltott ki más régiókban. Az Egyesült Államokban az érdeklődés elsősorban a posztgraduális képzésre irányul, az európai hallgatókat ilyen programokra várják. Kína viszont ösztönzi az Európába irányuló hallgatói mobilitást, felsőoktatási és kutatási együtt-

működést, továbbá a kormányzat a 2020-ig tartó évtized felsőoktatási stratégiai terveiben felhasználja a Bologna-folyamat több elemét. Vannak olyan térségek, amelyek az EFT mintájára össze akarják hangolni felsőoktatási rendszereiket (konkrét megállapodások vannak már pl. az Öböl-térségben, Kelet-Ázsia, Dél-Ázsia, a mediterrán térség arab országai és a pacifikus térség esetében).

A tanári/kutatói és az adminisztratív stábot érintő mobilitás komolyabb értékelésére nem vállalkoztak a projekt szakértői, mivel erről nem állnak rendelkezésre európai szinten összehasonlítható adatok.

FRISS TÖREKVÉSEK AZ EURÓPAI SZINTŰ ÖSSZEHASONLÍTÁSRA

2010 végén fejeződött be az a nagyszabású projekt, amely (főleg) az Európai Bizottság támogatásával, neves európai kutatóhelyek és felsőoktatás-kutatók közreműködésével a mobilitás átfogó vizsgálatát tűzte ki célul.²⁸ A hamarosan nyilvánosságra kerülő kutatási beszámolóból származó első eredmények érdekes és fontos vállalkozásra utalnak. A projekt célja az volt, hogy feltárja a nemzetközi mobilitással kapcsolatos adatgyűjtések eddigi eredményeit, a továbbfejlesztést, az európai szintű összehasonlítást lehetővé tevő megoldások bevezetésének útját.

A hallgatói mobilitásra vonatkozó vizsgálódás fontosnak tartotta a mobilitás típusainak, a mobilitásra vonatkozó mutatók körének és tartalmának – eddig lényegében hiányzó – tisztázását. A témát leszűkítették a diplomamobilitásra, és kizárólag az Európából kiáramló és az Európába bejövő mobilitás kérdésével foglalkoztak. A meglévő, különböző adatbázisokból származó, nem mindig harmonizálható adatok alapján sokoldalú megközelítésben mutatták be a főbb tényeket. Azonosították az adatbázisok korlátait, majd javaslatokat tettek az egységes európai adatgyűjtési rendszer kialakítására. Ennek tételei a következők:

- Évente megismétlődő adatgyűjtésre lenne szükség, mégpedig olyan módon, hogy az tartalmazza a hallgató előző (eredeti) lakhelyét és/vagy előző tanulmányainak helyét. Ezzel ki lehetne szűrni azt a torzítást, amely – mint a fentiekből láttuk – a (főleg szülői) migrációból ered. Ezt globális szintre kell kiterjeszteni (értelemszerűen az Európába érkező hallgatók tekintetében, de nyilván jó lenne megoldani a kifelé tartók becserkészését is).
- Ugyancsak évente kellene adatot gyűjteni az ideiglenebb mobilitásról (ami nemcsak az európai csereprogramok hallgatóira, hanem ösztöndíjprogramokra, illetve a teljesen egyénileg érkezőkre is kiterjed). Itt Európa lenne a vizsgálódás célpontja.

²⁸ A „Mobility developments in European higher education” című projekt résztvevői: Academic Cooperation Association, DAAD, Campus France, Ulrich Tichler, Ute Lanzendorf, Sandra Bürge.

- Az adatokat minden esetben a fokozatok szerinti bontásban kellene megadni (BA/MA/PhD), hogy többet tudjunk meg a mobilitás jellegéről, indítékairól.
- Célzott survey jellegű vizsgálatokat kellene végezni, amelyek a tanulmányok egésze alatti mobilitást is rögzíteni tudnák (az európai diplomás pályakövetési rendszer és Eurostudent vizsgálataihoz hasonlóan, vagy azok keretében). (Wachter 2010)

A projekt kísérletet tett arra, hogy az akadémiai stáb mobilitását is feltárja, amely témától eddig mindenki visszaretent, használható adatok hiányára hivatkozva. Rámutatott arra, hogy az akadémiai stáb mobilitása sokkal nyilvánvalóbb jelenség, mint a hallgatóké, és viszonylagos gyakorisága is nagyobb. Jól ismert formái vannak, amelyek hagyományosan részei a tudomány világában ténykedők életének. A kutatási programok általában támogatják a mobilitást, a látogató professzor vagy kutató jelenléte megszokott, a sabbatical év gyakorlata igen elterjedt, a Marie Curie Program és utódai kifejezetten ezt a célt szolgálják. Mindazonáltal az akadémiai stáb mobilitásáról még kevésbé állnak rendelkezésre európai szinten összehasonlítható adatok, mint a hallgatóiról. A kutatók csak becslésekre és különböző, részleges adatgyűjtések eredményeire hagyatkozhatnak (European Labour Force Survey, a doktori programok külföldi hallgatóiról készült statisztikák, a külföldön szerzett doktorátusokról készülő adatbázis, az EU Science Report, az egyetemek szintjén az akadémiai stábban jelen lévő külföldiek statisztikája, a Marie Curie és más ösztöndíjak esetében gyűjtött adatok). Ezek alapján arra a becslésre jutottak, hogy jelenleg Európában a doktori hallgatók és a doktori címet elnyertek 20%-a külföldi, az akadémiai stábban pedig 10% ez az arány.

Természetesen itt rendkívül komplex kérdésről van szó, amelynek megértéséhez meg kellene állapodni az alapsokaság értelmezéséről, a mobilitás különböző típusairól, a funkciókról, a külföldi tartózkodás céljáról, és ezen konceptuális keretben kellene rendszeresen adatot gyűjteni. Ebben az esetben is survey jellegű vizsgálatokkal kellene feltárni, hogy a mobilitás milyen helyet foglal el a tanári, kutatói karrier egészében. (Teichler 2010)

A NEMZETKÖZI MOBILITÁS AKADÉMIAI MEGÍTÉLÉSE

Az intenzív nemzetközi mobilitást, a mobilitás intenzitásának növekedését minden – a témára vonatkozó – hivatalos megnyilvánulás egyértelműen pozitív jelenségeként értelmezi. Az akadémiai megközelítés azonban megfogalmazza aggodalmait is: legyen mobilitás, de nem mindenáron. A külföldi hallgatókért való verseny a kommercializálódás elég egyértelmű jegyeit mutatja, mintha a nemzetközi mobilitás maga a cél lenne, nem pedig eszköz, fontos társadalmi, gazdasági, akadémiai értékek szempontjából. Az európai vizsgálódások alig fordítanak figyelmet erre.

Szemérmesen még az üzleti vonatkozásokról sem esik igazán szó, miközben a külföldi hallgatóktól származó tandíj és más bevételek jelentős súlyt képviselhetnek a felsőoktatási intézmények gazdálkodásában (valószínű, hogy a diplomamobilitás felé való eltolódás a kreditmobilitás rovására összefüggésben van az intézmények anyagi érdekeivel). Egyedül az agyelszívás kérdése kap explicit formában helyet. Ez a kérdés Európa nyugati és keleti régiója szempontjából – mondhatni erkölcsi kérdésként – merül fel, a régió kívüli vonatkozásokban már nem igazán (annak a ténynek, hogy Európa nettó hallgatóimportőr – kétszer annyi külföldi hallgatót fogad, mint amennyi innen elmegy más földrészekre tanulni – mintha csakis örülni lehetne; mi a helyzet a globális akadémiai felelősséggel?). A mobilitás akadályait és az akadályok leküzdésének lehetséges módjait minden vizsgálódás tárgyalja. Arról viszont alig olvashatunk, hallhatunk, vannak-e akadályai annak, hogy a megvalósult mobilitás tényleg betöltsé hivatását a hallgatók (tanárok, kutatók) szakmai és emberi fejlődése (mi több, az akadémiai világ, vagy akár az emberiség) szempontjából.

Jelenleg a nagy európai felsőoktatási adatbázisok kiépítésénél tartunk, amelyek pl. az intézményi rangsorok megalkotására vagy intézménytípusok azonosítására használhatók (ranking, mapping). Az ilyen rendszerekbe már többnyire beépítik a nemzetközi hallgatói és tanári mobilitást, mint az intézményi presztízs mutatóját, vagy pedig mint az intézményi misszió egyik lehetséges súlypontjának jellemzőjét. (Hrubos 2009) (U-Map 2010) Fentiekben láttuk, hogy kifejezetten a nemzetközi mobilitás mérésére irányuló európai adatgyűjtési rendszer megalkotása is napirenden van. Hatalmas anyagi és emberi erőbevetéssel ez akár meg is valósítható. De kérdés, hogy mi végre? Fennáll a veszélye annak, hogy gigantikus méretű, élettelen adattömeg jön létre, ami egyfelől éppen mérete és bonyolultsága következtében megnehezíti a korrekt felsőoktatás-politikai hasznosítást, másfelől eltereli a figyelmet az igazi hiányról, a globalizálódó világban a nemzetközi mobilitáshoz köthető alapértékek tisztázásának, egyeztetésének hiányáról. Továbbá pl. olyan kérdésekről, hogy a külföldi hallgatókat hogyan fogadják diáktársaik, tanáraik, az intézményi adminisztráció, illetve az egész társadalmi közeg (az intellektuális és szakmai hozadékról már nem is beszélve...).

IRODALOM

- Bologna at the finish line. An account of the years of European higher education reform 2010. ESU – The European Student's Union www.esib.org (Letöltés: 2011. április 10.)
- Bologna Process. Stocktaking Report 2009. Report from the working groups appointed by the Bologna Follow-Up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve 28–29 April. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf (Letöltés: 2011. április 10.)

Convention of the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region. Lisbon, 11. IV. 1997. Council of Europe, European Treaty Series – No. 165.

Hrubos Ildikó (2005): A peregrinációtól az Európai Felsőoktatási Térségig. *Educatio*, XIV. évf. 2. szám p. 223–243.

Hrubos Ildikó (2009): A sokféleség értelmezése és mérése. *Educatio*, XVIII. évf. 1. sz. p. 18–31.

Magna Charta Universitatum 1988 <http://magna-charta.org/> (Letöltés: 2011. április 10.)

Miniszteri találkozók – Nyilatkozatok 1999–2009 Nemzeti Erőforrás Minisztérium Bologna honlap

Scott, P. (2009): *The internationalisation of higher education and research: Purposes and Drivers*. EUA Internationalisation Handbook, A. 3.1-1. Berlin, Raabe Verlag

Sursock, A. – Smidt, H. (2010): Trends 2010: A decade of change in European Higher Education Area. EUA Publications www.eua.be (Letöltés: 2011. április 10.)

Teichler, U. (2009): *Higher Education and the World of Work*. Sense Publishers, Rotterdam

Teichler, U. (2010): Academic Staff Mobility: Charting the Unknowable? Paper presented at the European Policy Seminar: Mobility under the magnifying glass: New insights, old challenges, future perspectives. Academic Cooperation Association, Brussels, 3 December 2010

The Bologna Process Independent Assessment (2010) The first decade of working on the European Higher Education Area http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290_en.htm (Letöltés: 2010. április 10.)

U-Map. The European Classification of Higher Education Institutions 2010. www.u-map.org/U-MAP_report.pdf (Letöltés: 2010. április 10.)

Wachter, B. (2010): Student mobility – unfolding the concept. What are the recent European trends? What we know and what would be ideal to know about mobility. Paper presented at the European Policy Seminar: Mobility under the magnifying glass: New insights, old challenges, future perspectives. Academic Cooperation Association, Brussels, 3 December 2010

Kíméletlen verseny – bővülő missziók a felsőoktatásban

Az utóbbi két évtizedben a világ felsőoktatásában tapasztalható két meghatározó trend háttérében a finanszírozási nehézségek következtében fokozódó verseny, valamint a tömegessé, már-már általánossá váló hallgatói részvétel áll. Az erre adott egyik válasz az elit (kutató-, kiváló, csúcs-, világszínvonalú) egyetemek azon törekvése, hogy explicit formában megkülönböztessék magukat a tömegoktatást végző felsőoktatási intézményektől (és ezzel kivételezett helyzetbe jussanak az erőforrásokért folyó küzdelemben), amelyek viszont tevékenységi területük kiszélesítésével, új missziók, a társadalom közvetlen szolgálata felvállalásával próbálják megállni a helyüket. A 2008-ban beköszöntő gazdasági válság felgyorsította az eseményeket. A tanulmány a friss fejleményeket mutatja be, azt az új jelenséget, hogy a két trend egymáshoz közeledni látszik, ami a harmadik misszió előtérbe kerülésében, a globális, a regionális és a nemzeti rangsorkészítések egymásra hatásában nyilvánul meg. Ugyanakkor pedig a kutatási tevékenységre a korábbinál is nagyobb figyelem irányul, ami kiemelten jellemző a felsőoktatásukat gyorsan és tudatosan fejlesztő fel-törekvő országokra.²⁹

A VILÁG LEGJOBB EGYETEMEI, VAGY A VILÁG SZÁMÁRA LEGJOBB EGYETEMEK

A Times Higher Education Rankings körkérdésére, hogy mi is a világszínvonalú egyetem, Philip Altbach (a felsőoktatás-kutatás megalapítója, Boston College) bölcs öreghez méltó választ adott: mindenki ilyet akar, de senki se tudja, hogy mi is az, és hogyan lehet megvalósítani (Baty 2012). A tömör megfogalmazás jól jellemzi a kérdés körüli dilemmákat. A szakmai viták akkor élesedtek ki, amikor a 2000-es évek elején színre lépett a Shanghai ranking (Academic Ranking of World Universities – ARWU, 2003) és a Times Higher Education Supplement rangsora (The World University Ranking 2004), amelyek a világ csúcsegyetemei között az amerikai és a

²⁹ A tanulmány közvetlenül épít az utóbbi három évben a témában megjelent munkáimra, azok közvetlen folytatása. Az előzményekre ezért itt csak utalok, nem térek ki részletesebben (Hrubos 2009, 2010, 2011).

brit egyetemek mellett alig találtak más régióba tartozó intézményeket. Különösen az európai egyetemi világot döbbsítették meg az eredmények, ami figyelemre méltó aktivitást váltott ki a felsőoktatás-politikusok, intézményi vezetők és a szakértők körében. Európa azóta kezdeményezője a témáról való diskurzusnak és a konkrét vizsgálatoknak, rangsorkészítési, osztályozási rendszerek megalkotásának. Az európai megközelítést elsősorban a komplexebb gondolkodás jellemzi, a felsőoktatási intézmények értékelését, rangsorolását többdimenziós, elsősorban nem leegyszerűsítetten hierarchikus szemléletben kezeli, megpróbálja figyelembe venni a társadalmi, regionális, kulturális kontextust is. (E szemléletre jellemző a következő tétel: az amerikai felsőoktatás azért jó, mert vannak csúcseyetemeik – talán jobb lenne, ha azt mondhatnánk: azért vannak csúcseyetemeik, mert jó az amerikai felsőoktatás.)

Az Európai Egyetemi Szövetség, amely az akadémiai értékek és az európai hagyományok őrzését tekinti fő küldetésének, részletes szakmai áttekintést és kritikai értékelést készíttetett a világban jelenleg folyó jelentősebb értékelési, rangsorolási rendszerekről. (*Rauhvargers 2011*) A tárgykörben zajló viták és konkrét események, döntések arra késztették a Szövetséget, hogy már 2012-ben kiadjon egy új változatot. Közülük két kérdés, mi több, úgy tekinthető a legfontosabbnak.

Az ún. harmadik misszió most már explicit formában is a felsőoktatásról való gondolkodás részévé vált. A jelenség hátterében a finanszírozási nehézségek fokozódása, továbbá azon általánosabb probléma áll, hogy a felsőoktatásnak és az egyes intézményeknek jól láthatóan igazolniuk kell, hogy közvetlenül és sokoldalúan szolgálják a társadalmat. Az alcím tömören utal egy lényeges összefüggésre. Elvileg az lenne a kívánatos, ha a világ legjobb egyetemeinek mondott egyetemek egyúttal a világ számára legjobb egyetemek lennének. A kettő ugyanis nyilván nem esik egybe. Az elsőt a rangsorok állapítják meg, néhány – szükségképpen korlátozott számú – mutató alapján, amelyeket bizonyos értékek követésével választanak meg. Ezek pedig alapvetően a kutatási tevékenységet, az intézmények akadémiai presztízsét emelik ki. Azt már nehezebb lenne megfogalmazni, no és mérni, hogy mi „jó” a társadalom számára. (*Sadlak–Liu 2004: 22*) A témáról való gondolkodás változására utal, hogy ma már a meghatározó szakértők úgy nyilatkoznak, a nemzetközi rangsorkészítés egyik nagy hiányossága, hogy lényegében teljesen negligálja a társadalmi felelősség kérdéskörét (*Sadlak 2012*).

A kommercializálódás és a szakszerűtlen értelmezés, kezelés következtében erősen lejárátódott rangsorkészítés presztízsének védelme céljából nemzetközi kezdeményezések indultak, amelyek éppen az utóbbi évben jutottak el a gyakorlati megvalósítás, a bevezetés szakaszába. Egyfelől létrejött egy nemzetközi akkreditáló testület, amely a különböző rangsorkészítési rendszereket értékeli, másfelől európai kezdeményezésre, de globális ambíciókkal elindult egy elvileg is új megközelítésből kiinduló rangsorrendszer működtetése.

A HARMADIK MISSZIÓ LÁTVÁNYOS KARRIERJE

A fogalom igen sokféle küldetésre utal, amelyek köre folyamatosan változik, bővül, formálódik, tekintettel arra, hogy jelentőségük, a felsőoktatási intézmények tevékenységén belüli súlyuk mozgásban van. Valójában mindig jelen voltak az egyetemek életében, de a két alapvető misszió, az oktatás és a kutatás mellett nem játszottak meghatározó szerepet, explicit formában nem is jelenítették meg őket mint kifejezett feladatokat. Eredetileg az alapmissziókból ágaztak le, azok „meghosszabbítását” jelentették, majd jelentőségük növekedése kapcsán önálló életet kezdtek élni. A finanszírozási nehézségek már említett erősödésével az intézmények igyekeztek új tevékenységek, új források után nézni, és a versenyben egyediségüket felmutatni ebben a tekintetben is. A felsőoktatás diverzifikálódása az expanzióval párhuzamosan jelentős részben éppen a harmadik misszió területén valósult meg. (Hrubos 2009) Mindehhez hátszelet adott a felsőoktatás irányítási rendszerének megváltozása. A kontinentális Európában az 1980-as évek második felétől áttértek az ún. indirekt irányításra, ami felváltotta a direkt állami beavatkozást, irányítást jelentő rendszert. Ez lehetővé tette, hogy az intézmények nem állami forrásokat is igénybe vegyenek, bevételeikkel már lényegében önállóan gazdálkodjanak – ezt nevezhetjük gazdálkodó egyetemnek. A következő lépés az egyetem tradicionális határainak lebontása, a szolgáltató-kiterjesztett egyetem volt, amely nyitott a környezete felé, oktatási, tervezési, tanácsadási szolgáltatást ad a saját régiójában, a kutatási eredmények adaptálását is felügyeli, ellátja az így született termékek szervizelését. Majd megjelent a vállalkozói egyetem fogalma. (Hrubos 2004) Megalkotója, Burton R. Clark leírja, hogy eredetileg az *innovatív egyetem* fogalmat használta, mivel az jobban kifejezi a jelenség gazdagságát, újszerűségét. Végül azért döntött a *vállalkozói egyetem* mellett, mert az könnyebben értelmezhető a szélesebb közönség számára. A vállalkozói egyetemet egészében áthatja az innovatív szemlélet, a menedzsmenttől a professzorokig. Legfontosabb eleme, hogy az egyetem fejlesztő perifériákat hoz létre, amelyek igazi vállalkozásként működnek, ahol külső cégekkel vagy közintézményekkel, önkormányzatokkal szerves kapcsolat épül ki. De a fő cél mindig az alapvető két funkció jobb ellátása, az ahhoz szükséges többleterőforrás előteremtése. (Clark 1998)

A harmadik misszió mindezen elemeket tartalmazza, de túllép rajtuk. Az új funkciók már önálló életet élnek, a társadalom felé való nyitás az egész működést áthatja. A más felsőoktatási, kutatóintézményekkel, a legkülönbözőbb piaci, társadalmi és civil szervezetekkel való bonyolult kapcsolatrendszer az éltető eleme. Jelen van benne a kifejezetten forprofit szemlélettől az önkéntes munkáig a motivációk széles skálája.

E szerteágazó, de a felsőoktatás jövője szempontjából kulcsfontosságú témában ideje volt rendet teremteni, és megalapozni a releváns eredményekkel kecsegtető empirikus vizsgálódást arról, hogy milyen módon és milyen mértékben terjedt el

a harmadik misszió vállalása az európai egyetemeken. Az Európai Bizottság finanszírozásában 2008–2011-ben zajlott az E3M projekt, amely a harmadik misszió indikátorait és az empirikus munka esélyeit, lehetőségeit, módszereit vizsgálta. (*European Indicators 2011*) A tíz európai egyetem konzorciuma által végzett kutatás során hosszú és sokoldalú szakértői előkészítő munka alapján határozták meg a harmadik misszió vizsgálati dimenzióit, a relevancia és a megvalósíthatóság szempontjait figyelembe véve. Három dimenziót fogalmaztak meg, ezek: a folyamatos tanulás megvalósítása, támogatása (a nem tipikus életkorú, munka mellett tanuló, különböző előképzettségű és munkahelyi tapasztalatokkal rendelkező hallgatók felvállalása, igényeinek figyelembe vétele), a technológiatranszfer (tudástranszfer, innováció, a külső partnerekkel való együttműködés oktatási vagy kutatási célból), és a társadalmi szerepvállalás (társadalmi szolgáltatások, regionális elkötelezettség, kulturális szolgáltatások, szociális misszió, a hátrányos helyzetűek támogatása, a környezetvédelem). A három dimenzióban összesen 54 indikátort határoztak meg. Ezek döntő része esetében nem állnak rendelkezésre összehasonlítható adatok az intézmények szintjén. Most egy európai adatbázis kiépítését tervezik, felhívva az önkéntes csatlakozásra azon felsőoktatási intézményeket, amelyek folytatnak ilyen tevékenységet. Kitűnő kapcsolataik vannak a nagy európai egyetemi networkökkel, ami biztosítja a kezdeményezés presztízsét, és remélhetőleg a széles körben való elfogadását. Első megközelítésben a „jó gyakorlatok” közzétételében, továbbadásában lehet gyakorlati haszna az adatbázisnak, a következő cél pedig az, hogy ennek nyomán épüljön be a rangsorkészítésbe a harmadik misszió. Az eddig ismert rangsorok ugyanis az átalakulást, a változásokat a felsőoktatás belső ügyeként kezelik, és nem vesznek tudomást arról a növekvő szerepről, amelyet a felsőoktatás a társadalom egésze vonatkozásában játszik. A felsőoktatási intézményeknek pedig el kell jutniuk azon szemlélethez, hogy a harmadik misszió célja nemcsak költségvetési problémáik megoldása, hanem az őket fenntartó társadalom iránti elkötelezettségük kinyilvánítása is. (*Final Report 2011, Padfield 2012, Sadlak 2012*)

A RANGSORKÉSZÍTÉS NEMZETKÖZI AKKREDITÁLÁSA

A nagy nemzetközi rangsorok megjelenésével lényegében egy időben, arra adott válaszként lépett színre egy szakértői csoport – International Ranking Expert Group (IREG) – azzal a céllal, hogy elemezze és kritikailag értékelje a világon folyó ranking tevékenységeket. Megfogalmazták és formába öntötték a korrekt rangsorkészítés alapelveit (Berlin Principles 2006), majd pedig 2009-ben létrehoztak egy olyan szervezetet, amely most már intézményesült formában, szisztematikusan foglalkozik a kérdés vizsgálatával: IREG – International Observatory on Academic Ranking and Excellence. Legfontosabb tevékenységük egy nemzetközi auditáló rendszer létrehozása, amely arra vállalkozik, hogy a bejelentkező rangsorkészítési rendszereket meg-

vizsgálja, értékeli, és pozitív döntés esetében elfogadó nyilatkozatot tegyen: IREG Approved. Ettől azt remélik, hogy előbb-utóbb csak a megfelelő módszerekkel készített rangsorok kapnak figyelmet. (*Hrubos 2010*) (*IREG – International*)

Az ötlet természetesen nagy érdeklődést váltott ki világszerte, és jelentőségét jelzi, hogy az UNESCO által, az OECD és a Világbank közreműködésével 2011 májusában, Párizsban rendezett konferencián is megvitatták. (*Sadlak 2011*) Maga a konferencia azt a kérdést járta körül, hogy mivel magyarázható a rangsorok világszerte tapasztalható nagy visszhangja, továbbá, hogy milyen módon lehet hasznosítani az eredményeket egy olyan felsőoktatás kialakításában, amely erős, diverzifikált és befogadó, egyúttal a globális értelemben vett kiválóságot is szolgálja. (*UNESCO Global 2011*)

2011 novemberében közzétették az auditálás forgatókönyvét (*IREG Ranking Audit Manual 2011*), és december 15-én megnyitották a jelentkezési rendszert. A meghirdetés szerint a 2012. január 31-ig benyújtott folyamodványokat tekintik az első körnek – két jelentkezés történt a határidőig. A következő lépés az lesz, hogy négy rangsorkészítési rendszer elbírálása után áttekintik az auditálás tapasztalatait, és ha szükséges, korrigálják azt. (*IREG Ranking Audit 2012*)

Az IREG nagy figyelmet fordít a fejlődő régiókra, ahol még a modern felsőoktatás kiépítésének kezdetén tartanak, nem a rangsorkészítés a fő gondjuk, mindazonáltal szeretnék, ha legalább egy-egy egyetemük jó helyezést érne el a nemzetközi rangsorokban. Regionális együttműködésben gondolkodnak, akár regionális rangsorkészítést is beleértve. Képviselőiket meghívják és szerepeltetik az IREG konferenciákra, segítik őket a kapcsolatépítésben.

Az IREG Audit fő kliensei nyilvánvalóan a nemzeti rangsorkészítők lehetnek, ezért az utóbbi időben a szervezet intenzíven foglalkozik a nemzeti rangsorokkal. Első lépésként a nemzeti rangsorok leltárának összeállításáról döntöttek. 2012 márciusában elindították az információgyűjtést. Felhívást intéztek a lehetséges érintettekhez, érdekelttekhez, hogy töltsenek ki kérdőívet saját rangsorkészítési rendszerükről, vagy továbbítsák azt az illetékeseknek. A beküldési határidő 2012. április 30. (*IREG Inventory 2012*)

ELŐTÉRBE A NEMZETI RANGSOROK

Nemcsak az IREG érdeklődése fordult a nemzeti rangsorok felé, hanem szélesebb körben is kialakult az a vélemény, hogy valójában a nemzeti rangsorok inkább képesek az érintettek számára hasznos funkciók betöltésére. A nemzeti rangsorkészítés további terjedésére, a korábbiak finomítására és jelentőségének növekedésére kell tehát számítani. A nemzeti rangsorok száma jelenleg 33–50 közé tehető.

Míg a nemzetközi rangsorok csak a felsőoktatási intézmények 1-3%-ával foglalkoznak (azokról tesznek közzé listát), addig az országos szintűek általában minden

intézményre kiterjednek. A felsőoktatás-politika alakításában, a forráselosztásról szóló döntésekben elsősorban a nemzeti rangsorokra lehet számítani, hasonlóképpen tájékozódnak a hallgatók, szülők, munkaadók. Még az érdeklődő külföldi hallgatók is a nemzeti rangsorokat tanulmányozzák, hiszen először országot (nyelvet) választanak, majd azon belül konkrét intézményt. A nemzeti rangsorkészítés mindig gazdagabb tartalommal bír, nem kell korlátoznia az indikátorokat adatgyűjtési nehézségek miatt. Ezen a szinten átlátható a társadalmi kontextus, azonos jogi, szabályozási környezetről van szó.

A nemzeti rangsor valóban szolgálja a versenyt, segíti a kormányzatot a felsőoktatási reformok hatásának követésében. Hozzájárul a minőségbiztosításhoz, kiegészíti az akkreditációt, amelyre csak nagyobb időközökben kerül sor, továbbá minimum követelményeket ír elő. Azon országokban, ahol nincs szisztematikus, törvényileg előírt akkreditáció, pótolja azt. Az intézményvezetőknek elsősorban a hazai rangsorra kell ügyelniük stratégiáik megfogalmazásakor, csak másodsorban relevánsak ebből a szempontból a nemzetközi rangsorok. Egyébként érdemes lenne a két szintet összehangolni, főleg az adatgyűjtés egyszerűsítése céljából, de el lehetne jutni odáig, hogy a nemzeti rangsorkészítésnél figyelembe veszik a nemzetköziben elért eredményt és fordítva (1-3%-os súllyal). (Siwinski 2012)

Az új nemzeti rangsorokat gyakran a már működő és bevált rangsorok mintájára próbálják megalkotni, egyébként is egyszerű a különböző rangsorok közelítése, mivel azzal lehetőség adódik a nemzetközi összehasonlításra. A nemzeti rangsorok általában igyekeznek az intézményi szintnél lejjebb, pl. kari szintre menni. Az utóbbi időben főleg a szakterület (tudományterület, képzési terület, tanulmányi terület) szerinti rangsorolásra kerül a hangsúly, mondván, hogy az ad igazán tartalmas összehasonlítást. Itt viszont a legnagyobb nehézségekbe ütköznek a területek lehatárolásánál (országoként más-más a szokás), és a hazai használatra szűkítésnél is fennáll a probléma, hogy a hivatalos statisztikai közlési rendszerek általában nem tartalmazznak ilyen bontásban adatokat. (Parellada-Krüger 2012)

EURÓPA KEZDEMÉNYEZŐ SZEREPBEN

Tanulva a nemzetközi rangsorok körüli szakmai vitákból, Európában új megközelítésből kiinduló kezdeményezések születtek a felsőoktatási intézmények tevékenységének és teljesítményének mérésére, azzal az ambícióval, hogy azok előbb-utóbb globális érdeklődésre, követésre találjanak. Alapelvük a sokféleség elfogadása, mi több, fontos értékként való kezelése.

Az európai egyetemek klasszifikálását megcélzó projekt 2004-ben indult, a Socrates program támogatásával a Twentei Egyetem felsőoktatási kutatóközpontja (Center for Higher Education Policy Studies – CHEPS) vezetésével. A mindig hierarchiában gondolkodó rangsorkészítéssel szemben a felsőoktatási intézmények fő

típusait kívánták azonosítani, tényleges tevékenységük alapján, horizontális szemléletben (ranking helyett mapping). (*Hrubos 2009*)

A több szakaszban végzett előkészítő és a modellt tesztelő munka után 2010-re készült el a bevezetésre váró rendszer leírása, amely most már a U-Map nevet viseli. A modell szerint az európai felsőoktatási intézményekről hat dimenzióban, összesen 23 mutatóra történik adatgyűjtés. A dimenziók megválasztása jelzi, hogy a klasszikus tevékenységi területek mellett nagy jelentőséget tulajdonítanak a nemzetköziesedésnek, valamint a harmadik missziónak, amelynek bizonyos elemeit megjelenítik: Oktatás és tanulás – A hallgatók összetétele – Kutatás – Tudástranszfer – Nemzetközi orientáció – Regionális elkötelezettség. Amennyiben kellő számú felsőoktatási intézmény kapcsolódik a rendszerbe, az adatbázis lehetővé teszi majd, hogy a felhasználók érdeklődésük alapján kiválasszák azok egyes csoportjait, és tájékozódjanak róluk. Grafikus ábrázolásban is megjeleníthetik és összehasonlíthatják az egyes intézményeket (*Vught et al. 2010*). A legnagyobb kérdés, hogy milyen lesz a csatlakozási hajlandóság az intézmények részéről. Néhány ország már együttesen léptette be az intézményeit (Portugália, Észtország, Hollandia, Flandria-Belgium), a skandináv országok most készülnek erre, és a projekt lépéseket tett a Közép- és Kelet-Európa megnyerésére. Természetesen egyedi intézmények is csatlakozhatnak.

A U-Map kihívására és tanulságaira is építve az Európai Bizottság Oktatási és Kulturális Főigazgatósága 2009-ben ambiciózus projektet indított el egy európai rangsorkészítési rendszer kidolgozására, amely többdimenziós megközelítésű, transzparens (felhasználóbarát) és globális relevanciával bír. A kétéves futamidejű projekt konzorcium vezetője a németországi Centre for Higher Education Development – CHE.³⁰

A röviden U-Multiranknek nevezett modell a U-Mapnél látottakhoz hasonló dimenziókkal dolgozik, de csak öttel (a hallgatók összetétele nem szerepel a dimenziók között), és mintegy 70 mutatót használ. Míg a U-Map a tevékenységeket térképezi fel, addig a U-Multirank a teljesítményeket, hiszen a cél végül is a rangsorolás. A korábbi nemzetközi rangsoroktól elsősorban az különbözteti meg az európai modellt, hogy míg az előbbieket lényegében negligálják a tanulást és a tanítást, a nem-egyetemi szektort, továbbá csak néhány tudományterület (főleg a természettudományok) és a kutatóegyetemek szempontjait veszik figyelembe, addig a U-Multirank a tevékenységek és a teljesítmények széles körével foglalkozik, olyan rendszer, amely elvileg minden felsőoktatási intézmény számára releváns. Ez a rendszer többszintű, az intézmények egészére, bizonyos egységeire és képzési programokra is vonatkozatható, és elsősorban a szakterületek (tudományterületek) szerint homogén csoportok összehasonlítását, rangsorolását célozza meg. A rendszer – a U-Maphez ha-

³⁰ A konzorcium neve CHERPA Network, a részt vevő intézmények nevének rövidített változata alapján. Köztük van a CHEPS is.

sonlóan – az érintettek számára hozzáférhető, akik saját maguk állíthatnak össze rangsorokat a számukra fontos intézményi csoportokra, továbbá grafikus ábrákat is készíthetnek egyes intézmények teljesítményének összehasonlítása céljából.

A széles körű és többoldalú kipróbálás után olyan adatgyűjtési rendszer körvonalait fogalmazták meg, amely alapvetően magukra a felsőoktatási intézményekre alapoz, tőlük kéri be az információkat, tekintettel arra, hogy általában nem állnak rendelkezésre hivatalos statisztikák intézményi szinten az adott mutatókra. A részt vevő intézmények először a U-Map rendszer kérdőívét töltik ki, majd az ennek alapján kiválasztott, bizonyos szempontból (elsősorban szakterület, tudományterület szerint) azonos csoportba tartozók körében egy intézményi szintű, egy kari (tanszéki) szintű, továbbá egy, a konkrét képzési programra vonatkozó kérdőív kiküldésére kerül sor, amihez egy – a hallgatói elégedettséget vizsgáló – online survey csatlakozik.

A modell iránt jelentős érdeklődés mutatkozik Európán kívüli régiók részéről, azonban a jelenleg legfontosabb „játékosokat”, az Egyesült Államokat és Kínát még nem sikerült megnyerni az ügynek („túl európainak” vélik, tartanak az eredményektől). (Vught *et al.* 2011)

2011 szeptemberében az Európai Bizottság úgy foglalt állást, hogy a modell gyakorlati bevezetését elő kell készíteni, és 2013-tól működnie kell. (*Communication from the Commission* 2011)

Maradtak nyitott kérdések, amelyek nyilván szaporodni fognak a gyakorlati bevezetés során, amelyet most önkéntesen jelentkező felsőoktatási intézményekkel kezdenek meg. Nyilvánvaló, hogy a jelenleginél szervezettebb kapcsolatot kell kiépíteni a U-Mappal (most még nem teljesen zökkenőmentes az illeszkedés). Törekedni kell a nemzeti rangsorokkal, más nemzetközi adatbázisokkal való együttműködésre, az adatbázisok összekapcsolására, hogy a rendszerben szereplő felsőoktatási intézményeket tehermentesíteni lehessen bizonyos adatok előzetes megadásával. A legnagyobb gondot a szakterületi (tudományterületi) bontás hiánya okozza, ami a legtöbb adatnál fennáll. A tudástranszfer és a regionális elkötelezettség dimenzióinak tekintetében lényegében még alig van használható mutató (hasonlóan a U-Mapnél tapasztalt helyzethez). (Vught *et al.* 2012)

Elsőként a kiválasztott és a megmérettetést vállaló kiváló kutatóegyetemek csoportjára készítik el az európai kezdeményezésű rangsort.

ÉS AMI NYERÉSRE ÁLL: A KUTATÁSI KIVÁLÓSÁG ÉS ÁZSIA

Többdimenziós szemlélet ide, harmadik misszió oda, végül is a szakmapolitikai és kormányzati figyelem elsősorban a kutatási kiválóságra, az intenzív és kiemelkedő kutatási tevékenységet felmutató egyetemekre irányul, mivel az erőforrások koncentrálásának elve és gyakorlata idevezet. A kormányzatok ettől remélik a gazdasági

versenyképesség erősítését. A tempót pedig már Ázsia diktálja. Kína, India, Szingapúr és Dél-Korea gyorsan és programszerűen építi ki kutatóegyetemeit, a tudományos kutatást az egyetemekre koncentrálja (esetenként zárójelbe téve a felsőoktatási létszámexpanzió ügyét). Az IREG-6 konferencia (2012. április 18–20.) már erről szólt (helyszín: Taipei). A feltörekvő – ezúttal elsősorban ázsiai – országok számoltak be eredményeikről, terveikről, rangsorkészítési kezdeményezéseikről, és tájékoztak a rangsorkészítés nemzetközi akkreditációjának lehetőségéről. (IREG-6 2012)

Európa ehhez képest „kényelmesnek” bizonyul. A U-Map program 2004-ben indult és 2010-re állt fel rendszer. Az erre épülő U-Multirank 2011-ben kapott szabad utat, de kézzelfogható eredményekre csak 2013-tól lehet számítani, teljes kapacitással való működésére pedig még tovább kell várni. A kifejezetten a kutatási területet érintő – mondhatni az előbbiekkal párhuzamosan működő – program az Európai Bizottság Kutatási és Innovációs Főigazgatósága által kezdeményezett EUMIDA – European University Data Collection arra kapott megrendelést, hogy kidolgozza az európai kutatóegyetemek regiszterének létrehozásáról szóló javaslatot, 2009–2010-es futamidővel (a U-Multirank számít erre a regiszterre a kutatási dimenzió jelenleg nehezen begyűjthető mutatóit illetően). (EUMIDA 2012) 2012 tavaszán még mindig nincs döntés az európai statisztikai adatgyűjtési rendszerről. Közben mi történik Ázsiában? A United Nation University – UNU – egyik intézete (International Institute for Software Technology – Macau) 2011-ben elhatározta, hogy létrehoznak egy globális adatbázist (Global Research Benchmarking System – GRBS) a világ egyetemlein folytatott kutatásokról, ami segítheti az egyetemeket a tájékozódásban kutatási profiljuk, stratégiájuk kialakítása során. (Global Research 2012) 2011–2012-ben több egyezményt írtak alá különböző ázsiai országokkal a rendszer működtetésének anyagi támogatásáról. 2012 májusában a GRBS be fogja mutatni az összes európai egyetemre vonatkozó adatgyűjteményét.

Kérdés, hogy Európának, az európai egyetemeknek megéri-e beszállni ebbe az öngerjesztő folyamatba, vagy nem tehetnek mást. Egy egészen más vonatkozásban: az UNESCO már 2009-es felsőoktatási világkonferenciáján figyelmeztetett arra a veszélyre, amely az akadémiai-kutatási tevékenység és teljesítmény koncentrálódásával jár. Bár ebben a szektorban mindig is jelen volt a centrum–periféria megosztottság, de az utóbbi időben még inkább elmélyültek az egyenlőtlenségek az országok és régiók között. A fejlődő országokban kiéleződik a dilemma, hogy mit fejlesszenek inkább, a közoktatást, a felsőoktatást általában, vagy néhány kiemelkedő kutatóegyetemet. (Altbach et al. 2009) Az UNESCO-jelentés arról nem szól, hogy ez a probléma a feltörekvő országokat is érinti, amelyek ugyan most nem látszanak hezitálni ez ügyben, de döntésük hosszabb távon súlyos társadalmi feszültségekhez, konfliktusokhoz vezethet.

