

2009/12 **Tartalom**

Tanulmányok

- 3** **Barakonyi Károly:** Megtorpant intézményirányítási reform
- 43** **Hrubos Ildikó:** Európai felsőoktatási reform Magyarországon
- 57** **Rispálné Horváth Mária – Vincze Szilvia:** Végzős középiskolások továbbtanulással kapcsolatos motivációi, döntései és az azokat befolyásoló tényezők

Világtükör

- 74** **Mihály Ildikó:** Kulcsadatok az oktatásról Európában – 2009

Könyvjelző

- 82** A felsőoktatás rendszere összehasonlító perspektívában. Ulrich Teichler könyvéről (Szolár Éva)
- 86** Ketten egy könyvről: Jorgosz közlegény jelentései a 38. kilométerről (Vedovatti Anildo, Perjés István)
- 92** A Műegyetemtől a világhírig. Németh József könyvéről (N. Szabó József)

STUDIES

Károly Barakonyi

3 *Derailed University Management Reform in Hungary*

Higher education management is undergoing a transformation worldwide: the contents of university autonomy and the forms of institutional management are changing. Among controversy and resistance, the traditional management model based on elected leaders is being replaced by a new paradigm of university governance. Central issues of debates include academic freedom, institutional autonomy and the increasing role of stakeholders (accountability, answerability). The relationship of universities and the state is changing, as well as within-the-institution forms of management, leadership models and authoritative decision making mechanisms. What do we mean by university governance? Where is the world going? What reforms were tried? Why was the Hungarian university management reform derailed? What are we supposed to do now? These are the issues dealt with in the present study.

Ildikó Hrubos

43 *European Higher Education Reform in Hungary*

The present study is an overview of the most important elements of the European higher education reform, the issues arising in the course of its implementation – some of them unsettled to this day – and recent developments, followed by a short summary and a description of specifically Hungarian problems. Taking a theoretical approach, the study focusses on the common features and diversity of the reform in order to shed light on trends in Hungary in a European context.

Mária Horváth-Rispál – Szilvia Vincze

57 *Choices made by graduating secondary school students about their higher education studies – the underlying factors*

Based on a questionnaire survey among graduating secondary school students (carried out among prospective students of the Savaria Campus of the University of West Hungary and its predecessor, Dániel Berzsenyi Teacher Training College), the present study analyses the decisions and choices of students regarding their majors and choice of higher education institution as well as the underlying factors motivating their choices.

WORLD VIEW

Ildikó Mihály

74 *Key Data on Education in Europe – 2009*

Key Data on Education in Europe is an annually published report by Eurydice on the education systems of the member states of the community – a report that outlines the trends through qualitative analyses based on statistical data. The 2009 volume lists data of 31 countries along 121 indicators. The present review describes the most important elements of the publication, first in general, then focussing on each chapter.

Barakonyi Károly

Megtorpant intézményirányítási reform

A világ felsőoktatási intézményeinek irányítása átalakulóban: változik az egyetemi autonómia tartalma és az intézmények irányításának formája is. Az egyetemi kormányzási paradigma felváltja – vitáktól és ellenállástól övezve – a hagyományos, választott vezetőkön alapuló irányítási modelleket. A viták középpontjában az akadémiai szabadságot, az intézményi autonómiát, a stakeholderek pozíciójának erősödését (a számonkérhetőséget és beszámoltathatóságot) találjuk. Változik az állam és az egyetemek viszonya, de az intézményeken belül is új irányítási formák, vezetési modellek, döntéshozatali megoldások születnek. Mit értünk egyetemi kormányzáson? Merre a tart világ? Milyen reformkísérleteink voltak ezen a téren? Miért torpant meg a hazai egyetemirányítás reformfolyamata? Mi a teendők? Ezek a kérdések állnak a szerző elemzéseinek középpontjában.

FELSŐOKTATÁSI TRENDEK, ALKALMAZKODÁSI KÉNYSZER

A világ felsőoktatásában, illetve a szélesebben értelmezett tertiary education¹ rendszerében számos olyan trend figyelhető meg, amely szinte valamennyi ország felsőoktatási intézményeire hat, azokban – helyzetükből adódóan – különböző mértékű alkalmazkodási kényszert vált ki. Ezek a trendek az OECD 2008-ban közreadott elemző tanulmánya szerint a következők.

A felsőfokú képzés expanziója ■ 1991-hez képest 2004-re a hallgatói létszám világviszonylatban csaknem kétszeresére, éves átlagban 5,1%-kal nőtt (68 milliőről 132 millióra).

Bekövetkezett a kínálat diverzifikációja ■ Új típusú intézmények és oktatási formák jelentek meg, előretört a magánszféra, a szakok kínálata megsokszorozódott.