IRODALOM

- Altbach B., Ph. – Reisberg, L. – Rumbley, E. L. (2009): Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. Executive Summary. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168e.pdf> (utolsó letöltés: 2012. április)
- Baty, Ph. (2012): The World University Ranking. Paper presented at the 4th Annual International Symposium on University Rankings and Quality Assurance 2012 Brussels, 12 April. Organised by the Public Policy Exchange
- Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions 2006. http://www.ireg-observatory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=41&Itemid=48 (utolsó letöltés: 2012. április)
- Clark, B. R. (1998): Creating Entrepreneurial Universities. Organisational Pathways of Transformation. IAU Press Pergamon
- Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions (2011) Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education. Brussels, 20. 9. 2011. http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/com0911_en.pdf (utolsó letöltés: 2012. április)
- EUMIDA European University Data Collection (2012) Towards a European University Register <http://thedatahub.org/dataset/eumida> (utolsó letöltés: 2012. április)
- European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission, 2011. <http://e3mproject.eu> (utolsó letöltés: 2012. április)
- Final Report of Delphi Study (2011) E3M Project – European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission. <http://www.e3mproject.eu/docs/Delphi-study-E3M-project.pdf> (utolsó letöltés: 2012. április)
- Feasibility Study for Creating a European University Data Collection (2009) Final Study Report. European Commission, Research Directorate Generale. Directorate C – European Research Area. Universities and Research. <http://ec.europa.eu/research/era/docs/en/eumida-final-report.pdf> (utolsó letöltés: 2012. április)
- Global Research Benchmarking (2012) Supporting Quality and Fostering Diversity of University Research Globally. <http://www.researchbenchmarking.org/web/guest/overview> (utolsó letöltés: 2012. április)
- Hrubos Ildikó (szerk.) (2004): *A gazdálkodó egyetem*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Új Mandátum Könyvkiadó
- Hrubos Ildikó (2009): A sokféleség értelmezése és mérése. *Educatio*, XVIII. évfolyam 1. szám p. 18–31. www.edu-online.eu/hu/educatio.php (utolsó letöltés: 2012. április)
- Hrubos Ildikó (2010): Régi-új megközelítések a felsőoktatási intézmények sokféleségének és teljesítményének értelmezésében. *Felsőoktatási Műhely*, IV. szám p. 15–24.
- Hrubos Ildikó (2011): A Bologna Piramis. *Educatio*, X. évfolyam 4. szám – megjelenés alatt
- IREG – International Observatory on Academic Ranking and Excellence 2012. www.ireg-observatory.org (utolsó letöltés: 2012. április)

- IREG Inventory on National Rankings 2012. http://www.ireg-observatory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=197&Itemid=171 (utolsó letöltés: 2012. április)
- IREG-6 Conference: Academic Rankings and Advancement of Higher Education. Lessons from Asia and other Regios. 18–20 April 2012, Taipei. http://www.ireg-observatory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=160&Itemid=145 (utolsó letöltés: 2012. április)
- IREG Ranking Audit Manual 2011. http://www.ireg-observatory.org/pdf/ranking_audit_audit.pdf (utolsó letöltés: 2012. április)
- IREG Ranking Audit 2012. http://www.ireg-observatory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=187&Itemid=162 (utolsó letöltés: 2012. április)
- Padfield, Ch. (2012): Fostering and measuring 'Third Mission' in Higher Education. Paper presented at the International Conference: Universities' Third Mission: Indicators and Good Practices. 2nd – 3rd February, Dublin. http://www.e3mproject.eu/docs/presentations/Paper_J%20Sadlak_Dublin_March%202012.pdf (utolsó letöltés: 2012. április)
- Parellada, M. – Krüger, K. (2012): Implementing a Field-Based Ranking System in Europe? The example: A Spanish University Ranking. Paper presented at the 4th Annual International Symposium on University Rankings and Quality Assurance 2012 Brussels, 12 April. Organised by the Public Policy Exchange
- Perspektywy Education Fundation (2012) <http://www.perspektywy.org> (utolsó letöltés: 2012. április)
- Rauhvargers, A. (2011): Global university rankings and their impact. EUA Studies. Report on Rankings 2011. http://www.eua.be/pubs/Global_University_Rankings_and_Their_Impact.pdf (utolsó letöltés: 2012. április)
- Sadlak, J. – Liu, N. C. (2007): The World-Class University and Ranking: Aiming Beyond Status. UNESCO-CEPES, Shanghai Jiao Tong University, Cluj University Press
- Sadlak, J. (2011): IREG Ranking Audit. Purpose, Criteria and Procedure. Paper presented at the UNESCO Global Forum on Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses, Paris, 16–17 May 2011 http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/RANKINGS/Sadlak_IREG.pdf (utolsó letöltés: 2012. április)
- Sadlak, J. (2012): Educational rankings and measuring methodologies. Paper presented at the International Conference: Universities' Third Mission: Indicators and Good Practices. 2nd – 3rd February, Dublin. http://www.e3mproject.eu/docs/presentations/Paper_J%20Sadlak_Dublin_March%202012.pdf (utolsó letöltés: 2012. április)
- Siwinski, W. (2012): Role of National Rankings in Facilitating Student's Participation and Access to Services and Information. Paper presented at the 4th Annual International Symposium on University Rankings and Quality Assurance 2012 Brussels, 12 April. Organised by the Public Policy Exchange
- The 4th Annual International Symposium on University Rankings and Quality Assurance 2012 Brussels, 12 April. Organised by the Public Policy Exchange <http://publicpolicyexchange.co.uk/events/CD12-PPE2.php> (utolsó letöltés: 2012. április)
- UNESCO Global Forum on Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses, Paris, 16–17 May 2011 <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/>

strengthening-education-systems/higher-education/quality-assurance/rankings-forum/ (utolsó letöltés: 2012. április)

Universities' Third Mission: Indicators and Good Practices 2nd – 3rd February, 2012. International Conference. <http://www.e3mproject.eu/final-conference.html> (utolsó letöltés: 2012. április)

Vught van, F. – Ziegele, F. (eds) (2011): U-Multirank. Design and Testing the Feasibility of a Multidimensional Global University Ranking. Final Report. CHERPA-Network. http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/multirank_en.pdf (utolsó letöltés: 2012. április)

Vught van, F. – Ziegele, F. (eds) (2012): Multidimensional Ranking. The Design and Development of U-Multirank. /Series: Higher Education Dynamics, Vol. 37/. Springer, Dordrecht

Vught van, F. – Kaiser, F. – File, J. M. – Goethgens, C. – Peter, R. – Westheiden, D. F. (2010): The European Classification of Higher Education Institutions. http://www.u-map.org/U-MAP_report.pdf. (utolsó letöltés: 2012. április)

Globalizáció – informatikai forradalom – akadémiai értékek

Pier Ugo Calzolari professzor, a Bolognai Egyetem rektora drámai szavakkal nyitotta meg a Magna Charta Universitatum Observatory 2009-es konferenciáját. Már a rendezvény címe is utalt a súlyos és akkor igencsak aktuális helyzetre: „Válság, megszorítások, elmélkedések. Hogyan tudja segíteni az akadémiai világ a veszélybe került társadalmakat”. A házigazda rektor azonban a nyugati világ egyetemeinek sorsát emelte ki: ezeréves történelmükben példátlan fenyegetettségben érezhetik eredeti értékeiket, egy olyan scenárióban, amelybe a globalizáció és az informatikai forradalom taszította őket. Arra hívta fel a konferencia résztvevőit, hogy a feladat első sorban a „vihár megértése, nem csupán az elkerülési, kivédési megoldások keresése, megvitatása”. (Calzolari 2010)

E megnyilvánulásban az új elemek egyértelmű megnevezése volt meglepő. Az Observatory (teljes nevén Observatory of Fundamental University Values and Rights) a Magna Charta Universitatum 1988-as megjelenése után tíz évvel alakult meg, azzal a céllal, hogy a dokumentumban rögzített alapvető értékek tiszteletben tartását, az egyetemek jogainak érvényesülését kövesse, elemezze az aláíró (több száz) egyetem és országai vonatkozásában. Az évente megrendezett konferenciákon, az azokat előkészítő vizsgálgatások alapján sok kritika és javaslat fogalmazódott meg, mindig valamely fontosnak és aktuálisnak ítélt témában. Maga az eredeti dokumentum is valaminek a védelmében született. Alkotói veszélyeztetve látták az európai egyetem hagyományos értékeit, az intézményi autonómiát, az akadémiai szabadságot és a társadalmi felelősségvállalás, az európai humanista tradíciók követését. Lényegében az állami beavatkozás erősödését és a kommercializálódás megjelenését tartották a két fő fenyegető erőnek. (Observatory 2013)

Jelen tanulmány az akadémiai foglalkozás pozíciójának változásaival foglalkozik, mégpedig a felsőoktatási rendszerekben lezajló folyamatok részeként. Először áttekinti az előzményeket, majd pedig részletesebben szól a jelent meghatározó viszonylag új folyamatokról.

AZ ELŐZMÉNYEKRŐL³¹

A ma felsőoktatási rendszerekben lejátszódó jelenségek megértéséhez a tömegessé válásból kell kiindulni, mivel ez, a nyugati világban az 1950-es évek végétől kezdődő, különböző ütemben és intenzitással tapasztalható folyamat változtatta meg gyökeresen a felsőoktatás intézményrendszerének lényegében minden elemét (demokratizálódás, heterogénné válás, átpolitizálódás). A nagy modellek eredeti alapelvei megkérdőjeleződtek, követhetetlenné váltak. Ez kiváltotta a nosztalgiát az eredeti modellek iránt. A kontinentális Európában a 19. század nagy modellje, a humboldti modell volt a viszonyítási alap, a fentiekben említett Magna Charta Universitatum pedig egyenesen a középkori európai egyetem értékeihez tért vissza.

A modern tudós alakját Max Weber rajzolta meg markánsan a 21. század elején. Leszögezte, hogy tudományos élményhez csak a vizsgált jelenség helyes megfejtésének szenvedélye vezethet. Nem hideg számítás eredménye, ötlet kell hozzá, amit nem lehet megrendelni, nem a tudós szándékától függ, hogy mikor jön el. Igazi személyiség csak az lehet a tudomány területén, aki kizárólag az „ügyet” szolgálja. (Weber 1995)

Pierre Bourdieu a tömegessé válás kezdeti szakasza után, a szociológus terminológiájával írta le a 20. század második felére kialakult új helyzetet. E szerint az egyetemi tanári hivatás elveszítette rendies jellegét, méltóságteljes státuszát, amelyet a humboldti modell szerint a politikai hatalom jelölt ki számára. Foglalkozássá vált, egyre erősebb specializáció jellemzi. Bár sajátos akadémiai idealizmus mozgatja, közben eltávolodik értelmiségi szerepétől. (Bourdieu 1988)

A hallgatói létszámmexpanzió már igen markáns szakaszában Philip Altbach (Boston College) erősebben fogalmazott. Az akadémiai foglalkozás drámai változásokat ért meg, válságba került, aminek háttérében négy fő jelenség áll: a tömegessé válás, az elszámoltathatóság követelményének megjelenése (az autonómia korlátozása), az állami gondoskodás visszavonulása és a piacosodás (az egyetem és akadémiai stábjá vállalkozói magatartás követésére kényszerül). (Altbach 2002)

A kifejezetten az akadémiai foglalkozásra irányuló nemzetközi empirikus kutatás eredményeire alapozva Ulrich Teichler (INCHER-Kassel) megállapította, hogy a növekvő létszámú és deklaráltan egyre növekvő fontosságú szerepet betöltő foglalkozás a felsőoktatási expanziós folyamat vesztesévé vált. Munkakörülményei a hatékonysági játszma bővületében romlottak, az egyetemek és a tudomány emberei elszegényednek. Közben folyamatos kritikák és támadások kereszttüzében állnak, mert a társadalom elégedetlen a végzett hallgatók tudásával és a kutatások eredményinek relevanciájával. (Teichler 1996)

³¹ A témát részletesen kifejti Hrubos Ildikó tanulmánya: Az akadémiai professzió – változó pozícióban (Hrubos 2007).

Talán a legsúlyosabb következmény, hogy a szétesés jelei mutatkoznak az egyetemi közösségek életében. A gyors és nehezen feldolgozható változások következtében létrejött új élethelyzetben az atomizálódás és a fragmentálódás jellemzi az egyetemet mint szervezetet és a professzori kart. A kollegiális, céhes intézményrendszer felbomlásával az akadémiai közösség a szétesés határáig jutott el, esetenként súlyos válságig, szabálytalanságokig, inkorrekt magatartásig, ami már a hitelesség megrendülésével fenyeget. Az egyetem integritása került veszélybe. A Magna Charta Observatory, „az európai egyetem lelkiismerete” szükségesnek tartotta, hogy éves konferenciáját ennek a témának szentelje (*Az egyetemi integritás menedzselése*).³² (Barblan 2007) (Vukasovics 2008)

ÚJ PARADIGMA KERESÉSE

Az ezredforduló körül lényegében lezárultak azok a nemzetközi szakmai viták, amelyek a felsőoktatás expanziójával kapcsolatos problémákról szólnak, és a figyelem áttevődött az adott helyzethez való alkalmazkodásra, az új típusú megoldások keresésére.

A 21. század egyeteméről szóló víziót az UNESCO 1998-ban kibocsátott nyilatkozata fogalmazta meg a legáltalánosabb szinten. A felsőoktatásnak rendkívül felelősségtejes szerepet szánt: tulajdonképpen a világ jövőjét bízta rá, az oktatási rendszer egészének szolgálatától a kemény társadalmi problémák és az értékválság megoldásáig. Ugyanis ezzel tudja létét megindokolni a társadalom egésze előtt. (*World Declaration 1998*)

Valójában egyetlen konkrét és a gyakorlatban is megvalósított átfogó reformra került csak sor, az Európai Felsőoktatási Térség kialakításának kezdeményezésére. A példátlan méretű, a felsőoktatás intézményrendszerének lényegében minden területét érintő, egy egész földrészre kiterjedő európai felsőoktatási reform a fentiekben vázolt problémákra adott válaszként született meg. Az európai egyetemi világ nagy tekintélyű intézményei, az Európai Egyetemi Szövetség és a Magna Charta csoport (majd az Observatory) aktívan támogatták a kezdeményezést, különösen az előbbi kifejezetten vezető szerepet játszott a folyamatban. Az európai egyetemi hagyományok megmentését, az akadémiai közösség pozíciójának tisztázását és stabilizálását remélték a reformtól. A nemzetközi tanári és hallgatói mobilitás középpontba állítása, az európaiság gondolatának szerves beépítése a felsőoktatási tudásátadásba, a tömegoktatás és elitképzés dilemmájának feloldása a többciklusú képzés bevezetésével mind ebbe a körbe tartozik. Utóbb a reform bevezetését sok kommunikációs hiba, félreértés, vita kísérte. Nem sikerült tisztázni a nemzetek feletti, a nemzeti és

³² Különösen szembetűnőek ezek a tünetek a korábbi államszocialista országokban, ahol többféle felsőoktatási reform torlódott egymásra az 1990 körüli politikai, gazdasági fordulat után.

az intézményi szint kompetenciáját, és kezelni a részt vevő országok felsőoktatási rendszereinek sokféleségét. A tanári karok számára a legnagyobb megpróbáltatást a képzési szerkezet átalakítása jelentette, főleg a képzési programok fokozati szint és szakmai jelleg, funkció szerinti differenciáltságának megjelenítése. Az első fokozathoz vezető programok funkciójának meghatározása nem járt sikerrel. Már az eredeti elgondolás szerint is túl sok feladat terhelte ezt a képzési szintet: felkészítés az életen át tartó tanulásra, a mesterképzési programokban történő továbbtanulásra, a munkaerőpiaci kilépésre, továbbá európai ismeretek átadása. Utóbb derült ki, hogy ezeken felül a kutatói pálya iránti érdeklődést is fel kell kelteni már az egyetemi tanulmányok első szakaszában, de a nemzetközi hallgatói mobilitásnak is „bele kell férnie” az alapképzésbe. A gyakorlatban viszont a felsőoktatási intézmények és tanáraik azzal szembesülnek, hogy a belépő hallgatók nem hoznak kellő tudást a középiskolából, igen nagy a lemorzsolódás az első két év alatt, tehát mintegy előkészítő, felzárkóztató feladata is lenne az alapképzésnek. Tehát itt valami egészen új pedagógiai, oktatásszervezési, technikai megoldást kellene találni...

Míg a Bologna-reform tipikusan felülről (nemzetek feletti szintről) indított folyamat volt, amelyet a kormányzatok irányítottak, vezettettek be, addig a másik újítás az egyetem misszióinak, tevékenységi területeinek kibővítése volt, amely viszont intézményi szintről indult el. Az oktatás és kutatás mellett megjelenő ún. harmadik misszió igen sokféle feladatot, tevékenységi területet jelent, amelyek folyamatosan bővülnek, és ezáltal jelentős hatással lehetnek az egyetemek működésének, identitásnak egészére. Első lépésként a két klasszikus misszió „meghosszabbításáról” volt szó, amit már korábban ismert gyakorlatként tartottak számon, de főleg többletbevétel elérését, a szabad kapacitások lekötését szolgálta. A fordulat akkor következik be, ha mindez a társadalom felé való nyitás határozott és tudatos stratégiaként fogalmazódik meg. A nem tipikus életkorú hallgatók oktatásának felvállalása, a technológiatranszfer, az üzleti vállalkozások indítása, kapcsolat a város, a régió különböző intézményeivel, szociális és kulturális szolgáltatások nyújtása mind ebbe a kategóriába tartozik, és a skála a profitorientálttól az önkéntes munkáig terjed. Akár az 1998-as UNESCO nyilatkozatban megfogalmazott jövőkép megvalósulásának egy elemét (praktikusabb szinten pedig az állami kötelek lazítását) is láthatjuk ebben. (*Final Report 2011*)

VÁLSÁGOK A JELEN VILÁGBAN

Bár a 2008-as év a gazdasági válság kezdetéről vált híressé, az egyetem sorsáról gondolkodók abból indulnak ki, hogy ez csak a felszín, a leglátványosabb eleme a többszörös válságnak, a civilizációs válságnak. Ennek része a környezeti és energiaválság, az európai szociális modell válsága, a migrációs és biztonsági válság is. És mindez most már világméreteken jelenik meg.

A finanszírozási és gazdasági válság adta körülmények közötti kiéleződik az egyetemek, az egyetemi értékek fennmaradásának kérdése. A bizonytalan környezetben erősödik a kormányzati intervenció, de a kormányzatok végül is nem tudják dominálni az egyetemeket. Ugyanakkor a másik lehetséges anyagi forrást jelentő aktor, az üzleti világ is megtapasztalja a bizonytalanságot. A civil társadalom háttérbe szorul, illetve konfúzus módon a piaci kívánalmakat jeleníti meg, az állam pedig a piacot állítja szembe a vonakodó egyetemekkel, kényszerítő hatalomként. (Santos 2011)

Az Observatory konferenciái most a korábbinál is szenvedélyesebb kiállások az intézményi autonómia és az akadémiai szabadság védelmében. Az érvek nem újak, de határozottabb megfogalmazást kapnak. Tulajdonképpen felerősödtek és nagyobb jelentőséget kaptak azok a problémák, amelyek már korábban ismertek voltak, no meg kiegészültek újakkal.

Az egyetem a tradíció és az innováció egysége – szigorúság a módszerekben, rugalmasság a kreatív gondolkodásban. A külső igényeknek való megfelelés kényszere ellehetetleníti alapvető küldetésének teljesítését: a kormányzat és a többi megrendelő soha nem látja az „egészet”. A közvetlen munkaerőpiaci kívánalmak teljesítése hosszú távon káros a diplomások karrierje és tudásuk hasznosulása szempontjából, ha pedig a kutatási eredményeket rapid módon átadják az iparnak, anélkül hogy azokat általánosabb ideálokhoz kapcsolnák, csak mérsékelten hasznosul a befektetett intellektuális energia (és még félrevezető is lehet). Végül is az akadémiai szabadság adja meg azt a távolságtartást, amely a világ jelenségeire jó rálátást biztosít. (Daxner 2009) Másfelől kérdés, hogy valóban ellentmondásban van-e egymással az akadémiai szabadság és a relevancia, az elszámoltathatóság, a hatékonyság. Talán össze lehet egyeztetni őket, amennyiben a társadalom szolgálatáról mint fundamentális követelményről való gondolkodást új alapokra helyezzük.

A GLOBALIZÁCIÓ, AMIRŐL NEM SZÓL A MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM

A Magna Charta Universitatum eredetileg (és elnevezésében is) az európai egyetemek Magna Chartájaként született. Nem akart terjeszkedni, de szívesen látta a csatlakozásra, az évenkénti ünnepélyes aláírásra jelentkezők között más földrészek egyetemeinek rektorait is (49 nyelvre fordították le a dokumentumot). Az érdeklődés pedig egyre nő, ma már 750 intézmény tartozik a körbe (az 1988-as alapítók 388-an voltak). Az Observatory konferenciáira rendszeresen meghívják amerikai, ázsiai és afrikai előadókat. Az idők változására utal, hogy az Observatory tanácsának elnöke 2010 óta – olasz és német elődök után – a török Üstün Ergüder, az Isztambuli Sabanci Egyetem rektora.

A 2012-es konferencián elhangzott a felvetés, miszerint eljött az ideje a Magna Charta felülvizsgálatának, ugyanis már nem felel meg egészen a jelen kor követel-

ményének. Legyen explicit formában befogadó a dokumentum, az európai humanista hagyományokra való utalás például nem igazán értelmezhető más földrészek egyetemei számára. Javaslat született, hogy erre a lépésre a 2013-as konferencián kerüljön sor, amely egyébként is kiemelten ünnepélyes alkalom lesz, tekintettel a dokumentum aláírásának 25. évfordulójára.

A nem várt gyorsasággal bekövetkező és terjedő globalizáció alapvetően érinti a felsőoktatás, a tudástermelés, a kutatás világát, egyrészt abban az értelemben, hogy a korábbi ismert problémák súlyosabbakká válnak, és már globális szinten is jelentkeznek, másrészt azzal, hogy kifejezetten új nehézségeket indukál.

Az intézményi sokféleség eddig nem látott dimenzióba kerül, ami tovább nehezíti az áttekintést, a jelenségek megértését. A válság következtében általában szűkülő erőforrásokért folyó kíméletlen verseny nemcsak kiéleződik, hanem bonyolultabb formákat ölt. A nemzetközi egyetemi rangsorok megjelenése és sokasodása, valamint az eredmények sokszor hisztérikus kezelése jól illusztrálja ezt.³³ A mintegy 50 évig követett demokratizálási elvet az elitizmus váltja fel. A két érték összeütkezését mutatja az a dilemma, hogy néhány csúcseyetem kiépítésére, vagy pedig a tömegoktatást végző felsőoktatási szektor minőségi fejlesztésére koncentrálnak a kormányzatok a közpénzeket. Nem várt fejlemény az ún. feltörekvő országok megjelenése a felsőoktatási arénában, amelyek láthatóan újfajta stratégiát követnek. Jelentős anyagi erőket fordítanak a felsőoktatásra és kutatásra, részben világszínvonalú intézmények alapítására és fenntartására, részben azzal, hogy támogatják a hallgatók és kutatók tömeges mobilitását a fejlett régiók egyetemei felé. A mobilitás és az agyelszívás földrajzi mintázata bonyolultabbá válik, a nyertesek és vesztesek közötti szakadék mélyül, közben a „hagyományos szereposztás” változik ebben a tekintetben.

Az európai akadémiai világot zavarba ejtik ezek a fejlemények. Mire lezárult az Európai Felsőoktatási Térség kiépítésének első szakasza, kiderült, hogy már nem is ez a fontos, hanem a globális történésekbe való bekapcsolódás. A feltörekvő országokban az „eladható” eredményekkel kecsegtető kutatást és a munkaerőpiac számára releváns tudást adó oktatást tekintik fő célnak, miközben Európa akadémiai világa éppen az ilyen leegyszerűsítés ellen küzd a maga részéről. Ugyanakkor érdemes észrevenni, hogy a hatalmasra növesztett felsőoktatás és a sokféle válság, bizonytalanság környezetében a fejlett országokban meggyengült az a hit, hogy a magasabb kvalifikáció jobb karrierlehetőségeket, kedvezőbb életkörülményeket biztosít. A társadalom széles körében drámaian romlott a tanulás presztízse (hiába a tudásalapú gazdaság stb. jelszavak hangoztatása). A feltörekvő országokban viszont hatá-

³³ Az Európai Egyetemi Szövetség 2011-ben kiadott kötete összefoglalta és értékelte a fontosabb nemzetközi rangsorkészítő vállalkozásokat. 2013-ban új kötetet voltak kénytelenek megjelentetni, mivel közben változtak az eredeti ranking modellek, továbbá újak jelentkeztek. (Rauchvargers 2013)

rozottan működik az erős mozgatórugó, az ambíció ebben a tekintetben (különösen Ázsia konfuciánus hagyományokkal rendelkező régióiban; ezt érdemben meg kellene ismerni és érteni, mert a most egyértelműnek tűnő profitorientált szemlélet csak a felszín, alatta valójában nagyon mély és hosszú távú szemléletre épülő filozófia rejlik). A globális verseny akár előnyére is válhat Európának, mert kikényszeríti a tudás becsületének visszaépítését, újraépítését a mai kor követelményei szerint. (*Bricall–Monaco 2009*)

Az Európai Bizottság igyekszik proaktív lépéseket tenni, hogy a régió ne legyen vesztese a felsőoktatás és kutatás globalizálódásának. Felhívja a figyelmet arra, hogy minden tekintetben fel kell készülni a feltörekvő országokból érkező nagyszámú hallgató befogadására, és természetesen hathatós lépéseket kell tenni, hogy Európa, az európai egyetemek vonzereje fennmaradjon, növekedjen a hallgatói mobilitás célpontjaként. A mobilitást a tanárok, kutatók és más munkatársak körében is erősíteni kell most már globális dimenzióban, a kutatási együttműködést ugyancsak ki kell terjeszteni, és mindezt uniós támogatással. Egészen konkrét és látványosnak szánt vállalkozás, hogy az Európai Bizottság támogatja az ún. U-Multirank programot, amely többdimenziós, globális ambíciókat követő, európai intézményi rangsorkészítést jelent. Fő törekvése, hogy az általában leegyszerűsített szemléletű, főleg a kutatási teljesítményt kiemelő nemzetközi rangsorokkal szemben ezúttal komplexebb szemléletű, a felsőoktatási intézmények tevékenységét szélesebben értelmező rangsorok szülessenek, és mindig a hasonló típusú, missziójú intézmények összehasonlítására kerüljön sor. Az első eredmények 2014-ben kerülnek nyilvánosságra. (*Vught–Ziegele 2012*) (*European higher education 2013*) Várható, hogy az árnyaltabb megközelítés alapján az európai egyetemek jobb pozícióba kerülnek, mint a többi nemzetközi rangsorban, ahol a módszerek az angolszász egyetemeknek „kedveznek”.

Az akadémiai gondolkodás számára a globalizáció által felvetett kérdések közül kiemelkedik a viszonyítási alap, a területi értelemben vett felelősség kiterjedésének problémája. A felsőoktatás és a kutatás vonatkozásában a nemzeti keretben való gondolkodást már felváltotta a tágabb régiót vagy Európát figyelembe vevő szemlélet, amelynek most már globálissá is kell válnia. De mi a helyzet az egyre fontosabbá váló társadalmi szolgáltatásokkal, a harmadik misszióval? Itt egy-egy intézmény számára a látható, érzékelhető földrajzi, területi környezet lehet releváns, esetleg az európai értelemben vett régió.

Az elefántcsonttorony-szemléletből kilépő (kilépni kényszerülő) felsőoktatási és kutatóintézmények a kapcsolathálók bonyolult rendszerében működnek. Kiépült a networkök különböző területi hatósugarú rendszere, melynek legtágabb köre akár globális is lehet. Kérdés, hogy melyik szinten értelmezhető a maga teljességében a missziók követése, melyik szint tud valóban relevánsan teljesíteni. Mi is ma az igazi egyetem? A definíció megfogalmazására Dimitris Tsougarkis (a görögországi Ioian Egyetem rektora) vállalkozott az Observatory 2009-es konferenciáján. E sze-

rint regionálisan elkötelezett multidiszciplináris egység, amely összekapcsolja a forrásokat, rendszereket és folyamatokat globális, nemzeti, regionális és helyi szinten, integrálva az oktatást, a kutatást, valamint a társadalmi missziókat, és amely megala-
pozza az értelmes és profitábilis növekedési ciklust. Vajon tényleg képesek teljesíteni ezt a sokféle feladatot az egyetemek? Létezik egyáltalán olyan szervezeti, szervezési modell, amely mindezt működtetni tudja? Vagy inkább maradjanak a szűkebb fókusznál, viszonylag korlátozottabb misszionál, amely a továbbiakban biztosítja a fenntarthatóságukat? A szerző az európai értelemben vett regionális szintet tartja a legtágabb körnek, amelyben még eredményesen teljesíthető, értelmezhető a szélesebb missziók felvállalása. (*Tsougarkis 2010*)

Más megközelítést javasolt Peter Scott (University of London, Institute of Education) a 2012-es konferencián. Szerinte meg lehet találni a jelenleginél sokkal dinamikusabb kapcsolatot a Magna Charta értékei (kiemelten az akadémiai szabadság) és a gyakorlatias, vállalkozói tevékenység között a modern egyetemeken. Akadémiai (remélhetőleg kritikai) szabadság nélkül nem tud virágozni a kreativitás sem intellektuális és kulturális, sem tudományos és technikai területen. Kreativitás nélkül pedig nincs innováció. Az „okos városok” adhatnak megfelelő terepet. Az amerikai városkutató, Richard Florida elméletéből indult ki, aki szerint a világ legkreatívabb helyei egyúttal a legdinamikusabbak és leginnovatívabbak, továbbá vállalkozói jellegűek. Ezen helyeknek, többnyire városoknak vagy régióknak, van egy vagy több egyetemük, ahol a legkülönbözőbb típusú kreatív emberek (művészek, társadalmi kísérletezők, tudományos felfedezők, üzleti vállalkozók) vannak testközelben együtt, és ez az együttes a lényeg. Ez a művészet kontextusában már régről ismert. Éppen ezért a jövő ilyen városát Kaliforniában lehet elképzelni, nem pedig Szaúd-Arábiában vagy Sanghajban. (*Scott 2012*) Ez egyben adalék ahhoz a kérdéshez is, hogy meddig terjedhet a kifejezetten üzletiesnek tűnő ázsiai felsőoktatási rendszerek, csúcseyetemek valódi teljesítménye.

A PARA-AKADÉMIAI FOGLALKOZÁS TÉRNYERÉSE

A fentiekben röviden áttekintett folyamatok nyilvánvalóan közvetlenül hatottak az akadémiai foglalkozásra, az egyes professzorok helyzetére. Nagy mértékben kibővült az ellátandó feladatok köre, mi több, jellege. Teljesen új szemléletet, ismereteket, hozzáállást követel mindaz, amit az egyetemnek a társadalom felé való nyitása, az érdekeltekkel való közvetlen kapcsolódás, kapcsolattartás, általában a harmadik misszió teljesítése jelent. Ma még nem világos, hogy ezt deprofesszionalizálódásnak tekinthetjük, vagy pedig újra-professzionalizálódásnak. (*Culum et al. 2013*)

Ám lehet, hogy más a megoldás. Markánsan megjelenik egy új munkatársi csoport, amelyet a para-akadémiai foglalkozás képviselőjének nevezhetünk. Ma még nem teljesen világosak a körvonalai, és az akadémiai stáb sokszor gyanakvással fo-

gadja a megerősödését, pedig ez a munkatársi csoport adhat reményt a professzoroknak, kutatóknak arra, hogy alapvető hivatásuk gyakorlásától nem kell végzetesen eltávolodniuk.

Az adminisztratív stáb jelenléte természetes eleme a hagyományos egyetemi világnak, és teljesen egyértelmű alárendelt pozíciója az akadémiai stáb viszonylatában. A tömegessé válás, majd az 1980-as évektől bevezetett indirekt állami irányítási rendszer bevezetésével – az elszámoltathatóság követelményének megfelelően – kialakult az európai egyetemek szervezetében egy harmadik vonulat is, a gazdasági irányításé. A menedzserizmusnak nevezett jelenség már tovább megy ennél, az egyetem vállalkozói jellegét jeleníti meg. Mindez erősen érintette az akadémiai stáb pozícióját, mivel szembe kellett néznie egy új szemponttal, a nem akadémiai típusú megmértetéssel, mégpedig elsősorban gazdasági hatékonysági mérce szerint.³⁴ (Teichler 1996)

A para-akadémiai foglalkozás ebből nőtt ki, de jóval szélesebb a terjedelme. Olyan munkatársakról van szó, akik magasan kvalifikáltak (akár tudományos fokkalal is rendelkeznek), főhivatásként vállalják a feladatot, esetleg korai akadémiaikarrier-terveiket feladva, vagy hagyományos adminisztratív beosztás után, magasabb végzettség megszerzését követően. Tevékenységük igen sok területre terjed ki: oktatásirányítás és -szervezés, hallgatói kapcsolatok, minőségbiztosítás, az akkreditációs folyamat, a tantervfejlesztés támogatása, a nemzetközi hallgatói és tanári mobilitás szervezése, kutatási projektek kezelése, fundraising, nemzetközi intézményi és kutatási kapcsolatok, a humán erőforrás menedzselése, vállalati kapcsolatok, külső társadalmi kapcsolatok, PR-tevékenység, rendezvényszervezés, az intézményi stratégiaalkotás támogatása stb. Ők az intézmény bonyolult kapcsolatrendszerének éltetői, kezelői, és maguk is tagjai, részesei a saját foglalkozásukat, pozíciójukat jellemző networknek. A szervezeti célt tartják szem előtt, miközben a professzorok – a céhes értékek felbomlása után – az individuális akadémiai célokat helyezik előtérbe, általában nem is látják át egy hatalmas szervezet egészének működését, kapcsolódásait.

A para-akadémiai stáb köztes helyzetben van a hagyományos akadémiai és adminisztratív stáb között, és tevékenysége bizonyos átfedéseket mutat mindkét irányban. Tehát nemcsak az előbbivel folytat kompetencia- és presztízsküzdelmeket, hanem az utóbbival is: a részletekkel foglalkozó adminisztratív stábbal szemben saját területén az „egészre” van rálátása, befolyása, döntési hatásköre. (Schneijderberg–Merkator 2013)

³⁴ Az *Educatio* folyóirat 2011/4. (Menedzserizmus) száma részletesen foglalkozik ezzel a kérdéssel. http://www.hier.iif.hu/hu/educatio_reszletes.php?id=86

INFORMATIKAI FORRADALOM ÉS AZ AKADÉMIAI PROFESSZIÓ

A fentiekben bemutatott folyamatok háttérében egyértelműen azonosítható az informatikai forradalom, az információs társadalom rendkívül gyors, és az élet szinte minden területét átszövő, megváltoztató elterjedése. Hatásai szerteágazóak, még jórészt feltáratlanok. Lehetséges, hogy éppen ez az erő tudja feloldani azokat az ellentmondásokat, amelyek abból fakadnak, hogy a tudáshoz való hozzáférésben megnyilvánuló társadalmi esélyegyenlőtlenségek csökkentése alig leküzdhető akadályokba ütközik. Egy másik lehetséges scenárió szerint viszont az történik (mint eddig mindenkor), hogy miközben a társadalmi egyenlőtlenségek egy bizonyos tekintetben csökkennek, leépülnek, újabb szintereken viszont megjelennek, csak más formában – munkát adva a társadalomkutatók nemzedékeinek. Ez esetben azonban a korábbinál mintha nehezebb lenne a feladat, mivel a feltárandó probléma szorosan kapcsolódik a technológia világához.

Az európai akadémiai világ szembesül azzal, hogy az Európai Unió négy szabadságelve (az áruk, a tőke, a szolgáltatások és a személyek szabad áramlása) mellé ötödikként megjelenik a tudás szabad áramlásának elve. A társadalomkutatók fogalomtárába bekerül – a korábbiól jól ismert társadalmi tőke mellé – a társadalmi-technikai tőke, utalva arra, hogy a társadalmi élet azon jellegzetességei (normák, hálózatok, bizalom), amelyek lehetővé teszik a részvételt a közös cselekvésre, új dimenzióba kerülhetnek. A technológiai látszó folyamatok gátolhatják, vagy akár vissza is fordíthatják a civil társadalom és a demokrácia hanyatlásának folyamatát. (Molnár 2003)

A folyamatnak kettős arculata van a tudáselosztás tekintetében. Ami az akadémiai világ egészére való hatását illeti, megfogalmazódnak mind az aggodalmaskodó, mind az eufórikus előrejelzések. Az Observatory 2008-as konferenciáján történt, a végveszélyre utaló megnyilvánulás után a 2009-es konferencián Steve Fullner, a Warwick Egyetem rektora, már kijelentette, hogy a digitális médiát be kell csatlakoztatni a főáramú tudástermelésbe és -elosztásba. Például az IT adhat lehetőséget azon a súlyos problémának a megoldására, amelyet az egyetemekre belépő hallgatók általánosműveltség-beli tudásának hiányossága jelent. Meg kellene szívnálni a középkori európai egyetem gyakorlatát, amikor a képzés első fázisában (a trivium és a quadrivium keretében) elsajátították a hallgatókkal mindazon készségeket, amelyek a tudomány világában és általában a társadalomban való eligazodásban, mozgásban szükségesek – amit ma kommunikációnak nevezünk. A BA/BSc programok első két évének tanterveibe be kellene építeni a korszerű kommunikációs technikák különböző formáinak együttes használatával kapcsolatos ismereteket, értelemszerűen kifejezetten gyakorlatias megközelítésben, de elméleti megalapozással. A sokak által értetlenséggel fogadott nyitott tanulás lehetőségei egyértelműen szolgálhatják az általános műveltség méltóságának visszaállítását, most már széles körben. (Fullner 2009)

ZÁRÓ GONDOLATOK

Minden jel arra utal, hogy az ezredfordulón meghirdetett program, az új társadalmi szerződés megkötésének folyamata új szakaszába érkezett. Az egyetemek és az akadémiai professzió képviselői végképp elvesztették azt a monopóliumukat, amelyet a tudás/nemtudás szerezposztás következtében élveztek (hiszen a meghirdetett tudástársadalomban, tudásalapú társadalomban a tudás mindenkié...). Új, meghatározó aktorok léptek a felsőoktatási arénába, Clark háromszöge mintha öt- vagy hétszöggé válna... (menedzserek, para-akadémiai munkatársak, globális erők, az informatikai hatalom letéteményesei). Az egyetem, az akadémiai foglalkozás nem monolit egység, belsőleg erősen differenciált, ami lehetővé teszi a változtatásokat. Nemcsak a kényszerű alkalmazkodást a megváltozott körülményekhez, hanem azok kezdeményező alakítását. Az Observatory 2013. évi, szeptemberi konferenciájának címe: Egyetemek, hallgatók, társadalmak. Az akadémiai szabadság összekapcsolása a kreatív városokkal... (*Observatory 2013*)³⁵

IRODALOM

- Altbach, P. G. (ed.) (2002): *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*. Center for International Higher Education Lynch School of Education, Boston College, Chestnut Hill, Massachusetts
- Barblan, A. (2007): Fundamental University Values. In Barblan, A. – Daxner, M. – Ivocevic, V. (eds): *Academic Malpractice. Treats and Temptation*. Observatory Magna Charta Universitatum. Bononia University Press
- Bourdieu, P. (1988): *Homo Academicus*. Polity Press, Cambridge, Oxford
- Bricall, J. Roversi – Monaco, F. (2009): From the Origins of the University in Europe to the University of the Globalisation. In Proceedings of the Conference of the Magna Charta Universitatum Observatory: Past, Present and Future of the Magna Charta Universitatum. Bononia University Press pp. 46–74. <http://www.magna-charta.org/observatory-Publication.aspx?uid={721f30a0-a228-4e1b-82b5-5200447bfe95}> (utolsó letöltés: 2013. július)
- Calzolari, P. U. (2010): Foreword. In Proceedings of the Conference of the Magna Charta Universitatum Observatory: Crises, Cuts, Contemplations. How Academia May Help Rescuing Society. DAMIANI pp. 11–15. <http://www.magna-charta.org/observatory-Publication.aspx?uid={721f30a0-a228-4e1b-82b5-5200447bfe95}> (utolsó letöltés: 2013. július)
- Clark, B. (1983): *The Higher Education System*. Berkeley, University of California Press

³⁵ Az előzetes programban nem szerepel a Magna Charta felülvizsgálatának témája, ami a 2012-es konferencián erős javaslatként hangzott el. Úgy látszik, hogy Peter Scott kevésbé kényes, viszont intellektuálisan nagyon izgalmas témajavaslatára győzött.

- Clark, M. – Hyde, A. – Drennan, J. (2013): Professional Identity in Higher Education. In Kehm, B. – Teichler, U. (eds): *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges*. Springer, Dordrecht, Heidelberg, London, New York pp. 7–22.
- Culum, B. – Roncevic, N. – Ledic, J. (2013): Facing New Expectations – Integrating Third Mission Activities into the University. In Kehm, Barbara – Teichler, Ulrich (eds): *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges*. Springer, Dordrecht, Heidelberg, London, New York pp. 163–196.
- Daxner, M. (2009): The Magna Charta Universitatum: twenty years of lively relevance for the future. In Proceedings of the Conference of the Magna Charta Universitatum Observatory: Past, Present and Future of the Magna Charta Universitatum. Bononia University Press, pp. 21–28. <http://www.magna-charta.org/observatoryPublication.aspx?uid={dd3ff839-d280-475b-8619-1535fb8d21ce}> (utolsó letöltés: 2013. július)
- European higher education in the world (2013) Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and Committee of the Regions. Brussels. http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/com499_en.pdf (utolsó letöltés: 2013. július)
- Final Report of Delphi Study (2011) E3M Project – European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission. <http://www.e3mproject.eu/docs/Delphi-study-E3M-project.pdf> (utolsó letöltés: 2013. július)
- Fuller, S.(2010): Is Academic Freedom Affordable in a Time of Economic Crisis? In Proceedings of the Conference of the Magna Charta Universitatum Observatory: Crises, Cuts, Contemplations. How Academia May Help Rescuing Society. Damiani pp. 31–44. <http://www.magna-charta.org/observatoryPublication.aspx?uid={721f30a0-a228-4e1b-82b5-5200447bfe95}> (utolsó letöltés: 2013. július)
- Ginkel van, H. (2012): Keynot Address of the Conference. In Proceedings of the Conference of the Magna Charta Universitatum Observatory: Contemporary Threats and Opportunities. Bononia Press pp. 23–50. <http://www.magna-charta.org/observatory-Publication.aspx?uid={721f30a0-a228-4e1b-82b5-5200447bfe95}> (utolsó letöltés: 2013. július)
- Hrubos Ildikó (2007): Az akadémiai professzió – változó pozícióban. *Educatio*, XIV. évf. 3. szám pp. 353–365. http://www.hier.iif.hu/hu/educatio_reszletes.php?id=66 (utolsó letöltés: 2013. július)
- Molnár Szilárd (2003): Társadalmi tőke az információs társadalomban. *Szociológiai Szemle* 13. évfolyam 3. szám pp. 112–121. <http://www.szociologia.hu/dynamic/0303molnar.pdf> (utolsó letöltés: 2013. július)
- Observatory Magna Charta Universitatum www.magna-charta.org (utolsó letöltés: 2013. július)
- Rauhvargers, A. (2013): Global University Rankings and Their Impact – Report II. European University Association. <http://www.eua.be/publications/eua-reports-studies-and-occasional-papers.aspx> (Utolsó letöltés: 2013. július)
- Schneijderberg, Ch. – Merkator, N. (2013): The New Higher Education Professionals. In Kehm, B. – Teichler, U. (eds): *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges*. Springer, Dordrecht, Heidelberg, London, New York pp. 53–92.

- Scott, P. (2012): Modern entrepreneurial universities and the Magna Charta Universitatum: tensions and synergies. In Conference of the Magna Charta Universitatum Observatory: Conversation on Academic Freedom: The Magna Charta Universitatum Then and Now – 1988–2012. Press Review. http://www.magna-charta.org/Download/20121016_Article_THE.pdf (utolsó letöltés: 2013. július)
- Sousa Santos, B. (2011): The Role of Universities as Promoters of Values. In Proceedings of the Conference of the Magna Charta Universitatum Observatory: Making the Magna Charta Values Operational. Bononia University Press pp. 23–42. <http://www.magna-charta.org/observatoryPublication.aspx?uid={721f30a0-a228-4e1b-82b5-5200447bfe95}> (utolsó letöltés: 2013. július)
- Teichler, U. (1996): The Conditions of the Academic Profession: an international comparative analysis of the academic profession in Western Europe, Japan and the USA. In Maassen P. A. M. – Vugh, F. A. (eds): *Inside Academia. New challenges for the academic profession*. De Tijdstroom, Utrecht pp. 15–65.
- Tsougrakis, D. (2010): Universities and Regional Development. In Proceedings of the Conference of the Magna Charta Universitatum Observatory: Crises, Cuts, Contemplations How Academia May Help Rescuing Society. Damiani pp. 85–94. <http://www.magna-charta.org/observatoryPublication.aspx?uid={721f30a0-a228-4e1b-82b5-5200447bfe95}> (utolsó letöltés: 2013. július)
- Vukasovic, M. (2008): The integrity of higher education – from essence to management. In Proceedings of the Conference of the Magna Charta Universitatum Observatory: The Management of University Integrity. Bononia University Press pp. 17–46. <http://www.magna-charta.org/observatoryPublication.aspx?uid={25cc7122-bf64-4c69-8e7b-9f95526e241c}>
- Weber, M. (1995): *A tudomány és a politika mint hivatás*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest
- Weert de, E. – van Vuch Tijssen, L. (1999): Academic staff between threat and opportunity: Changing employment and conditions of service. In Jongbloed, B. – Maassen, P. – Neave, G. (eds): *From the Eye of the Storm*. Kluwer Academic Publishers, London
- World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action (1998) World Conference on Higher Education, Paris, UNESCO. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm (utolsó letöltés: 2013. július)

Az európai egyetem lelkiismerete

25 éves a Magna Charta Universitatum

25 évvel ezelőtt, 1988-ban írta alá 388 európai egyetem rektora az európai egyetemek Magna Chartáját, jelezve, hogy vállalják az abban rögzített alapelvek megőrzését és követését. A dokumentumra azóta sokszor és sokan hivatkoztak, többek között az Európai Felsőoktatási Térség létrehozását elindító, 1999-es keltezésű Bolognai Nyilatkozat. (Ez utóbbi nyilatkozattal időnként össze is tévesztik, tekintettel arra, hogy mindkettőt Bolognában írták alá. Pedig a két nyilatkozat megjelenése között több mint tíz év telt el, és más-más célból készültek. A Magna Charta Universitatumot egyetemi rektorok jegyezték, és az intézményi szintre, az akadémiai értékekre utal, a Bolognai Nyilatkozatot viszont a csatlakozó országok oktatásért (felsőoktatásért) felelős miniszterei, akik egy európai felsőoktatási reform megindítását határozták el, tehát a kormányzati szintet képviselték.)

A Magna Chartában megjelenített alapelvek részben a középkori európai egyetem tradícióira, részben pedig a humboldti egyetem vállalt missziójára utalnak: az egyetem autonóm intézmény, az oktatás és kutatás egysége jellemzi a tevékenységét, érvényesíti a kutatás, az oktatás és a tanulás szabadságát, végül az európai humanista hagyományokra épít, azokat adja tovább.

Az elmúlt negyed évszázad során további egyetemek csatlakoztak a Magna Chartához. Ma már 776 egyetem rektorának aláírása szerepel a díszes kötésű dokumentumon. Az új jelentkezők számára minden évben szeptember közepén rendezik meg a történelmi jelentőségű aktushoz illő aláírási ceremóniát. A helyszín a Bolognai Egyetem híres Aula Magnája, amely egy középkori alapokra épülő, most a reneszánsz stílusjegyeit viselő korábbi templom hatalmas belső tere.

2000-ben, az egyre növekvő aláírói körre való tekintettel az Európai Egyetemi Szövetség (pontosabban annak elődje) és a Bolognai Egyetem létrehozta az Observatóriumot, amely a Magna Charta-alapelvek betartásának felügyeletét, annak segítését, a rendezvények előkészítését és lebonyolítását végzi. Az Observatórium évente konferenciát szervez az aláírási ceremóniához kapcsolódóan. Ezek a konferenciák kivételesen magas színvonalúak, az előadók között az európai egyetem helyzetéről, jövőjéről gondolkodó és alkotó legnevesebb szakemberek szerepelnek, és mindig kulcsfontosságú, aktuális és általánosabb érvényű témák köré szerveződnek.³⁶

³⁶ Lásd erről részletesebben: Hrubos Ildikó: Globalizáció – informatikai forradalom – akadémiai értékek. *Educatio*, 2013/3. p. 311–322.

A 2013-as, szeptember 19–20-án rendezett konferencia kiemelten ünnepélyes volt, tekintettel a Magna Charta kibocsátásának 25. évfordulójára. A téma – „Egyetemek, hallgatók és társadalmak” – a legfontosabb, általános kérdések megvitatására utalt, az alcím pedig egy jövőbe mutató kísérlet bemutatását ígéri az örök probléma megoldására – „Az akadémiai szabadság és a kreatív városok összekapcsolása”.³⁷

Az előzetes programot olvasva megnyugodhatott az Observatory munkáját és a konferenciasorozatot számon tartó reménybeli résztvevő. Az előző, 2012-es konferencián ugyanis megfogalmazódott a javaslat, miszerint itt lenne az ideje, hogy a jubileumi konferencia napirendjére tűzze a Magna Charta revízióját. Meg kellene szüntetni a dokumentum szövegének szűkítő kitételeit, amelyek nem relevánsak az Európán kívüli egyetemek számára (főleg az európai humanista hagyományok őrzését, továbbadását mint alapvető missziót kifogásolták). A felvetés tekinthető akár megtisztelő gesztusnak, hiszen arra utal, hogy a dokumentumhoz való csatlakozást más földrészek egyetemei is fontosnak tartják a maguk számára (egyébként a Magna Charta mindig nyitott volt, az aláírók között kezdettől fogva szerepelnek Európán kívüli rektorok). Mindazonáltal fundamentális kérdéseket vet fel az európai akadémiai értékek jövőjét, azok integritását illetően.

Az Observatory vezetőtestületei minden bizonnyal megtárgyalták a javaslatot és a téma kapcsán kialakult helyzetet (amely egyébként is évek óta diskurzus tárgya volt). Konkrét lépésekre, hivatalos reakcióra azonban nem szánták rá magukat. Ugyanakkor bizonyos értelemben válasznak tekinthető a konferencia témaválasztása, tartalmi üzenete. Ez pedig gesztus volt a nem európai régiók felé. Az előadóknak mindössze fele volt európai, és ők is globális kontextusba helyezték mondandójukat.

Az alaphangot a két főelőadó adta meg. Az Európai Egyetemi Szövetség elnöke (Maria Helena Nazaré – Portugália) leszögezte, nincs egyetlen követendő modell. A sokféle missziót tudomásul kell venni, fel kell vállalni és ennek megfelelően különböző, de világos víziókat kell megfogalmazniuk az egyetemeknek. A Qatar Foundation elnöke (Mohamed Fathy Saoud) röviden bemutatta azokat a nagyszabású vállalkozásokat, amelyek az általa vezetett magánalapítvány keretében eddig megvalósultak az oktatás, a kutatás és a helyi fejlesztés területén (az alapítványt 1995-ben hozta létre Sheik Hamad bin Khalifa). Az oktatás területén látványos projektjük a Tanuló Város létrehozása. A hatalmas campuson – világviszonylatban egyedülálló módon – közoktatás és felsőoktatás (mindhárom fokozat tekintetében) egyaránt folyik, egységes koncepció alapján. Irdatlan összegeket fektetnek a tudományos kutatásba, kiemelt figyelmet fordítva a hosszú távú akadémiai értékekre. Kezdetől fogva törekednek a sokoldalú és intenzív nemzetközi együttműködésre, hiszen vállalkozá-

³⁷ A konferencia anyaga megtalálható: <http://www.magna-charta.org/Cms/cmspage.aspx?PageUid=35226701-5279-4117-b695-e25dcc3a617e&lang=en-US>

sukhoz szükség van kiváló szakemberekre a világ minden tájáról. Előadását a következő, a hallgatóságot „megnyugtató” kijelentéssel zárta: Európa még mindig fontos, azt hiszem...

A további előadások esetében is az arab téma uralta a mezőt. Az egyiptomi Nile Badrawi Fejlesztési és Oktatási Alapítvány elnöke (Hossam Badrawi) udvarias gesztust gyakorolt, leszögezte, hogy a Magna Charta Egyiptomban nagy hatást gyakorolt az egyetemi világra. Majd pedig arról beszélt, hogy az előregedő Európa Délről, a mediterrán térségből számíthat innovációra. Az Arab Egyetemek Szövetségének főtitkára (Sultan Abu Orabi – Jordánia) emlékeztetette a konferenciát arra, hogy az Európában elsőnek számító Bolognai Egyetemet két-háromszáz évvel megelőzték a híres arab egyetemek (Fez, Tunisz). Erre a történeti háttérre is épít a Szövetség, amikor most kiépíti nemzetközi kapcsolatait a világ minden régiójával, kiemelten Európával. Alapvető törekvése, hogy áttekintse az arab világ felsőoktatási problémáit, és tudatosítsa, hogy a nagyon sokféle politikai, gazdasági és társadalmi helyzetet képviselő térségben a gazdag országoknak segíteniük kell a szegényebbeket. Jordánia felsőoktatásért felelős minisztere (Amin Mahmoud) ugyancsak történeti felvezetéssel kezdte előadását. Elegánsan utalt arra, hogy a középkorból kilépő Európa az akkor csúcsteljesítményt képviselő arab tudományokra épített, tehát a reneszánsz, a humanizmus, a felvilágosodás eredményei azok folytatásaként értelmezhetők. Most viszont az arab tudományosság, az arab egyetemek szeretnének tanulni Európától, amikor kiépítik, fejlesztik korszerű intézményrendszerüket. A fejlesztés, fejlődés lenyűgöző dimenzióit azzal illusztrálta, hogy 1945-ben 9 egyeteme volt az arab világnak, az 1970-es években 30, ma pedig mintegy 600. Sok külföldi tudós kutatóra, szakértőre, tanárra van tehát szükségük. E folyamat „másik oldalára” utalt egy hozzászóló (egyetemi rektor Jordániából), aki felhívta a figyelmet arra, hogy az expanziós, fejlesztési folyamatban igen erős az állami beavatkozás, az intézményi autonómia és az akadémiai szabadság (lásd a Magna Charta) elvei alig érvényesülnek.

Egy másik, Európával ugyancsak történelmi kapcsolatokat ápoló hatalmas régió is szóba került a konferencián, mégpedig Latin-Amerika. Jaume Pagès, a spanyolországi Universia Foundation vezetője egy olyan együttműködési formát mutatott be, amely a legkorszerűbb eszközökkel támogatja 23 ország 1242 egyetemének munkáját (Latin-Amerika országai, valamint az egykori „anyaországok”, Portugália és Spanyolország vesznek benne részt). 2000-ben hozták létre, elsősorban a hallgatók informálását szolgálja a tanulási lehetőségektől az álláskeresésig. Máris népszerűek a nyitott hozzáférésű online kurzusok, amely formának nagy jövőt jósolnak, már csak a nehezen leküzdhető földrajzi távolságokra való tekintettel is. Az előadás megerősítette a konferencia résztvevőinek korábbi ismeretei alapján kialakult benyomását, hogy Portugália és Spanyolország elég „speciális” magatartását az Európai Felsőoktatási Térség kialakításában az Ibero-Amerika dimenzió magyarázhatja. Számukra a nagy vállalkozás nem az európai hallgatói mobilitás, főleg mióta az adott térségben,

annak egyes országaiban látványos gazdasági növekedés indult meg, ami fordulatot eredményezhet a felsőoktatás fejlesztésében is.

Az Observatory nagy gondot fordít a hallgatókkal való kapcsolattartásra, minden konferenciáján fellép az Európai Egyetemi Szövetség és valamelyik nemzeti hallgatói szervezet képviselője. A két hallgatói előadás ezúttal is fontos kérdésekről szólt. Fernando Galan (az Európai Hallgatói Szövetség belga állampolgárságú alelnöke) európai szintű empirikus vizsgálatuk eredményei alapján elemezte az utóbbi évek gazdasági, pénzügyi válságának hatását a hallgatók tanulási feltételeire, életkörülményeire. Emilie Wilberg pedig egy norvégiai alapítvány tevékenységét mutatta be, amely programjaival, akcióival az oktatáshoz való hozzájárulás esélyeinek javítását segíti Afrikában és Latin-Amerikában. Büszkéek arra, hogy a norvég hallgatók évtizedek óta rendszeresen vállálnak jól szervezett önkéntes munkát ezeken a területeken. E – mondhatni – „hagyományos” témákat kissé háttérbe szorították a fentiekben említett, újnak számító kérdésfelvetések (most nem a fiatalok, hanem a tapasztaltabb generáció képviselői szolgáltatták a meglepetéseket).

Ilyen volt a kreatív városok kérdésblokkja, amely téma az utóbbi években került a nemzetközi felsőoktatási diskurzusok előterébe (Richard Florida 2005-ben megjelent *Cities and the Creative Class* könyve nyomán).

Valójában Európában már vannak bizonyos hagyományai, amelyek szervezeti formát is öltöttek, csak azok nem használták, használják a fogalmat. A két legjelentősebb ilyen kezdeményezésről szólt egy-egy előadás. Dorothy Kelly (Granadai Egyetem) az 1985-ben alapított Coimbra Csoport elnöke beszélt a ma 39 európai egyetem alkotta társulásról. Az alapszabály szerint négy jellemzővel kell rendelkezniük a tagoknak: az egyetem nemzetközileg elismert magas minőséget képvisel, hosszú múltra tekinthetnek vissza, városának életében meghatározó jelentőségű és multidiszciplináris tevékenységet folytat. Antoinette Charon Wauters (Lausanne-i Egyetem) pedig az UNICA Networköt mutatta be (ez az európai fővárosok egyetemeinek együttműködési kerete). Jelenleg 44 tagja van, 33 országból. Mindkét csoport jelentős munkáról és eredményekről tud beszámolni: a Coimbra főleg a kutatási együttműködés, az UNICA pedig a tanári-hallgatói csereprogramok tekintetében.

Szó szerint üdítő színfoltja volt a konferenciának Masayuki Sasaki (Oszakai Egyetem) fellépése, aki az UNESCO Kreatív Városok Networköt képviselte (34 város a tagja, és 40 jelölt vár a befogadásra). Az előadó egy párhuzamosan Bolognában zajló nemzetközi urbanisztikai konferencián vett részt, ezt a lehetőséget kihasználva hívta őt meg az Observatory. Masayuki Sasaki az urbanista megközelítéssel egy másik dimenziót emelt ki és ezzel új szempontokat adott: itt a városon van a hangsúly, annak egészen (a gazdaságtól a művészetekig) és nem az egyetemen, az csak egy része a kreatív városnak. Japánban igen népszerű a program (Kanazawa, Kobe és Nagoya már regisztrált tagja a Networknek, és további japán városok jelentkeztek a felvételre). A kezdeményezés átlépte az országhatárokat. Kína, Dél-Korea és Japán együttműködésében indították el a Kelet-Ázsia kulturális fővárosa projektet.

Ennek kimeneteleként tervezik a Kreatív Ázsia Network létrehozását. Az európai konferencia-résztevő itt meglepődött: eddig azt tanulta, hogy a kreatív gondolkodás inkább a nyugati, az intuitív pedig a keleti ember (és társadalom) jellemzője... A japán előadó szavaiból és diáiból a hallgatóban az a benyomás alakult ki, hogy a kreatív város koncepciója és gyakorlata ott holisztikus szemléleten alapul, amiből ugyancsak tanulhat a nyugati világ (nagy sikert aratott a sok-sok gyönyörű kép bemutatásával).

Érdemes figyelni a témára, sokat hallunk még róla.

Expanzió – határok nélkül

Viszonylag könnyű megválaszolni azt a kérdést, hogy vajon folytatódik-e a felsőoktatás expanziója. A nyilvánvaló „igen” válasz után már igazi kutatói feladat az előrejelzés, hogy a világ mely régióiban, mely szakterületeken, milyen szinteken és milyen vonatkozásokban várható a növekedés. A legizgalmasabb pedig annak feltárása, hogy mindezek mennyiben állnak kapcsolatban a felsőoktatás társadalmi missziójának változásával. A tanulmány ezen kérdésköteg néhány vonatkozásával foglalkozik. Kiemelten azzal a korszakváltással, amely a tömegesség szakasza után az általánossá váláshoz való átmenet fordulópontjához kötődik.

MARTIN TROW TALÁRJA

2007-ben elhunyt Martin Trow, a Kaliforniai Egyetem, Berkeley professzora. Nyolcvan évet élt. Hosszú szakmai pályafutása során mindvégig a felsőoktatási expanzió kérdésével foglalkozott. 1974-es tanulmánya (Az elitből a tömeges felsőoktatásba való átmenet problémái) talán a leggyakrabban idézett mű a felsőoktatási szakirodalomban. Korszakalkotó dokumentumot alkotott. Legnagyobb teljesítménye, hogy az Amerikában az 1950-es évek végén, Európában egy évtizeddel később meginduló és látványos gyorsasággal folyó felsőoktatási expanzió jelenségét a maga komplexitásában kívánta feltárni. Megállapította, hogy ez a folyamat a felsőoktatási rendszerek lényegében minden aspektusát érintette. Érdemes pontosan felidézni, hogy mit sorolt ebbe a körbe: a felsőoktatásba való belépés feltételei, szelekció, tantervek, az oktatás formája és módszerei, a vizsgáztatás formája, az elérhető kvalifikáció jellege, hallgatói motiváció, az egyetemi munkatársak rekrutációja, szocializációja, sztenderdek és betartatásuk, morális kérdések, hallgatói szolgáltatások, a munkahelykeresés támogatása, finanszírozás, intézményi kormányzás és adminisztráció, kapcsolat a középfokú oktatással, oktatást szolgáló kutatások. Ismerős a felsorolás – máig ezen kérdések mentén próbáljuk leírni, megérteni a felsőoktatásban történeteket. Úgy is mondhatjuk, hogy a felsőoktatás fő folyamataival, nemzetközi trendjeivel foglalkozó kutatók mind Trow köpönyegéből, vagy inkább professzori talárjából bújtak (bújtunk) ki.

A hosszú távú trendeket kívánta megérteni, és elsősorban az átmenetek érdekelték. A növekedés sokat idézett szakaszhatárait logikai úton határozta meg, azok nem alapulnak empirikus vizsgálatokon (egyébként is, hogy mi volt az átmenet és mi a beteljesülés, azt a történészek szokták megállapítani, néhány évtizeddel később). Az átmenet jellemzője, hogy a felsőoktatás intézményrendszerének egyes elemei nem azonos sebességgel alakulnak át, és vannak, amelyek tovább élnek a következő szakaszban. Ezen szemlélet alapján lehet megérteni a feszültségeket, a működés belső ellentmondásait, hiszen az egyes elemek funkcionális kapcsolatban vannak egymással. A szakaszhatárokat – az egyszerűség kedvéért – a tipikus korcsoport felsőoktatási részvételi aránya szerint fogalmazta meg (a számszerű határokat több változatban is szerepeltette). Hangsúlyozta azonban, hogy itt nem is a hallgatói részvétel bizonyos szintje a döntő, hanem az, hogy ennek kapcsán a teljes intézményrendszer megváltoztatására van szükség, viszont jellemzően a hallgatói létszám növekedése az első lépés. (Megjegyzi továbbá, hogy még a létszám kérdését is több oldalról kell megközelíteni, a folyamat jellemzéséhez az abszolút részvételi létszámot, továbbá annak növekedési ütemét is célszerű figyelembe venni.) A felsőoktatás elit szakaszának végét a 15%-os részvételi arányban jelölte meg, azon megfontolásból, hogy ennél nagyobb méretű rendszerben már nem tartható fenn az a modell, amit tartalmi értelemben elit felsőoktatásnak fogadunk el. Ezt követi a tömegesség szakaszába való átmenet. (Trow nem rögzíti egyértelműen, hogy mikor beszélhetünk a tömegesség szintjének eléréséről, de többször megjeleníti a 30-35%-ot mint alsó határt.) Az 50% ismét szakaszhatár. Ekkor kezdődik az újabb átmenet, mégpedig a felsőoktatás általánossá válása felé. Ezen a szinten számolni kell az öngerjesztő folyamatok beindulásával. A felsőoktatási végzettség már nem jelent privilégiumot, viszont a kimaradás kockázata igen nagy. Ez a racionalitás mozgatja a belépésre vágyó fiatalokat, amellyel szemben mit sem érnek a túlképzésről, a diplomás munkanélküliségről szóló jelentések, előrejelzések. A tendencia rendkívül nagy erővel és sebességgel tör utat magának. A felsőoktatás általánossá válása pedig az informatikai forradalom talaján valósul meg, a hagyományostól gyökeresen eltérő kommunikációs, oktatási és kutatási formákkal, intézményekkel. Nem azt jelenti, hogy úgyszólván mindenki be tud iratkozni egy felsőoktatási intézmény képzési programjába, hanem azt, hogy hozzá tud férni különböző felsőoktatási kurzusokhoz, a tanulás lehetőségéhez.

A két nagy szakaszhatár és az azokhoz kapcsolódó átmenetek a legáltalánosabb szinten a felsőoktatás és társadalom közötti kapcsolat gyökeres megváltozásának fordulópontjait jelenítik meg. (*Trow 1974*)

Trow nagy intellektuális bátorságról tett tanúságot, amikor viszonylag fiatalon, 47 évesen több évtizedes előrejelzésekre vállalkozott. Ugyanis számíthatott arra, hogy még személyesen szembesülni fog azok tényleges bekövetkezésével, vagy éppen a saját tévedésével. Mondhatni szerencsés ember (és kiváló gondolkodó) volt, hiszen jóslatai alapvetően beváltak. De a történelem új elemekkel is gazdagította vizsgálatának tárgyát, amiről szívesen tájékoztatta a szakmai közösséget.

Negyedszázaddal az alapmű megjelenése után, 2000-ben, az ezredfordulós elmélekdedések idején írt átfogó tanulmányt „A tömegestől az általános felsőoktatásig. Az amerikai előny” címmel. A nemzetközi összehasonlítást sejtető cím Európára utal. Az öreg kontinens felsőoktatása mindig is érdekelte, részben kontrollcsoportként az amerikai rendszer megértéséhez, esetleg annak versenytársaként, de főleg mint történelmi „felmenő”. A kutatók többségével egybehangzóan ő is a felsőoktatás egészét érintő válságnak minősítette azt, amit akkor tapasztalt. A második átmenet korszakát e válság keretében értelmezte. A magyarázatot abban találta, hogy a tömegessé válásba való átmenet csak részlegesen sikerült, vagy nem egészen az ő elképzelése szerint ment végbe, ami fokozottan érvényes Európára. Veszélybe kerültek a kutatóegyetemek. Trow korábban úgy gondolta, hogy a tömegessé válás nem fogja érinteni őket, ez a szegmens intakt marad, és az expanzió az ún. tömegegyetemen valósul meg. De váratlanul elszabadultak a felsőoktatás költségei (már csak a műszaki-informatikai területen bekövetkezett fejlődés következtében is, hiszen minden új technológia költségesebb, mint a régi), a régi módon fenntarthatatlanná vált a rendszer. A globalizálódás, a kommercializálódás drámai módon erodálta az alapvető akadémiai értékeket. Az állami szektorban támogatásmegvonásra, szigorúbb gazdálkodási követelmények bevezetésére került sor, ami erősítette mind a kormányzat, mind az intézményi adminisztráció által gyakorolt kontrollt. Az intézményi autonómia korlátozása a hatékonyság csökkenéséhez vezetett, veszélyeztetve a kutatóegyetemeket is alapvető funkciójuk betöltésében. Ez ismét főleg Európát érintette, az állami szektor domináns súlya következtében, ahol a kormányzatok – a hagyományos értékek védelme nevében – vonakodtak a jelentős tandíjemeléstől. Az amerikai felsőoktatást más jellegű súlyos probléma terhelte meg: a közoktatási rendszer hatékonyságának drámai zuhanása.

Trow szerint az amerikai felsőoktatás előnye, hogy eredendően diverzifikált jellege következtében hamarabb és kisebb feszültségek árán volt képes kiépíteni és berendezni a tömegoktatásnak megfelelő intézményrendszert. Európa nehezen (és lassan) tudja elfogadni a sokféleséget, és a hallgatói létszámmexpanziót úgy „szenvetde el”, hogy ehhez nem épültek ki, vagy csak lassan épültek ki a megfelelő irányítási, szabályozási, menedzsment- és akadémiai keretek, illetve ezek nem váltak valóban legitimé.

Ugyanez az előny jelenik meg az amerikai térfélen a második átmenet – és a válság – idején. 20-30 éves előzmények után itt már megérte a helyzet a gyökeresen új modellt, az általános hozzáférés megvalósítására. Erre szükség is van, mert igen nagy a társadalmi nyomás a felsőoktatás további expanzióját illetően, ami anyagi és technikai okokból nem valósítható meg a megszokott intézményi keretekben. Európa már megint lemaradásban van, nem a technológia vonatkozásában, hanem a jogi, gazdasági, politikai és szervezeti struktúrák tekintetében. Trow itt revideálja saját prognózisát a tömegegyetemek jövőjét illetően. Valószínűnek látja, hogy a tömegegyetemi kultúra kiépítésének elégtelensége következtében az új alapokon álló

oktatási formák fogják betölteni a tömegesség szakaszában nem kellőképpen teljesített funkciót is. Kutatóegyetemek továbbra is lesznek – „mindenáron”, de kérdésessé válhat a tömegeggyetemek sorsa. Az ő létüket megpecsételheti az online kultúra. (Trow 2000)

Utolsó nagyobb publikációjában összefoglalta életművének fő gondolatait, majd annak a kérdésnek a megválaszolására vállalkozott, hogy mire számít a következő 25 évet illetően. Tőle szokatlan drámaiságú fordulattal kezdi a választ: bár a hagyományos egyetem 800 évet élt meg, a modern kutatóegyetem 150 évet, semmi biztosíték nincs arra, hogy a következő 25 évet is túléli. 2030-ra mindenképp több lesz (hallgató, tanár, felsőoktatási intézmény), és ezek a mainál jóval diverzifikáltabbak lesznek. Tovább növekszik a kereslet a magasan képzett emberek iránt (a többiek iránt pedig csökken), de gyorsan változik az, hogy mely szakterületeken. A felsőoktatás feladata az ehhez való alkalmazkodás képességének kifejlesztése lesz. Egyre nagyobb lesz az igény a célzott továbbképzésekre az ipari cégeken belül és kívül is. Az állam kevesebb anyagi szerepet vállal a felsőoktatás finanszírozásában, tehát más források bevonása növekvő mértékben szükséges. Az államnak azonban megmarad az a szerepe, hogy az átmenetileg vagy tartósan nem piacképes, de társadalmi szempontból fontos területeket támogassa. Az általánossá válás körülményei között megvalósul az igazi „tanuló társadalom”, mindenki bekapcsolódik valamilyen formában a felsőoktatásba. Elmosódnak a határok a valódi élet és a felsőoktatás között, kevésbé lesz szükség formális iskolai értékelésre, vizsgákra, mert az a munkahelyeken történik. Nagy kérdés, hogy milyen hatással lesz az új technológia, a szeparált és individuális tanulás az emberi kapcsolatokra, az értékek átadására. És itt megismétli 2000-es aggodalmát az európai egyetem jövőjét illetően, de bizonyos hangsúlyeltolódással. A kezdő gondolatként megfogalmazott kérdés a túlélésről elsősorban a kutatóegyetemekre vonatkozott. Azok nagy veszélyben vannak, féltő, hogy elszűnnek, ha nem kapnak több pénzt és autonómiát. Az egyenlőségeszmény szigorú követése (a sokféleség értéként való kezelésének elmaradása) odavezet, hogy az elit egyetemek a tömegeggyetemekhez kezdenek hasonlítani, amelyeket viszont kiszoríthat az új, nem formalizált oktatás, hacsak nem veszik kezükbe a kezdeményezést. (Trow 2006)

2010-ben egykori tanítványai, kollégái emlékkötetet állítottak össze, amelyben bemutatták és elemezték legfontosabb publikációit, életművét. Igazi amerikaiként jellemzik őt, aki jól ismerte hazája felsőoktatási rendszerét, annak ellentmondásos elemeit, de műveiben elsősorban nem ezeket emelte ki, hanem éppen az előnyeit. Az amerikai társadalomban mélyen gyökerező demokratizálódási vágy megjelenésének tekintette a gyors expanziót, amely kiváltotta a felsőoktatási rendszer racionalizálását. Elutasította az Európában honos radikális egalitarianizmust, amelyhez szükségképpen erős állami beavatkozás társul. A piac feltétlen híve volt, és attól remélte nemcsak a racionalizálást, hanem az egyenlőségeszmény megvalósítását is. Lelkesen támogatta a tömegesség szakaszából az általánossá válás szakaszába való

átmenetet, és az annak technikai keretet adó internetalapú megoldásokat. Még megérte, hogy 2002-ben a Massachusetts Institute of Technology meghirdette első nyitott belépést adó online képzési programját, amelyet ma már az új korszak nyitányának tekintenek. (Burrage 2010)

ÚJ JÖVŐKÉPEK

A 21. század elején úgy tűnt, hogy a felsőoktatásban (elsősorban a fejlett országokban) lényegében hasonló trendek érvényesülése várható a jövőben. A témával foglalkozó nagy nemzetközi projektek ebből a hipotézisből indultak ki (2005 – Higher Education Looking Forward Project: European Science Foundation; 2008–2010 – Higher Education to 2030 Project: OECD). Éppen e kutatások „közepén”, illetve előkészítésük idején, 2008-ban robbant ki a pénzügyi és gazdasági válság, amely gyökeresen megváltoztatta a helyzetet az erről való gondolkodásban is. Megerősödött az a szakértői vélemény, hogy nem tartható a múlt trendjeiből való kiindulás (nem lehet „háttal menni a jövőbe”), hiszen a felsőoktatás folyamatait meghatározó körülmények megváltoztak, és gyors változásokra kell számítani a jövőben is. Azt lehet egyedül biztosra venni, hogy csökken a felsőoktatási rendszereken és az intézményeken a nyomás, hogy válasszanak hasonló megoldásokat, és ezért a sokféle megoldás felé tolódnak el folyamatok, miközben továbbra is mindenki keresi a „legjobb” modellt. A konvergencia és a divergencia egyszerre érvényesül (Európában pl. megjelenik a centrum–periféria-kettősség).

A jövőképek részletesen foglalkoznak a felsőoktatás különböző aspektusaival, amelyek természetesen nagymértékben következnek az alapkérdésből, a növekedés várható alakulásából. Ebben a tekintetben egyöntetű az álláspont, miszerint a hallgatói létszám további növekedése várható, mégpedig úgy, hogy fokozott mértékben lesz sokféle ez a hallgatóság. Az is valószínű, hogy a további növekedés különböző módokon érinti az egyes szakterületeket, a felsőoktatás különböző szektorait, aminek tendenciái nem láthatók előre. A részvételi arányok további emelkedése során azok a hallgatók, akik nem a magas presztízsű egyetemre jutottak be, a folyamat veszteségének érezhetik magukat. A korábbinál is inkább érvényesül a hasznossági elv a teljes rendszerben, valamint a menedzseri szemlélet és gyakorlat az intézményi szinten. Maradnak azonban humboldti zárványok, szigetek.

Ezek a jövőképek legfeljebb csak érintőlegesen foglalkoztak az informatikai forradalom adta új lehetőségekkel és azok hatásával a felsőoktatás teljes intézményrendszerére, társadalmi missziójára. Mentségükre szolgál, hogy a döntő fordulat ezen a téren csak a kutatások lezárása után két-három évvel következett be. (Teichler 2013) (Zgaga–Teichler–Brennan 2013)

GYORS REAGÁLÁSÚ EURÓPA

A nyitott tanulás forradalmában 2012 volt a fordulat éve, amikor több nagy amerikai egyetem magáncégekkel kooperálva elindította a Coursera vállalkozást, és terjedt el ezen oktatási-tanulási módszer (és filozófia) elnevezése Massive Open Online Courses (MOOCs) formában. A fordulatot az jelentette, hogy a már 2008 óta tartó kísérletek és gyakorlat után a nagy hírű egyetemek vállalták fel azt, ami eredetileg individuális tanárok kezdeményezése volt. (A témáról magyar nyelven először Setényi János írt átfogó elemzést és értékelést az *Educatio* folyóirat 2013/3. számában.) (Setényi 2013)

Az Európai Egyetemi Szövetség (European University Association – EUA) figyelemmel kísérte a fejleményeket, és felkérte Michael Gaebelt, felsőoktatás-politikai egységének vezetőjét, hogy készítsen beszámolót a témáról. 2013 januárjában mutatták be a dokumentumot (Gaebel 2013). Gaebel a jelenség definíciójával kezdi a beszámolót, majd pedig leltárt készít az egymás után színre lépő vállalkozásokról, és megkísérli jellemezni, típusokba sorolni őket. Összefoglalja a szakirodalomban megfogalmazott kérdéseket, kétségeket és tanulságokat. A kéziratot 2012 végén zárta le. Az adott területen zajló változások gyorsasága ugyanakkor arra készítette, hogy egy évvel később, 2014 januárjában megjelentesse a bővített kiadást, amely a 2013-as év történéseit is hozzáteszi a szöveghez. Különös tekintettel arra, hogy 2013 viszont az európai fordulat éve volt. A kiadványt az EUA 2014-es konferenciáján mutatták be. (Gaebel 2014)

Ebben Gaebel már arról számolhatott be, hogy még mindig Amerikáé a vezető szerep, de a gyors reagálás után az év végére már a világ MOOCsainak egyharmada Európához kötődött. (Ezúttal tehát nem igazolódott Trow véleménye a nehézkesen mozduló európai felsőoktatásról.) Bemutatja annak az EUA által végzett survey jellegű vizsgálatnak az eredményeit, amelyben a tagintézményeket kérdezték meg szándékaikról, motivációikról. Ennek alapján összetett kép bontakozik ki a várakozó vagy szkeptikus állásponttól a teljes támogatásig, továbbá sok jó ötlet és tisztázandó kérdés is megfogalmazódott a válaszokban. Az eddigi fejlemények arra utalnak, hogy az európai MOOCs egyik jellegzetessége az lehet, hogy elsősorban a nagy nyelvek szerint épülnek ki a rendszerek (ami jó hír az angol által kiszorított francia, német, spanyol nyelvnek). A globális szintén való térnyerés ezúton új lehetőségeket kap, akár olyan térségek bekapcsolásával is, amelyek a felsőoktatási együttműködés terén eddig kevés figyelmet kaptak (elsősorban Afrika és Latin-Amerika lehet ilyen célpont).