Heterogén összetételű lett a hallgatóság ■ A női hallgatók arányszámának növekedése, magasabb hallgatói átlagéletkor, színesebb etnikai összetételű és eltérő szociális háttérű hallgatók jellemzik a felsőoktatást.

Változások a finanszírozásban ■ A támogatási alapok fokozottabb diverzifikációja, a közpénzek célzottabb, teljesítmény alapú allokációja, bővülő hallgatói támogatás figyelhető meg.

¹ Felsőoktatáson az egyetemi és főiskolai, illetve PhD-, mester- és alapképzési szinteken képzést nyújtó intézmények összességét értik. A tertiary education ezekhez hozzáveszi a – felsőfokú diplomát nem adó – felsőfokú szakképzést is: tehát valamennyi, középfokúnál magasabb végzettséget adó képzést magában foglalja.

Előtérbe került a felelősség, a teljesítmény ■ A formalizált minőségbiztosítási rendszerek megjelenésével a minőség az 1980-as évektől központi kérdés lett, a felsőoktatásra fordított kiadások növekedésével együtt – társadalmi nyomásra – megjelent a közpénzek felhasználásával kapcsolatos felelősség is a rendszerben.

Hálózatépítés, mobilitás és együttműködés ■ A felsőoktatás mindinkább nemzetközivé válik – intenzív hálózatosodás figyelhető meg intézmények, hallgatók, oktatók, kutatók és a tudáspiac más szereplői között.

Új intézményirányítási formák megjelenése ■ Az akadémiai vezetők fokozatosan átalakulnak menedzserekké, koalícióépítőkké, vállalkozókká; döntéshozatali rendszerek új struktúrái jelennek meg.

Vizsgálódásunkat ez utóbbi területre korlátozzuk. Vajon a magyar felsőoktatás mennyire volt képes a világban érvényesülő trendekhez való alkalmazkodás során irányítási rendszerét is hozzáigazítani a felsőoktatás új világának követelményeihez? Végrehajtottuk-e azokat az irányítási reformokat, amelyeket az elsöprő erejű felsőoktatási trendekhez való alkalmazkodás követel meg?

A fejlett országokban megváltozott az állam, az oktatási kormányzat szerepe is. A közérdek őreként felelősök többek között azért, hogy

- az intézmények az adófizetői közpénzeket a társadalom érdekében, hatékonyan használják fel;
- az intézmények is járuljanak hozzá a gazdasági-társadalmi célok teljesüléséhez (újra-definiált oktatási és tanulási minőség biztosítása, a munkapiac igényeivel összhangban lévő hallgatói kibocsátás, az üzleti világ és a társadalom fejlődését biztosító K&F tevékenység, az ország nemzetközi versenyképességének erősítése stb.);
- ugyancsak a kormányzat felelőssége, hogy az új feltételek, a nemzetközi trendek által determinált környezetben létrehozza azokat a kormányzati, tárca- és intézményi szintű irányítási kereteket, amelyek mind a külső, mind a belső társadalmi követelményekhez való hatékony, versenyképes alkalmazkodást lehetővé teszik oly módon, hogy összhang alakuljon ki az intézmények saját prioritásai és a szélesebb gazdasági-társadalmi célok között. Mindennek növekvő hallgatói létszám mellett, magasabb minőségi követelmények érvényesítésével, elfogadható pénzügyi támogatás biztosításával kell megvalósulnia.

Az OECD összegező tanulmánya világosan megfogalmazza, hogy az intézmények irányítása terén mi a teendő.

„Annak biztosítására, hogy az intézmények tudatosan járuljanak hozzá a tertiary education céljainak eléréséhez, az irányító hatóságoknak valamennyi

Tanulmányunk jelezni kívánja: hazánkban a hatékony, felelős és számon kérhető felsőoktatási irányítás rendszere nem jött létre: a félbemaradt reformok miatt az intézményi irányítás terén súlyos elmaradások mutatkoznak. A jelenlegi intézményirányítási modellel nem garantálható a hatékony működés, nem valósíthatók meg optimális módon a bolognai folyamat által megkövetelt átalakítások, és felsőoktatásunk nemzetközi versenyképessége sem javítható a kívánt szintre.

intézménytől meg kellene követelniük a köztámogatás fejében egy jól megalapozott, rendszeresen aktualizált, a nemzeti felsőoktatási stratégiai tervvel összhangban lévő stratégiai terv kidolgozását és megvalósítását. Fontos lehet áttekinteni az intézményi autonómia kereteinek bővítési lehetőségeit a hallgatókkal, a stakeholderekkel, a régióval szembeni nagyobb felelősség érvényesítése céljából, a hatékonyabb operatív működés lehetővé tételére. Egyetemi kormányzási modell szükséges, hogy az intézmény a legjobb eredményt produkálja a bővebb autonómia és a nagyobb felelősség alapján.” (OECD 2008, 18.)

Az irányelvek tanulmányozásakor a hazai felsőoktatás súlyos hiányosságai ötlenek szembe.