Az EUA 2014. évi közgyűlésére és konferenciájára április 3–4-én Brüsszelben került sor, „Változó kilátások a tanulásban és oktatásban” címmel. A konferencia annak a gondolatnak a jegyében zajlott, hogy a 2008-ban kezdődött válságot nagyon megszenvedte a felsőoktatás – erősebben, mint az oktatás más szektorai. Erre válaszlépéseket kell tenni: az egyetem ne „elszenvedje” a változásokat, hanem azoknak

alakítója legyen. (Vassiliou 2014) A fundamentális trend láthatóan nem változik: továbbra is nő a belépő hallgatók száma, amire a minőség fenntartásával, javításával kell válaszolni. A belépő hallgatók egyre nagyobb része nem tipikus életkorú, és munka mellett tanul. Fő jellemzőjük, hogy individualizálódtak, versenyorientáltak, a kimenet érdekli őket, elvárják a korábban megszerzett tapasztalatok értékelését, jó esetben növekvő az egyéni felelősségérzetük, maguk akarják felépíteni saját tanulási architektúrájukat, és tudják, hogy ki kell dolgozniuk tanulási stratégiájukat. (Pellert 2014) Ebbe a kontextusba került a konferencia fő témája, az, hogy milyen szerepet játszanak, játszhatnak a korszerű oktatási-tanulási technikák az adott általános helyzethez, a megváltozott összetételű hallgatóság igényeihez való alkalmazkodásban.

Kiemelt figyelmet kapott a MOOCs kérdése. Ez odáig ment, hogy a konferencia hivatalos programját (előre tervezetten) meghosszabbították, és a szokásos időben befejezett program után egy kifejezetten ezzel a kérdéssel foglalkozó szekciónak adtak helyet „EUA Hot Topic: MOOCs” címmel. Négy különböző jellegű, magas presztízsű egyetem vezetője (vezető munkatársa) számolt be ez irányú vállalkozásukról, tapasztalataikról, egyetemük eredményeiről (Delfti Egyetem, Lausanne-i Műszaki Egyetem, Edinburgh-i Egyetem, Izlandi Egyetem). Az életszerű esettanulmányok által lenyűgözött hallgatóságnak volt mit továbbgondolnia. Az mindenesetre kiderült, hogy a MOOCs művelése nemcsak ötletességet, minden tekintetben újszerű, a hosszú távra és a gyors változásra egyaránt érzékeny gondolkodást igényel, hanem bátorságot is. Ugyanis nagyon drága és munkaigényes – főleg a megalkotás, bevezetés szakaszában (és egyelőre itt tartanak).

Visszont Gaebel kötetében milliós nagyságrendű hallgatói létszámok tűnnek fel egy-egy vállalkozásnál, ami még a nagy lemorzsolódási arányt és a csak részben díjköteles, alacsony díjas rendszert figyelembe véve is hatalmas üzlet lehetőségével kecsegtet (eltekintve most a sokféle fontos társadalmi, felsőoktatás-politikai nyereségtől).

Néhány évvel korábban, 2009 szeptemberében egy másik konferencián – az európai egyetem „lelkiismeretét”, alapvető értékeit képviselő Magna Charta Observatory éves rendezvényén – a vendéglátó Bolognai Egyetem rektora drámai fordulatra ragadtatta magát megnyitó beszédében. Eszerint a nyugati világ egyetemei ezeréves történelmükben példátlan fenyegetettségben érezhetik eredeti értékeiket, egy olyan szcenárióban, amelybe a globalizáció és az informatikai forradalom taszította őket. (Hrubos 2013) Ennek fényében úgy tűnik, hogy az EUA állásfoglalása annak a régi stratégiának a követése, amely szerint, ha valamit nem tudsz legyőzni, állj az élére.

ÚJ (FÖLDRAJZI) SZÍNTEREK

A nemzetközi összehasonlítással foglalkozó vizsgálatok, a felsőoktatás trendjeiről szóló publikációk a legutóbbi időkig lényegében csak a fejlett országok körére irányultak. Ezekben a régiókban volt releváns kérdés az expanzióval kapcsolatos in-

tézményrendszerbeli változásokról, az átmenetek kihívásairól való gondolkodás. A világ népességének 80%-a viszont nem itt él. Ez a súlyos kutatói aránytévesztés mostanában kezd nyilvánvalóvá válni, amikor ezekben a térségekben is felgyorsul a közoktatási rendszer és a felsőoktatás fejlesztése, mi több, az ún. feltörekvő országokban látványos növekedésnek és további expanziós tervek megfogalmazásának vagyunk tanúi. A jelenség elemzésénél a nyugati világban jól bevált, Trow által megfogalmazott elméleti keretek, a szakaszhatárok már kezdenek relevánssá válni. Ha a felsőoktatás növekedésének jövőjét a világ egésze szintjén gondoljuk el, akkor a fejlődő országok hatalmas „tartalékként” jelennek meg, hiszen többnyire még az elit szakasznál tartanak, és még a feltörekvő országok is csak a tömegesség felé való átmenet kezdetén. Ez utóbbiak képviselői ma már rendszeresen szerepelnek a nemzetközi felsőoktatási konferenciákon, és a róluk szóló elemzések helyet kapnak a nemzetközi trendekről szóló publikációkban.

Kiemelt szakmai érdeklődésre tarthat számot az a kérdés, hogy milyen sajátosságai vannak a fejlett országokhoz képest több mint fél évszázaddal később, más kulturális környezetben beindult expanciónak. A mára már erősen globalizálódott világban kölcsönösen hatnak egymásra a felsőoktatási rendszerek, az egyes térségek felsőoktatási intézményei, és miközben a feltörekvő országok sok szempontból követni próbálják a fejlett országok gyakorlatát, volumenük és dinamizmusuk következtében befolyást is gyakorolnak rájuk.

Az expanzió stratégiai pedig társadalmi, gazdasági és akadémiai szempontból igen eltérőek lehetnek. Jó példa erre a két hatalmas ország, Kína és India, valamint az arab országok útja. A viszonylag kevés akadémiai igényű információ alapján – kizárólag szűkebb témánkat illetően – a következő kép vázolható fel.

Kína esetében a csúcseyetemek kiépítése, az 1995-ben elkezdett fejlesztési program, a 100 kijelölt egyetem világszínvonalúvá való felfejlesztése kapott nagy publicitást, főleg a nemzetközi rangsorokra irányuló felfokozott érdeklődés kapcsán. Pedig Kína és a világ felsőoktatása számára talán nagyobb jelentőségű az a program, amely a felsőoktatás egészére vonatkozik. A felsőoktatási részvétel mutatói jelzik a folyamat mennyiségi dimenzióját. 1982-ben 1% volt ez az arány, amely 2002-re 15, 2012-re 26%-ra nőtt, és a tervek szerint 2020-ra eléri a 40%-ot, 2030-ra pedig a bővös 50%-ot.

Az arányok mögött hatalmas abszolút létszámadatok állnak, és igen gyors növekedésre utalnak. Ezzel nem könnyű lépést tartani a megfelelő infrastruktúra és főleg a kvalifikált tanári kar előteremtésében. Először tömegesen hívtak meg tanárokat külföldről, az utóbbi időben pedig már számíthatnak a külföldön tanuló kínai fiatalok hazatérésére is. A 2008-as válság hatása itt annyiban érvényesül, hogy miután Amerikában leépítették a külföldi hallgatók tanulmányainak támogatását, és csökkent az egyetemi állások elnyerésének esélye is, nagyon sok friss diplomás kínai hazatér. Kifejezetten jó állásokat, kiemelt fizetést ígérnek és adnak nekik. Ez enyhíti a tanárhiányt, de feszültséget is okoz a régi és az új tanári gárda között. Mindazonáltal

a tervezett további növekedés nem valósítható meg a hagyományos intézményi keretekben, különös tekintettel a hatalmas földrajzi távolságokra. Az elektronikus oktatási-tanulási technológia különböző formáit már ma is széles körben használják, a távoktatásnak nagy hagyományai vannak, és a hallgatók minden korszerű megoldást szívesen fogadnak. Nagy az érdeklődés a MOOCs típusú rendszerek iránt is. Már megalkották saját kínai nyelvű rendszerüket, amelynek a továbbfejlesztése folyamatban van, és természetesen nyitottak az együttműködés különböző formái iránt más rendszerekkel. (Gaebl 2014) (Zhang–Yu 2014) (Huai 2014)

Indiában a függetlenség elnyerésekor (1947-ben) mindössze 30 egyetem volt, ma pedig 650 körüli a számuk. Először állami egyetemek sorát alapították meg, a brit modell szerint (bonyolult szervezeti struktúrával, egyetemi college típusú felépítéssel), majd az utóbbi húsz évben 300 magánegyetemet, továbbá műszaki egyetemeket, amerikai mintára, elsőbbséget adva az informatikai szakterületnek. A kutatás fő bázisává az állami kutatóintézetek váltak, elszívva ezzel a kutatási lehetőségeket az egyetemektől (mondhatni ez a szovjet minta). A tehát többféle modell ötvözetét képviselő felsőoktatásban jelenleg 18% a részvételi arány. Tíz év alatt el szeretnék érni a jelenlegi 24%-os ázsiai átlagot. Mivel a releváns korcsoport létszáma – a sajátos demográfiai modell következtében – közben gyorsan növekszik, e cél eléréséhez tíz éven belül a jelenlegi részvételi létszámot meg kell duplázni, ha pedig 30 éven belül fel szeretnének zárkózni a fejlett országokhoz, akkor többszörösére kell emelni.

Mindez hatalmas fejlesztéseket igényelne. Sok új egyetemet kellene létrehozni, hiszen már az eddigi létszámnövekedés is oda vezetett, hogy a közepes méretű állami egyetemeknek két-háromszázezer hallgatójuk van, és égető probléma a tanárhány. Ez aligha lehetséges, különös tekintettel arra, hogy döntően állami finanszírozásban gondolkodnak továbbra is, és nem reális lehetőség komolyabb tandíj bevezetése. Itt nincs más megoldás, mint az informatikai forradalom hozta új oktatási-tanulási technikák elterjesztése. Ennek viszont megvannak a technikai alapjai, hiszen az ország 80%-a már ma be van kapcsolva az internet rendszerébe. A MOOCs azonnal nagy hallgatói érdeklődéssel találkozott, a jelentősebb állami egyetemek részt vesznek a több indiai nyelven működő rendszer megalkotásában, és nyitottak arra is, hogy bizonyos kurzusokat elismerjenek.

Csúcsegyetemek kiépítését viszont nem tűzik ki célul. Továbbra is az állami kutatóintézetek lesznek a kutatás fő színterei. Viszont speciális indiai felsőoktatási modellként fogalmazzák meg azt, hogy az egyetemek az oktatás mellett felvállalják az innovációt. Ez magában foglalja a saját régiójuk számára végzett alkalmazott kutatásokat és a szolgáltatások széles körét (ami hasonlít arra, amit mi, Európában harmadik missziónak nevezünk). (Gaebl 2014) (Raghunath 2014)

Hatalmas növekedési potenciált jelent az arab térség is, de más jelleggel. Térseggként jeleníti meg magát a felsőoktatás tekintetében, ami a kulturális összetartozás alapján indokolt. Már a Bologna-reform kapcsán érdeklődtek a felsőoktatási

rendszerek harmonizálása iránt, és megfogalmazták az Arab Felsőoktatási Térség létrehozásának tervét. Azóta is igyekeznek erősíteni a kapcsolatot az európai felsőoktatással, a viszonylagos közelség és az egyetemtörténetben rögzített fontos hagyományok alapján (a mediterrán régióban). A Magna Charta Universitatum Observatory 2013-as bolognai konferenciáján az arab téma, az arab országok előadói kapták a legnagyobb teret. (*Universities 2013*) Fontos tényekről számoltak be. A növekedés alapvető motorja ebben a térségben a magas születési arányszám, a fiatal korcsoportok növekvő létszáma. A felsőoktatási expanzió eddigi is számottevő volt, amit jelez, hogy 1945-ben kilenc egyetemük volt, az 1970-es években 30, ma pedig már 600 körüli a számuk. Állandó a tanárhiány, amelyet csak részben lehet csökkenteni külföldi tanárok meghívásával. A demográfiai nyomás nagy leckét ad a jövőt illetően. Itt ugyanis nemcsak gazdag országokról van szó, hanem kifejezetten szegényekről is, és látványos gazdasági növekedés egyelőre nem tapasztalható. Nemzetközi figyelemre egy-egy kiemelkedő kísérlet tarthat számot, amelyet gazdag magánszemélyek finanszíroznak. Ilyen a Katarban létrehozott Tanuló Város projekt. A hatalmas campuson – a világban egyedülálló módon – közoktatás és felsőoktatás egyaránt folyik, egységes koncepció alapján. Irdatlan összegeket költenek a tudományos kutatásra, ügyelve a hosszú távú akadémiai értékekre. Kezdetből fogva kiemelt figyelmet fordítanak a sokoldalú és intenzív nemzetközi együttműködésre, hiszen vállalkozásukhoz szükség van kiváló szakemberekre a világ minden régiójából. (*Fathy 2013*)

Több más kísérletre is van példa, mint amilyen az Abu Dhabiban (Egyesült Arab Emírségek) létesített amerikai egyetem, ami a csúcsegyetemek létrehozására való törekvést jelzi. Ez is expanzió, de az elit szakasz keretei között, és kevesebb figyelem és pénz irányul a tömegessé válásba való átmenet megvalósítására. Adott körülmények között jelenleg alig kerülhetnek szóba általános megoldásként a korszerű, online megoldások, mivel a társadalom és a gazdaság nincs még felkészülve rájuk. A helyzet azonban gyorsan változhat, már csak a demográfiai nyomásra való tekintettel is.

A KUTATÓEGYETEMEK HANGJA

A Glion Colloquium független szervezet, amely keretet ad a világ kutatóegyetemei aktuális problémáinak, és általában az egyetem missziójának, jövőjének megvitatására. 1998 óta két évente tartja tanácskozását Svájcban, Glion-sur-Montreux üdülőhelyen. A háromnapos rendezvényen mintegy 200 meghívott vesz részt, felsőoktatási vezetők, az üzleti világ kiemelkedő személyiségei, kormányzati képviselők. A tekintélyes és nagy informális befolyással rendelkező társaság legutóbbi, 2013-as elvonulásán a fentiekben különböző vonatkozásokban már érintett kérdéseket járták körül, sajátos hangsúlyokkal. Hogyan lehet felkészíteni az egyetemeket, ezen

belül a kutatóegyetemeket a küszöbön álló korszakra, a változások korszakára? Ez nagy felelősséggel jár, hiszen azzal kell szembenézni, hogy igen gyors változásokra kerül majd sor, mégpedig egy alig átlátható, bizonytalan jövő irányába.

A jól strukturált program meghatározott témák köré csoportosította a konferencia-előadásokat, de az általánosabb kérdésekkel foglalkozók inkább szerteágazó, sokféle összefüggésből kiinduló vélemény- és ötletbörzét valósítottak meg. Tanulságos szemezgetni ezekből néhány gondolatot.

A felsőoktatás további expanziója evidencia. Alapvető probléma, hogy a világ csökkenő népességű régióiban van sok egyetem, a gyarapodók pedig jellegzetesen egyetemhiányos területek. Az előrejelzések szerint 2025-ig meg fog duplázódni a belépő hallgatók száma, és a növekedés fele Indiában és Kínában történik.

Aggasztó tendencia, hogy a közösségi gondolkodásról átkerült, átkerül a hangsúly a piaci szerepvállalásra. A felsőoktatás megadta magát az utilitarizmus diktátumának. Pedig éppen ilyen válságos helyzetben lenne szükség alapkutatásokra. A fejlett nyugati országokban háttérbe szorultak a bölcsészeti, társadalomtudományi területek. Közben a vezető ázsiai országok egyetemei éppen most fogadják be a liberal arts tantárgyakat, képzéseket (kötelező a latin nyelv tanulása, ismerete bizonyos elit szakokon).

Egyes vélekedések szerint az informatikai forradalom lerombolta a hagyományos egyetemi értékeket. De erősödik az az álláspont, miszerint az informatikai forradalom talaján lehet megoldani a további növekedést. Az online oktatási-tanulási módszerek kedvezhetnek az interdiszciplináris, holisztikus megközelítéseknek, a gyors alkalmazkodásnak. Új lehetőséget kapnak az általános műveltséghez tartozó területek. A MOOCs nagy esély Európa számára a globális térnyerésre. Hatalmas tanári élmény az igen nagy számú hallgatóhoz való eljutás. Egyúttal igen nagy felelősség is – itt tényleg nem szabad hibázni. A minőség javulása várható ezáltal.

A kutatóegyetemek stabilizálhatják helyzetüket, mivel az online módszerekre épülő hallgatói expanzió kevésbé terheli meg a közösségi és az üzleti forrásokat, tehát több eszköz fordítható a kutatóegyetemekre. (*Weber–Duderstadt 2014*) (*Rawlings 2014*) (*Tan 2014*) (*Aebischer–Escher 2014*) (*Daniels–Spector–Goetz 2014*)

NÉHÁNY KÖVETKEZTETÉS

A felsőoktatás növekedésének nincsenek határai, megvalósulásának módzatai azonban igen változatosak. Még a hivatásos előrejelzőket is megzavarta a 2008-ban kitört pénzügyi-gazdasági válság, amely sok tekintetben megváltoztatta a peremfeltételeket.

Valószínűnek látszik, hogy a kutatóegyetemek továbbra is megtartják pozíciójukat, a legtöbb ország társadalmi-gazdasági megfontolásokból vagy presztízsszempontról, a rangsorfetisizmus bővületében igényt tart néhány ilyen intézményre

(tehát nem tekintik humboldti zárványnak). A fejlett országokban már kiépült tömeggyetemi rendszernek meg kell küzdenie a fennmaradásért, amit a regionális szerep, azaz sokféle társadalmi szolgáltatás felkínálásával tud elérni. Ennek hiányában kiszorítják őket az új, online alapon működő rendszerek. A feltörekvő országok számára általában igazi presztízs kérdés új, már kifejezetten erre a szerepre szánt csúcsgyetemek létesítése, és megcélazzák a már létező tömeggyetemek megerősítését az új technikák alkalmazásával. Mivel itt hatalmas területű és általában növekvő népességű országokról van szó, a további gyors expanzió alapvetően az online típusú rendszerekben valósul meg. A szegényebb országokban, térségekben feltehetően „ki is fogják hagyni” a tömeggyetemek létrehozását, nagy áldozatokkal esetleg létrehozhatnak egy-egy csúcsgyetemet, az esetleg meginduló növekedést pedig eleve online rendszerben fogják megoldani.

Kulcskérdés tehát az új rendszerű tanulási-oktatási filozófia és gyakorlat ügye. A felsőoktatás minden szektorában, az expanzió minden szakaszában helye lehet. Adott esetben meg kell találni a tradicionális és az új optimális kombinációját. Ezen fordulat társadalmi, gazdasági és akadémiai összefüggéseit, az új terepen várható kíméletlen üzleti verseny következményeit még alig ismerjük.

Optimista scenárió szerint a gyökeresen új filozófián és technikákon alapuló felsőoktatási modell megoldást kínál sok olyan problémára, amelyeket viszont mi, a tömegesség szakaszába való átmenet megélői, szereplői, kutatói, már jól ismerünk, és kezelésük módját folyamatosan keressük.

IRODALOM

- Aebischer, P. – Escher, G. (2014): Can the IT revolution Lead to a Rebirth of World-class European Universities? In Weber, L. E. – Duderstadt, J. J. (eds) (2014): *Preparing Universities for an Era of Change*. ECONOMICA Glion Colloquium Series No8, London–Paris–Genève pp. 87–97.
- Burrage, M. (2010): Introduction. In Burrage, M. (ed.): *Martin Trow. Twentieth Century Higher Education. Elite to Mass to Universal*. Johns Hopkins University Press pp. 1–2. http://www.amazon.com/reader/0801894425?_encoding=UTF8&new_account=1&page=68#reader_0801894425
- Daniels, R. – Spector, Ph. M. – Goetz, R. (2014): Fault Lines in the Compact: Higher Education and the Public Interest in the United States. In Weber, L. E. – Duderstadt, J. J. (eds) (2014): *Preparing Universities for an Era of Change*. ECONOMICA Glion Colloquium Series No8, London–Paris–Genève pp. 127–140.
- Fathy, M. S. (2013): Qatar Foundation's Education City: Challenges and Achievements. Presented at the Convergence of the Magha Charta Universitatum, September 19, Bologna <http://www.magna-charta.org/cms/cmspage.aspx?PageUid=11f1ea42-20e8-4852-89af-16689a5f294b>

- Gaebel, M. (2013): Massive Open Online Courses. EUA Occasional Papers. European University Association <http://www.eua.be/publications/eua-reports-studies-and-occasional-papers.aspx>
- Gaebel, M. (2014): Massive Open Online Courses. An update of EUA's first paper 2013. EUA Occasional Papers. European University Association <http://www.eua.be/publications/eua-reports-studies-and-occasional-papers.aspx>
- Hrubos Ildikó (2013): Globalizáció – informatikai forradalom – akadémiai értékek. *Educatio*, Vol. 22., No. 3. pp. 311–322. http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=96
- Huai, J. (2014): Bridging the Gap. The Chinese Pathway to Excellence. Paper presented at the European University Association Annual Conference, 3–4 April, Brussels <http://www.eua.be/events/past/2014/EUA-Annual-Conference-2014/Presentations.aspx>
- Pellert, A. (2014): Life Long Learning, Individualisation and Competence Orientation. Paper presented at the European University Association Annual Conference, 3–4 April, Brussels <http://www.eua.be/events/past/2014/EUA-Annual-Conference-2014/Presentations.aspx>
- Raghunath, K. S. (2014): Higher Education Model for Large Developing Economies. In Weber, L.E. – Duderstadt, J. J. (eds) (2014): Preparing Universities for an Era of Change. ECONOMICA Glion Colloquium Series No8, London–Paris–Genève pp. 211–222.
- Rawlings, H. (2014): How to Answer Utilitarian Assault on Higher Education? In Weber, L. E. – Duderstadt, J. J. (eds) (2014): Preparing Universities for an Era of Change. ECONOMICA Glion Colloquium Series No8, London–Paris–Genève pp. 29–38.
- Setényi János (2013): A nyitott tanulás térnyerése a felsőoktatásban. *Educatio*, Vol. 22., No. 3. pp. 377–391. http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=96
- Tan, Ch. Ch. (2014): The Changing Nature and Character of Research Universities: New Paradigms. In Weber, L. E. – Duderstadt, J. J. (eds) (2014): Preparing Universities for an Era of Change. ECONOMICA Glion Colloquium Series No8, London–Paris–Genève pp. 39–48.
- Teichler, U. (2013): Future Scenarios of Higher Education. Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. Konferenciadokumentumok. NFKK Füzetek 10. pp. 35–52. http://uni-corvinus.hu/fileadmin/user_upload/hu/kutatokozpontok/NFKK/NFKK_sorozat/NFKK_10_20130414_v3.pdf
- Trow, M. (1974): Problems in the Transition from Elit to Mass Higher Education. From the General Report on the Conference on Future Structure of Post-Secondary Education. OECD, Paris 1973. Carnegie Foundation of Higher Education. Berkeley, California <http://eric.ed.gov/?id=ED091983>
- Trow, M. (2000): From Mass Higher Education to Universal Access. The American Advantage. University of California, Berkeley http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-4012-2_13#page-1
- Trow, M. (2006): Reflections on the Transitions from Elit to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. In Altbach, Ph. (ed.): *International Handbook of Higher Education*. Springer <http://escholarship.org/uc/item/96p3s213#page-1>

- Universities, Students and Societies (2013) Conference of the Magna Charta Universitatum, September 19, Bologna <http://www.magna-charta.org/Cms/cmspage.aspx?PageUid=35226701-5279-4117-b695-e25dcc3a617e>
- Vassiliou, A. (2014): Opening Minds in a Changing Education Landscape. European University Association Annual Conference, 3–4 April, Brussels <http://www.eua.be/events/past/2014/EUA-Annual-Conference-2014/Presentations.aspx>
- Weber, L. E. – Duderstadt, J. J. (eds) (2014): Preparing Universities for an Era of change. ECONOMICA Glion Colloquium Series No8, London–Paris–Genève
- Zgaga, P. – Teichler, U. – Brennan, J. (2013): Challenges for European Higher Education: 'Global' and 'National', 'Europe' and 'sub-Europes'. In Zgaga, P. – Teichler, U. – Brennan, J. (eds): *The Globalisation Challenge for European Higher Education*. Peter Lang Edition, Frankfurt am Main, Bern, Brussels, New York, Oxford, Warszawa, Wien pp. 11–30.
- Zhang, J. – Yu, K. (2014): The Search for Quality at Chinese Universities. In Weber, L. E. – Duderstadt, J. J. (eds) (2014): Preparing Universities for an Era of Change. ECONOMICA Glion Colloquium Series No8, London–Paris–Genève pp. 201–210.

A digitális campus

BEVEZETÉS

Napjaink társadalomkutatója a korábbiakban tapasztaltaknál is élesebben kerül szembe azzal az egyébként jól ismert és mindig érvényes dilemmával, hogy a keresztmetszeti vagy a longitudinális megközelítést kövesse, illetve hogyan kapcsolja össze a kétféle szemléletű vizsgálódások eredményeit. A világban lezajló változások egyfelől eddig nem ismert gyorsasággal és váratlansággal következnek be, másfelől a jelenségek egyre komplexebb jellegűek, tehát feltárásukra, megértésükre csak sokoldalú, mélyebb elemzésekkel van esély. A felsőoktatás-kutató ma azzal a kihívással találkozott, hogy az általa vizsgált társadalmi alrendszerben minden jel szerint döntő változások játszódnak le, amelyek együttesen fordulópontként értelmezhetők.

A továbbiakban is érvényesülő (és a fejlett országokban szakaszhatárhoz érkezett) hallgatólétszám-expanzió, a felsőoktatást is átható globalizáció és regionális átrendeződés, valamint az informatikai forradalom új szakasza, a mindent átrendező digitalizáció egymással párhuzamosan, saját logikájuk szerint zajló folyamatok. Ugyanakkor nagyon is összefüggnek, egymást kölcsönösen feltételezik és erősítik. Ennek a kapcsolatrendszernek a feltárása segíthet napjaink folyamatainak jobb megértésében, és ezáltal talán abban is, hogy a felsőoktatás szereplői tudatosabban nézzenek szembe a fordulattal, annak ne elszenvedői, hanem alakítói, akár nyertesei is lehessenek.

TOVÁBBI HALLGATÓILÉTSZÁM-EXPANZIÓ: A MÁSODIK ÁTMENET SZAKASZA

A 20. század második felében a felsőoktatásban lezajló folyamatok alapvető meghatározója az a jelenségsor volt, amelyet a gyors hallgatólétszám-expanzió hatásai váltottak ki. Ennek következtében megváltozott a felsőoktatás intézményrendszerének úgyszólván minden eleme. (Időben ezzel párhuzamosan a tudományos kutatásban, a tudományos eredmények kezelése tekintetében hasonlóan gyökeres változások következtek be, amelyek ugyancsak hatottak a felsőoktatás átalakulására – ez a kérdés azonban nem tárgya jelen elemzésnek.)

A felsőoktatás-kutatási szakirodalom – a Martin Trow által megalkotott elméleti keretből kiindulva – a hallgatói belépési arányok alapján megfogalmazta az expanzió szakaszait, amelyek jól jelzik a felsőoktatás és a társadalom közötti kapcsolat megváltozásának fordulópontjait. A fordulat természetesen a teljes intézményrendszerre vonatkozik, a létszámaxpanzió csak az első (továbbá elég jól mérhető és értelmezhető) elem. (Trow 1974)

A második világháború előtt mindenütt 15% alatti volt a belépési arány, amit „elit” szakasznak nevezünk, érzékeltetve a társadalmi tartalmát. Innen indult el a növekedés a fejlett országokban, különböző időszakokban: az Egyesült Államokban az 1950-es évektől, Nyugat Európában a kontinensen az 1960-as, 70-es évektől, Nagy-Britanniában 1980-tól, Kelet-Közép-Európában pedig 1990 után. A felsőoktatási rendszerek beléptek a tömegességbe való átmenet szakaszába (azaz az első átmenet szakaszába). Ebben az elemzési rendszerben általában a 35-50% közötti állapotot nevezik „tömegességnak”. A világ néhány országában ma már ennél jóval magasabb az arány (pl. az Egyesült Államokban, Kanadában és Japánban), Európa legtöbb országában pedig éppen most közelíti meg, éri el az 50%-ot. Ezt a szakaszhatárt a tömegességből az általánossá válásba való átmenet követi (a második átmenet szakasza).

A felsőoktatás-kutató számára az átmeneti szakaszokban történtek leírása, megértése a legvonzóbb feladat, hiszen akkor mennek végbe a mélyreható változások. Jellemző, hogy az intézményrendszer egyes elemei más-más „sebességgel” alakulnak át, bizonyos elemek még sokáig tartják magukat, ami a jelenségek komplex értelmezését igényli.

Az első átmenet szakaszáról már sok mindent tudunk, hiszen az elmúlt évtizedek reálfolyamatai és az azokról készült kutatások lényegében erről szólnak.³⁸

A legalapvetőbb jelenség a felsőoktatás résztvevőinek (hallgatók, tanárok, szülők, munkaadók stb.) heterogénné válása volt. Ennek kezelésére létrehozták az egyetem mellett a nem-egyetemi szektort (főiskola), amely a nagy létszámú, gyakorlatias képzést igénylő tömeg befogadását szolgálta. A most már hatalmas hallgatói létszámot érintő, nagy kormányzati és személyes költségeket jelentő ágazat egésze átpolitizálódott, és működését azóta folyamatos társadalmi viták, feszültségek övezik.

Az expanzió következtében a felsőoktatás demokratizálódott, a magasabb végzettségi szintű munkavállalók megjelenése hozzájárult a gazdaság fejlődéséhez, a jóléti állam kiépítéséhez. Martin Trow eredetileg úgy gondolta, hogy a felsőoktatás akadémiai vonulatát képviselő (klasszikus, kutató) egyetemek pozícióját mindez nem fogja érinteni, és a tömeges képzés az arra a célra kiépített szektor (szektorok) feladata lesz. A két alapvető társadalmi cél együttes, harmonikus követése azonban nem valósult meg, az ezredforduló körül drámai konfliktusokat okozott. A felső-

³⁸ A témával sokoldalúan foglalkozik az *Educatio* folyóirat 2014/2. tematikus száma: Felsőoktatási expanzió. http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=100

oktatás (és kutatás) működtetésének költségei rendkívüli mértékben növekedtek, többek között a műszaki-technológiai fejlődés következtében. Az akadémiai értékek veszélybe kerültek a rövid távú gazdasági, hasznossági szempontok nyomulása, az elüzletiesedés következtében. Az állami támogatások lefaragása, az intézményi autonómia korlátozása már a klasszikus (kutató) egyetemek hatékonyságát veszélyeztette. (Trow 2000) (Ezen háttér figyelembevételével értelmezhető a Bologna-reform mint európai kísérlet az elit és a tömeges képzés igényeinek összeegyeztetésére. Az eredeti elképzelés szerint a többciklusú rendszerben a hallgatói tömegek csak az első fokozatot célozzák meg, ami rövidebb idejű, tehát olcsóbb képzésben nyerhető el, mint az egyciklusú – hosszú idejű képzést jelentő – hagyományos kontinentális egyetemi rendszerben. Ezáltal több forrás maradhat a klasszikus egyetemek fenntartására.)

Az Európában éppen most kezdődő második átmenetről még nem lehet kellő tapasztalatunk, de a felsőoktatás jövőjének kérdése intenzíven foglalkoztatja a felsőoktatás-kutatókat. Az előrejelzések meglehetősen pesszimisták.

Fő folyamatként azon feszültségek felerősödését jelölik meg, amelyek már a tömegesség szakaszában jelen voltak (vannak). A hallgatói létszámemelkedés nem áll le, az erre irányuló társadalmi nyomás továbbra is érvényesül. Amennyiben 50% fölé emelkedik a belépési arány, öngerjesztő folyamat indul meg: a felsőfokú végzettség már nem jelent életre szóló privilégiumot, viszont annak hiánya a társadalmi, munkaerőpiaci ellehetetlenülés kockázatával jár. Ezért általános a törekvés a végzettségek, fokozatok szerzésére. Egyre nagyobb arányban jelennek meg, akár többségbe is kerülhetnek a hallgatók körében a nem tipikus életkorúak, élethelyzetűek, ami új kihívás a tanulás és tanítás módszerei tekintetében. A további növekedés kielezi a felsőoktatási intézmények presztízsküzdelmét, a hallgatókért és az erőforrásokért folytatott versenyt. Egyszerre érvényesül az „akadémiai sodrás”, a klasszikus (kutató) egyetemek önvédelmi törekvése és a „szakképzési sodrás”, ami a hallgatói tömegek hasznossági igényeinek kiszolgálására készíti a felsőoktatási intézményeket. Kiszélesedik a karrier- és jövedelemkülönbség a diplomások között szakterület és főleg a diplomát adó intézmény presztízse szerint. Azok a hallgatók, akik nem a magas presztízssű intézményekben végeznek, a folyamat veszteseinek érzik magukat. Ezáltal csökken a tanulási (nem a felsőoktatásba való belépési!) kedv, csökken a felsőoktatás színvonala. (Teichler 2013)

A felsőoktatás szereplőinek körében tapasztalható feszültség jórészt az általános-sá váló felsőoktatás alapvető jellemzőjének meg nem értéséből fakad. Martin Trow modelljében ez ugyanis azt jelenti, hogy lényegében mindenki számára lehetőség nyílik arra, hogy élete valamely szakaszában igénybe vegye a felsőfokú képzés valamely formáját. Ami igen sokféle, akár a tömegesség szakaszában megszokottól eltérő forma lehet. A felsőoktatás teljes intézményrendszerének gyökeresen át kell alakulnia ahhoz, hogy be tudja tölteni hivatását az új szakaszban, és közben át tudja menteni „örök” értékeit. (Trow 2000)

2009-ben – az éppen lesújtó pénzügyi, gazdasági világválság árnyékában – az európai egyetemi hagyományok és értékek őrzésének letéteményese, a Magna Charta Observatory³⁹ konferenciáján Calzolari professzor, a vendéglátó Bolognai Egyetem rektora úgy nyilatkozott, hogy a nyugati világ egyetemei ezeréves történelmükben példátlan fenyegetettségben érezhetik eredeti értékeiket, abban a helyzetben, amelybe a globalizáció és az informatikai forradalom, valamint a gyorsan csökkenő kormányzati támogatás taszította őket. (Calzolari 2009, Hrubos 2013) A nagy európai és nemzetközi tudományos tekintélynek örvendő Pier Ugo Calzolari 2012-ben elhunyt. Nem érte meg az akkor váratlan gyorsasággal kibontakozó történeteket, amelyek éppen a globalizáció és az informatikai forradalom talaján fogantak, és drámai módon vetették fel az általa követett értékek végső összeomlásának vagy éppen a válságból való kijutásnak, a továbbélésnek a lehetőségét.

GLOBALIZÁCIÓ – REGIONÁLIS ÁTRENDEZŐDÉS

A globalizáció jelenségének megértése napjainkban a társadalomkutatók érdeklődésének középpontjában áll. Általában nagy átalakulásnak tekintik, amelynek pontos leírása még várat magára. „Nem arról van szó, hogy egy már kialakult, újszerű globalizált világ áll előttünk, világos szabályokkal. Sokkal inkább az átmenet kiszámíthatatlanságokkal teli korszaka ez. A nagy átalakulás nem arról szól, hogy néhány elmaradottabb ország felzárkózik a fejlettebbekhez, és magáévá teszi a globalizáció szellemét, sokkal inkább arról, hogy a tőkés világrend egésze valami minőségileg mássá alakul.” (Mittelmannt idézi Jensen 2014: 21)

Ebben a környezetben értelmezendők a felsőoktatásban lejátszódó folyamatok. A fentiekben bevezetett elméleti keretet követve úgy fogalmazhatunk, hogy míg a fejlett országok felsőoktatása belépett a második átmenet korszakába, a feltörekvő és a fejlődő országok – eltérő ütemben, különböző módokon – az első átmenet (a tömegesség szakaszába való átmenet) szakaszát kezdték meg, gyorsítják fel, miközben a különböző régiók történései sok szálon kötődnek össze, hatnak egymásra.

Az erőforrásokért folytatott verseny ebben a szektorban is globálissá válik, és minden korábbinál élesebb lesz. (Ennek látványos megnyilvánulásai a nemzetközi egyetemi rangsorok, azok időnként hisztérikus kezelése, kommercializálódása). Nagy erővel fejlesztik a felsőoktatást és a kutatást egyes nagy ázsiai országok, és figyelemre méltó a gazdag arab országok előretörése is. Elsősorban a csúcseyetemek kiépítése kelt nemzetközi feltűnést, és kevésbé az a belső dilemma, hogy vajon milyen viszonylagos súlyt célszerű adni az oktatás egészének, illetve a felsőoktatás

³⁹ A teljes nevén Observatory of Fundamental University Values and Rights a Magna Charta Universitatum 1988-as megjelenése után tíz évvel jött létre, azzal a céllal, hogy ellenőrizze a dokumentumban lefektetett elvek érvényesülését Európában.

bővítésének a világszínvonalú egyetemek létrehozása mellett. Különösen néhány ambiciózus fejlődő országban merül fel élesen ez a kérdés, mindazonáltal többnyire nem mondanak le a csúcsegyetem-vállalkozásról. (*Hrubos 2013*)

Úgy is fogalmazhatunk, hogy a hallgatóilétszám-expanzió a világ egészében egyáltalán nem áll le, nem is lassul, hanem éppen erősödik, csak most döntően nem a fejlett országokban zajlik. Például Kínában 1982-ben 1% volt a belépési arány, 2012-ben már 26%, a tervek szerint 2020-ra eléri a 40%-ot, 2030-ra pedig az 50%-ot – és az arányok hatalmas abszolút létszámokra vonatkoznak. Indiában ugyan nem ilyen gyors a belépési arányok növekedése, viszont a releváns kohorsz létszáma nagy ütemben növekszik. (*Zhang–You 2014*) Ez az átrendeződés igen gyorsan megváltoztatja a nemzetközi hallgatói és tanári mobilitás desztinációit. A feltörekvő (és egyes fejlődő) országokban a gyorsan gazdagodó középosztályban nagyobb mértékben nő a felsőoktatásba való belépési igény, mint a hazai felsőoktatási helyek bővülése. Az így kimaradó fiatalok nagy számban keresnek tanulási lehetőséget a fejlett országokban. Másfelől a csúcsegyetemeknek (esetleg a kiépülő tömegegyetemeknek) „hirtelen” nagyszámú jól felkészült tanárra van szükségük, és a helyzetet elsősorban a fejlett országokból meghívott oktatók, kutatók sokaságával oldják meg.

A nagy társadalmi nyomással támogatott globális felsőoktatási expanzió nem valószínű, hogy az eddig megszokott intézményi keretekben.

DIGITALIZÁCIÓ – A TÖMEGES NYITOTT ONLINE KURZUSOK MEGJELENÉSE

Az informatikai forradalom folyamatosan és gyökeresen átalakította a társadalom és a gazdaság lényegében minden területét. A felsőoktatásban is gyors változásokat idézett elő a tanítási és tanulási technikáktól az intézmények működtetésének módjáig. Az online technikák alkalmazása, a hagyományos és a digitális módszerek kombinált bevetése (*blended learning*) ma már igen elterjedt és elfogadott megoldásnak számít. Ez tette lehetővé a megnövekedett hallgatói létszám mellett a feladatok ellátását.

Azonban az a fordulat, amit az utóbbi években a nyitott jellegű online oktatási módszerek megjelenése és gyors térnyerése hoz, ezen háttér mellett is drámainak mondható. (Hasonló elvek alapján a kutatás, a publikációk és a könyvtárak világába is betört a nyitott hozzáférésre való törekvés, annak megkövetelése és megoldása, ami ugyancsak hat a felsőoktatás világára is.⁴⁰)

⁴⁰ A témával sokoldalú megközelítésben foglalkozik az *Educatio* folyóirat 2013/3. tematikus száma: Tudáselosztás – tudásmonopóliumok. http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=96

A tömeges nyitott online kurzusok (Massive Open Online Courses – MOOCs) több ponton megbontják a felsőoktatás rendszerét. A belépési nyitottság azt jelenti, hogy nincsenek előképzettségre (intézményre) vonatkozó feltételek, nincsenek létszámkorlátok, és díjmentes a kurzusban való részvétel. Ez az alapmodell, amelynek többféle konkrét megvalósítása, változata képzelhető el, illetve jelent meg már eddig is. Röviden úgy foglалható össze a jelenség, mint a további hallgatói létszámexpanszió és a globalizáció hatásának tipikus megjelenési formája, egy lehetséges válasz ezen kihívásokra.

Nyitott felsőoktatási kurzusok indítására már évekkel korábban voltak kísérletek, példák, elsősorban üzleti vállalkozások keretében. A nem várt fordulat 2012-ben az Egyesült Államokban következett be, amikor néhány amerikai csúcsegyetem elindította a Coursera nevű üzleti vállalkozást. Ennek keretében válogatott kurzusait ajánlották fel online formában, díjmentesen a beiratkozó hallgatóknak. Az aktivitás hamar áterjedt más neves amerikai egyetemekre, majd pedig brit egyetemekre is. Bár kezdettől fogva megfogalmazódott a félelem, hogy a MOOCs térnyerése a hagyományos egyetem, a felsőoktatás ellehetetlenüléséhez fog vezetni, a folyamat minden jel szerint feltartóztathatatlanul halad. (Setényi 2013)

Az európai akadémiai értékek őrzésére folyamatosan kiemelt figyelmet fordító Európai Egyetemi Szövetség (European University Association – EUA) szinte azonnal felfigyelt a jelenségre, és napirendjére vette a tanulmányozását. 2013-ban tanulmányt készítettett, amely feltérképezte a helyzetet, 2014-ben pedig kiadta a tanulmány bővített, naprakészre módosított változatát. Ebből kiderült, hogy Európában főleg a viszonylag magas presztízsű állami egyetemek kezdtek bele az új típusú kurzusok rendszerének kiépítésébe. (Gaebel 2014)

Az EUA 2016-os konferenciája pedig már főtémaként vette programjába a digitális technikák elterjedését, a nyitott online kurzusok eddigi tapasztalatait. (Bricks 2016) Bemutatták egy survey jellegű felmérés eredményeit, amely nyolc európai országban vizsgálta a felsőoktatás különböző szereplőinek attitűdjét a MOOCs-szal kapcsolatban. A vélekedések alapján árnyalt, de alapvetően támogató kép bontakozik ki. A nyitott online forma előnyét elsősorban abban látják, hogy általa csökkennek bizonyos tudásmonopóliumok, és az átláthatóság következtében javulhat is az oktatás minősége. Kétségek vannak viszont afelől, hogyan alakítható ki egy használható üzleti modell az új forma működtetésére, fenntartására. A szereplők eljutnak odáig is, hogy a nemzeti akkreditációs és minőségbiztosítási rendszereket újra kell gondolni, megjelent az igény az ECTS típusú kredit elismerésére, mi több, fokozatadására a MOOCs formában. (Ubachs 2016) Egy másik vizsgálat Franciaországban, Japánban, Lengyelországban, Nagy-Britanniában és Németországban zajlott. Kiderült, hogy a kurzusok 25%-a máris ECTS szerint ad kreditet. Egyéb forrásokból merített figyelemre méltó eredmény, hogy Európában elsősorban Franciaország, Nagy-Britannia és Spanyolország egyetemei aktívak, ami rámutat a téma erős nyelvi összefüggéseire. Az angol nyelvű kurzusok dominanciája nem okoz meglepetést,

viszont a francia és a spanyol nyelvűek határozott nyomulása arra utal, hogy ezek az angol által háttérbe szorított nyelvek ismét teret nyerhetnek a MOOCs globális piacán. (Punie 2016)

Kibontakozni látszanak a MOOCs-jövőképek.

A fejlett országok csúcsegyetemei presztízmegfontolásokból beszállnak a játszmába, de csak periferiális jelleggel (bár az Egyesült Államokban ma öt csúcsegyetem adja a MOOCs 20%-át). (Punie 2016) A fejlett országok tömegegyetemei komolyan foglalkoznak vele távlati üzleti megfontolásból, illetve a tömegképzés terheinek csökkentése céljából. Az általánossá válásba való átmenet szakaszában pedig a képzési programok egy része kifejezetten ebben a formában valósul meg. Stratégiai cél a feltörekvő és a fejlődő országok felsőoktatási piacán való térnyerés.

A feltörekvő országok létrehozzák csúcsegyetemeiket, a tömegegyetemi rendszert nem építik ki a fejlett országokhoz hasonló teljességében, annak jó része MOOCs-alapú lesz (részben saját nemzeti nyelven, részben valamely fejlett ország nyelven). A fejlődő országok létrehoznak egy-egy csúcsegyetemet (nagy áldozatokkal), a tömeges képzést pedig lényegében MOOCs-formában valósítják meg (döntően a fejlett országok egyetemei által meghirdetett kurzusokkal).

A globalizált felsőoktatás világában tehát a fejlett országok jelenleg ismert egyetemi rendszerei nem omlanak össze, megtarthatják korábbi pozícióik jó részét, sőt újabb teret is nyerhetnek, amennyiben kellő rugalmassággal fedezik fel a nyitott rendszerű online tanulási-tanítási formában rejlő lehetőségeket, és megtalálják annak adekvát akadémiai, szakképzési és üzleti helyét. (Hrubos 2014)

Magyarországon az Óbudai Egyetem elindított egy kísérletet. Létrehozták a Kárpát-medencei Online Oktatási Centrumot (K-MOOC), amely az eredeti MOOCs-modell egy változatát valósítja meg. Célja a Kárpát-medencében magyar nyelvű képzést folytató intézmények kiszolgálása, különös tekintettel a határon túli intézményekre. Nyitott online kurzusokat indít, amelyeket a hálózatba jelentkező intézmények (19 magyarországi és 13 határon túli) hallgatói vehetnek fel, a képzés kreditet ad és díjmentes. A 2015/16-os tanévben már meg is indultak a kurzusok.⁴¹

KÖVETKEZTETÉSEK, ÚJ KUTATÁSI KÉRDÉSEK

A digitalizáció első megközelítésben egy új működési mód a felsőoktatásban, amely lehetővé teszi az egyre növekvő szektor hatékony fenntartását, a megváltozott igényekkel jelentkező, globális szinten játszó kliensek kiszolgálását. Egy általánosabb megközelítésben viszont új paradigmának tekinthetjük, amely mindent megváltoztat. Hatással van arra, hogy az intézmények hogyan folytatják oktatási

⁴¹ <https://kmooc.uni-obuda.hu/>

és kutatási tevékenységüket, és hogyan viszonyulnak társadalmi környezetükhöz. A nyitottság, a tudásmonopóliumok terének és erejének – legalább is bizonyos területeken való – csökkentése gyökeresen megváltoztatja a felsőoktatási aréna szereplőinek pozícióit.

A kutatók számára a feltárandó összefüggések, megválaszolandó kérdések sora fogalmazható meg. Fundamentális kérdés, hogyan tudják majd kezelni a fejlett országok a második átmenet szakaszát. Az első átmenet idején két téves megközelítés nehezítette meg a tisztánlátást. Az optimista tévedés szerint a tömegesség szakaszában hasonló szerepet tölt be a felsőoktatás, mint az elit szakaszban, csak „nagyobb méretben”. Mivel hamar kiderült, hogy ez nem lehetséges (nem is szükséges), általános volt a csalódás, a frusztráció. A pesszimista tévedés abban állt, hogy elkerülhetetlen a felsőoktatás egészének „szürke masszává” válása, a színvonal drámai csökkenése. Szerencsére ez a jóslat se teljesült, és máig tartó nagy viták árán az európai felsőoktatás lényegében elfogadta a sokféleséget, mégpedig abban az értelemben, hogy az nemcsak a körülmények által kikényszerített adottság, hanem éppen érték. Most az a kérdés, hogy fel van-e készülve ugyanez a rendszer az általánossá válás szakaszára, annak megértésére, hogy miközben az „egésznek” ismét meg kell változnia, meg lehet tartani az elit és a tömegesség már nagyjából kiépített együttes létezését, de ki kell alakítani egy új szektort az általánossá válás követelményeinek teljesítésére. Ma még nem világos, hogy ez milyen módon tud megvalósulni, elkülönült intézményekben, vagy akár a három misszió együttes vállalásával ugyanazon intézményekben, a globális szempontokat is figyelembe véve.

Az oktatáskutatás klasszikus témája a társadalmi egyenlőtlenségek, az esély-egyenlőtlenség megjelenési formáinak és változási tendenciáinak vizsgálata. A nyitott online formák első megközelítésben a hozzáférés „végtelen” bővítésével értelemszerűen csökkentik az egyenlőtlenségeket (globális szinten is). Ez egyfelől óriási lehetőség egy eddig messze nem megoldott probléma kezelésére. Másfelől a társadalmi egyenlőtlenségek természete – tapasztalataink szerint – olyan, hogy miközben bizonyos vonatkozásban csökkennek, ugyanakkor új és új formákat öltenek, illetve újabb területekre tevődnek át. Kérdés, hogy a nyitott forma adta lehetőségeket kik fogják kihasználni, hol jelentkezhetnek ezen keretekben is monopóliumok, kiváltságok, társadalmi értelemben szelektált előnyök. Valóban adnak-e esélyt azoknak a társadalmi csoportoknak, amelyek általában kimaradnak, vagy erősen alulreprezentáltak (első generációsok, szegények, családosok, fogyatékkal élők, távoli településen élők, migránsok).

Beválnak-e azok a remények, hogy a nyitottság következtében nő az érdeklődés az általános műveltség körébe tartozó témák iránt (amelyek a hasznossági sodrás következtében kiszorultak a tantervekből), az oktató és a kutató közösség felhasználja-e a lehetőséget az interdiszciplináris megközelítés alkalmazására, vagy akár a holisztikus szemlélet terjesztésére?

Ezek a szociológus első kérdései. Természetesen a neveléstudomány, az oktatás- és tanulástechnika szakemberei további nagyszámú kérdést fogalmaznak meg, amelyekre a felgyorsult világban lehetőleg minél hamarabb választ kellene adni.

IRODALOM

- Bricks and Clicks for Europe: Building a Successful Digital Campus. European University Association Annual Conference 7–8 April 2016 (Galway, Ireland). Presentations. <http://www.eua.be/activities-services/events/event/2016/04/07/default-calendar/eua-annual-conference-2016>
- Calzolari, P. U. (2009): Foreword. In Proceedings of the Conference of the Magna Charta Universitatum Observatory “Crises, Cuts, Contemplations. How Academia May Help Rescuing Society. Bologna, 17–18 Sept. 2009. 11–13. p. http://www.magna-charta.org/resources/files/proceedings_atti_2009.pdf
- Gaebel, M. (2014): Massive Open Online Courses. An update of EUA’s first paper 2013. EUA Occasional Papers. European University Association. 35 p. http://www.eua.be/Libraries/publication/MOOCs_Update_January_2014.pdf?sfvrsn=2
- Hrubos Ildikó (2013): Globalizáció – informatikai forradalom – akadémiai értékek. *Educatio*, Vol. 22. No. 3. 311–322. old. http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=96
- Hrubos Ildikó (2014): Expanzió – határok nélkül. *Educatio*, Vol 24. No. 2. 205–215. old. http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=100
- Hrubos Ildikó (2016): Az Európai Felsőoktatási Térség kialakításának második szakasza. Helyzetkép féldőben. In Fehérvári Anikó – Juhász Erika – Kiss Virág Ágnes – Kozma Tamás (szerk.) Oktatás és fenntarthatóság. HERA Évkönyvek III. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, Budapest, 2016. 263–274. o. http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2016/05/HERA_Evkonyvek_III167x234.pdf
- Jensen, J. (2014): Globalizáció és új kormányzás. MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Politikatudományi Intézet. Budapest. 245 o.
- Punie, Y. (2016): Opening up Education through the use of Digital Technologies. Paper presented at the European University Association Annual Conference 7–8 April 2016 (Galway, Ireland) <http://www.eua.be/activities-services/events/event/2016/04/07/default-calendar/eua-annual-conference-2016>
- Setényi János (2013): A nyitott tanulás térnyerése a felsőoktatásban. *Educatio*, Vol. 22. No. 3. 377–391. old. http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=96
- Teichler, U. (2013): Future Scenarios of Higher Education. Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. Konferencia dokumentumok. NFKK Füzetek 10. 35–52. p. http://uni-corvinus.hu/fileadmin/user_upload/hu/kutatokozpontok/NFKK/NFKK_sorozat/NFKK_10_20130414_v3.pdf
- Trow, M. (1974): Problems in the Transition from Elit to Mass Higher Education. From the General Report on the Conference on Future Structure of Post-Secondary Educa-

- tion. OECD, Paris 1973. Carnegie Foundation of Higher Education. Berkeley, California. 60 p. <http://eric.ed.gov/?id=ED091983>
- Trow, M. (2000): From Mass Higher Education to Universal Access. The American Advantage. University of California, Berkeley. 16 p. <http://www.cshe.berkeley.edu/sites/default/files/shared/publications/docs/PP.Trow.MassHE.1.00.pdf>
- Ubachs, G. (2016): The Changing Pedagogical Landscape. Paper presented at the European University Association Annual Conference 7–8 April 2016 (Galway, Ireland) <http://www.eua.be/activities-services/events/event/2016/04/07/default-calendar/eua-annual-conference-2016>
- Zhang, J. – Yu, K. (2014): The Search for Quality at Chinese Universities. In Weber, L. E. – Duderstadt, J. J. (eds) (2014): Preparing Universities for an Era of Change. ECONOMICIA Glion Colloquium Series No8, London–Paris–Genève. 201–210. p.

A tudás természetének átalakulása a digitális korban

Az adatbőség, az információtömeg és a sok területen elvileg korlátlan hozzáférés hatására a digitális korban megváltoznak az oktatás és a kutatás alapelvei, módszerei. Az új módszerekről, technikákról már széles körű tapasztalatok állnak rendelkezésre, a kérdéskört az utóbbi években jelentős kutatói érdeklődés és aktivitás övezi. Kevesebb figyelem irányult eddig arra a jelenségre, amit röviden úgy foglalhatunk össze, hogy a tudás természete is átalakul. Ez a folyamat kevésbé látványos, és nem olyan gyors ütemű, mint az új módszerek, technikák megjelenése és térnyerése. Hatása viszont alapvetően megváltoztatja a kutatás paradigmáit és az oktatásban, a felsőoktatásban átadott tudás jellegét, tartalmát. A tanulmány ezen rendkívül összetett jelenségkör néhány elemével, aspektusával foglalkozik, lehetőség szerint a legfrissebb szakmai megnyilvánulásokra építve.

A 19. SZÁZADBAN KIALAKULT TUDÁS ÉS TUDOMÁNYÉRTELMEZÉS MEGHALADÁSA

Az UNESCO 2009-es, a felsőoktatás globális trendjeivel foglalkozó konferenciája új dinamizmust hirdetett meg a társadalmi változások és a fejlődés támogatására. A konferencia számára készített jelentés egyenesen egy akadémiai forradalom nyomon követését ígerte. A forradalom fő jellemzője az a kiterjedésében és diverzitásában példátlan átalakulás, amely az utóbbi fél évszázadban végbement. Ezek a fejlemények legalább annyira drámaiak, mint a 19. század elejének történései, amelyek a kutatóegyetemek létrejöttéhez vezettek, először Poroszországban, majd máshol is. Az akadémiai világ mostani változásai ennél átfogóbbak, globális jellegük és az általuk érintett intézmények, emberek sokasága következtében. (*Trends 2009*)

Lényegében ezt a problémát járja körül Yehuda Elkana és Hannes Klöpper 2016-ban megjelent kötete is, ezúttal nagy egyetemi tapasztalatokkal rendelkező tudósok szempontjai szerint. A mű címe – hasonlóan az UNESCO jelentés címéhez – igen erőteljes és nagy horderejű vállalkozásra utal: *Az egyetem a 21. században. Az új felvilágosodás tanítása a digitális korban.* (Elkana–Klöpper 2016) A kötet elméleti alapvetést ad a fundamentális problémákat érintő kérdés vizsgálatához, majd eljut a következtetések operacionalizálásáig, a konkrét teendőkhöz.

Abból a felismerésből indul ki, hogy ma újdonságként érzékeljük a bennünket körülvevő világ rendkívüli komplexitását (ami zavarba is ejti a tudományos és a hétköznapi gondolkodást egyaránt), miközben az mindig is komplex volt. A felvilágosodás eszméiből kiinduló 19. századi tudományos világlátás azonban nem így kezelte. Ezen világlátás szerint a tudás racionális, mindent átfogó, a jelenségek lineárisak, előre láthatóak, mérhetőek, az összefüggések kontextustól függetlenek és koherensek, az egész a részek összessége. A tudományok ezen elvek követése alapján látványos eredményeket értek el, de ez az út ma már nem járható, ezek az elvek mára kimerültek, nem érvényesek. A világ nem írható le pusztán oksági összefüggésekkel, matematikai képletekkel, mivel az ilyen módon nem kezelhető értékek, az érzelmek, a kontextusok döntő szerepet játszanak.

A globalizáció és az informatika forradalom következtében a bizonytalanság, a „bármí megtörténhet” érzete és tapasztalata terjedt el a társadalmakban. (A döbbenetes méretű és rohamosan növekvő információ- és adattömeg önmagában is mélyen zavarba ejtő.) Ebben a helyzetben a kutatásnak és a felsőoktatásnak teljesen új hozzáállást kell követnie. Nem a végső és megdönthetetlen tudást kell keresniük és átadniuk – félreértés, hogy az biztonságérzetet ad. Az ugyanis érzelmi jellegű, és úgy érhető el, ha feltárják és bemutatják a megoldhatatlan kérdéseket, a vitákat is. A globalizáció sok tekintetben homogenizációhoz vezet, de a társadalom mélyebb szöveteit ez kevésbé érinti. Továbbra is virágzanak a helyi nyelvek, kultúrák, vallások (a globalizáció egyúttal plurális gondolkodást feltételez). A tudomány eredményei csak a lokális kontextus figyelembe vételével érvényesek, és akkor számíthatnak a társadalom érdeklődésére, ha a nyilvánvaló problémák megoldásához járulnak hozzá. Általánosabb szinten is elengedhetetlen, hogy az akadémiai tudás közelebb kerüljön a valóságos világhoz, ami a tudományos és a laikus elem közötti határ elmosódásához vezet (például a hatalmas adatbázisok feltöltésébe és az adatok elemzésébe máris sikerrel vonják be az érdeklődő laikusokat). (Elkana–Klöpper 2016: 2–29) (Jensen 2014: 19–23)

Jonathan R. Cole ugyancsak 2016-ban megjelent kötetében sokoldalúan és igen eredeti módon festi meg a közeljövő (a mainál tökéletesebb) egyetemének (kutatóegyetemének) körvonalait. (Cole 2016) E vízió szerint az évtizedek óta sokat emlegetett interdiszciplináris, multidiszciplináris megközelítést most már ténylegesen és érdemben követni kell, továbbá ki kell egészíteni a transzdiszciplináris elemmel, aminek a pontos definíciója még várat magára. Annyi bizonyosnak látszik, hogy itt a tudományon, tudományokon túlmutató elemek beépítéséről van szó, amivel elérhető a holisztikus, a teljességet megcélzó megközelítés (aminek a körvonalai ugyancsak most formálódnak).

Ennek fényében a kutatás szinte mindig teammunkát igényel, ugyanis egyetlen egyetem, tanszék, kutatóközpont vagy kutató személy sem képes a mindig összetett kérdéseket sikerrel vizsgálni. Nem elsősorban intézmények közötti együttműködésről van szó, hanem a kutató személyek vagy csoportok időben változó hálózataról („láthatatlan college”). Nincs szükség az előző évtizedekben gyakori intézményi ösz-

szevonásokra, integrációkra, szétválásokra, kiválásokra, amelyek célja a profiltisztítás, vagy éppen a profilbővítés, illetve a mérhető hatékonyság elérése volt. (Például a kisméretű intézmények közös kutatási projektek vagy képzési programok révén tudják fenntartani magukat, ahol az átkutatás, átoktatás finanszírozási, költségelosztási problémái azáltal oldhatók meg viszonylag egyszerűen, hogy szimmetrikusak a folyamatok, mivel hasonló kaliberű és funkciókat ellátó intézményekről van szó.) A ma mindent átható verseny ereje csökken, a kompetíció helyett a kooperáció dominál, egyszerűen a működés új logikája következtében. (Cole 2016: 171–183)

Az egyetem és a környező társadalom közötti virtuális falak leomlanak, múzeumok, könyvtárak, művészeti intézmények is részei az összetett kapcsolatrendszernek. Az egyetem így szinte már nem is értelmezhető önmagában, valójában egy network, egy ökoszisztéma. Az egyetemi campus fizikai képét, az épületegyüttest újra kell gondolni. A különböző funkciók ellátása nem elkülönülő helyeken, épületekben történik majd, hanem azok fizikailag is keverednek egymással (oktatás, kutatás, sport, művészeti tevékenység). Az épületeken belül sok olyan közös tér található, amelyek rugalmasan átalakíthatók. A mai hatalmas előadók videókonferencia-termékké alakíthatók át, a belső tereket az együttműködő partnerek hasonló módon képezik ki, így a videókonferenciák során mindenki otthon érezheti magát. Miközben a kommunikáció jórészt online formában zajlik, nagy szerepet játszanak a személyes találkozások színterei is, amelyeket mindenki gyorsan elérhet. Lehet, hogy nem a horizontálisan szétterülő épületegyüttes, hanem az üvegfalú toronyház lesz az ideális megoldás. (Cole 2016: 185–211)

EGY ALAPVETŐ KONTEXTUS: A VÁROS (TELEPÜLÉS)

Ha elfogadjuk, hogy a tudás, a tudományos eredmények csakis valamely kontextusban érvényesek, akkor kiemelkedő jelentőséget kell tulajdonítanunk annak a területi egységnek, amelyben a vizsgált, megérteni és kezelni kívánt jelenség lejátszódik. Kézenfekvő, hogy a régió, a város lehet egy ilyen társadalmi, gazdasági, politikai, illetve tudásegység. Itt értelmezhető az a bonyolult kapcsolatháló, amely a digitális korban teljeseedik ki, akkor válik nyilvánvalóvá. A globalizáció hatásaitól való félelem motiválta a kutatókat, amikor ennek – a korábban is létező – kutatási iránynak a felfuttatását valószínűsítették meg. A megközelítés egyik fő iránya a tanulás folyamatára teszi a hangsúlyt. Kozma Tamás megfogalmazásában „a tanulás (a szó legtagabb értelmében) olyan tevékenység, amely képes meghatározni egy térség kilátásait, jövőjét”. (Kozma 2016)⁴² Egy másik megközelítés az egyetemből indul ki, abból az in-

⁴² Az *Educatio* folyóirat 2016/2. tematikus száma (Tanuló városok, tanuló közösségek) sokoldalúan mutatja be az ezen megközelítést követő friss kutatási eredményeket. http://www.edu-online.hu/educatio_reszletes.php?id=114

tézményből, amely egy egész város (vagy régió) életére jelentős hatást gyakorolhat. Ez a kérdésfelvetés egyidős a 21. század egyetemi modelljének keresésével, aminek egyik fontos, konkrét eleme az ún. harmadik misszió megfogalmazása volt. Ebben a modellben a két alapvető misszió, az oktatás és a kutatás mellett az egyetem közvetlenül is szolgálja városának társadalmát. (*European Indicators 2016*) Bizonyos értelemben ennek a gondolatnak a folytatása az az innovációs tudásmenedzsment-modell, amely túlmutat az egyoldalú kapcsolaton. Az 1990-es évek elején fogalmazódott meg a hármas spirál (triple helix) modellje, amelyben az egyetem, az ipar és a kormányzat (városi önkormányzat) bonyolult kölcsönös kapcsolatban van egymással. A három aktor (szektor) egymásrautaltsága, a tevékenységeik közötti átfedés, a szervezeti korlátok jelentőségének csökkenése, eltűnése jellemzi az együttműködést. A hármas spirál formulája a 2000-es évek első évtizedében gyakran szerepelt a nemzetközi felsőoktatási konferenciákon is. Azóta a modell kibővült, és már négyes spirálként (quadruple helix) szerepel, amelyben az új aktor a civil társadalom. A következő lépés pedig az ötös spirál (quintuple helix), ahol a természeti és épített környezet is része a modellnek, ami a holisztikus szemlélethez való közelítésként is értelmezhető. Eredetileg regionális értelemben használták ezt a megközelítést, majd pedig főleg egy-egy városra vonatkozóan kezdték kezelni. (*Teperics–Dorogi 2014*)

Az Academic Cooperation Association 2016 őszén Budapesten tartotta éves konferenciáját. (Az európai kötődésű nonprofit szervezet 1993 óta támogatja a nemzetközi felsőoktatási kooperációt, a felsőoktatás–ipar-együttműködést és az európai felsőoktatást érintő innovációs folyamatokat). A konferencia témája – kimondva-kimondatlanul – az ötös spirál paradigmája, illetve a város köré építkezett (UniverCities. Higher Education Institutions and their Habitat). A program jó részében egy-egy egyetemi város mutatta be saját példáján a modell működését, a város polgármestere (más képviselője) és az egyetem rektora egymás mellett lépett fel előadóként.

A több lényeges tanulság közül témánk szempontjából két gondolatot érdemes kiemelni. Az egyik szerint a város egészének életében kritikus faktor a tudás, az innovációs készség. Az egyetem ebben nélkülözhetetlen elem, de egyúttal számára is életkérdés, hogy kezdeményező igénnyel, aktívan részt vegyen a folyamatban. Ellenkező esetben elveszti monopolhelyzetét a tudás menedzselésében, vagy akár ki is szorulhat a szektorból (a digitális világban még nagyobb az esélye annak, hogy az oktatás, főleg a szakképzés, a legfrissebb tudást kínáló szakmai továbbképzés a felsőoktatási intézményeken kívül, piaci vállalkozások formájában valósul meg.) (*Betts & Vilalta 2016*) A másik fontos elem annak levezetése volt, hogy az ötös spirál szerint működő „okos város” reziliens és fenntartható. Képes szembenézni a külső hatásokkal, működését a hosszú távú szemlélet, a felelősségteljesség jellemzi. (*Kiss 2016*) A sokféle és bonyolult jelentést hordozó reziliencia fogalma itt a fejlődőképes ellenállást jelenti. (*Kozma 2016*)

A TANÁRI HIVATÁS APOTEÓZISA

A digitális forradalom nagy megdöbbenést és riadalmat keltett a tanári társadalomban. A félreértett, leegyszerűsített megközelítés szerint az online módszerek elterjedésével a tanár kiszorul az oktatási, tanulási tevékenységből. A rémisztő jövőkép szerint mindez személytelenné válik, hiszen feleslegessé teszi a hagyományos kontaktust a tanár és diák között. Ha azonban jobban végiggondoljuk a dolgot, akkor be kell látnunk, hogy aki démonizálja a digitális világot, az valójában romanticizálja a jelent. Eerre pedig nem sok alapunk van. A szinte üres teremben tartott előadásokról nem szokás nyíltan beszélni, miközben napi tapasztalata a legtöbb felsőoktatási tanárnak. A hallgatók egész életformáját visszafordíthatatlanul az online környezet hatja át, amitől idegen a nagy előadásokon való passzív, egyoldalú részvétel. Az eluralkodó tanári frusztrációt fel kell váltania azon felismerésnek, hogy a konzekvensen végiggondolt digitalizálás éppen a tanárok szerepének felértékelődéséhez vezethet. Elsősorban azért, hogy a hagyományos és a digitális módszerek változatos kombinálásával jobban hasznosíthatják tudásukat, tapasztalataikat. A tudás átadása helyett elsősorban az a feladat vár rájuk, hogy segítsék a tanulókat, hallgatókat eligazodni az őket bombázó döbbenetes információtömegben. A szelektálás, az új ismereteknek a meglévő tudásba való beépítése, a személyes tudáskarrier megfogalmazása mind olyan kihívás, amellyel a hallgatóknak folyamatosan szembe kell nézniük, és amelyhez nagy szükség van a tanári támogatásra. A tömegessé válásból adódó teherterhelés, az elvileg nagy létszámú személytelen előadások tartása mai formájában jórészt feleslegessé válik, a felszabaduló munkaidőt és szellemi kapacitást a hallgatókkal való kiscsoportos, intenzív találkozásokra lehet fordítani. A kiemelkedő tanárok előadásait viszont videó formájában nagyon sokan meghallgathatják, a fontos témáról szóló felvételt többször végignézhetik, ami igazi személyes tanári sikerélményt adhat. (Elkana–Köppler 2016: 237–257)

Az új tanári szerep természetesen igen nagy és széles körű tájékozottságot, szakmai tudást és kreativitást feltételez. Egyfelől az új oktatási technikák alkalmazása, a tantervek, tananyagok ennek mentén való kidolgozása, másfelől annak követése, hogy az átadni szánt ismeretek, kifejlesztendő készségek jellege – a fentiekben vázoltak szerint – bonyolultabbá lett. Hosszan sorolhatók a pedagógia tudományából jól ismert tételek, amelyek most a korábban érvényesnél is fontosabbakká váltak, és együttes megcélzásuk talán a digitális eszközök bevetésével lehet sikeres. Ilyenek az intellektuális és gyakorlati készségek együttes érvényesítése, a gyakorlati tapasztalatok beépítése a tudásba, elemző, kritikai és kreatív gondolkodás, korszerű írott és szóbeli kommunikáció, kvantitatív és informatikai műveltség, a közös munkában, integráltan történő feladatkezelés, a sokféle megoldás keresése, a lokális, a globális (planetáris) kontextus keresése és érvényesítése a gondolkodásban, a komplex megközelítés készsége, intuitivitás, képzelőerő, a jövőben való gondolkodás, ökoló-

giai gondolkodás, felelősség és tudatosság. (Gidley 2016: 101–131) (Elkana–Köppler 2016: 46–69)

E hatalmas feladatot ellátó tanári kar presztízse látványosan megemelkedhet. A felsőoktatásban (elsősorban az egyetemeken) fel kell adni a humboldti modell azon elemét, amely az oktatás és kutatás egységét tételezte fel. Ez soha nem tudott ténylegesen megvalósulni, a tömegesség szakaszában pedig már végképp nem releváns (legfeljebb a doktori képzésben érvényesíthető). Úgyszólván lehetetlen minden akadémiai munkatárstól elvárni, hogy mindkét területen folyamatosan magas szintű teljesítményt mutasson fel. Ma már nem elég azt mondani, hogy a karrier bizonyos szakaszaiban egyszer a kutatás, majd pedig az oktatás legyen a fő feladat. Egész szakmai pályafutásukat tanárként megélőkre van szükség, és ezt magas fizetéssel és társadalmi, intézményen belüli megbecsüléssel kell támogatni. Így megváltozhat az a lényegében általános gyakorlat, amely a kutatásnak az oktatáshoz képest magasabb presztízsből indul ki (pl. a teljesítményértékelésnél, az előléptetéseknél, kinevezéseknél). A jövőben a presztízssorrend megfordulása látszik indokoltnak, esedékesnek.

Tanulságos végiggondolni, hogy a digitális korban más foglalkozások pozíciója is megváltozik, megváltozhat. Ez történt a könyvtáros szakmával. A mindig megbecsüléssel övezett, de mégiscsak háttérfeladatot ellátó, szolgáltató munkatársi kör igen gyorsan alkalmazkodott az új helyzethez. Először úgy látszott, hogy végképp megfogyatkozik a munkaterületük a papíralapú szakirodalom használatának háttérbe szorulásával. De nem ez történt. Váratlan fordulattal az egyik legfontosabb, leglátványosabb szerephez jutottak egy-egy felsőoktatási intézményben. Mivel a könyvtáros a „főhatalom”, az információ birtokosa, a hozzáférés szakértője, a gyorsan változó lehetőségek professzionális követője lett, ma már döntő szerepe van az akadémiai munka minden mozzanatában – a tananyagok elérhetővé tételében, a szabadon letölthető szakirodalom fellelésében, a publikációs stratégia kialakításában, a Magyar Tudományos Művek Tárának kezelésében, a hivatkozási jegyzék összeállításában stb.

AZ ÁLTALÁNOS MŰVELTSÉGET ADÓ TUDÁS JÖVŐJE

Az új típusú tudás elsajátítását nyilvánvalóan erős általános műveltségi alapokra kell helyezni. A bölcsészeti ismeretek képesek segíteni a természet- és a társadalomtudományokat abban, hogy feloldják a 19. századi elvekre épülő merev és leegyszerűsítő diszciplináris szemléletet. Ebben a tekintetben is fordulatra van szükség, mivel a 20. század második felében ezek az ismeretek háttérbe szorultak úgy a kutatásban, mint a felsőoktatásban. A közgazdaságtudomány és a szűkebb értelemben vett társadalomtudományok a matematikai, formális modellalkotási irány dominánssá válásával jórészt elvesztették helyüket az általános műveltség fogalomkörében. (Elkana–Köppler 2016: 120–124)

A fentiekben már említett UNESCO konferencia megállapításai között szerepelt, hogy az előző, hasonló felsőoktatási világkonferencia (1998) óta az ágazat egyértelműen versengő iparággá vált, ami mindig serkenti az akadémiai teljesítményt, a kiválóságot, ugyanakkor hozzájárulhat az akadémiai közösség és misszió, valamint a tradicionális értékek hanyatlásához. A hallgatók tömegei döntően a professzionális típusú képzéseket választották, most viszont szembesülni kell azzal, hogy a nagy változások idején fokozottan szükség van kreatív, adaptív generalistákra, akik képesek a széles etikai alapon álló gondolkodásra a társadalom szolgálatában. (*Trends 2009*)

Ezt az igényt jelzi az ún. Liberal Arts College-ok megjelenése az 1990-es évek végétől Európában és a világ más régióiban, követve az amerikai felsőoktatásban már korábban létrehozott, és az utóbbi években otthon is növekvő jelentőségű intézmények példáját. A Liberal Arts College-ok hangsúlyozottan elit jellegűek, az „önmagáért való” tudás elérését ígérik. Széles skálán, a filozófia, a természettudományok és a társadalomtudományok területén adnak tájékozottságot, anélkül hogy professzionális ismeretek átadására törekednének. (Ezért az alacsonyabb státuszú környezetből indulók nem is merik, nem tudják megcélozni.) Nagy hangsúlyt fordítanak a jellemformálásra, a jó állampolgárrá nevelésre, a szabad, autonóm személyiség, az előítélet-mentes gondolkodás kialakítására. Intenzív kiscsoportos képzést folytatnak, ahol a tanárok fő hivatása a tanítás, alaphelyzetben nem végeznek kutatást. Európában először Hollandiában jöttek létre, mégpedig egy-egy egyetem keretében University College elnevezéssel. A leghíresebb viszont a berlini Bard College (Liberal Arts University, eredetileg European College of Liberal Arts), melynek kapcsolathálójában már több hasonló intézmény működik világszerte. (*Elkana-Klöpper 2016: 51–53*) (*Cole 2016: 46–49*)

Bizonyos jelek és megnyilvánulások arra utalnak, hogy egyes feltörekvő országokban, amelyek nagy hangsúlyt fektetnek a hallgatólétszám-expanzióra, és már – elhagyva az elit szakaszt – beléptek a tömegessé válásba való átmenet szakaszába, a felsőoktatási képzési programok tanterveibe beépítik a tradicionális műveltség elemeit és a morált érintő kérdéseket.

AZ ALAPKÉPZÉSI PROGRAMOK TARTALMÁNAK SORSA AZ EURÓPAI FELSZŐOKTATÁSI TÉRSÉGBEN

Érdemes áttekinteni a különböző típusú tudások pozíciójának változását egy konkrét felsőoktatási reform, a Bologna-modell bevezetése során. A többszintű képzési rendszer kialakításakor elsősorban az alapképzési (BA/BSc) programoknak szánták az általános műveltséget adó tudás átadásának feladatát, hasonlóan az amerikai felsőoktatási rendszerben elég jól bevált megoldáshoz, ahol ilyen módon kívánták eljuttatni a liberal artshoz tartozó ismeretek bizonyos elemeit a szélesebb hallgatói tömegekhez. E tervtől való eltérés azonban kezdettől fogva megjelent a reform meg-

valósításának folyamatában. A Bolognai Nyilatkozat szerint az első fokozathoz vezető képzéseket „legalább hároméves” formában kell megalkotni. Az ajánlásokban azonban már a 3 + 2 éves formula szerepel alapmodellként. Az amerikai négyéves rendszertől való eltérést az alapítók informálisan azzal indokolták, hogy Európában igen magas színvonalú a középiskolai – elsősorban a gimnáziumi típusú – képzés (szemben az alacsonyabb átlagszínvonalat képviselő amerikaival), amely megadja a felsőoktatási tanulmányok megkezdéséhez szükséges általános ismereteket. (*Elkana-Klöpper* 2016: 59) A fő érv azonban sokkal gyakorlatiasabb volt: a reform egyik elsődleges célja a hallgatólétszám-expanzió kezelése. Növekvő számú hallgató beengedése a felsőoktatásba, de a többség esetében rövidebb időre, hogy finanszírozható legyen a rendszer. Ugyanakkor már kezdettől fogva szétfeszítette az időkereteket az a körülmény, hogy négy – önmagában is fajsúlyos – funkció betöltését szánták az alapképzésnek. Először is ezen programok olyan tudást adnak át a hallgatóknak, amely megtanítja őket „tanulni”, előkészíti őket az életen át tartó tanulásra; a második feladat a következő fokozathoz vezető mesterszintű (MA/MSc) programokba való továbblépés megalapozása; a harmadik a munkaerőpiacra való közvetlen kilépés lehetőségének megadása; a negyedik pedig az európai polgárrá való nevelés (továbbá jórészt ebben a szakaszban valósul meg a nemzetközi hallgatói mobilitás). Az implementáció során a hangsúlyok megváltoztak. A kezdeti szakaszt az „akadémiai sodrás”, a mesterképzés előkészítése uralta, majd 2007-től ezt a „hasznossági sodrás” váltotta fel. 2010 után (tehát a Bologna-folyamat második tízéves szakaszában) pedig az erőforrásokért való globális verseny megjelenésével a foglalkoztathatóság, a „releváns tudás”, a szakképzési elem került egyértelműen előtérbe. Közben az eredeti feladatokhoz további elvárások is társultak: a kutatói pályára való előkészítés, a vállalkozóvá, önfoglalkoztatóvá válást elősegítő ismeretek átadása, és a 2015-ös jereváni miniszteri konferencia mindezt kiegészítette a globális polgári lét megalapozásának követelményével. (*Jereváni* 2015)

Az immár több mint tízéves futamidő utáni értékelések felhívták a figyelmet a nagyarányú hallgatói lemorzsolódásra. A felsőoktatási intézmények azt tapasztalják, hogy a hallgatók nem jelentéktelen része nincs kellően felkészülve, felkészítve a tanulmányokra, előzetes ismereteik jellege, színvonala különböző. A tanulmányok feladásához hozzájárulhat a programok funkciójának fentiekben jellemzett tisztázatlansága, továbbá az az életmód-, életstílus-változás, amelyet a digitalizálódás okozott a fiatalok körében. A hallgatók nagy része nem jár rendszeresen az órákra, csakis az elektronikus hozzáférésű tananyagokat fogadja el, szinte kizárólag azokat használja. Komolyan felmerült az a javaslat, hogy felzárkóztató, előkészítő évet kellene felajánlani (előírni) a hiányos előképzettségű hallgatóknak, továbbá sok BA/BSc program esetében megtörtént az időtartam megnövelése három és fél vagy négy évre, amely többletidő a szakmai gyakorlat lebonyolítását szolgálja. (*Hrubos* 2016a)

A praktikus problémamegoldás keresése mellett kezdetektől fogva jelen van az akadémiai szereplők aggodalma, elégedetlensége a „liberal arts” elem teljes háttérbe

szorulása miatt. A reform kezdetén, az eredetileg megfogalmazott funkciók között még volt olyan, amely tartalmazott az általános műveltséghez tartozó vonatkozásokat, de ezek folyamatosan teret vesztek. Tehát újra kellene gondolni az alapképzés funkcióit, egyértelműen el kellene fogadni az explicit fogmában is megjelenő sokféleséget, és a tanterv szerves, meghatározó részévé kellene tenni a máig is érvényes, klasszikusnak tekintett általános műveltségi ismereteket, továbbá a digitális kor követelményeinek megfelelő új szemléletmód kialakítását. Addig is meg kell találni azokat a módszereket, technikákat, amelyek segítenek a hiány pótlásában.