- Formálisan létezik ugyan Intézményi Fejlesztési Terv,² amely azonban nem felel meg a stratégiai tervezés kritériumainak (BARAKONYI 2003b).
- Ez az intézményi terv nem képes igazodni a nemzeti felsőoktatási tervhez, mivel ilyen egyszerűen nem létezik. A hazai felsőoktatási kormányzat két évtizede adós a nemzeti felsőoktatás stratégiai tervének kidolgozásával (BARAKONYI 2008).
- A szükséges egyetemi kormányzási modell bevezetési kísérlete elbukott a felsőoktatási törvény csatározásai során, az Alkotmánybíróság vétója következményeként.

A jelenlegi hazai felsőoktatási vezetési gyakorlatot – az irányítási reformok elakadása révén – ma ugyanis *amatőr menedzsmentrendszerként*, weberi bürokratikus szervezetként jellemezhetjük. Nem megfelelő a döntések meghozatalának belső struktúrája, nem érvényesül az egyéni felelősség, hiányzik a stratégiai szemlélet, a professzionalizmus. Hiánycikk a jól képzett, felkészített, menedzsmentismeretekkel felvértezett vezető. Ma az egyetemi belső irányítás *hatalmas tömegű szabályzat, előírás* elkészítésén alapul. A tanácsok ülésein az idő jelentős részét szabályzatok elkészítésével, módosításával, ezek megvitatásával töltik; egyetemünkön vezetés helyett ma inkább igazgatás folyik. Az *intézményi folyamatok poroszosan túlszabályozottak*: a józan észnek, az egyedi vezetői megfontolásnak (amikor a regnáló vezetőre bízunk a majdan felmerülő probléma kezelését) nincs sok helye. Egy-egy újabb probléma, visszaélés napvilágra kerülését rögvest újabb – szigorúbb, teljesebb körűnek vélt – szabályozás követi. Ami tovább súlyosbítja a helyzetet: állami felsőoktatási intézményeinkben a társadalmi érdek helyett a helyi, partikuláris érdekek érvényesülnek.³

A tanulmányban röviden áttekintjük az egyetemi kormányzás és az egyetemi autonómia témánkat érintő jellemzőit, majd az évtized elején megfogalmazott irányítási reformelképzeléseket. Ezután számba vesszük, mi valósult meg mindebből, mi volt az eltérés oka, mi a teendő a félbemaradt, megrekedt reformok továbbvitelért.

2 Az Intézményfejlesztési Terv nem foglalkozik az intézmény versenyképességével, a versenytársakkal, a tudáspiacon elérendő pozíciókkal. Ennek hiányában valóban nem más, mint egy belterjes, befelé tekintő fejlesztési terv, amely sem a társadalmi környezetre, sem a tudáspiaci versenyre, sem az intézmény versenyképességére nem fordít kellő figyelmet (BARAKONYI 2008).

3 Fenti állítások bizonyítására itt nem térünk ki. Utalunk egyrészt a szerző korábbi elemzéseire, az egyetemünkön uralkodó „szervezett anarchiára”, a deficités gazdálkodású egyetemek növekvő számára, mindennapi tapasztalatainkra, a bolognai folyamat fiaskóira.

EGYETEMI KORMÁNYZÁS

Az egyetemi kormányzás lényege

Az egyetemi kormányzás egyik legfontosabb feladata a társadalmi és gazdasági környezet elvárásaihoz, igényeihez való felelős *igazodás és alkalmazkodás*. Ettől a vezetési formától várjuk a felsőfokú intézményben megtestesülő tudásbázis, szellemi és anyagi tőke, oktatási és kutatási képességek hosszú távú *fejlesztését és gyarapítását*, az oktatási, kutatási és gazdálkodási célok összehangolását az akadémiai közeg és a társadalmi környezet céljaival, versenyképes tudáspiaci intézményként való szereplést.

A kormányzási paradigmát elméleti alapossággal a felvilágosodás nagy gondolkodói fogalmazták meg először, amikor a hatalmi ágak szétválasztásáról értekeztek. A törvényalkotás, a törvények végrehajtása és az igazságszolgáltatás rendszereinek szétválasztása garantálja az önkényuralom kialakulása elleni védelmet, a társadalom és az egyén érdekeinek jobb érvényesülését. Legtisztább formájában ez a modell talán az USA alkotmányában és kormányzási gyakorlatában jelenik meg. Vállalati szinten az első részvénytársaságok valósították meg tiszta formában a kormányzás elvét (lásd a Kelet-indiai Társaság működése), ahol a tőketulajdonosok érdekképviselőt egy szűkebb boardra bízták, amely felügyeletet gyakorolt a végrehajtást felvállaló menedzsment felett. Hatalommegosztás, a felelősség elvének tisztább érvényesülése, a beszámoltathatóság jellemezte ezt a modellt is.