Egyébként az amerikai egyetemek undergraduate képzésének reformjára, a tantervek teljes átalakítására is születtek határozott elképzelések. Az Amerikai Egyetemek és College-ok Szövetsége 2007-ben áttekintette a felsőoktatás fő feladatait a jelen helyzetben a hagyományos „liberal arts”-képzés tekintetében. A szakértők elképzelése szerint alapvető elv, hogy már az első években is legyenek szemináriumi jellegű foglalkozások, amelyek valós társadalmi jelenségekkel foglalkoznak, és ezzel párhuzamosan szigorú bevezető kurzusok folyjanak egy-egy tudományt érintően. Kezdetől fogva az interdiszciplináris szemlélet domináljon, a széles horizontú megközelítés és az „érdekelt polgár” hozzáállás értékei jellemezzék a programokat. (Elkana–Klöpper 2016: 22–24, 51–53)

EGY LEHETSÉGES ESZKÖZ A NYITOTT KÉRDÉSEK EGY RÉSZÉNEK MEGOLDÁSÁRA

A „okostársadalom” egyik legnagyobb hatású újítása a felsőoktatás tekintetében a tömeges nyitott online kurzusok megjelenése. Már az alig négyéves futamidő alatt is sokféle vélekedés és tapasztalat született lehetséges és tényleges felhasználhatóságukról, szerepükről. Nyilvánvalónak látszik, hogy már középtávon hozzájárul bizonyos tudásmonopóliumok, oktatási monopóliumok leépítéséhez, a kedvezőtlen társadalmi, családi háttérű, nem tipikus élethelyzetű személyek és csoportok lehetőségeinek növeléséhez (bár ma még nem a szegények használják elsősorban, hanem inkább azok, akik már bent vannak valamely egyetemi képzésben, illetve van ilyen végzettségük). Az első értékelések arról szólnak, hogy módszer természetéből adódó átláthatóság, ellenőrizhetőség következtében emelkedik az oktatás színvonala, továbbá hogy bevezetése jó hatással van a kurzusokat meghirdető felsőoktatási intézmény ismertségére, aminek következtében többen jelentkeznek a hagyományos programokba is. Bizonyos problémákra és lehetőségekre éppen az online kurzusok hívják fel tanárok figyelmét, akik a tanulságokat átvihetik más típusú programjaikba is. (Hrubos 2016b) (Czerniewicz et al. 2016)

A nyitott online programok lehetséges szerepeinek, felhasználásának köre – a tanulmány fentiekben bemutatott gondolatmenetét követve – ennél jóval tágabb. Igen változatos lehet az online módszerek kombinálása más, hagyományos oktatási

módszerekkel, és a nyitottság foka is sokféle lehet. Egyértelmű, hogy a kutatás és az oktatás bonyolult kapcsolathálójában ez a megoldás döntő szerepet játszik. A sokszor említett interdiszciplinaritás megvalósításához, a még jórészt hiányzó általános műveltségi ismeretek eléréséhez szinte elengedhetetlen, de hozzájárulhat a globális és a lokális elemek összekapcsolásához, a kontextusban történő gondolkodás megteremtéséhez. Egyfelől a felzárkóztatás, az újrakezdés segítése, a lemorzsolódás megelőzése, másfelől a többletteljesítményre, a kötelezőt meghaladó ismeretek és készségek elsajátítására vágyók igényeinek kielégítése jelzi a lehetőségek sokféleségét. Az „okos város” alkothat egy olyan egységet, amelynek lakóit, intézményeit megcélozhatják a programok, de felhasználható egy-egy intézményben akár a belső adminisztráció, az intézményirányítás fejlesztésének támogatására a munkatársak számára meghirdetett kurzus formájában. A felsőoktatás nemzetközi nagyjátékosaira, a csúcseyetemekre méretezett kihívás a globális körben meghirdetett kurzus, amelynek figyelembe kell vennie az eltérő kultúrákat, és a mondhatni végtelen számú lokális helyzetet. Számukra a nyitott online technika egyébként egyedülálló lehetőséget ad a világ legtehetségesebb hallgatóinak lehalászására, akiket utóbb megnyernek doktori programjaik, majd kutatásaik számára. A kutatóegyetemi ligák pedig sikerrel alkalmazhatják saját belső körük elitképzéseiben, rövid kurzusok, digitális platformok meghirdetésével, az akadémiai hatékonyság emelésének céljából. (Cole 2016: 147–169)

ZÁRÓ GONDOLATOK

A tudás természetének átalakulása hatalmas feladatot állít a tudás létrehozásában, átadásában és befogadásában résztvevő minden szereplő elé. 15-20 évvel ezelőtt a 21. század egyeteméről szóló elmélkedések, viták új társadalmi szerződés megkötéséről szóltak. Mintha napjainkban, a digitális kor és a globalizáció által meghatározott környezetben új dimenzióba kerülne ez a követelmény. Akkor azt gondoltuk, hogy előrejelzéseinkben lényegében be tudjuk látni az előttünk álló évszázadot. A váratlan gyorsasággal bekövetkező és mindent átható fordulatra nem számítottunk. Ez arra inthet, hogy a korábbinál nagyobb nyitottsággal és fantáziával közelítsük meg a fundamentális kérdéseket, a bonyolult kölcsönös összefüggéseket és a lehetséges megoldásokat.

IRODALOM

Betts, A. – Vilalta, J. M. (2016): Higher Education Institutions and Municipalities. Acting Hand in Hand? Paper presented at the ACA Annual Conference (UniverCities. Higher Education Institutions and their Habitat), Budapest, 20–22 November <https://www.>

- dropbox.com/sh/ar7ynol49ffjwc3/AAAt0c46dR59glIdl2ZTMaa3a/Presentations%20ACA%202016%20Budapest?dl=0&preview=Alicia+Betts+%26+Josep+Vilalta.pdf (Utolsó letöltés: 2017. február 27.)
- Cole, J. R. (2016): *Toward a More Perfect University*. Public Affairs, New York.
- Czerniewicz, A. D. – Deacon, A. – Glover, M. – Walji, S. (2016): MOOC – Making and Open Educational Practices. *Journal of Computing in Higher Education*. Special Issue on Open Education DOI 10.1007/s12528-016-9128-7
- Gidley, J. M. (2016): *Post-Formal Education: A Philosophy for Complex Future*. Springer
- Elkana, Y. – Klöpper, H. (2016): *The University of the Twenty-first Century. Teaching the New Enlightenment in the Digital Age*. Central University Press. Budapest, New York
- European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission (2016) European Commission <http://e3mpoject.eu/results.html> (Utolsó letöltés: 2017. február 27.)
- Hrubos I. (2016a): Az Európai Felsőoktatási Térség kialakításának második szakasza. Helyzetkép félidőben. In Fehérvári A. – Juhász E. – Kiss V. Á. – Kozma T. (szerk.): *Oktatás és fenntarthatóság*. HERA Évkönyvek III. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Budapest, pp. 263–274. http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2016/05/HERA_Evkonyvek_III167x234.pdf (Utolsó letöltés: 2017. február 27.)
- Hrubos I. (2016b): A digitalis campus. *Educatio*, Vol. 25. No. 4. pp. 538–545. http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=116 (Utolsó letöltés: 2017. február 27.)
- Jensen, J. (2014): *Globalizáció és új kormányzás*. MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Politikatudományi Intézet. Budapest.
- Jereváni Kommuniké (2015). <http://www.tka.hu/hir/3328/jerevani-kommunike> (Utolsó letöltés: 2017. február 27.)
- Kiss I. (2016): How can sustainable campus development support the resilience of our cities? Paper presented at the ACA Annual Conference (UniverCities. Higher Education Institutions and their Habitat), Budapest, 20–22 November <https://www.dropbox.com/sh/ar7ynol49ffjwc3/AAAt0c46dR59glIdl2ZTMaa3a/Presentations%20ACA%202016%20Budapest?dl=0&preview=Ida+Kiss+-+ACA+presentation+-+161120.pdf> (Utolsó letöltés: 2017. február 27.)
- Kozma T. (2016a): A tanulás térformáló ereje. *Educatio*, Vol. 25. No. 2. pp. 161–169. http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=114 (Utolsó letöltés: 2017. február 27.)
- Teperics G. – Dorogi Z. (2014): Az egyetemek gazdasági és regionális hatásai. *Educatio*, Vol. 23. No. 3. pp. 451–461. http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=102 (Utolsó letöltés: 2017. február 27.)
- Trends in Global Higher Education (2009) *Tracking an Academic Revolution*. A Report Prepared for the UNESCO World Conference on Higher Education. Executive Summary [https://scholar.google.hu/scholar?q=trends+in+global+higher+education+\(2009\)+tracking+an+academic+revolution.&hl=hu&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar&sa=X&ved=0ahUKEwiKmseSpbLSAhUHcRQKHx-pBUoQgQMIITAA](https://scholar.google.hu/scholar?q=trends+in+global+higher+education+(2009)+tracking+an+academic+revolution.&hl=hu&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar&sa=X&ved=0ahUKEwiKmseSpbLSAhUHcRQKHx-pBUoQgQMIITAA) (Utolsó letöltés: 2017. február 27.)

Az egyetem válsága és megújulása

1968 mint szakaszhatár

AZ EGYETEM VÁLSÁGAI

Közel ezeréves története során az európai (európai gyökerű) egyetem több nagy átalakulást, válságot élt meg, amelyek veszélyeztették, meg is kérdőjelezték vállalt misszióját, időnként magát a létét is. Ilyen megrendítő válság zajlott le a 18. század végén, a 19. század elején, amikor a nagy francia forradalom, majd a napóleoni háborúk elsodorták a középkori egyetemet. A továbbélés, az újjászületés a humboldti és a napóleoni egyetemi modell megszületésével és elterjedésével vált lehetővé.

A második nagy átmenet – a 19. század végén – kevésbé volt drámai, de az egyetem missziója szempontjából igen nagy volt a jelentősége. Kialakultak a modern kutatóegyetemek, aminek kapcsán a széles látókörű generalisták helyett a specialistáké lett a vezető szerep, a tanult amatőröket a professzionális tudósok váltották fel. Ez a folyamat megalapozta az amerikai kutatóegyetemek előretörését, vonzó modellté válását a 20. század elejétől. A nemzetállamok befelé fordultak, és az egyetem azok szolgálatába állt a természettudományok és műszaki tudományok eredményeivel.

A 20. század közepétől az egyetem újabb válsága érlelődött. Korábbi misszióit háttérbe szorította a gyors gazdasági növekedés, mivel annak szempontjai kerültek előtérbe, ami végletes fragmentálódással járt. Akadémiai értelemben ez nagy mértékben hozzájárult 1968 eseményeihez, amelyek egyes egyetemtörténészek szerint a korábbi nagy válságokhoz hasonló jelentőségű válság megjelenési formái voltak. Ezúttal is a meglévő egyetemi modell tagadása és egy új modell kibontakoztatása volt a történések fő üzenete, amelyek ezúttal váratlan drámaisággal zajlottak. (*Wittrock 1993*)

A válság sajátossága ezúttal az volt, hogy a diákok lázadásában testesült meg, aminek több más – a társadalom szélesebb körét érintő – aspektusa is azonosítható volt. Nagy teret kapott a háborúellenesség (különös tekintettel a gyarmati háborúkra: a vietnámi és az algériai háborúra) és az Amerika-ellenesség. Összekapcsolódott a rasszizmust elítélő, a diszkriminációellenes mozgalmakkal, a mediterrán országok diktatúráival és a szovjet rendszerrel szembeni fellépésekkel, a munkásmozgalmal, a szakszervezetekkel, általános szociális követelésekkel. Az elit reprodukciójának megkérdőjelezése, a hierarchiák és a tekintély elleni tiltakozás ugyancsak kiemelt eleme volt a megmozdulásoknak, amelyek a fiatal generáció egészének jö-

vőjéről szóltak, így a gimnáziumi tanulókat is megérintették. A diáklázadásokra kiélezett szellemi légkörben került sor, ahol az értelmiség és a művészvilág jelentős személyiségei hallatták hangjukat a világról való gondolkodás megváltoztatásának hirdetésével. (*Massiah 2008*)

Jelen tanulmány az összetett tartalmú 68-as események egyetlen vonulatával foglalkozik, mégpedig azzal, amely közvetlenül az egyetem intézményrendszerét érintette. Annyiban utal a kapcsolódó társadalmi történésekre, amennyiben az feltétlenül szükséges a jelenség megértéséhez. Először röviden foglalkozik a diákság elégedetlenségének hátterében álló, az egyetemi világ minden elemét érintő általános folyamatokkal, majd az egyetemi polgárok fő követeléseivel. Ezután három konkrét terepen mutatja be, hogy az alapvetően közös vonásokat felmutató események milyen különböző jellemzőkkel bírtak. Oslóra és Tokióra azért esett a választás, mert az ott történtek kevésbé élnek a 68-ról szóló emlékezetben, továbbá két nagyon különböző társadalmi környezetben zajlottak. Párizs pedig értelemszerűen került a sorba mint az egész történelmi jelenség epicentruma, jelképe, és amely sokdimenziós volta mellett a leginkább foglalkozott magával az egyetemmel.⁴³

AZ EGYETEMMEL KAPCSOLATOS TÁRSADALMI IGÉNYEK RADIKÁLIS MEGVÁLTOZÁSA – A DIÁKSÁG ELÉGEDETLENSÉGÉNEK HÁTTERE

Meglepő és tanulságos, hogy a világ különböző régióiban zajló diáklázadások milyen hasonlóak voltak egymáshoz, egyértelműen hatottak egymásra, a résztvevők kapcsolatban is voltak. Kirobbanásuk legáltalánosabb közös oka valószínűleg a gazdasági növekedésben és annak konzekvenciáiban keresendő. Egy korai amerikai kutatócsoport tíz évvel az események után megjelent elemzésében további hat specifikus okot fogalmazott meg.

A diák- és tanári létszám megnövekedése

A második világháború után a fejlett nyugati országokban gyors és nagyarányú hallgatólétszám-expanzió indult meg (az Amerikai Egyesült Államokban az 1950-es években, Nyugat-Európában pedig az 1960-as években), amit nem lehetett egyszerűen a kapacitások kibővítésével ellensúlyozni. Nagyszámú fiatal tanárt kellett beléptetni, akik nem voltak felkészülve az újfajta feladatra, és a hierarchikus

⁴³ Az itt elemzett történések *diáklázadások* elnevezéssel rögzültek a magyar nyelvben. Főszeplői – értelemszerűen – a diákok. A tanulmány ezért ezt a terminológiát használja, nem pedig a „hivatalos” *hallgató* elnevezést.

egyetemi rendszerben erre nem is volt módjuk. A korábban nem ismert dimenziókat öltő oktatásszervezési feladatok ellátására nagyobb létszámú adminisztratív apparátusra volt szükség.

A munkaerőpiaci igények megváltozása

Az expanzió előtt az egyetemeknek semmilyen felelősségük nem volt a munkaerőpiac vonatkozásában, végzős diákjaik elhelyezkedési lehetőségeivel egyáltalán nem foglalkoztak. A gazdasági növekedés viszont sok magasan képzett szakembert igényelt, új foglalkozások tömege jelent meg. A felsőoktatás a megszokott struktúrájában és eszközeivel nem tudott megfelelni ezeknek az igényeknek.

Egyenlőségeszmény

A háború után kibontakozó demokratizálódási vágy azt diktálta, hogy az egyetemekből korábban kimaradó társadalmi csoportok is lehetőségek kapjanak a továbbtanulásra. Az egyetemekre ezáltal nemcsak az oktatás feladatai hárultak, hanem az első generációs diákok adaptálódásának segítése is. Nemcsak a leendő munkáltatók köre lett heterogén, hanem a hallgatói populációé is. A hatalmassá növekedett munkaterhelés oda hatott, hogy a fiatal tanárok nem tudták felmutatni az elvárt kutatási teljesítményt. Felmerült az a megoldás, hogy jó részük csakis oktatással foglalkozzon.

Tudásrobbanás

Eközben a tudomány eredményei exponenciálisan gyarapodtak, a tudás központi kérdéssé válása megnövelte az egyetem felelősségét, ami a feladatok konfliktusait eredményezte. Az egyetemi tanszékek, a diszciplinárisan felépülő egységek burjánzása nem találkozott a munkaerőpiac sokszínű kívánalmaival, de a fragmentálódás ellene mondott a kutatási logikának is. A kutatás kezdett kivonulni az egyetemekről.

Növekvő költségek

A fentiekben vázolt folyamatok mind növelték az egyetemek költségigényét. Az egyetemekre fordított kiadások gyorsabban nőttek, mint az oktatási ágazat egészére fordított kiadások, gyorsabban, mint a közkiadások teljessége, és mint a GDP. Ezzel együtt az egyetemi férőhelyek, a tanári létszám, a diákjóléti ellátórendszer egyaránt

hiányhelyzetekkel nézett szembe. Nagy társadalmi és politikai nyomás nehezedett az intézményekre, hogy észszerűen gazdálkodjanak a rendelkezésükre bocsátott közpénzekkel, és fogadják el az ellenőrzés erősítését.

Átpolitizálódás

Az egyetem kiemelt jelentőségű szektorrá vált, amiből az az elvárás következett, hogy működése a társadalom, az ország egésze javát szolgálja. A politikai pártok, a politikusok, a kormányzati képviselők beleszólnak az egyetem ügyeibe, de megteszik ezt a szűkebb értelemben kívülállók, a szakszervezetek, a munkáltatók szervezetei is. A diákok, a fiatal tanárok, az adminisztratív stáb tagja ugyancsak igényt tartanak erre.

A fent jelzett problémák együttes érvényesülése 1968-ra érte el azt a szintet, ami a diáklázadásokhoz vezetett. (*Graf et al. 1978*)

Más megközelítésben, igen tömören foglalta össze az okokat Martin Trow, a felsőoktatási expanzió kiemelkedő kutatója. Egy grandiózus tévedésre utalt. A második világháború előtt az egyetemekbe belépők aránya a releváns korcsoporton belül mindenütt 15% alatt mozgott. Amikor ez az arány növekedni kezdett, a felsőoktatás kilépett az ún. elit szakaszból, és megkezdődött az átmenet a tömegessé válásába. A felsőoktatás aktorainak elképzelésében az a kép élt, hogy a létszámempanzió nem érinti az egyetem (szociológiai értelemben vett) intézményrendszerét. Minden úgy megy tovább, mint az elit szakasz idején, csak sokkal többen tudnak részesülni benne. Nos, nem így történt. Maga Trow már a kezdeteknél úgy gondolta, hogy megmarad egy elit szektor, amely a korábbi (Európában főleg a humboldti) modellt követi, és emellett épül ki egy tömeges képzésre berendezkedő, másként működő szektor. (*Trow 1974, 1984*)

A politikai megrázkódtatás arra intette a kormányzatokat, hogy a felsőoktatás további expanziójával és az intézményrendszer átalakításával kapcsolatos reformokat tudatosan és szakszerű előkészítés után kell bevezetni (68 előtt általában kevéssé érvényesült ez a tudatosság). Felsőoktatás-kutató intézeteket hoztak létre, általában állami finanszírozású önálló intézményként, ritkábban valamely egyetem szervezeti keretében. Valójában ettől kezdve beszélhetünk felsőoktatás-kutatásról mint önálló kutatási irányról. Ezek az intézetek alapvetően a „kormányzat – akadémiai oligarchia – piac” háromszögben mozgó, a hatalom, befolyás paradigmájára épített kutatásokba kezdtek. Elejétől fogva törekedtek a nemzetközi szemléletmódra. Sorra publikáltak olyan köteteket, amelyek a fejlett világ különböző régióiba tartozó országok felsőoktatási rendszereivel, reformjaival, azok összehasonlításával foglalkoztak. Ezek a kutatások nem irányultak 68 eseményeire, de ha történeti háttérbe akarták helyezni mondandójukat, akkor 1968 (a hatvanas évtized második fele) volt a kezdő évszám. Tehát az érdekelte őket, ami 1968 után (jórészt 68 hatására is) tör-

tént. Így állt elő az a helyzet, hogy 68-ról alig találunk professzionális felsőoktatási elemzést. Amit a korszakról és a sarkalatos évről tudunk, azt elsősorban történészek, egykori egyetemi vezetők vagy tudományfilozófusok írásaiból meríthetjük.

A DIÁKOK, A FIATAL TANÁROK ÉS AZ EGYETEMI ALKALMAZOTTAK KÖVETELÉSEI

Nem kerülhetjük meg a felsorolást, azoknak a követeléseknek a számbavételét, amelyek lényegében közösek voltak a különböző helyszíneken, környezetben zajló diáklázadásokban.

A diákság „túlnépesedése”, a minden tekintetben tapasztalható zsúfoltság önmagában nem volt első számú mozgatórugó, mindazonáltal a legtöbb helyen erősen motiválta az elégedetlenséget. Sok új tanárt is felvettek az egyetemre, akik – kellő tapasztalat hiányában – nem voltak felkészülve a mindenki számára új helyzetre. A diákok a közvetlenebb, segítőkész hangnemet, a személyességet hiányolták az esetükben. Azt követelték, hogy a tanárok inkább tanítsanak, ne pedig kutassanak. Magát a tanítást és a tananyagokat érdektelennek, irrelevánsnak, korszerűtlennek találták. Vágyaikban az egyetem úgy jelent meg, mint egy demokratikusan működő sziget (új elefántcsonttorony) az egyáltalán nem vonzó társadalmi környezetben. Nagy hangsúlyt kaptak a diákok politikai jogai, a szabad véleménynyilvánítás a campuson, az önkormányzatiság kérdése, ami a hallgatók, a fiatal tanárok és az egyetemi alkalmazottak bevonását jelentette az egyetem egészét érintő fontos kérdésekbe. Követelték, hogy az ő választott képviselőik is kapjanak helyet a legfőbb döntéshozó testületben (az Egyetemi Tanácsban), szemben a sok évszázados gyakorlat szerinti megoldással, a professzori karból, vagy a professzorok képviselőiből álló Szenátussal. (*Riesman 1973*) (*Stadtman 1973*)

HÁROM VÁROS, HÁROM TÖRTÉNET

Oslo

Norvégia a skandináv jóléti állam jellegzetes példája, amelynek társadalmi berendezkedése sajátos vonásokat is mutat. Az egyetemi rendszer lényegében a humboldti modell alapján épült ki, történelmi okokból jelentős késéssel Dániához vagy Svédországhoz képest. Figyelemre méltó eltérés viszont ebben a környezetben, hogy Norvégiában komoly hagyományai vannak az angolszász orientációnak, ami érzékelhető a szektor második világháború utáni történéseiben is.

Az 1960-as években beindult létszámexpanszió hathatós hátszelet kapott, amikor az Északi-tengerben ígéretes kőolajforrást találtak. A feltárás és a kitermelés gyors

és látványos gazdasági eredményeket hozott, ami lehetőséget adott a jóléti állam kiépítésére. Ez a társadalmi vállalkozás ugyanis meglehetősen drága, ami következik az alapelvekből. A jóléti állam megvédi polgárait azon kockázatok bizonyos részétől, amelyek a modern iparosodott társadalomban fenyegetik őket (munkanélküliség, betegség, öregedés). Megelőzi a személyek és családok közötti elfogadhatatlan életszínvonal-különbségeket. Olyan gazdasági növekedést és fejlődést indukál, amelynek eredményéből minden állampolgár részesül (növekvő fogyasztás és életszínvonal).

Ebbe a képbe kellett beilleszkednie az egyetemi rendszernek. A folyamat kézenfekvő eleme volt a létszámnövekedés, új egyetemek alapítása, a meglévők bővítése és a felsőoktatás struktúrájának átalakítása. A korábbi felsőfokú, de a felsőoktatás körébe nem tartozó intézményeket a felsőoktatás részévé tették (elsősorban a tanárképző, egészségügyi és a műszaki felső iskolák tartoztak ide), létrehozva ezzel a nem-egyetemi szektort. Új elemként, 1968-ban megalapították a regionális college-ok rendszerét, amely elsősorban a területi egyenlőtlenségek csökkentését szolgálta. Ezek az intézmények az adott közigazgatási egység igényeinek kielégítését kívánták kielégíteni, többkarú intézményekként, alapvetően két-hároméves képzési programok indításával, az egyetemre való továbblépéshez is bizonyos lehetőséget adva. (A regionális college-ok ezen kívül több más képzési tevékenységet folytattak, és funkciójuk, jellegük idővel több módosulást ért meg.)

Az expanzió első szakaszában az egyetemek jelentős fejlesztési eszközöket kaptak, miközben megtartották hagyományos autonómiájukat és belső intézményi struktúrájukat. Az intézményhálózat, az intézményrendszer átalakítási programja keretében a kormányzat azt tervezte, hogy megreformálja az egyetemek belső működésének rendjét. Az állami forrásokkal való gazdálkodás racionalizálása, az oktatásszervezés észszerűsítése, ellenőrzési rendszer kiépítése indokolt volt, tekintettel a többszörösére emelkedett létszámra, a komplexebb feladatokra. 1966–70 között reformbizottságok dolgoztak a koncepció megalkotásán és a megvalósítási terven. Ezt az ambiciózus folyamatot törte meg a diáklázadás.

Az események középpontjában az ország legnagyobb és legmagasabb presztízsű egyeteme, az Oslói Egyetem állt. A diákok megmozdulásait konkrétan az első kormányzati vitaanyag megjelenése váltotta ki. A más országokban zajló hasonló akciók hírei jelentős muníciót adtak ehhez, mégpedig elsősorban a kapitalizmusellenes vonulat. A diákok a reformtervekből azt olvasták ki, hogy a kormányzat a kapitalizmus elvei szerint kívánja átformálni az egyetemet. (Ennek ellenzésében a tanári kar jelentős része is támogatta őket, tartva a folyamatos értékelésektől.) Követelték az egyetemek legfelső vezetőtestületének átalakítását a demokratikus képviselői rendszernek megfelelően, úgy, hogy annak hatásköre kiterjedjen az oktatási koncepciót és a gazdálkodást érintő minden lényeges kérdésre. A kormányzat a lázadás erejét látva meghátrált. Feladta az egyetemi szektor strukturális átalakításának tervét, és bevezette az intézményen belüli demokratikus vezetési modellt. A későbbi szakértői

helyzetértékelés úgy foglalta össze a történések lényegét, hogy a professzori „menedzsment” helyébe nem a kormányzati menedzsment lépett, hanem a hallgatói. Egyúttal csökkent az egyetemek autonómiája, és az erősebb állami kontroll biztosította a belső demokratizálást. Másként fogalmazva a kormányzat két stratégia, az erős kontroll mellett működő racionális tervezés és az öngazgatás között egyensúlyozott.

Az egyetemi szektor a továbbiakban már alig kapott fejlesztési támogatást, a kormányzati és a társadalmi figyelem egyértelműen a nem-egyetemi szektor javára tolódott el. Ez a törés más országokban is megfigyelhető volt. A kormányzatok nemcsak a gazdaság, a társadalom és a diákok reális igényeit vették figyelembe, hanem azt is, hogy a nem-egyetemi szektor „könnyebben kezelhetőnek” bizonyul, a kapcsolatot nem terhelik a középkori vagy humboldti eredetű autonómiaigények, az elit attitűdök.) (Aamodt–Kyyvik–Skoie 1991) (Neave 1991) (Aamodt–Tönder 1993) (Trow 1984)

Tokió

A 19. század harmadik harmadától (a japán modernizáció kezdetétől) kiépített egyetemi modell jellemzője, hogy a nyugati világban ismert nagy egyetemi modellek ötvözte, amelyben az egyes szektorok nagy mértékben elkülönülnek egymástól. A kiemelkedő presztízsű állami egyetemek a humboldti modellt követték, a mennyiségi szempontból fokozatosan dominánssá váló magánszektor az amerikai modell szerint *rendezkedett* be, és a brit modellre jellemzően nagy ereje van az akadémiai oligarchiának.

A tekintélyes állami egyetemek sokáig ellenálltak az 1960-as években beinduló létszámexpánziónak, a növekedés döntően a magánintézményeket érintette. Így a tömegessé válás negatív hatásai alapvetően ebben a szektorban csapódtak le. A szinte teljesen a tandíjaktól függő intézmények nem tudtak ellenállni a társadalmi nyomásnak, és kapacitásukat meghaladó létszámú diákok fogadtak be. A mindenképpen szükséges fejlesztések fedezésére hitelekkel vettek fel, amelyek törlesztése csődhelyzettel fenyegetett. Az intézmények drasztikus tandíjemeléssel próbálták megoldani a helyzetet. Ennek kilátásba helyezése hatalmas felháborodást váltott ki az érintett diákság körében. Az elégedetlenség egyre erősödött az állami egyetemeken is. Elsősorban az oktatás tartalmát, az egyetemek merev struktúráját, a tanári kar intellektuális és adminisztratív mozdíthatatlanságát kifogásolták. Természetesen hatottak a nyugati egyetemeken kibontakozó radikális folyamatok hírei is. A vietnámi háború, a militarizmus és az imperializmus elítélése, az akadémiai szabadság, az egyetemi vezetőtestületekben a diákrésztétel követelése, a kibontakozó fogyasztói társadalom kritikája itt is erősen megfogalmazódott (sok baloldali, marxista beállítottságú diák volt az egyetemeken), de itt kiegészült a nyílt Amerika-ellenességgel, az amerikai

támaszpontok megszüntetésének követelésével. 1968-ban a lázadás legkeményebb eleme a diákok azon akciója volt, amikor megakadályozták az amerikai légierő utánpótlási útvonalának használatát (az utakat tönkretették, felbontották). Ez ellen már rendőri erőket is bevetettek a hatóságok.

Az események döntően Tokióban zajlottak, mivel a diákok fele ebbe a körzetbe összpontosult. Az ország legmagasabb presztízssű, kifejezetten elit jellegű állami egyeteme, a Tokiói Egyetem és a legtekintélyesebb magánegyetem (Waseda) volt a centrum. A diákok elbarikádozták magukat az egyetemen, a helyzet odáig fajult, hogy a rendőri egységek behatoltak a Tokiói Egyetem területére, a hatóságok egy évre bezáratták az intézményt. Mindez megrázó élmény volt a teljes autonómiájára büszke egyetem vezetői számára, akiket nagy befolyással bíró politikusok és meghatározó üzleti körök azzal vádoltak, hogy tehetetlenségükkel utat nyitottak a lázadásnak, nem tudták megfékezni a diákjaikat. De más intézmények is részesei voltak a történéseknek: összesen 50 felsőoktatási intézményt zártak be bizonyos időre, 41 intézményben került sor rendőri beavatkozásra.

A lázadás eredményeként a magánegyetemek elérték, hogy rendszeres költségvetési támogatáshoz jussanak. Az állami egyetemeken megindult egy kísérlet az irányítási rendszer és az egyetemi menedzsment korszerűsítésére. Ezáltal az állami és magánegyetemi szektor intézményrendszere bizonyos közeledést mutatott egymáshoz. Mindkettőt érintette a diáklázadások következtében kialakuló politikai bizalmatlanság és tekintélyvesztés. Ez hosszabb távon éreztette hatását. A kormányzat egy évtizedig nem mert komolyabb reformokat indítani. Az 1980-as évek elejétől a demográfiai hullámok (hullámvölgy) szorításában kezdtek hozzá bizonyos lépésekhez. Az ágazat viszont folytonos finanszírozási nehézségekkel küzdött, miközben a műszaki világ, a gazdaság egésze és a kultúra több területe látványos eredményeket ért el. A drága, merev és nárcisztikus vonásokkal vádolt egyetemek helyett a nemegyetemi szektor kapott jelentősebb fejlesztési lehetőségeket (Junior College, szakfőiskola). (Geiger 1986) (Kaneke 1989) (Osaki 1997) (Hrubos 1999)

Párizs

A párizsi diákmegmozdulások sokfelé ágazó tematikájából jelen keretek között három általános, a társadalom és az oktatási rendszer (a felsőoktatás) természetét érintő kérdést célszerű kiemelni.

Először is az esélykülönbségek változásának, megváltoztathatóságának ügyét, amely egyben a szociológia egyik alapvető kérdésfeltevése. A gyors létszámbővítéstől, „első látásra”, remélhető, hogy a korábbi (elit) szakaszban érvényesülő helyzet megváltozik. Most már nemcsak a privilegiált családok gyermekei jutnak be az egyetemre (nemcsak az ő életterveikben szerepel ez a szándék), hanem kinyílnak a kapuk az eddig kiszorult rétegek, társadalmi csoportok előtt is. Amikor néhány év

alatt három-négyszeresére nő a diákok létszáma, akkor logikusnak tűnik a következtetés. Valójában nem ez történt, főleg nem az első években. Az újonnan megnyílt lehetőségekkel ugyanis először azok éltek, akik számára már korábban is fennállt a hozzájutás lehetősége, nem pedig a korábban ebből kimaradtak. Az elit családok gyermekei még nagyobb számban és arányban tanultak tovább az egyetemeken, tehát ők használták ki a létszámexpanszió előnyeit. Amikor már „telítődött” az elit hozzájárása, akkor kezdett érezhető mértékben megnyílni az út a kedvezőtlenebb helyzetűek előtt. (Ez az összefüggés általános érvényű, tehát lejátszódik lényegében minden szolgáltatás, fogyasztási cikk esetében a hiányhelyzet oldódáskor.)

A párizsi diákok, és nyomukban a világ más pontjain lázadó társaik számára lehangoló és elfogadhatatlan tapasztalat volt, hogy a létszámexpanszió (ami sok nehézséget okozott a felsőoktatás működésében) nem szolgálta azonnal a társadalmi különbségek csökkentését, hanem bizonyos értelemben még növelte is azokat (ami nemcsak a belépés lehetőségében, hanem a magasabb presztízssű intézményekbe, képzési programokba való bejutás esélykülönbségeiben is megnyilvánult). Követeléseik között kiemelt helyen szerepelt ennek a helyzetnek, ezen mechanizmusok működésének megváltoztatása.

A diákok az egyetem teljes intézményrendszerének átalakítását kívánták elérni. Ennek egyik kardinális eleme az egyetemi karok hatalmának felülvizsgálata, megtörése volt. Párizsban (Franciaországban) kiemelten releváns volt ez a kérdés, mivel a napóleoni egyetemi modellben a karok kezébe (szintjére) elhelyezett főhatalom a rendszer egyik alapvonása. (A középkori egyetemen még az egyetem „egészének” volt hatalma. A 19. század elejétől megváltozott a helyzet, és a karokhoz került ez a pozíció. A humboldti egyetemen is fontos szerepet játszottak a karok, de kevésbé volt meghatározó a hatalmi pozíciójuk, mint a napóleoni modell esetében. Maga az egyetem egésze laza szerkezetű, az akadémiai élet minden eleme a markánsan eltérő szakmai irányultságot képviselő karok keretében zajlik, ott értelmezhető. A karok egymástól függetlenek, az állami irányítás a karokon valósul meg. A 68-as hallgatók karokkal szembeni ellenszenvre azon alapult, hogy konzervativizmusukban, szellemi, szakmai mozdíthatatlanságukban látták az egyetemi élet reformjának, az oktatás tartalmi megújításának fő akadályát. (Karády 2006) Meglátásuk nagyon is releváns volt, és általánosabb érvényű összefüggésre utalt. Ha az egyetem több, relatíve nagy autonómiával rendelkező egységből áll a szervezeti hierarchia egyes szintjein, akkor azok ellenállásán megtörhetnek a változtatási, az innovatív törekvések (kormányzatiak és hallgatóiak egyaránt). (Vught 1989)

Amennyiben – követeléseik értelmében – az egyetem szintjére kerül a főhatalom, ott azt nem a professzorokból (azok választott képviselőiből) álló Szenátus gyakorolja, hanem egy új típusú testület, az Egyetemi Tanács. Az ET tagjai az egyetemi polgárokat reprezentáló választott képviselők: professzorok, fiatal tanárok, alkalmazottak és diákok. Az egyetemi szintű képviseleti jellegű döntéshozó testület és az állam által garantált egyetemi autonómia együtt határozzák meg a kívánatos egyetemi modellt.

Utóbb az „egyetem vagy kar mint a főhatalom letéteményese” kérdés tovább formálódott. Amikor az 1980-as évektől a kormányzatok áttértek az ún. indirekt irányításra, a felsőoktatási intézmények finanszírozásában komolyabb szerepet kapott a nem primer (kormányzati) források bevonása, ismét előtérbe kerültek a karok, amelyek eltérő szakmai jellegük, lobbypozíciójuk következtében önállóan sikeresebben tudtak eredményeket elérni. Az 1990-es években már az innovatív, vállalkozó szellemű (vállalkozói) egyetem modellje merült fel. Abban az „egyetem egyetlen üzlet” koncepció ismét az egyetem szintjére emelte a főhatalmat. (Clark 1998)

Másfelől sok helyen a karok szintjén is létrehozták a képviseleti jellegű döntéshozó testületeket (a Kari Tanácsot), ami újabb összefüggésbe helyezte a hatalom-megosztás kérdését az intézmény és a karok között.

Viták övezték és övezik a képviseleti jellegű döntéshozó testületek működését. Gyakran megkérdőjelezték hatékonyságukat az akadémiai és az üzleti típusú döntésekben, amikor (már az 1980-as évektől) egyre erősödő versenyhelyeztetel kellett szembenézniük az intézményeknek. Ugyanakkor nehezen valósítható meg a hatáskörmegosztás megoldásaként sokszor javasolt (bevezetett) operatív döntéshozó testülettel.

Felmerült az a kérdés is, hogy vajon kik voltak az igazi nyertesei ennek a vívmánynak. Teret kapott a vélekedés, miszerint a diákok „bejátszották” a fiatal tanárokat és az adminisztratív stáb hangadóit az Egyetemi (Kari) Tanácsokba, és főleg az ő jelenlétük változtatta meg a legfőbb döntéshozó testületek arculatát.

Végül is a párizsi diákok és támogatóik akciói alapvetően sikerrel jártak, az új modell lényeges vonásaiban megvalósult, törvényi alátámasztást kapott. Küzdelmük történelmi jelentőségét nem csökkenti, hogy a korábbi intézményrendszer több eleme tovább élt a francia felsőoktatásban, és – mint a fentiekben láttuk – az általuk kikényszerített reformok utóbb több metamorfózist éltek meg.

68 HOSSZABB TÁVÚ HATÁSAI

68 először hozta felszínre, fogalmazta meg a felsőoktatási expanzió sorsfordító következményeit. Az akkor azonosított, tudatosított problémák megoldása több évtizedre megadta a felsőoktatási reformok és a körülöttük folyó társadalmi viták témáit. A diáklázadások megbontották mind a humboldti, mind a napóleoni egyetemi modellt, és elindították egy új modell (modellek) keresését.

Miközben a nyugati társadalmak azóta több tekintetben átalakultak, a felsőoktatás máig őriz olyan elemeket, melyek 68 hatására jöttek létre. Az akkor – társadalmi, oktatási és politikai megfontolásokból – életre hívott, vagy előtérbe került nem-egyetemi szektor véget vetett az egyetemi világ egységének. Különböző formákban épült ki: Fachhochschule, hoger beroepsonderwijs, institut universitaire de technologie, polytechnic, regional college, főiskola stb. Ettől kezdve nyert teret a

felsőoktatás elnevezés, jelezve, hogy a fogalom mindkét szektort magába foglalja. Ez utat nyitott Európa jelentős részében a duális típusú képzési szerkezet kialakulásának. A Bologna-reform nehezen megoldható eleme ennek a szerkezetnek a lineáris modellbe való illesztése.

Továbbra is változatlanul él jó néhány 68-as érték, elsősorban az az igény, hogy a társadalom egyre nagyobb része tudjon bekerülni a felsőoktatásba. Bár a kormányzatok – finanszírozási okokból vagy a diplomás túlképzés elkerülése céljából – időről időre megpróbálják fékezni a létszámnövekedést, végül is szinte folyamatos az expanzió.

Bizonyos 68-as témák jelentősége az elmúlt fél évszázad alatt kifejezetten növekedett. Ilyen az elit- és a tömegképzés együttes megvalósítása. Az oktatás tartalmát érintő, lezárhatatlan kérdésnek tűnik az általános és a szakmai képzés elhelyezése, viszonylagos súlya a képzési programokban. Az egyenlő esélyek érvényesüléséért folyamatosan küzdeni kell, mivel a társadalmi szelekció újabb és újabb szintereken (a felsőoktatás más-más szegmenseiben) jelenik meg, miközben még a „jól ismert” területeken sem tűnik el, bár bizonyos vonatkozásokban csökken. A diákok bevonása a felsőoktatással kapcsolatos döntések meghozatalába, részvételük a különböző testületekben elfogadott gyakorlattá vált. Ugyanakkor ez nem mindig működik automatikusan. Intő jel volt például az Európai Felsőoktatási Térség kiépítését meghirdető miniszteri konferencia (Bologna, 1999) esete, ahova a diákok képviselői nem kaptak meghívást. Majd kiharcolták, hogy a következő, 2001-ben Prágában tartott rendezvényen az Európai Diákszövetség már tanácskozási joggal részt vehessen. Az ő határozott javaslatuk volt a szociális dimenzió beépítése a reformfolyamat értékelésébe, és rendszeresen hallatják hangjukat az oktatás tartalmi kérdéseinek vitáiban.

A 68-ban megindított modellkeresés, modellépítés korszaka egészen a 2010-es évek közepéig tartott, amikor is kiderült, hogy már a 21. század új követelményeivel kell szembenézniük a felsőoktatás szereplőinek a fejlett országokban (globalizáció, informatikai forradalom, a tömegességből az általánossá válásába való átmenet szakaszának megkezdődése). *(Hrubos 2015)*

EGY KÖZVETETT HATÁS

A társadalomkutatás területén az eseményeknek volt egy közvetett hatásuk. Előtérbe került az életkor (korcsoport) mint társadalmi különbségeket hordozó faktor. A (leegyszerűsített) marxista talpazatú értelmezésben az osztályhelyzet a meghatározó minden társadalmi jelenségben. Ehhez képest az életkor, a nem, a lakóhely, a kulturális vagy vallási hovatartozás legfeljebb másodlagos szerepet játszik. 68 után kibontakozott egy sajátos kutatási terület, az ifjúságkutatás, amely kiemelten foglalkozik az adott korcsoporttal. A tudományos érdeklődés mellett ebben jelentős

szerepet játszott a kormányzatok azon törekvése, hogy jobban megismerjék az ifjúság életkörülményeit, törekvéseit, értékrendszerét. Ez megalapozhatja a releváns ifjúságpolitika kialakítását, a tényleges igényekhez való alkalmazkodás lehetőségét, és ezzel elejét lehet venni a radikális mozgalmak térnyerésének.

IRODALOM

- Aamodt, P. O. – Kyvik S. – Skoie H. (1991): Norway: Towards a More Indirect Model of Governance? In Neave G. (ed.): *The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe*. Pergamon Press. Oxford, New York, Frankfurt etc. pp. 129–144.
- Aamodt, J. K. – Tönder, J. K. (1993): Between the Market and the Welfare State: How to Adjust Norwegian Higher Education to New Principles. In *Academic Freedom and University Autonomy*. CEPES Papers on Higher Education. UNESCO European Centre for Higher Education. Bucharest, pp. 249–257.
- Clark, B. R. (1998): *Creating Entrepreneurial Universities*. Pergamon Press. Oxford, New York, Tokyo
- Geiger, R. L. (1986): Private Sector in Higher Education. Structure, Function and Change in Eight Countries. Ann Arbor. The University of Michigan Press
- Graaff, J. H. – Furth D. (1978): Introduction. In Clark, B. R. – Graaff, J. H. – Furth, D. – Goldschmidt, D. – Wheeler, D.: *Academic Power. Patterns of Authority in Seven National Systems of Higher Education*. Praeger Publisher. New York pp. 1–12.
- Hrubos I. (1999): A japán felsőoktatási modell. *Educatio Füzetek. Kutatás Közben* 226. Oktatókutatató Intézet. Budapest <http://mek.oszk.hu/09400/09499/> [Letöltve: 2018. 06. 04.]
- Hrubos I. (2015): Az Európai Felsőoktatási Térség kialakításának második szakasza. Helyzetkép félidőben. In Fehérvári Anikó – Juhász Erika – Kiss Virág Ágnes – Kozma Tamás (szerk.): *Oktatás és fenntarthatóság*. HERA Évkönyvek III. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete. Budapest pp. 263–274. <http://hera.org.hu/hera-evkonyv-2015/> [Letöltve: 2018. 06. 04.]
- Kaneko M. (1989): Financing Higher Education in Japan. Trends and Issues. Research Institute for Higher Education. Hiroshima University International Publication Series No. 4.
- Karády V. (2006): Egy ellenmodell: a napóleoni „francia egyetem” és utóélete. *Educatio*, 15/4. pp. 684–702. http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=63 [Letöltve: 2018. 06. 04.]
- Massiah, G. (2008): 1968 májusa a nagyvilágban. *Eszmélet*, Jan. 1. http://www.eszmelet.hu/gustave_massiah-1968-majusa-a-nagyvilagban/ [Letöltve: 2018. 06. 04.]
- Neave, G. – Vught, F. A. (1991): Conclusion. In Neave, G. – Vught, F. A. (eds): *Prometheus Bound. The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe*. Pergamon Press. Oxford, New York, Beijing, Frankfurt, São Paulo, Sydney, Tokyo, Toronto pp. 239–255.

- Osaki H. (1997): The Structure of University Administration in Japan. *Higher Education*, 34. pp. 151–163.
- Riesman, D. (1973): Commentary and Epilogue. In Riesman, D. – Stadtman V. A. (eds): *Academic Transformation*. McGraw-Hill Book Co. New York pp. 409–474.
- Stadtman, V. A. (1973): Constellation in a Nebulous Galaxy. In Riesman, D. – Stadtman, V. A. (eds): *Academic Transformation*. McGraw-Hill Book Co. New York pp. 1–11.
- Trow, M. (1974): Problems in the Transition from Elit to Mass Higher Education. From the General Report on the Conference on Future Structure of Post-Secondary Education. OECD, Paris 1973. Carnegie Foundation of Higher Education. Berkeley, California <http://eric.ed.gov/?id=ED091983> [Letöltve: 2018. 06. 04.]
- Trow, M. (1984): The analyses of status. In Clark B. R. (ed.): *Perspectives in higher education. Eight disciplinary and comparative views*. University of California Press. Berkeley, Los Angeles, London pp. 132–164.
- Vught, F. A. (1989): Innovation and Reforms in Higher Education. In Vught, F. A. (ed.): *Governmental Reforms in Higher Education*. Jessica Kingsley Publishers. London pp. 47–72.
- Wittrock, B. (1993): The Modern University: The three transformations. In. Rothblatt, Sh. – Wittrock, B. (eds) (1993): *The European and American University since 1800. Historical and sociological essays*. Cambridge University Press. pp. 303–362.

Az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása, mint az Európai Unió felsőoktatás-politikájának központi eleme

BEVEZETÉS

A felsőoktatás kérdése kezdettől az európai integrációs folyamat hangsúlyos része volt, és szerepe az 1980-as évektől kezdődően egyre erőteljesebben jelentkezett. Ehhez hathatós hátszelet adott a szovjet tömb várható, majd tényleges felbomlása, és ennek kapcsán az Európai Unió (EU) bővülésének kilátása. A berlini fal leomlása után értelemszerűen felmerült az európai felsőoktatás, az európai kultúra egyik döntő eleme egységes kezelésének kérdése. Ezen a területen jól láthatóvá vált a két, egymást részben átfedő vonulat kibontakozása. Az EU a saját (egyre bővülő) földrajzi területén elsősorban gazdasági és politikai vonatkozások figyelembevételével kezdte el érvényesíteni saját felsőoktatás-politikáját, az akadémiai világ Európa egészében gondolkodva indította meg a felsőoktatási együttműködés kiépítését. A folyamatok időben szinte párhuzamosan haladtak, és nyilvánvalóan erősítették egymást.

Az Európai Bizottság (EB) kezdeményezésére 1988-tól fokozatosan kidolgozták az Európai Kredit Átviteli Rendszert (European Credit Transfer System – ECTS).

1988-ban az Európa Tanács és az Európai Egyetemek Rektori Konferenciája, (az Európai Egyetemi Szövetség elődintézménye) kezdeményezésére európai rektorok (a nyugati és a keleti tömbből egyaránt) kibocsátották az európai egyetemek Magna Chartáját, amelyben rögzítették azokat a hagyományos és modern értékeket, amelyeket kívánatos lenne egységesen követniük.⁴⁴ Az Európai Bizottság ugyanakkor létrehozta az Erasmus programot, azzal a feladattal, hogy gyakorlati (szervezési és finanszírozási) keretet adjon az egyik fontos európai értéknek, a határokat átívelő hallgatói és tanári mobilitásnak.

1994-ben az EB, az Európai Tanács és az UNESCO európai regionális szervezete elindította az oklevélmelléklet rendszerének megalkotását, amely dokumentum lehetővé teszi az egyéni diplomák értelmezését.

1997-ben az Európa Tanács és az UNESCO európai regionális szervezete kezdeményezésére aláírták a Lisszaboni Egyezményt a felsőoktatási képezéseknek az európai régióban történő elismeréséről. Ez fontos jogi lépés volt, ami lehetővé tette

⁴⁴ <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/read-the-magna-charta/the-magna-charta> [Letöltve: 2019. március 5.]

a hallgatók és a munkavállalók határokat átívelő mobilitását. Innen már csak egy lépés volt annak felismerése, hogy az elismertetésnek alapvető feltétele a felsőoktatás kereteinek összehangolása.

1998-ban az Egyesült Királyság, Franciaország, Olaszország és Németország oktatási miniszterei Párizsban aláírták a Sorbonne Nyilatkozatot, bejelentették szándékukat az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) létrehozására, és csatlakozásra hívták meg Európa országait.

1999-ben összesen 29 ország (köztük Magyarország) oktatási miniszterei aláírták a Bolognai Nyilatkozatot, és ezzel megindult az európai felsőoktatási reform. (Ezután fokozatosan csatlakoztak hozzá további országok, úgyhogy 2015-től már 48 tagja van az egyezménynek, lényegében minden európai ország.) (Hrubos 2016)

A tanulmány annak a folyamatnak a fő állomásairól, elért eredményeiről és vitatott, nyitott kérdéseiről szól, melyek alapvetően határozták meg a térség felsőoktatásának átalakulását. Ez alkalmat ad arra, hogy a magyar felsőoktatásban az elmúlt 15 évben történeteket ebben a nemzetközi környezetben tudjuk értelmezni. A reform indítékairól és a megvalósítás szervezeti kereteiről szóló fejezet után az időbeliséget követve az első, majd a második évtized (szakasz) főbb történéseit mutatja be és értékeli. Egy általánosabb szintű megközelítéssel élő és néhány összefoglaló tanulsággal foglalkozó fejezet zárja a tanulmányt.

A REFORM INDÍTÉKAI ÉS A BEVEZETÉS IRÁNYÍTÁSÁNAK SZERVEZETI KERETEI

A reform megindításának alapvető indítéka gazdasági jellegű volt, az európai gazdaság fellendítését kívánta szolgálni a magasan képzett munkaerő akadálymentes mozgásának lehetővé tételével. A várakozások szerint a képzési szerkezet átalakítása lehetővé teszi majd a tömeges és az elitképzés együttes megvalósítását. Nem fogalmazódott meg explicit formában, de köztudott volt: az alapítók elsősorban egy európai elit kinevelését akarták megvalósítani, amelynek műveltsége, szaktudása, kultúrája, identitása, lojalitása európai. Így szakmai karrierje során bárhol használható, természetes számára a határokon átívelő mobilitás, és mindenütt az európai szempontok vezérlik (akkor is, ha időnként saját hazájában dolgozik). A diplomás tömegek nagyobb része továbbra is a hazai munkaerőpiacon fog tevékenykedni, de jó, ha számukra is lehetővé válik a külföldi munkavállalás.

A Bolognai Nyilatkozat hat pontban foglalja össze a feladatokat. Közülük a két legátfogóbb és legnagyobb, leglátványosabb a könnyen érthető és összehasonlítható fokozatok rendszerének bevezetése, valamint a két (utóbb három) cikluson alapuló képzési struktúra kialakítása. Három pont a fentiek működését szolgáló eszközök (oklevélmelléklet, kreditátviteli rendszer, minőségbiztosítás) működtetését írja elő. Külön pont utal az egyetemi polgárok mobilitásának támogatására, az egyenlő esé-

lyek biztosítása mellett. Végül egy tartalmi kérdés zárja a sort: az európai vonatkozások beépítése a felsőoktatásba.⁴⁵

Kiépült a reform megvalósítását irányító európai szintű szervezeti rendszer. A legfelső stratégiaalkotó és döntéshozó testület az oktatásért (felsőoktatásért) felelős miniszterek konferenciája. Ez a testület az első tízéves szakaszban két évente ülésezett (majd a második szakaszban három évente, és a tervek szerint a 2020-tól kezdődő harmadik szakaszban visszatérnek a két évenkénti rendszerhez). A végrehajtás irányítását a Nemzetközi Bologna Csoport (Bologna Follow-Up Group) végzi, amely a két miniszteri konferencia között döntéshozó hatáskörrel rendelkezik. Ez is igen népes testület. Szavazati joggal rendelkeznek a tagországok oktatási kormányzatának képviselői (ők általában a nemzeti Bologna-bizottságok vezetői, így biztosítják a kapcsolatot a tagországok szintjével). Ugyanilyen joggal rendelkezik még egy tag, mégpedig az EB képviselője. Szervezeti értelemben ez az a pont, ahol az EU megjelenik a reformfolyamatban (egyébként az EB és az Európa Tanács 2001-től vesz részt a projektben, leszámítva az előkészítő szakaszt). Vannak megfigyelői joggal rendelkező tagok, akik a társadalom és a felsőoktatás érdekhordozóinak széles körét jelenítik meg (az ún. E4-ek: az Európai Egyetemi Szövetség (EUA), az Európai Nemzeti Egyetemi Felsőoktatási Intézmények Szövetsége (EURASHE), az Európai Hallgatói Szövetség (ESU) és az Európai Minőségbiztosítási Szövetség (ENQA), továbbá az UNESCO Európai Felsőoktatási Központja, az Európai Munkaadók Szövetsége és az Oktatási Internacionálé Páneurópai Szervezete). Meghatározó szerepet az E4-ek játszanak, amely szervezetek rendszeres adatgyűjtéseket, vizsgálatokat végeznek, és a miniszteri konferenciák előtt értékelő dokumentumokat készítenek. A Nemzetközi Bologna Csoport sokféle szakmai elemző munkát végez az általa felkért munkacsoportok útján, amelyeknek tagjait szakmai (esetleg regionális) szempontok alapján jelölik ki. Igen széles és összetett tehát az a kör, amelynek hangja megjelenik a reform irányításában. Fontos vonás a szakértői elem megjelenése, ami ellensúlyozza az alapvetően kormányzati jelleget. Hiányzik viszont az „igazi professzori hang”, a felsőoktatásban meghatározó szerepet játszó, a nagy tudású, gyakorlati oktató-kutató munkát végzők hangja, akik nem töltenek be formális vezető szerepet. (Hrubos 2011)

A reformot eredetileg 10 éves időtartamúra tervezték, de már az első öt év után kiderült, hogy nem fog teljesülni az elképzelés, és szükség lesz egy második szakaszra is. Az első szakasz megindította az eredeti, hat pontban rögzített feladatok elvégzését, a másodikban a finomításra, az időközben felmerült új igények és szempontok szerinti korrekciókra került sor. A 20 éves számvetésre 2020-ban kerül sor, és várható, hogy egy újabb évtizedről fognak dönteni a miniszterek.

⁴⁵ https://www.eurashe.eu/library/bologna_1999_bologna-declaration-pdf/ [Letöltve: 2019. február 16.]

AZ ELSŐ 10 ÉV

Jelen keretek között arra lehet vállalkozni, hogy a döntő elemnek mondható témát járjuk körül részletesebben, néhány fontosabb továbbit pedig tömören, utalásszerűen.

A többszintű képzési szerkezet megvalósításának modelljei

A fenti megfontolásból a képzési szerkezet harmonizálásának témáját célszerű elemzésre kiválasztani, egyrészt meghatározó szerepe okán, másrészt azért, mert az abban történtek következményei jellemzően megjelentek a megvalósítás más területein is. A reform megálmodói abból a meggondolásból indultak ki, hogy a megvalósítandó közös modell az ún. lineáris (többlépcsős) modell legyen, mivel az képes leghatékonyabban megoldani ugyanazon rendszerben a tömeges és az elitképzést. Az amerikai párhuzam igazán kézenfekvő. Ezt az érvet azonban a reform ideológusai explicit és nyilvános formában szinte soha nem használták, tekintettel arra, hogy hangsúlyozottan „európai modellt” kívántak alkotni, éppen Európa nagy versenytársával, az USA-val szemben. Ez az ellentmondás azonban kezdetektől fogva megterhelte a reform elfogadtatását a felsőoktatás szereplői körében.

Bár a képzési szerkezet harmonizálása volt az átfogó cél, az európai egyetem három történelmi modelljének (tradicionális brit, humboldti, napóleoni) hatása egyértelműen megjelent a megvalósítás során. Az Egyesült Királyságban nem okozott nagyobb gondot az átalakítás, mivel ott már jó ideje gyakorlat volt az egyetemeken a két, egymásra épülő fokozat rendszere (BA/BSc – MA/MSc). Kisebb korrekciókra volt csak szükség. Nagy megrázkódtatást okozott viszont a „humboldti Európában”, az ún. duális modell országaiban, ahol a nagy hallgatólétszám-expanzió során a felsőoktatás részeként kiépült az egyetemi szektor mellett a főiskolai (Fachhochschule, HBO stb.) szektor, amelyek tartalmilag nem kapcsolódnak egymáshoz, lényegük szerint más-más, az akadémiai, illetve a professzionális képzés megjelenítői. Erre a hagyományra építve itt a Bologna-áttérés azt jelentette, hogy megvalósult az egymásra épülő fokozatok rendszere, de két külön szektorban, amelyek között lehetséges az átmenet. Az egyetem mellett létrejött az *alkalmazott tudományok egyeteme* intézménytípus, a korábbi főiskolák átalakításával. A „napóleoni Európában” nem a duális rendszerről a lineárisra való átmenet volt a legnagyobb akadály, hanem az egyetemek egyeduralma (nem volt és ma sincs nagy méretű és ellenpontként is funkcionáló, professzionális képzést folytató szektor). Az egyetemek nehezen mozdultak el az osztott képzés felé, nem is tudták igazán jól elkülöníteni a BA/BSc és MA/MSc fokozat programjának tartalmát. Van, ahol a professzionális képzést az egyetemen belül próbálják megoldani, úgy, hogy a BA-programoknak két változatát hirdetik meg (akadémiai és professzionális). A tapasztalat az, hogy népszerűek

a professzionális képzések, az akadémiai vonulat pedig világos funkció és csökkenő hallgatói érdeklődés következtében kezdett kiüresedni. Máshol (például Olaszországban) az egyetem továbbra is az akadémiai típusú képzésre vállalkozik (a korábbi ötéves programokat 3 + 2-re bontották szét), de a munkaerőpiacra csak ezt kiegészítő, általában az egyetemen kívüli intézményben történő szakmai képzés után lehet reálisan kilépni. Mindennek messzemenő következményei vannak pl. a BA/BSc és az MA/MSc fokozat misszióját, egymáshoz való kapcsolódását illetően és más, gyakorlatias kérdésekben.

Így már a kezdet kezdetén a négy alapító tag (a Sorbonne Nyilatkozat aláírói) négyféle módon oldották meg az egymásra épülő fokozatok szerinti képzési szerkezetet, ami természetesen hatott a rendszer más elemeire is. Ez alapul szolgált más országok számára a különböző megoldásokra, ezáltal a rendszer differenciálódására (a harmonizálás jelszava mellett). (Hrubos 2010)

A különböző képzési szintek programjainak időbeli hossza (valójában kredit-értéke) nem volt EFT szintű egyeztetés tárgya, igen változatosan alakult. Ezek ugyan időközben valamelyest változtak, de a különbségek alapvetően megmaradtak. Érdekes áttekinteni a 2016/2017-es állapotot.

BA/BSc: az országok felénél 180, harmadánál 240 kredit, a továbbiaknál 210 kredit (három, négy, három és fél év). (Vita folyik arról, hogy a programokat egységesen négyévesre kellene beállítani, mivel a három év nem elegendő a többféle funkció ellátásához, a három és fél éves pedig sok szervezési gondot okoz. Érv lehet az is, hogy a világ más régióiban a négyéves forma terjedt el (amerikai minta alapján), tehát a globálissá váló felsőoktatásba való bekapcsolódást az tudná segíteni. Az érintett kormányzatok azonban általában nem kívánnak foglalkozni a kérdéssel, legalábbis az általános áttéréssel, a pénzügyi következményekre való tekintettel.)

MA/MSc: alapesetben 120 kredit (két év), de elterjedtek más megoldások is (60, 75, 90 kredit).

Rövid ciklusú képzések: alapesetben 120 kredit (két év). Az országok felében van ilyen, ebből 18 országban része a felsőoktatásnak (Magyarországon közéjük tartozik).

(A PhD-képzések változatos megoldásokkal működnek.)

A Bologna-rendszeren kívüli, (ún. osztatlan) képzések szinte minden országban vannak, országonként eltérő súllyal (Magyarország a középmezőnyben, a 10-20%-os csoportban van, de Svédországban 30%). (*The European Higher Education Area in 2018: 96–112*)

A „magyar Bologna”

Kelet-Közép-Európa országai sajátos, különösen nehéz helyzetbe kerültek a Bologna-projekt során. Ebben a térségben több reform is egymásra torlódott. Az 1990-es politikai fordulat után indult meg a felsőoktatási hallgatólétszám-expanzió, sietve

behozandó a lemaradást a nyugati országoktól, ahol ez már általában az 1960-as években elkezdődött. Meg kellett újítani a képzések tartalmát, a felsőoktatás igyekezett gyorsan lecserélni a korábban jellemző, az államszocialista rendszerben fogant koncepciókat és gyakorlatot. Néhány országban még az ország önállóvá válásából adódó feladatokkal is szembe kellett nézni (Csehország és Szlovákia szétválása, Jugoszlávia és Ukrajna esete), önálló felsőoktatási rendszert kellett létrehozni. Alighogy lépéseket tettek és eredményeket is értek ezeken a területeken, 1999-től már megjelent egy egészen új kihívás. Bologna-csatlakozásuk nem volt kétséges, hiszen a többség esetében már folytak az Európai Unióba való belépés előkészületei, és az európai felsőoktatási reform elsőik között való igenlése vonzónak, de legalább is ajánlatosnak tűnt. (Kozma–Rébay 2008)

A magyar felsőoktatást különösen a szovjet modell lecserélése során követendő új modell megtalálásában zavarta meg Bologna. Eredetileg két, utóbb tévesnek bizonyuló elgondolás bontakozott ki. Az egyik tévedés történelmi volt: a II. világháború előtti, sikeres humboldti modellt kellene helyreállítani. Ezt a modellt azonban 1990-ben már túlhaladottá nyilvánították a nyugatiak, tekintettel arra, hogy nekik már korábban alkalmazkodniuk kellett a hatalmasra nőtt ágazat igényeihez, lehetőségeihez, úgyhogy jelentős reformokat hajtottak végre, megváltoztatva a modell lényegi vonásait. A másik tévedés földrajzinak mondható, mivel abból indult ki, hogy a 20. század leghatékonyabb felsőoktatási modellje az amerikai, tehát annak adaptálása lesz a megfelelő megoldás (a világbanki kölcsön tárgyalásainak során már korábban felmerült ez a lehetőség). Európában azonban akkorra már előtérbe került az európai kultúra, az európai hagyományok őrzésének elsőbbsége és az integráció.

A biztos és használható történelmi modell hiánya oda vezetett, hogy a Bologna-reform szinte görcsös igyekezettel, a hazai tradíciók figyelembe vétele nélkül került bevezetésre. Ugyancsak a konkrét történelmi helyzetből, az utolérési igyekezetből adódott, hogy – hasonlóan több országhoz – Magyarországon is össze próbálták kapcsolni a Bologna-reformot más reformokkal, abban a reményben, hogy így ezzel nagyobb eséllyel lehet számítani azok társadalmi, politikai elfogadására. Ez a stratégia sehol nem vált be, mi több, paradox hatást ért el. A különböző reformok kölcsönösen rontották egymás esélyeit. (Magyarországon az akadémiai és az intézményi reform időben párhuzamos kezelése jó példa erre.) Mindezek a körülmények akadályozták, késleltették a munka tényleges elkezdését. 2005-ben fogadták el azt a felsőoktatási törvényt, amely a reform jogi kereteit megadta (a legtöbb országban ez 2001–2003-ban történt meg). Az ezután következő sietség nem tett jót a reformnak, nem hagyott időt a tartalmi előkészítésre, a rugalmasabb, esetleg fokozatos bevezetésre (amit a nyugati országokban jellemzően megtettek). Ugyancsak európai összehasonlításban túl merev és egysíkú megoldások születtek. Nem került sor a teljes képzési szerkezet átgondolására az első fokozat, az alapképzés tanterveinek, tantárgyainak megtervezése és akkreditálása, majd bevezetése előtt. Ennek követ-

keztében későn derültek ki az esetleges tévedések, amelyek időben való korrigálására alig volt esély.

Az egész régióra jellemző volt, hogy a reform csak a fokozatot adó képzésekkel foglalkozott, nem vett tudomást a más jellegű, kifejezetten szakmai képzésekről, az „akadémiai sodrás” hatotta át a folyamatot. (A felsőfokú szakképzés, a szakirányú továbbképzés hányatott sorsa Magyarországon beleillett ebbe a képbe.) A munkaerőpiaci kapcsolódás kérdése az indulásnál lényegében hiányzott a modellből. Először csak 2007-ben, a londoni miniszteri konferencián merült fel komolyabban. A hamarosan kitörő pénzügyi, gazdasági válság azonban igen drasztikus módon állította a figyelem előterébe, és a reform második szakaszában az egyik fő vizsgálati és elemzési téma lett. (*Hrubos 2010*)

Az ún. Bologna-eszközök megteremtése

A képzési szerkezet fentiekben bemutatott változatossága és más jelentős eltérések következtében hamarosan kiderült, hogy a külföldön szerzett végzettségek, a külföldön töltött tanulmányi idő kölcsönös elismerése továbbtanulás vagy munkavállalás esetén nemcsak elméleti, hanem nagyon is gyakorlati kérdés. Ennek korrekt megvalósításához meg kell teremteni a megfelelő feltételeket, amelyeket összefoglalóan Bologna-eszközöknek neveznek.

A legradikálisabb megközelítés az volt, amikor 2007-ben az EB kezdeményezte az ún. Tuning programot, amelynek célja az volt, hogy az európai országokban egy-egy szakterületen folyó képzés összehasonlíthatóságát elősegítsék. A felkért szakértői csoportok először összehasonlították a vizsgált terület képzési programjait, majd megállapodtak egy közös európai törzsanyagban. A projektnek voltak bizonyos eredményei, de rendkívül munkaigényes volta, no meg az általa felvetett kényes szuverenitási kérdések következtében végül elsikkadt. (*Derényi–Temesi 2008*)

A végzettségek elismerésekor alapvető akadállynak bizonyult, hogy az egyes európai országokban más-más képesítési rendszerek vannak érvényben a teljes képzési rendszer vonatkozásában, ezért a végzettségek nem hasonlíthatók össze. 2003-ban Bergenben az EFT miniszteri konferencia úgy döntött, hogy meg kell alkotni az európai képesítési keretrendszert (EKKR)⁴⁶, ami meg is történt, majd 2005-ben, Berlinben a miniszterek elfogadták. A következő lépés az volt, hogy 2007-ben, Londonban már arról döntöttek, hogy ennek alapján ki kell dolgozni a nemzeti képesítési keretrendszereket. Ezt megtámogatta a „másik vonulat”. 2008-ban az EB javaslatára az Európai Parlament ajánlást fogalmazott meg, amelyben felszólította a tagállamokat, hogy önkéntességi alapon 2012-ig dolgozzák ki az európai mintának megfelelő

⁴⁶ <http://www.cedefop.europa.eu/hu/events-and-projects/projects/european-qualifications-framework-eqf> [Letöltve: 2019. február 16.]

saját rendszerüket. Azonban máig nem fejeződött be a program, a határidőt folyton továbbtolják, különösen a tényleges bevezetést illetően. (Magyarország egyébként azon EFT-országok közé tartozik, ahol a befejező szakaszában van. Többnyire azon országok vették komolyan a munkák, amelyek egyúttal EU-tagok is). (*The European Higher Education Area in 2018: 121–125*)

A közös modell alapján létrehozott képesítési keretrendszer (a második Bologna-eszköz) hatással van az oklevélmellékletre és más vonatkozásban a kreditrendszerre is (harmadik és negyedik Bologna-eszköz), amelyeket ennek megfelelően korrigálni kellett. Ezek a munkák is áthúzódtak a második szakaszra. Az oklevélmelléklet rendszerének korszerűsítését az Európa Tanács, az EB és az UNESCO kezdeményezte, az általuk felkért munkabizottság 2015–18 között készítette el az új sablont. Ez már tartalmazza a dokumentum digitális formájának bevezetését. (Utóbb, 2018-ban a párizsi miniszteri konferencia fogadta el és tette közzé a megújított dokumentumot.) A kreditrendszer kulcskérdés, mivel egyrészt annak összetett funkciói vannak a felsőoktatásban az átláthatóság biztosításában, de kiépítése eltérően történt meg az egyes EFT-országokban. Ez erősen akadályozza a teljesítmények mérését, az elismerését. Mindez nehezíti pl. a hallgatói mobilitást, a cserediákok sorsát, akik két, különböző jellegű kreditgyakorlatot használó ország között szeretnének mozogni. Fontos tartalmi kérdés a kredit értelmezése, az egyszerűbbtől az összetettebbig egyaránt van példa: a skála a kontaktórák számán alapulótól a tanulási eredményeket és a hallgató egyéni munkaráfordítását is beszámító gyakorlatig terjed. A korszerűsítés trendje az összetett megoldás felé való elmozdulás. (*Derényi–Temesi 2008*)

A Bologna-eszközök között a legnagyobb jelentőséggel a minőségbiztosítási rendszer kialakítása bírt (az ötödik eszköz). Letéteményese az Európai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Szövetség (ENQA), amely kezdeményezte és megalkotta az európai minőségbiztosítás sztenderdjeit és irányelveit tartalmazó dokumentumot (European Standards and Guidelines – ESG). A miniszterek 2005-ben fogadták el. Az ENQA tagintézményei a tagállamok nemzeti akkreditációs ügynökségei, amelyek hitet tettek az ESG mellett, ezzel biztosítva az egységes követelmények betartását. 2008-ban jelentős fordulat történt, a Bologna-érdekhordozók és több tagország kormányzatának javaslatára létrejött az Európai Felsőoktatási Regiszter (EQAR), azzal a céllal, hogy kibővíthessen az ügynökségek köre, hogy nemcsak a nemzeti minősítési ügynökségek vehessenek részt az akkreditációs folyamatban. A tervek szerint egy regisztert állítanak össze azon ügynökségekről, akik erre felhatalmazást kapnak egy szakértői köről. A munkájukra igényt tartó kormányzatok elfogadják a döntésüket, hasonlóan, mint saját nemzeti ügynökségeikét. Ennek különösen akkor van jelentősége, ha közös programok akkreditálása (Joint Degree) történik, és a gyakorlatban alig oldható meg, hogy pl. négy ország akkreditációs ügynöksége egybehangzóan elfogadja a benyújtott tervezetet. Az EQAR rendszer áthidalja ezt a problémát. Nemzetközi nonprofit szervezetről van szó, amelynek alapító tagjai az E4-ek, továbbá az eredeti Bologna-érdekhordozók és azon kormányzatok kép-

viselői, akik beléptek a rendszerbe. A megalakuláskor csak 19 EFT-ország lépett be a szervezetbe (Magyarország és más országok, főleg a volt államszocialista országok nem voltak köztük). A kimaradók várakozó állásponton voltak, mivel láttak bizonyos esélyt arra, hogy az EQAR képében megszületett az a nemzetek feletti hatóság, amely potenciálisan kontrollálni tudja az EFT-ben történeteket, legalábbis annak tényleges nemzetközi vonatkozásaiban. (*Hrubos 2010*)

A 2010-es értékelés

Az első szakasz értékelésére nehéz, turbulens időkben került sor. A pénzügyi, gazdasági válság hatásai éppen akkor tetőztek a felsőoktatásban. Sokféle megszorítást kellett megtapasztalniuk az intézményeknek, a felsőoktatás minden szereplőjének. A drámai helyzetnek megdöbbenő jelképe volt a Bécs–Budapest helyszíneken megrendezett, a 10 évet lezáró ünnepi rendezvény. Bécs egyetemi hallgatói nagyszabású demonstrációt és más tiltakozó megmozdulásokat rendeztek a Bologna-reform ellen (beleértve az eseményre érkező minisztereket hozó vonat megállítását, a Hofburg körülrését). A hallgatóknak elsősorban nem tartalmi kifogásaik voltak, hanem az ellen léptek fel, hogy németországi hallgatók tömegei érkeztek „váratlanul” az osztrák egyetemekre, miután Németországban bevezették a tandíjat, Ausztriában pedig nem. Mindazonáltal a reform bizonyos gyengeségei álltak a jelenség mögött. Először is az, hogy Bologna kommunikációja kezdettől fogva mindenütt igen erőteljes volt. Kevés információ és késve érkezett el a felsőoktatás szereplőjéhez. Másrészt itt vált világossá, amit persze elejétől fogva sejteni lehetett volna, hogy a sokféle felsőoktatási rendszert működtető „társulásban” bármely és bárhol történt beavatkozás, változtatás az egész régióra is hatást gyakorolhat. (*Hrubos 2016*)

Az értékelések aláhúzták, hogy ebből tanulva a hallgatók társadalmi helyzetének megismerését, a reform szociális hatásait a továbbiakban kiemelt témaként kell kezelni (miközben ez nem szerepelt az eredeti Bologna-feladatok között). A foglalkoztathatóság ügyét a fő Bologna-témák közé kell emelni, hasonlóan az életen át tartó tanulás témájához. Elkerülhetetlen a sokféleség elfogadása, az európai, a nemzeti és az intézményi szint harmóniájára való törekvés.

A gazdasági válság felsőoktatást sújtó hatása felszínre hozta az intézményi autonómia és akadémiai szabadság témáját, amire érzékenyen reagált az EUA. Vizsgálat-sorozatot kezdett a témakörben, megteremtve annak elméleti, módszertani hátterét. (Ez a téma is túlmutat az eredeti feladatokon).

A vállalásokat végül is alapvetően teljesítette az EFT, de a teljesítés szintje igen eltérő az egyes tagállamokban. Új, speciális adatgyűjtési rendszerekre van szükség, és az eredményeket be kell vetni ennek a helyzetnek a reális átlátásához és kezeléséhez. (*Sursock–Smidt 2010*)

A MÁSODIK SZAKASZ – KÖZEL 2020-HOZ

A reform második szakaszának kezdetén az EFT-nek rendkívül súlyos kihívásokkal kellett szembenéznie, amelyek jó része később sem enyhült érdemlegesen. A folytatódó gazdasági és szociális válság, a drámai szintű munkanélküliség, a fiatalok növekvő mértékű marginalizálódása, az aggasztó demográfiai helyzet, az új típusú migráció, a szélsőséges megnyilvánulások és a terrorizmus egyaránt konfliktusokat gerjesztettek, megoldandó kérdéseket szültek. Az EFT számára ez azt jelentette, hogy a gyorsan és előre nem látott módon változó környezetben meg kell újítania a 2020-ra megcélzott jövőképét. (*Hrubos 2016*) A 2015-ös jereváni miniszteri találkozó anyagai és a kommuniké a korábban megszokotthoz képest szókimondóbb, kritikusabb, pragmatikusabb hangot ütöttek meg. A kommuniké határozottan kiállt amellett, hogy azokat a strukturális reformokat, amelyekben megállapodtak, ténylegesen be kell vezetni (több tekintetben is késésben vannak egyes országok). (Jereváni kommuniké 2015) Az EUA által a miniszteri konferenciákra rendszeresen összeállított Trends Report sorozat aktuális száma megállapítja, hogy az EFT kifelé próbálja demonstrálni, hogy van saját felsőoktatás-politikája, miközben a tagországok egyre individuálisabban lépnek fel, nemzeti tradícióikra hivatkozva. Sokféle dinamikus reform zajlott le az országok szintjén, de azok fragmentáltak, szétartóak voltak. Nagyobb aktivitásra lenne tehát szükség az EFT szintjén. Az EUA megfogalmazta jövőképét. Eszerint a fő folyamat a globalizáció és az erőforrásokért folyó verseny további erősödése lesz. Az országok és régiók közötti, valamint az országokon belüli társadalmi, gazdasági különbségek növekednek, ami megnyilvánul a felsőoktatás területén is. A piaci gondolkodás további teret nyer, elmosódnak a határok a magán (private) és az állami (public) között. Az EFT mindeddig szilárdnak tűnő alapelve, miszerint a felsőoktatás közjó, átgondolásra szorul. (*Sursock 2015*) (*Hrubos 2016*) Jereván jó híre volt, hogy elfogadták a kreditrendszer korrekcióját jelentő ECTS User's Guide 2015 dokumentumot⁴⁷ és a minőségbiztosítás alapelveit tartalmazó ESG-t (European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA 2015)⁴⁸. 2018-ban a tagállamok elkezdték bevezetni az új szabályok követését.⁴⁹ Ezzel kapcsolatban került elérhető közelségbe a képzettségek automatikus elismerésének lehetősége (Jerevánban, 2015-ben határoztak erről a miniszterek). Amennyiben a Bologna-eszközök rendben működnek, akkor azok együttesen lehetővé teszik ezt. A fokozatszerzést adó dokumentumot minden további elbírálás

⁴⁷ http://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/index_en.htm [Letöltve: 2019. február 16.]

⁴⁸ <https://enqa.eu/index.php/home/esg/> [Letöltve: 2019. február 16.]