A megoldandó probléma hasonló az egyetemek esetében, akkor is, ha lényesen bonyolultabb rendszerrel állunk szemben. Állami finanszírozású intézmény esetén is biztosítani kell a tulajdonos (a társadalom, az állam) érdekeinek érvényesülését, az akadémiai közösség céljainak megvalósulását, de az egyetem hatékony irányítását, szervezett működését, magas színvonalú oktatási és tudományos tevékenységét is. A nemzetek kormányzása, a vállalati kormányzás és az egyetemi kormányzás szignifikáns eltéréseit azonban minden esetben szem előtt kell tartani. Az egyetem nem egyenlő egy vállalattal: speciális tulajdonságú intézményről van szó.

Nyilvánvaló, hogy a felsőoktatási intézmény „tulajdonosa” és tevékenységének fő haszonélvezője – az állam, a társadalom – nem képes jogait közvetlenül gyakorolni, nem képes a szükséges intézményi irányítást (stratégiák és tervek, feladatok meghatározása, szervezési intézkedések, beszámoltatás, ellenőrzés, felelősségre vonás) közvetlenül elvégezni. Ez még a nagyobb magánvállalatok esetében sem lehetséges, ahol pedig a tulajdonosi kör akár néven is nevezhető, a vállalkozás kimenete pedig jól mérhető (termék, profit, osztalék, megtérülés, a vállalat értéke, imázsa) vagy legalábbis megbízhatóan becsülhető.

A felelősség és a számonkérhetőség szavatolása érdekében a funkciók szétválasztására a felsőoktatásban is szükség van. Az egyetemi kormányzás kialakításakor azonban figyelembe kell venni, hogy a felsőoktatás sok tekintetben *eltérő vonásokat* mutat. Mindenekelőtt hangsúlyozandó, hogy a felsőoktatás esetében a *tulajdonosi érdekszféra sokkal összetettebb*, és sokkal több szereplőt érint a felsőoktatási intézmény működése, mint egy vállalkozás esetében. Másrészt *eltérő sajátosság*, hogy az egyetemek, főiskolák *outputja*, a társadalom

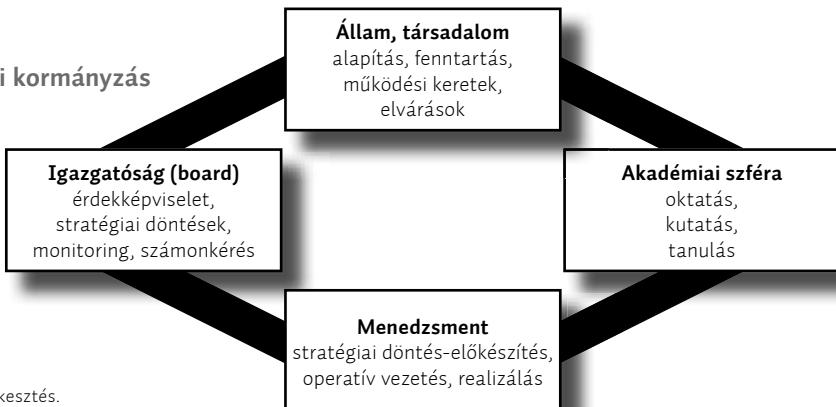
egyes szegmenseire gyakorolt hatása nehezen megfogható, ritkán számszerűsíthető, a nagy időállandó miatt a kedvező vagy káros hatások néha csak évek, évtizedek múltával ismerhetők fel és értékelhetők. Ami az irányítást illeti, egy kisebb vállalkozás esetében még elképzelhető, hogy a tulajdonos maga látja el a menedzseri feladatokat is, a felsőoktatási intézmények esetében azonban ez ma már *teljességgel kizárt*. Még az alapítványi vagy egyházi főiskolák és egyetemek mögött álló fenntartók is a kormányzás elvét követik, „ügynökeik” révén irányítják az intézményeket. Ami talán a legjelentősebb eltérés, hogy az egyetem tipikusan tudás alapú szervezet: magasan képzett, igényes alkotómunkára alkalmas, *kreatív légkört igénylő, autonómiához szokott*, tradíciókat tisztelő és vállaló „önjáró” személyekkel. A leírtak következtében az ipari irányítási módszerek mechanikus alkalmazása súlyos károkat okozhat, a kormányzás rendszerének kialakítása ezért fokozott gondosságot, kellő mérlegelést és óvatosságot kíván meg.

Az egyetemi kormányzás modellje

Az egyetemi kormányzás modelljének létrehozásakor mindenekelőtt tisztázandó, hogy kik az adott intézmény működésében leginkább érintettek (a stakeholderek, az intézményi érdekháló tagjai), milyen ezek egymáshoz való viszonya, milyen súllyal szerepelnek az érdekhálóban. Tisztázandók az intézményi *autonómia* határai mind akadémiai, mind gazdasági viszonylatban. Ezekről a tényezőktől függ, hogy milyen lesz a felsőoktatási intézmény *célrendszere, szervezeti rendszere*, hogyan oszlik meg a *hatalom* az egyes felsőoktatási aktorok között, hogyan jön létre és működik a *társult vezetés*, valamint a többi tanácsadó, döntéshozó és végrehajtó testület, milyen az *együttműködés* a szereplők között.

Egyetemek esetében a stakeholdereket, szereplőket *négy fontosabb csoportba* sorolhatjuk: a külső szféra szereplői, az igazgatóság, az adminisztratív vezetők és az akadémiai szféra; ezek lesznek azok a „*hatalmi ágak*”, amelyek között meg kell teremteni az egyensúlyt, mégpedig úgy, hogy mindegyik csoport érdekei érvényre jussanak, és a köz érdekei is érvényesüljenek. Állami felsőoktatási intézmények esetében ezek kapcsolódását az 1. ábra mutatja be.

1. ÁBRA:
Az egyetemi kormányzás szereplői



Forrás: saját szerkesztés.

A társadalom elvárásairól

A társadalom a felsőoktatási intézményektől oktatási oldalról *kiművelt emberfőket*, intézményei és vállalkozásai számára megfelelő szaktudással rendelkező *szakembereket* vár. Kutatási területen az az igénye, hogy alap- és alkalmazott kutatási problémáinak megoldásában az egyetem segítsen (pl. járuljon hozzá a nemzet gazdasági, tudományos és kulturális versenyképességének erősítéséhez, a mindennapi életet tegye szebbé, könnyebbé). Az egyetemektől elvárja, hogy olyan tevékenységeket folytassanak, amelyek ezt az igényt (is) kielégítik. Ezeket az elvárásokat, a sokszor nem is számszerűsíthető társadalmi igényeket képviselői révén közvetíti az igazgatóságban meghozott stratégiai döntéseivel, az egyetem működésének ellenőrzésével. A professzionális vezetés a fentiek szellemében megfogalmazott célok, stratégiák, akciók megvalósításáért felelős. Az akadémiai szféra oktatási és kutatási funkciójában realizálódnak végül is azok az outputok, amelyekkel – mint a lánc végén megjelenő végtermékkel – a társadalom találkozik. Az ábrán felvázolt körkapcsolat a negatív visszacsatolás elvén működik.

Az irányító testületről

A második csoport – az igazgatótanács (board)⁴ – valójában az előzőekben felsoroltak, a „tulajdonosok”, a társadalom, az adófizetők képviselőiből tevődik össze. Felelős az intézmény portfóliójának kialakításáért, az intézményi stratégiáért, a társadalmi igények és az adott intézmény oktatási, tudományos outputjának összhangjáért, az adófizetői pénzek hatékony felhasználásáért, a folyamatos működés pénzügyi feltételeinek teljesüléséért.

Az irányító testület feladatait három csoportba sorolhatjuk: a pénzügyek irányítása, a társadalmi-gazdasági környezettel való összhang megteremtése, valamint az intézményi portfólió formálása. Ezek közül az első fontos feladat a *pénzügyi egyensúly megteremtése*: több erőforrás álljon az intézmény rendelkezésére, mint amennyit felhasznál. Ezen funkció teljesítése erős, előrelátó, realista és bölcs pénzügyi tervezést, menedzsmentet igényel. Az igazgatóság normál esetben nem avatkozik be folyamatosan a költségvetés végrehajtásának részleteibe, ha a költségvetést kiegyensúlyozottnak, „egészségesnek” találja (nincs hiány, az intézmény fejlődőképes). De pénzügyi csőd esetén jogosult lehet a felelős vezetőket szankcionálni, akár le is cserélni.

Az *intézmény pénzügyeinek kézben tartása* egy reális pénzügyi terv elkészítésével kezdődik. E terv megnevezi és elkülönítve felsorolja a *bevételi forrásokat* az állami támogatástól kezdve az egyes belső intézményi programokig, a tandíj- és a *fund raising* bevételekig, az elvárt pályázati alapokig, a megbízásos munkákig. A pénzügyi terv kiterjed az egyetem mellett a karok, az intézetek és a tanszékek bevételeire is. Az intézményi költségvetés másik oldalán a *kiadások* találhatók, különös figyelemmel az általános költségekre, az igazgatási

⁴ A továbbiakban az igazgatótanács, az irányító testület, a kormányzó testület, a board fogalmakat ebben a tanulmányban szinonimaként használjuk.

célú kiadásokra. Az igazgatóság által végzett *monitoring* e két oldal (bevételek és kiadások) mozgására, a fedezeti pont alakulására összpontosít, ezzel is garantálja az intézmény likviditását, a pénzforgalom kívánatos alakulását, az egészséges működés pénzügyi alapjait.