⁴⁹ Magyarországon megjelent egy részletesebb útmutató is. Derényi A. – Simon M. (2016): Tanulásszervezés, tudáselismerés és átjárhatóság a felsőoktatásban. Útmutató az európai kreditrendszer alkalmazásához. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:V1aTnGqKVR4J:ofi.hu/sites/default/files/attachments/ects_kotet.pdf+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu&client=firefox-b-d [Letöltve: 2019. február 16.]

nélkül elfogadják a felsőoktatási intézmények, amennyiben további akadémiai fokozatot adó programba kíván valaki belépni (az EFT-n belül). Jelenleg még kevésbé terjedt el ez a gyakorlat a maga teljességében. (Magyarországon még csak részben vannak meg a szabályozási feltételei.) (*The European Higher Education Area in 2018: 147–150*)

A szociális dimenzió

Ebben az évtizedben került kiemelt helyre a hallgatók szociális helyzetének, azon belül a hátrányos helyzetű, sérülékeny rétegek (az ún. alulreprzentált csoportok), a nem tipikus élethelyzetűek (felnőttek) ügye, főleg az ESU kitartó követelése nyomán. Erről a nagyon komplex témáról csak akkor lehet átfogó módon tájékozódni, ha megfelelő adatbázis áll rendelkezésre. (*Sursock 2015*) Ennek megvalósítása az EUROSTUDENT projekt keretében valósul meg, aminek megindítását az EB kezdeményezte, és támogatja a működését (további támogató az Erasmus+). Magyarország 2008-tól megfigyelőként, majd 2012 óta teljes jogúként résztvevője a munkának. A legutóbbi 2016–2018 között zajlott, 28 ország vett benne részt (jellemzően azok az EFT-országok a rendszeres résztvevők, amelyek egyben EU-tagok is). A hallgatókat igen széles körű témákban kérdezik meg (pl. pénzügyi helyzete, időgazdálkodása, munkavállalása, nemzetközi mobilitásban való részvétele), és arra vállalkoztak, hogy feltárják mindennek a hátterét (képzési szint, nem, életkor, gyermek, szülők iskolai végzettsége, szubjektív státusz, lakhatás). Az adatbázisnak igen nagy a jelentősége, mivel az oktatáspolitikai, a döntés-előkészítés és a szakmai tájékozódás mellett kutatási célra is használható. Ösztönöz az országok közötti összehasonlításra, a projekt résztvevői szakmai hálózatot alkotnak, amelyben folyamatosan magas szintű kollektív munka folyik. (*Hámori et al. 2018*) A magyarországi adatok feldolgozásának első szakasza már befejeződött. Az elemzések arra utalnak, hogy a magyar hallgatók helyzete, véleménye általában közepes helyzetet képvisel a nemzetközi összehasonlításban.⁵⁰

Jelenleg folyik egy másik, a felsőoktatást érintő nagy adatgyűjtési projekt előkészítése, amelyet ugyancsak az EB kezdeményezett, ez pedig az EUROGRADUATE, amely lehetőséget biztosít majd, hogy egy sztenderd EFT-adatgyűjtés alapján tájékozódni lehessen a hallgatók munkaerőpiaci kapcsolódásáról, ami alkalmas lesz nemzetközi összehasonlításra is. (*Halász 2018*)

⁵⁰ A zárójelentés megtalálható: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. EUROSTUDENT VI 2016–2018 Synopsis of Indicators. <http://www.eurostudent.eu/> [Letöltve: 2019. február 16.]

A tanulás és tanítás

A reform második évtizedének emblematikus témája a tanulás és tanítás. A strukturális, szabályozási kérdések után a folyamat végre eljutott a valószínűleg leglényegesebb kérdéshez, a hallgatók és a tanárok szintjéhez. Az EUA felismerte felelősségét, elméleti munkákat folytatott és survey jellegű vizsgálatokat végzett tagintézményei körében. A 2018-as Trends Report foglalta össze a legfrissebb, 2017-es adatgyűjtési hullám eredményeit. Az intézményi stratégia lététől az országos irányításon át a tanítási gyakorlatig és a tanárok továbbképzéséig terjednek a vizsgált témák. A fontos eredmények közé tartozik, miszerint sok helyen már külön szervezeti egység (vagy karonként külön szervezeti egység) foglalkozik a témával, amelyhez professzionális adminisztratív stáb tartozik, és általában magas szintű egyetemi vezető felügyeli a területet. Ez a kérdés intézményi szintű kiemelt kezelésére utal. Kezd elterjedni az intézményen belül a saját intézményre vonatkozó kutatás. Kutatócsoport dolgozik a stratégiaalkotáson, a tanári szakmai tanácsadásban, valamint végzi a folyamatos monitoringolást. Figyelemre méltó, hogy igen nagy súlyt fektetnek a tanárok továbbképzésére, nagyon tudatos, személyre szabott megoldásokkal. (Gaebel–Zhang 2018)

Magyarországon az elmúlt tíz évben – jórészt az európai folyamatok hatására – a korábbinál nagyobb érdeklődés irányul a tanulás-tanítás kérdéseire, a minőség javítására. Megjelent a kormányzati figyelem, és konkrét intézkedések is történtek (felsőoktatási stratégia fogalmazódott meg, és a felsőoktatási intézmények is elkezdték önálló stratégiájukat kialakítani a tanulás-tanítás tekintetében. Jelentős előrelépés történt a felsőoktatásra vonatkozó nagy adatbázisok létrehozásában és működtetésében, ami máris szolgáltat információkat a tényekre alapozott oktatáspolitikára és az intézmények számára. A foglalkoztathatóság kérdése, a Bologna-eszközök bevezetése, a képzés hatékonysága és a minőségfejlesztés, a nemzetköziesedés és mobilitás, a tehetséges hallgatók beiskolázása jelzik a művelt témák sokféleségét. (Derényi 2018)

A minőségbiztosítás

A minőségbiztosítás vonalán új fejlemény, hogy már 40 ország tagja az EQAR-nak. (Magyarország csatlakozása folyamatban van), és a listára elfogadott ügynökségek száma 44.⁵¹ Az EQAR kidolgozott egy stratégiát a 2018–2022-es évekre, amelyet a 2018-as párizsi miniszteri konferenciának küldött meg. Arra kérte az EFT-tag kormányzatokat, hogy mindegyik lépjen be a rendszerbe, mindegyik legyen tagja a kormányzótanácsnak és az EQAR-ba bejegyzett ügynökségek ítéletét mindannyian automatikusan ismerjék el. Az EQAR információs eszközként fog szolgálni minden

⁵¹ <https://www.eqar.eu/> [Letöltve: 2019. február 16.]

érdekelte számára a külső minőségbiztosítás folyamatáról, eredményeiről. (*EQAR Message 2018*) A párizsi miniszteri konferencia megtárgyalta és elfogadta a javaslatot, elsősorban a Joint Degree programok akkreditációjára való tekintettel. (*Paris Communiqué 2018*) A minőségügy kezelésének centralizálása tehát szabad utat kapott. Ezzel párhuzamosan nyilván csökken az ENQA gyakorlati jelentősége, szerepe elsősorban elméleti és módszertani területen érvényesül majd, ezzel támogatja a minőségbiztosítás professzionalizálódását. Egyébként küszködik azzal a helyzettel, hogy egyes EFT-országokban még mindig nem követik az ESG minden pontját a minőségbiztosítás gyakorlatában. (*ENQA Message 2018*)

Az ENQA rendszeresen ellenőrzi a minőségbiztosítási ügynökségek minőségét. A Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (MAB) a 2013-as értékelés során a „részben megfelelő” besorolást kapta, és a „felülvizsgálat alatt” státuszba tették, mivel nem teljesítette minden tekintetben az ESG-kívánalmakat a függetlenség és az ezzel összefüggő erőforrási standardok tekintetében. Megtörtént a korrekció, és a 2015-ös monitoreljárás azt elfogadta, így megoldódott a kérdés. A 2017-es EFT-jelentés készítése idején tehát már helyreállt a rend. 2018 szeptemberében pedig a szervezet öt évre ismét megkapta az akkreditációt.⁵²

Helyzetkép 2018

Míg a 2015-ös jereváni beszámolót a kritikus hangvétel, a közösen kitűzött feladatok nem teljesítésének számonkérése jellemezte, addig a 2018-as párizsi beszámoló a teljesítések kulturált, de határozott kikényszerítését helyezte kilátásba, (az ESU állásfoglalása használja ezt a megfogalmazást. (*Bologna with Student Eyes 2018*) Ebben nyilván szerepet játszott a ciklus végének közelsége, az az egyértelmű szándék, hogy 2020-ban a kitűzött célok eléréséről lehessen beszámolni. (*Paris Communiqué 2018*)

A hatalmas és sokféle adatbázisra épülő jelentés alapvető üzenete az, hogy a Bologna-megvalósítás sokféle konkrét formában és mértékben történt meg, illetve történik. A sokféleség hátterében több különböző tényező áll, amelyek egymás mellett, egyszerre érvényesülnek, így nehéz átlátni ezt a komplexitást. Azonosítható annak a ténynek a hatása, hogy az EFT-országok más-más időpontban csatlakoztak a reformhoz (így megkülönböztethető az 1999-es alapító 29 ország a későbbi érkezőktől). A napóleoni és a humboldti Európa törésvonala „természetesen” most is megnyilvánul, kiegészülve az Észak és a Dél különbségével. Az országok mérete sem elhanyagolható, hiszen igen nagyok a különbségek (több egészen kis lakosságszámú ország is tagja az EFT-nek). A történelmi hatás is megjelenik, pl. a volt szocialista

⁵² http://www.mab.hu/web/index.php?option=com_content&view=article&id=468&Itemid=527&lang=hu

országok speciális vonásaiban. Mindezek a tényezők azonban nem jelennek meg valamilyen közvetlen és domináns magyarázó változóként, hiszen éppen együttes (sokszor egymást keresztező hatásokról van szó). Nagyon sok tehát a „kivétel” a hagyományos (előítéletes) gondolkodás szemszögéből.

Ebben az összetett mezőnyben a magyar felsőoktatás összességében közepesnek mondható helyzetben van. A legtöbb téma, mutató esetében nagyjából ez látható. Mindazonáltal érdemes figyelni azokra a területekre, ahol a kifejezetten jól (legjobban) teljesítők csoportjába került. Ilyen terület elsősorban a hallgatói mobilitás, különösen a Joint Degree tekintetében. Aggodalomra adhat okot viszont, hogy kedvezőtlenek bizonyos alapvető feltételek EFT-viszonylatban. A hallgatói létszám (mint általában a volt államszocialista országok esetében) csökkent. Alacsony és csökkenő a 18–34 éves korcsoport részvételi aránya (2015-ben az EFT-medián 15,9% volt, az országok felében növekvő, felében csökkenő, Magyarországon 12,7%, csökkenő). (*The European Higher Education Area 2018: 24–27.*) A felsőoktatásra fordított éves költségvetési kiadások mértéke a GDP %-ában 2014-ben a következő volt: EFT-átlag 1,22%, nagy a szóródás, a volt államszocialista országokban 1,00% alatt vannak, Magyarországon pedig 0,77%. A felsőoktatásra fordított kiadások aránya a közkiadásokon belül 2014-ben 2,8% volt az EFT átlagában, a volt államszocialista országokban 2,0% alatt, Magyarországon 1,5%. (*The European Higher Education Area 2018: 34–37*)

Mivel a megcélzott „kikényszerítés” ebben a komplexitásban gyakorlatilag nem valósítható meg, a legfontosabb és reálisan korrigálható feladatok esetén ún. scorecardokat (összetett mutatókat) alkottak. Egyértelmű, hogy a kiemelten vizsgált területek a Bologna-eszközök bevezetésének állása és az alulreprezentált csoportok támogatásának kérdése. Olyan témák, amelyek „jól mérhetők”, hivatalos jogi szabályozáshoz kapcsolhatók. Ezek alapján értékelték az országokat egy 5-ös skálán (az 1-es a legjobb). Érdemes részletesen végigtekinteni, hogy milyen értékelést kapott Magyarország.

1-es értékelés: A megújított oklevélmellék bevezetésének állása; A nemzeti képzési keretrendszer bevezetése; a hallgatók részvételének szintje a külső minőségbiztosítási rendszerben;

2-es értékelés: A külső biztosítási rendszer kiterjedtségének foka; Az alulreprezentált csoportok belépésének támogatása;

3-as értékelés: A nyitottság foka a minőségbiztosítási rendszerben az EQAR felé; Az előzetes nem formális és informális tanulási eredmények elismerése; Az alulreprezentált csoportok segítésének mértéke tanulmányaik folytatásában és elvégzésében; Az állami hitelek és ösztöndíjak átvihetősége a mobilitás során;

4-es értékelés: Az akadémiai fokozatok rendszerszintű (automatikus) elfogadása; Az alulreprezentált csoportok támogatása a nemzetközi mobilitásban;

5-ös értékelés: Az új kreditrendszer bevezetésének ellenőrzése külső minőségbiztosítással; a nemzetközi részvétel szintje a külső minőségbiztosításban. (*The Euro-*

pean Higher Education Area 2018: 67, 117, 126, 136, 138, 140, 142, 150, 194, 212, 215, 272, 275)

A miniszterek megállapodtak abban, hogy segítő, tanácsadó csoportot küldenek azokba az országokba, amelyek a scorecardok alapján 4-es vagy 5-ös értékelést kaptak. A „látogatók” akadémiai emberek lesznek, mégpedig azokból az országokból, amelyek viszont az adott területen 1-es, 2-es értékelést értek el (a kiválasztásnál természetesen figyelembe vesznek további szempontokat is). (*Paris Communiqué 2018 Appendix I.*) Magyarországon a fentiek alapján két terület (a 4-es és az 5-ös értékelést elérő) tekintetében lehet számítani a „tutorok” jelentkezésére.

A nemzetközi mobilitás komplex kérdése

A nemzetközi mobilitás témája központi eleme az EU felsőoktatás-politikájának és a Bologna-reformnak is. Az európai integráció egyik legfontosabb vívmánya a felsőoktatási tanulmányok során történő mobilitás, amely megalapozza a későbbi munkahelyi mobilitást is. Az EUROSTUDENT 2017-es vizsgálata kimutatta, hogy több akadályt érzékelnek a hallgatók a mobilitás terén, mint például (az említés csökkenő sorrendjében): a pénzügyi többletterhek; a saját intézmény által nyújtott információ hiánya; a külföldi tanulmányok elismertetésének problémái; a külföldi tanulmányok nehezen integrálhatók a hazai képzési szerkezetbe; távollét a családtól, partnertől, barátoktól; elégtelen idegennyelv-tudás; a munka elvesztése; korlátozott hozzáférés, stb. (*Horváth–Jakab 2018*). A téma élesen merül fel, mivel az EFT szereplői folyamatosan elégedetlenek a mobilitás mértékének alakulásával a reform eddigi történetében. A 2009-es miniszteri találkozón (Leuven) nyilvánították ki a miniszterek, hogy a cél 2020-ig a 20%-os mobilitási részvétel a hallgatók körében, ami több ország tekintetében kérdéses.

A mobilitás terén az Erasmus program viszont igazi sikersztori. A megindítását követő 30 évben összesen 4,5 millió hallgató vett részt a program által támogatott és kezelt, többségében egyszemeszteres mobilitásban (kezdetben csak az EFT-hallgatók, majd a kiterjesztés után más régiók hallgatói is).

Az EFT folyamatosan erőfeszítéseket tesz a mobilitásban való részvétel intenzitásának növelésére az akadályok elhárításával. Már működik az a rendszer, amelyben a tantervekbe eleve beépítenek egy külföldi szemesztert, amit kötelező igénybe venni. A másik megoldás a „mobilitási ablak” kijelölése (egy szemeszterről van szó, amikor külföldre mehet a hallgató, de ez nem kötelező számára). (*Vágó 2018*)

BEFEJEZÉSÜL

Mit kapott a magyar felsőoktatás az EU-tagságtól és az EFT-együttműködésből?

Bologna növelte az európai felsőoktatás presztízsét a világ más régióiban, és ebből részesült a magyar felsőoktatás is. A többszintű képzéssel bekerült a világ nagy részében használt rendszerbe, ami segíti a globális mozgást. Kialakult egy európai szintű diskurzus, közös fogalomhasználat, információáramlás, egy szisztematikus gondolkodás a felsőoktatásról, amely így a társadalmi, politikai, szakmai figyelem középpontjába került. A felsőoktatás tartalmát, minden elemét átvizsgálták a reform során, ami segítette, hogy az elavult dolgok lehetőleg lekerüljenek a színről, az át-fedések, ismétlődések visszaszoruljanak. Kialakult egy minőségbiztosítási kultúra, ami végső soron a tanulás, tanítás minőségének emelését eredményezte. Magyar szakemberek bekapcsolódtak európai szintű nagy adatbázisok kiépítésébe, kutatási felhasználásába (így az EUROSTUDENT és az EUROGRADUATE projektbe). Végül a magyar hallgatók, az egyetemek akadémiai és adminisztratív stábjának tagjai intenzíven bekapcsolódtak a nemzetközi a mobilitási folyamatokba.

IRODALOM

- Bologna with Student Eyes 2018: The Final Countdown. European Students' Union (ESU) <http://www.ehea.info/cid101765/ministerial-conference-paris-2018.html> [Letöltve: 2019. február 16.]
- Derényi A. (2018): A tanítás és a tanulás minőségének javítása az elmúlt 10 évben. In Kovács G. – Temesi J. (eds): *A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008–2017*. NFKK Kötetek 2. Budapest, pp. 130–146. <http://nffk.uni-corvinus.hu/index.php?id=65878> [Letöltve: 2019. február 16.]
- Derényi A. – Temesi J. (2008): Kreditrendszer és minőségbiztosítás. *Educatio*, 62/1. pp. 64–7. http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=69 [Letöltve: 2019. február 16.]
- ENQA Message to Ministers Responsible for Higher Education in the EHEA 2018. <http://www.ehea.info/cid101765/ministerial-conference-paris-2018.html> [Letöltve: 2019. február 16.]
- EQAR Message to the EHEA Ministerial Conference in Paris 2018. <http://www.ehea.info/cid101765/ministerial-conference-paris-2018.html> [Letöltve: 2019. február 16.]
- Gaebel, M. – Zhang, Zh.: Trends 18. Learning and Teaching in European Higher Education Area. European University Association. <https://eua.eu/resources/publications/757:trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.html> [Letöltve: 2019. február 16.]
- Hámori Á. – Horváth Á. – Veroszta Zs. (2018): Bevezetés. Az EUROSTUDENT VI kutatás módszertana és tapasztalatai Magyarországon In Hámori Á. (szerk.): *Erőforrások, eredmények és élmények a felsőoktatásban. Az EUROSTUDENT VI nemzetközi hallgatói*

- kutatás magyarországi eredményei. Oktatási Hivatal, Budapest pp. 13–25. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasi Muhely/eurostudent/EUROSTUDENT_VI_tanulmanykotet_2018.pdf [Letöltve: 2019. február 16.]
- Hrubos I. (2010): Bologna folytatódik. *Educatio*, 19/1. pp. 19–33. http://www.hier.iif.hu/hu/educatio_reszletes.php?id=78 [Letöltve: 2019. február 16.]
- Hrubos I. (2011): A Bologna Piramis. *Educatio*, 20/4. pp. 498–508. http://www.hier.iif.hu/hu/educatio_reszletes.php?id=86 [Letöltve: 2019. február 16.]
- Hrubos I. (2016): Az európai felsőoktatási térség kialakításának második szakasza: helyzetkép féldőben. In Fehérvári A. – Juhász E. – Kiss V. Á. – Kozma T. (szerk.): HERA évkönyvek 2015: oktatás és fenntarthatóság. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete; Hungarian Educational Research Association. Budapest. 280–293. old. <http://hera.org.hu/hera-evkonyv-2015/> [Letöltve: 2019. február 16.]
- Jereváni Kommuniké 2015. <http://www.tka.hu/hir/3328/jerevani-kommunike> [Letöltve: 2019. február 16.]
- Kozma T. – Rébay M. (eds) (2008): A bolognai folyamat Közép-Európában. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
- Paris Communiqué. Paris, May 25th 2018. EHEA Ministerial Conference. <http://www.ehea.info/cid101765/ministerial-conference-paris-2018.html> [Letöltve: 2019. 02. 16.]
- Paris Communiqué 2018 Appendix I. EHEA Ministerial Conference <http://www.ehea2018.paris/>
- Sursock, A. – Smidt, H. (2010): Trends 2010: A decade of change in European Higher Education. European University Association. <https://eua.eu/resources/publications/312:trends-2010-a-decade-of-change-in-european-higher-education.html> [Letöltve: 2019. február 16.]
- Sursock, A. (2015): Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities. European University Association. http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_Trends_2015_web [Letöltve: 2019. február 16.]
- The European Higher Education Area in 2018. Bologna Process Implementation Report <http://www.ehea.info/cid101765/ministerial-conference-paris-2018.html> [Letöltve: 2019. február 16.]
- Vágó P. (2018): Erasmus&Co. Bevezetés a hallgatói és oktatói mobilitás világába. Grotius Könyvtár – No. 009. <http://www.ehea.info/cid101765/ministerial-conference-paris-2018.html> [Letöltve: 2019. február 16.]

Végezetül

Hús évvel ezelőtt írta alá 29 európai oktatási (felsőoktatási) miniszter a Bolognai Egyetem dísztermében azt a dokumentumot, amely elindította az európai felsőoktatási reformot (ma már 48 ország tartozik a reformot elfogadók és követők, az Európai Felsőoktatási Térség – European Higher Education Area – résztvevői közé). 2019. június 24–25-én Bolognában kiemelten ünnepélyes jellegű konferenciát rendeztek, amelyen megemlékeztek a fontos évfordulóról, a Bolognai Nyilatkozat aláírásának huszadik évfordulójáról.

A szervezést a Bolognai Egyetem, Olaszország Oktatási, Felsőoktatási és Kutatási Minisztériuma, a Magna Charta Universitatum Observatory, az Európai Egyetemi Szövetség és az Európai Hallgatói Szövetség vállalta. A rendezvény deklarált célja az volt, hogy adalékokkal szolgáljon a 2020 júniusában, Rómában sorra kerülő miniszteri konferenciának, amely az Európai Felsőoktatási Térség kiépítésének harmadik évtizedét nyitja majd meg. Így tartalmi értelemben nemcsak évfordulós visszatekintről szólt a konferencia, hanem elsősorban a jövőről.

A történelmi tradíciókat követő külsőségek azonban nem maradtak el. A megnyitó ceremónián mintegy 700 fő jelent meg. A meghívottak köre igen széles volt, közöttük egyetemi vezetők, a reform munkálataihoz kapcsolódó oktatásirányítók, szakértői csoportok tagja, felsőoktatás-kutatók, kiemelt érdekhordozók képviselői. Több mint 80 országból érkeztek egyetemi rektorok, ami önmagában is jelzésértékű volt a konferencia várható fő mondanivalóját illetően, hiszen ez a szám jóval meghaladja a 48-as, hivatalos taglétszámot.

Több mint 200 rektor vonult ünnepélyes menetben a Bolognai Egyetem eredeti épületétől, az Archiginnasio palotától a megnyitó ceremónia és a konferencia színhelyére, a város főterén álló, pompás, várszerű Palazzo Re Enzo-ba. Mindenki a saját egyeteme rektori talárját és fejfedőjét viselte, így középkori hangulatú színpompás látványt nyújtottak nemcsak a konferencia-résztvevőknek, hanem a belváros lakóinak és a turistáknak is. (Méltósággal viselték el a megpróbáltatást, amit mindez jelentett, hiszen súlyos brokát, bársony öltözkben, nemesszőrme díszítéssel, esetenként hatalmas hermelingallérral kellett helytállniuk a 36 fokos melegben.)

A ceremónián az UNESCO, az Európa Tanács, az Erasmus+, az Európai Egyetemi Szövetség, az Európai Hallgatói Szövetség és az Európai Bologna Bizottság vezető képviselői üdvözlő szavainak elhangzása után különleges aktusra került sor. Fabio

Roversi Monaco, a Bolognai Egyetem korábbi rektora átadta Robert Napier-nek, az Európai Hallgatói Szövetség megválasztott elnökének azt az eredeti dokumentumot, amelyet mindeddig a Bolognai Egyetemen őriztek: magát az aláírt Nyilatkozatot. Szavai szerint ezzel jelképesen átadta a reform további sorsának irányítását a hallgatóknak. Emlékeztetett arra, hogy a Bolognai Egyetem a hallgatók kezdeményezéséből jött létre, sokáig a hallgatók vezették az intézményt, és máig igen erős a hallgatói szerepvállalás az egyetemi élet irányításában. Ennek felelevenítését ajánlja a következő évtizedekre. Robert Napier, aki a Máltai Egyetemen kapott BA- és MA-fokozatot jogtudományból, meghatottan fogadta a gesztust.

Mindez nem érte egészen váratlanul a résztvevőket. Az utóbbi években egyre erősödött a hallgatók hangja a Bologna-rendezvényeken, javaslataik mindig megfontoltak, sokszor újszerűek voltak. Fáradhatatlanul követelték az esélyegyenlőtlenségek témájának napirenden tartását, ők kezdeményezték a hallgatócentrikus tanulás és tanítás ügyének felkarolását, és sikerült a reformfolyamat középpontjába állítaniuk a témát. Az évfordulós konferencia szakmai tematikája és struktúrája is jelezte ezt a fordulatot. A hallgatói képviselők előadásokat tartottak, szekciót vezettek, és az általuk kiemelten kezelt témák nagy teret kaptak a szakmai programban.

A tartalmi munka öt párhuzamos szekcióban folyt: Akadémiai és ahhoz kapcsolódó polgári jogok a változó társadalmakban; A hallgatócentrikus tanulás; A fenntartható fejlődést szolgáló vezetés – a felsőoktatás szerepe; A felsőoktatás szociális dimenziója; Karrierék és szakképzettségek a jövő munkaerőpiaca szempontjából.

Jelen sorok írója a fenntartható fejlődéssel foglalkozó szekciót választotta.

Itt az előadók a hallgatók szempontjaiból indultak ki, mivel ők – életkoruknál fogva – fokozottan érdekeltek a témában. Nem véletlen, hogy az egyetemi vezetők ma könnyebb helyzetben vannak, amikor el akarják fogadtatni a környezetvédelem, környezettudatosság kérdéskörének beillesztését a képzési programokba, tantervekbe (a program szakmai irányultságától függetlenül), vagy környezetvédelmi tanszéket szándékoznak alapítani. A hallgatók támogatják, mi több, maguk vezetik az egyetemi „Zöld irodát”, amely bevonja a környező civil társadalmat is az akcióiba. Az egyetem falai között nevelkednek a jövő menedzserei, akiknek oktatásában elengedhetetlen a szemléletváltozás, pl. az Európa-centrikus világlátás meghaladása. Az élelmiszerbiztonság, a „zöld gazdaság” ügyét, a szegénység felszámolásának témáját egyaránt be kell építeni az oktatásba minden területen. Ebben a megközelítésben a fenntartható fejlődés feltétele az egyenlőtlenségek csökkentése régiók, országok között, egy-egy országon belül. És itt kapcsolódik össze a téma egy másik fundamentális üggyel.

A konferencia egészét (túl az illetékes szekción is) az egyenlőtlenségek, a sérülékeny csoportok, a befogadás kérdései uralták. Ez a téma az eredeti Bolognai Nyilatkozatban meglehetősen vázlatosan jelent meg, az első években Európa versenyképességének kérdése volt a reform domináns területe. A 2000-es évek közepétől vált kiemelt kérdéssé, és azóta a szociális dimenzió kötelező eleme a reform állásá-

ról beszámoló országjelentéseknek. A konferencián kibontakozott az érvelés, hogy a minőség alapja a változatosság, a sokféleség. A kiválóság önmagában nem elég, tudni kell azt is, hogy mire szolgál. A felelősségérzetre, a társadalmi hatások iránti érzékenységre nevelés és az annak megfelelő intézményi gyakorlat nélkül az egyetem nem tölti be a hivatását. Azonban ma még hiányzik a szociális dimenzió tartalmának tényleges megértése, az azzal kapcsolatos konszenzus kialakítása. Pedig erre lehetne alapozni a jövőben a releváns empirikus vizsgálatokat és elemzéseket, cselekvési programokat az Európai Felsőoktatási Térségben.

A következő periódus két alapvető témája várhatóan a fentiekben vázolt fenntarthatóság, valamint a társadalmi esélykülönbségek csökkentése lesz. Egy általánosabb szinten a konferencia nem hivatalos üzenete abban foglalható össze, hogy az európai felsőoktatási reform első tíz évében a struktúrák átalakítása, a többlépcsős képzési szerkezet létrehozása történt meg, a második évtized a rendszer finomítását próbálta elvégezni (az Oklevélmelléklet, az Európai Kredit Átviteli Rendszer – ECTS – módosítása, a képesítési keretrendszerek megalkotása és jórészt bevezetése), a 2020 és 2030 közötti évek pedig a fundamentális társadalmi problémákról, a globális célokról, valamint az ezekkel kapcsolatos gyakorlatokról és etikai kérdésekről szólnak majd.

A záró ceremóniát Sijbolt Noorda, a Magna Charta Universitatum Observatory elnöke vezette. Szavai túlmutattak a konferencia tanulságain, az általa elnökölt szervezet fontos, aktuális munkájáról is szóltak. A *Magna Charta Universitatumot* egyébként 1988-ban 388 európai egyetem rektora írta alá, ugyancsak Bolognában, az Egyetem alapításának 900. évfordulóján (sajnos vannak még olyanok, akik – figyelemtelenségből – összetévesztik ezt a Bolognai Nyilatkozat aláírásával...). Mára 889-re emelkedett a létszám, 88 országból. A 30. évfordulót 2018-ban tartották Salamancában, „természetesen” egy helyi születésnapon: a Salamancai Egyetem alapításának 800. évfordulóján. Ez alkalommal fontos döntés született: meg kell újítani a *Magna Chartát*. Az elmúlt harminc évben sok alapvető változás történt Európában és a világban, amelyek átalakították az egyetemek társadalmi környezetét, a velük szembeni elvárásokat. Ezek közül a legfontosabb, leglátványosabb, hogy a felsőoktatás globalizálódott. Az együttműködések határai kitágultak, új szempontok merültek fel, erősödtek meg az egyetem és a gazdaság, ez egyetem és a hallgatók viszonylatában.

A *Magna Charta Universitatum* az európai egyetemi értékek, hagyományok védelmében, az európai egyetemek együttműködésének támogatása céljából született. Eredetileg *Magna Charta Universitatum Europaeum* volt a neve. Mára viszont – mint láttuk – az aláíró egyetemek már 88 országból kerülnek ki, jelentős részben nem Európából. Ez nemcsak az európai egyetem magas presztízsét, nagy vonzerejét mutatja, de szét is feszíti az eredeti kereteket. Emiatt egy ideje egyszerűen „lehangyják” a dokumentum eredeti nevéből az „Europaeum” jelzőt.

A *Magna Charta Universitatum* gyakorlati munkáját 2000 óta az Observatory vezeti, szervezi, az új dokumentum létrehozását értelemszerűen az Observatory írá-

nyítja. Szakértői megfogalmazták a szövegtervezetet, éppen most folyik annak vitája az intézmények és szakértők széles körében. Az Observatory következő éves rendes ülésére 2019 októberében kerül sor, ezúttal Hamiltonban (Kanada). Ott fogják bemutatni a viták alapján kialakult változatot, és további észrevételeket, javaslatokat hallgatnak meg. A helyszín utal a szemléletváltásra, a fókuszok módosulására. Várható, hogy a McMaster Egyetem falai között már a Nemzetközi Egyetemi Szövetség fogja játszani a vezető szerepet. Az ünnepélyes elfogadásra Bolognában, 2020 szeptemberében kerül sor. Egyúttal egy újabb évfordulóról is meg fognak emlékezni, mégpedig az Observatory létrejöttének 20. évfordulójáról.⁵³

⁵³ A fejezet alapjául szolgáló recenzió megjelent: Hrubos Ildikó (2019): Évfordulók és szakaszhatárok a felsőoktatásban. Beszámoló a 2019-es Bologna Process Beyond 2020. *Educatio*, Vol. 28. No. 2. pp. 429–432. <https://akjournals.com/view/journals/2063/28/2/2063.28.issue-2.xml>

A kötetben szereplő tanulmányok jegyzéke

- Hrubos Ildikó (2000): Új paradigma keresése az ezredfordulón. *Educatio*, Vol. 9. No. 1. pp. 13–26. file:///C:/Users/PCF0587/AppData/Local/Temp/Hrubos_I_00_01.pdf
- Hrubos Ildikó (2001): Gazdálkodó egyetem – szolgáltató egyetem – vállalkozói egyetem. Társadalom és Gazdaság Közép és Kelet Európában, Vol. 23. No. 3-4. pp. 7–27. http://uni-pub.lib.uni-corvinus.hu/4092/1/Hrubos_2001a.pdf
- Hrubos Ildikó (2002): Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban. *Educatio*, Vol. 11. No. 1. pp. 96–106. file:///C:/Users/PCF0587/AppData/Local/Temp/2002_1_hrubos.pdf
- Hrubos Ildikó (2003): Napjaink reformja: az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása. *Educatio*, Vol. 12. No. 1. pp. 51–64. file:///C:/Users/PCF0587/AppData/Local/Temp/Hrubos_I_2003_01-1.pdf
- Hrubos Ildikó (2005): A peregrinációtól az Európai Felsőoktatási Térségig. *Educatio*, Vol. 14. No. 2. pp. 223–243. file:///C:/Users/PCF0587/AppData/Local/Temp/Hrubos_I_05_02.pdf
- Hrubos Ildikó (2006): A 21. század egyeteme. *Educatio*, Vol. 15. No. 4. pp. 665–683. file:///C:/Users/PCF0587/AppData/Local/Temp/Hrubos_I_06_04.pdf
- Hrubos Ildikó (2007): Az akadémiai professzió – változó pozícióban. *Educatio*, Vol. 16. No. 3. pp. 353–365. file:///C:/Users/PCF0587/AppData/Local/Temp/hrubosI_0703.pdf
- Hrubos Ildikó (2008): A minőségkultúra ügye az Európai Felsőoktatási Térségben. *Educatio*, Vol. 17. No. 1. pp. 22–35. file:///C:/Users/PCF0587/AppData/Local/Temp/Hrubos_I_0801.pdf
- Hrubos Ildikó (2009): A sokféleség értelmezése és mérése. Kísérlet az európai felsőoktatási intézmények osztályozására. *Educatio*, Vol 18. No. 1. pp. 18–31. file:///C:/Users/PCF0587/AppData/Local/Temp/Hrubos_I_09_01.pdf
- Hrubos Ildikó (2009): Alkossunk világszínvonalú egyetemet! In Hrubos Ildikó (szerk.) Műhelytanulmányok. Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. pp. 94–103. http://nffk.uni-corvinus.hu/fileadmin/user_upload/hu/kutato-kozpontok/NFKK/NFKK_sorozat/NFKK_fuzetek_2a.pdf
- Hrubos Ildikó (2010): A foglalkoztathatóság kérdése az Európai Felsőoktatási Térségben. *Educatio*, Vol. 19. No. 3. pp. 347–360. file:///C:/Users/PCF0587/AppData/Local/Temp/2010-03_tan1.pdf
- Hrubos Ildikó (2011): A Bologna Piramis. *Educatio*, Vol. 20. No. 4. pp. 498–508. file:///C:/Users/PCF0587/AppData/Local/Temp/2011-04_tan4.pdf
- Hrubos Ildikó (2011): Örök felsőoktatási érték – változó hangsúlyokkal. *Educatio*, Vol. 21. No. 2. pp. 208–219. file:///C:/Users/PCF0587/AppData/Local/Temp/2011-02-tan6.pdf

- Hrubos Ildikó (2012): A társadalmi egyenlőtlenségek új szinterei a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*, Vol. 22. No. 1. pp. 57–62. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21228/21018>
- Hrubos Ildikó (2012): Kíméletlen verseny – bővülő missziók a felsőoktatásban. *Educatio*, Vol. 21. No. 2. pp. 223–232. file:///C:/Users/PCF0587/AppData/Local/Temp/1202-tan4.pdf
- Hrubos Ildikó (2013): Globalizáció – informatikai forradalom – akadémiai értékek. *Educatio*, Vol. 22. No. 3. pp. 311–322. file:///C:/Users/PCF0587/AppData/Local/Temp/2013-3-tan2-1.pdf
- Hrubos Ildikó (2014): Az európai egyetem lelkiismerete: 25 éves a Magna Charta Universitatum. *Felsőoktatási Műhely*, Vol. 8. No. 3-4. pp. 111–114. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasi Muhely/FeMu/2013_3_4/femu_2013_3_4_111-114_hrubos.pdf
- Hrubos Ildikó (2014): Expanzió – határok nélkül. *Educatio*, Vol. 24. No. 2. pp. 205–215. file:///C:/Users/PCF0587/AppData/Local/Temp/2014-2-tan2.pdf
- Hrubos Ildikó (2016): A köztes testületek működése és recepciója. In Derényi András, Temesi József (szerk.): *A magyar felsőoktatás 1988 és 2014 között. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet*. pp. 81–100. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/a_magyar_felsooktatasi_beliv_net.pdf
- Hrubos Ildikó (2016): A digitális campus. *Educatio*, Vol. 25. No. 4. pp. 538–545. file:///C:/Users/PCF0587/AppData/Local/Temp/2016-4_tan6.pdf
- Hrubos Ildikó (2017): A tudás természetének megváltozása. *Educatio*, Vol. 26. No. 2. pp. 169–179. <https://akjournals.com/view/journals/2063/26/2/article-p169.xml>
- Hrubos Ildikó (2018): Az egyetem válsága és megújulása. 1968 mint szakaszhatár. *Educatio*, Vol. 27. No. 3. pp. 415–426. <https://akjournals.com/view/journals/2063/27/3/article-p415.xml>
- Hrubos Ildikó (2019): Az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása, mint az Európai Unió felsőoktatás-politikájának központi eleme. *Educatio*, Vol. 28. No. 1. pp. 75–90. <https://akjournals.com/view/journals/2063/28/1/article-p75.xml>



OKTATÁS ÉS TÁRSADALOM

A SZOROZAT MEGJELENT KÖTETEI

Polónyi István: *A felsőoktatás politikai gazdaságtana*

Halász Gábor – Fazekas Ágnes: *A tudás keletkezése*

Pusztai Gabriella: *A vallásosság nevelésszociológiája*

Buda András: *Pedagógusok a digitális korban*

ELŐKÉSZÜLETBEN

Óhidy Andrea: *Élethosszig tanulni*



Az elmúlt két évtizedben világszerte sok és gyorsan kibontakozó, néha váratlan változás következett be a felsőoktatási rendszerekben. Európában a legmarkánsabb történés az európai felsőoktatási térség létrehozása, az ún. Bologna-reform volt. Közben ezzel párhuzamosan zajlott és ma is zajlik az a folyamat, amelyet globalizációnak nevezünk. Úgy is fogalmazhatunk, hogy mire sikerült megvalósítani az eu-

rópai képzési rendszerek érdemi összehangolását, az igazi kérdés már túlmutat ezen határokon. Átalakult a gazdasági, társadalmi környezet, és megváltoztak a felsőoktatás résztvevőit foglalkoztató alapvető kérdések, egyre bonyolultabb elvárásokkal kell szembenézniük a felsőoktatási intézményeknek. Ebben a környezetben keresik új missziójukat.

Kutatóként az európai reform 1999-es kezdetétől fogva figyelem annak eseményeit, egyre összetettebbé válását, a serkentő és akadályozó tényezőket, az eredményeket, a kudarcokat és a tévedéseket. Napjainkban pedig azt a munkát, amely a most induló harmadik évtizedre vonatkozó vízió megfogalmazását vállalta. Kibontakozik előttem egy ív, amely egyfelől a nemzeti szinteken eltérő képzési struktúrák harmonizálásától a sokféleség elfogadásáig tartott, másfelől pedig a gazdasági és bürokratikus szempontok dominanciáján túl elért az alapvető társadalmi célok megfogalmazásának és követésének felelősségéig.

Jelen kötet összeállításakor arra vállalkoztam, hogy a témában született publikációim közül kiválasszam azokat, amelyekben igyekeztem követhetővé tenni ezt az összetett folyamatot. Azt remélve, hogy összegyűjtött formában, online elérhetőséggel jó szolgálatot tehetnek a téma kutatóinak, tanároknak és hallgatóknak, valamint a felsőoktatás más szereplőinek és mindazoknak, akik a társadalmi jelenségek bonyolult rendszere iránt érdeklődnek.

???? Ft

ISBN 978 963 556 074 5



9 789635 556074