A második fontos boardfeladatra Lorange (2002) hívja fel a figyelmet: *horrázjárulás az akadémiai értékteremtéshez*. Az igazgatóság felelős azért, hogy a *küldetésnyilatkozat és a változó környezet összhangja* fennmaradjon, az oktatási-kutatási struktúra pedig *alkalmazkodjon* a megváltozott külső feltételekhez, *időben reagáljon* a kihívásokra, a régi és az új versenytársak lépéseire (*benchmarking* elemzések, a „*best practice*” tanulmányozása, egyetemi marketing stb.). Akadémiai közegről lévén szó, a folyamatnak *participatív*nak kell lennie, lehetőség szerint *alulról felfelé történő (bottom-up) megközelítéssel*.

Harmadik feladat a stratégiai irány kijelölésekor az *intézmény portfóliójának megtervezése, megvalósítása és fenntartása*. A meglévő tevékenységi kör mellé lehet véletlenszerűen, *divathullámokat követve* – *additíve* – *indítani új szakokat, szakágakat, képzési formákat*, de ugyanezt el lehet végezni *stratégiai tudatossággal* is. Erre a kritikus feladatra *döntőbíróként* az igazgatóság bizonyára *alkalmasabb*, mint az akadémiai vezetés, mivel döntéseiket *kevésbé befolyásolják* a professzori kör hagyományai, látóköre, a helyi érdekvizonyok. A kezdeményezésnek természetesen a professzori kartól, az akadémiai vezetéstől kell *indulnia*, a board kellő kritika után *elfogadja*, a jó akadémiai ügyet *támogatja*. Az *elhibázott, rossz irányba mutató, alulról jövő* *iniciatívák elutasításában* az igazgatóság *vétője* segíthet a korábbi helyes stratégiai irányvonal *megtartásában*. *Kevésbé fordulhat elő*, hogy a *karok összefogva egy helytelen, káros, rövidlátó kezdeményezésnek* adnak *szabad utat*; vagy hogy *egy erőszakos kar (netán professzor) partikuláris érdeke érvényesül*. Egy-egy nagyobb befektetésnél, *beruházásnál, beszerzésnél* a board feladata *nem annyira a végrehajtási részletkérdésekben való döntés*, mint inkább a *projekt egészére vonatkozóan* a *szóba jöhető alternatívák vizsgálata, a legjobb változat kiválasztása*. Az a jó változat, amely *beleillik az elfogadott stratégiai irányba, és a célok megvalósulását segíti elő*. Az igazgatóság feladata az *elhatározott stratégiai akciók megvalósulásának* *figyelemmel kísérése*, a *visszacsatolási rendszer* *kiépítése*, a *teljesítményeket értékelő jutalmazási és ösztönzési rendszer* *megalkotása és működtetése*. Az igazgatóság sokat tehet ezáltal azért, hogy az *oktatók, a kutatók, az alkalmazottak* mintegy *sajátjuknak érezzék* az intézményt, amennyiben a jó működés hozamából maguk is *részesednek*.

Lorange (2002) *bizonyítja*, hogy egy olyan speciális szervezetben, mint az *egyetem*, az *állami irányítású intézmények körében* a „*trustee*” típusú irányító testület *tarthat igényt legnagyobb érdeklődésre*.⁵ *Megítélésünk szerint* a *hazai állami egyetemek esetében* is ez az *igazgatóság* típus *ajánlható* mint *legkedvezőbbnek ígérkező formáció*. Az ilyen típusú

⁵ A szerepek jobb megértéséhez az üzleti életből ismert irányítási formák (igazgatóság, kuratórium) adhatnak eligazítást. Az intézmény irányításában az igazgatóság háromféle szerepet játszhat (NEUBAUER–DEMB 1997): „*Watchdog*” típus: a kormányzás feladata ekkor alapvetően a teljesítmények figyelése és értékelése (*monitoring*). Az ilyen típusú igazgatóság szerepe hasonlóan egy *holding* szerepéhez, amely főként az irányítása alatt lévő szervezet pénzügyeit tartja szemmel, és *stratégiai tervezésükbe, napi ügyeikbe* nem szól bele. *Vizsgálatai az események megtörténte után (after-the-fact) játszódnak* le. Ezt a modellt alkalmazza a Harvard University.

igazgatóság meghatározó, de nem kizárólagos szerepet játszik a stratégiai irányok kijelölésében, egyúttal a monitoring révén nagy vonalakban követi a fejleményeket, a pénzügyi helyzetet, a stratégia megvalósulását, és jelentősebb eltéréseknél időben be is avatkozik az események menetébe. Szükséges azonban, hogy mindvégig megmaradjon az akadémiai vezetéssel egy harmonikus, proaktív, participatív partneri kapcsolat, amely csak vész helyzetben válik keményebbé és egyoldalúbbá. Mindemellett a tulajdonosok képviselőit (az igazgatóságot) illetően a klasszikus alapfelfogás itt is érvényesül: ha az igazgatóság az államot képviseli, akkor tagjait is az állam (vagy képviselője, a minisztérium) nevezi ki (a jelölésben természetesen más szegmensek – pl. a szenátus – is szerepet kaphatnak). Az akadémiai közösség belterjes választása helyett végső soron az igazgatóság választja ki és nevezi ki a fő adminisztratív vezetőket (rektor, dékánok, fő tisztségviselők), munkájukat értékeli, jutalmazza, adott esetben felelősségre is vonhatja, sőt fel is mentheti őket.

A professzionális menedzsmentről

A harmadik csoportot a *menedzsment*, az *intézmény adminisztratív vezetői* alkotják: a rektor és helyettesei, a dékánok, a karigazgatók és helyetteseik, belső szervezeti egységek vezetői, a pénzügyi-gazdasági vezetők. Ők készítik elő az igazgatótanács számára a stratégiai alternatívákat, az operatív költségvetéseket. Gondoskodnak a kijelölt stratégiai irányok megtartásáról, a stratégiák, akciók megvalósításáról, a költségvetés előírásainak realizálásáról, valamint az oktatás, a tudományos kutatás belső feltételrendszerének kialakításáról, a folyamatok hatékony megszervezéséről.

A felsőoktatás egészében a menedzsment *három szintjét* különböztethetjük meg. A *felső szintet* az állami szintű irányítás jelenti, ahol felsőoktatás-politikát, a működés kereteit határozzák meg (országgyűlés, kormány, minisztérium). A *középső szint* maguknak a felsőfokú oktatási intézményeknek a vezetési szintje, ahol az egyetemi misszió, a követendő célok, stratégiák meghatározása és megvalósítása az irányítás feladata. A karok, a tanszékek, az intézetek és egyéb belső egységek képviselik az *alsó szintet* (a végrehajtás, az operatív irányítás szintje). Vizsgálatainkat ez utóbbi két szintre korlátozzuk. Ebben a szférában a „végrehajtó hatalom” szereplői az intézmény „vezérigazgatója”, CEO-ja: a rektor és helyettesei, az igazgatási apparátus vezetői, a gazdasági és szolgáltató egységek vezetői, de ide számítjuk az intézmény szatellit egységeinek (klinikák, tangazdaságok, kihelyezett tevékeny-

„Pilot” típus: a másik véglet, amikor – a jó révkalauzhoz hasonlóan – a testület megkísérli szinte kézen fogva vezetni az intézményt: kezdeményező, aktív szerepet játszik a stratégiai irányok kijelölésében. Jól kiépített monitoringrendszerrel követi az eseményeket, nemkívánatos fordulatok észlelésekor post-action teszi meg korrigáló lépéseit, és határozottan beavatkozik a rendszer működésébe. Ilyen modellt kisméretű vagy nem állami tulajdonú egyetemekenél találunk.

„Trustee” típus (vagyonkezelő, gondnok, kurátor): a két szélső eset közti kompromisszumos átmenet: tanácsaival maga is részt vesz a stratégiai irányok meghatározásában, és a monitoring alapján a lényeges eltérések esetén beavatkozik az események menetébe, de napi operatív döntésekben tartózkodó.

ségek, csatolt vállalkozások, profitorientált és nonprofit kapcsolódó intézmények) vezetőit is. Idetartoznak természetesen az akadémiai alapegységek vezetői (karok, dékánok, kari oktatási és kutatási egységvezetők) is. Ők szinte minden esetben kinevezett vezetők.

Amikor menedzsmentről beszélünk, nem feledkezhetünk meg a *felsőoktatás sajátos természetéről*. Az egyetemek működési céljai mindig is kétértelműek voltak, működésük, tudást előállító technológiájuk sem volt világos, egyértelmű. Professzoraik sajátos szerepet játszanak az intézmény életében, amelyhez hasonlókat más szervezetekben nemigen találunk. Az egyetemek a környezet viharaival szemben meglehetősen védtelenek, ezért sebezhetőek. Azok a modellek, amelyek ezt a sajátos jelleget leírják, *szervezett anarchiáról*, lazán kapcsolódó rendszerről, *adhokráciáról* beszélnek, mások kollegiális, bürokratikus vagy politikai oldalról közelítik a kérdést (KELLER 1983). A menedzsment kialakításakor ezeket a sajátosságokat mindenképpen figyelembe kell venni.

Az akadémiai szféráról

A negyedik csoportot az *akadémiai szféra* (az „*egyetemi polgárok*”) képezi: az intézmény oktatói, az intézmény kutatói, az intézmény alkalmazottai, valamint a hallgatók. Ilyen sajátos közeggel sem a nemzetek kormányzásában, sem a vállalati kormányzásban nem lehet találkozni, az egyetem tőlük lesz egyetem. Felelőségük a minőségi, színvonalas oktatás és kutatás, valamint hallgatók esetében a hatékony tanulás.

Az egyetemi kormányzás modelljében az akadémiai szféra autonómiája tudományos ügyekben, tanulmányi kérdésekben érintetlen marad, döntési hatáskörük csorbitatlan. Bár a vezetők megválasztásának joga, a stratégiai döntések meghozatala kikerül hatáskörükből, véleményük meghallgatása, tekintetbevétele továbbra is fontos eleme a rendszernek.

A kormányzásban részt vevő szereplők közül általában a végrehajtó hatalom részéről fenyeget leginkább az a veszély, hogy a *többiek rovására túlzottan megerősödnek*, „*túlhatalomra*” tesznek szert. Ahogy a nemzetek kormányzásában a végrehajtó hatalom letéteményesét, a kormányt, vagy a vállalatok esetében a vezérigazgatót szükséges a hatalom megosztása során biztosítékokkal körülbástyázni, úgy az egyetemi kormányzás esetén is fontos ennek a kérdésnek a megoldása. Ez esetben azonban a rektorral szemben a szenátus, az akadémiai szféra is könnyen „*túlhatalomra*” tehet szert. Egyik változat sem kívánatos. Ezért egy egyetemi kormányzási rendszerben a rektor vezetése alatt álló végrehajtó testület és a szenátus kezéből a *stratégiai kérdésekben a végső döntés joga kikerül*. Akadémiai ügyekben viszont a szenátus és annak elnöke kap az eddigieknél nagyobb hatalmat, döntési jogkört. Mindezek mellett a vezetésben a participáció elvét is érvényesíteni szükséges (részletesebben lásd BARAKONYI 2003b).

Azokban az országokban, amelyekben az egyetemi kormányzás intézménye kiteljesedett, a rendszer működését *szerveződések* teszik átláthatóvá, teremtik meg a felelősség és a számonkérés alapját. Szerveződés jöhet létre az állam és az igazgatóság, az igazgatóság és az intézményi adminisztratív vezetők között, valamint ez utóbbiak és a szervezeti egységek (karok, tanszékek, *departmentek*) viszonylatában is. A *szerveződések* a kiindulási helyzetet

elemzik és rögzítik, majd részleteiben is meghatározzák az adott szervezeti egységtől elvárt outputot. Ezek a szerződések megjelölik a teljesítési határidőket, megnevezik a felelősöket, valamint megállapítják és biztosítják a kívánt output teljesítéséhez szükséges erőforrásokat, külső támogatások formáját, mértékét.⁶

MERRE TART A VILÁG FELSŐOKTATÁSA?

Úgy tűnik, az egyetemi kormányzás paradigmáját a fejlett országok felsőoktatása elfogadta, és elindult a rendszer kiépítése felé. Egységes megoldásról nem beszélhetünk: a történelmi előzmények, a helyi sajátosságok, az érdekcsoportok közötti erőviszonyok eltérő megoldásokat eredményeztek. Néhány ország kivételével a kormányzási paradigma alapvető, meghatározó eleme megjelenik: az irányító testület a stratégiai kérdések irányítását (és nem vezetését, menedzselését) vette kézbe, és ezekben a testületekben megjelentek az érdekháló külső szereplői, a külső stakeholderok (BARAKONYI 2004a, EURYDICE 2008, VILALTA 2003).

Az országokénti eltérések az irányító testület létrehozásának módjában, a közreműködő csoportok (oktatók, kutatók, intézményi alkalmazottak, külső érintettek) országoként eltérő arányában, az intézményi vezető ki- és megválasztási, valamint kinevezési módjában konkretizálódnak. Ezen eltérések mögött az adott ország sajátos szükségletei húzódnak meg – gondoljunk csak a sokféle kutatási-innovációs igényre, a munkaerő képzettségében megmutatkozó különbségekre, a társadalom fejlettségében meglévő eltérésekre. Mindezek diverzifikációt eredményeznek az irányítási formák megválasztásánál. Nincs egyedül érvényes modell, legjobbnak kikiáltott megközelítés. Az intézményi kormányzás formája egy országon belül még intézménytípusonként is különbözhet. Megfigyelhető azonban, hogy egy irányba konvergálnak.

A nemzetközileg elfogadott definíció szerint:

„Kormányzó testületen (governing board) személyek azon csoportját értjük, amely meghatározza a felsőoktatási intézmény működésének stratégiai irányát, felügyeli tevékenységét. A kormányzó testületek az egyes országokban különböző elnevezések alatt jelennek meg, mint pl. board of trustees, board of governors, university council, supervisory board. A külső érintettek (external stakeholder) elnevezés olyan szakembereket takar, akik az ipart, az üzleti világot, az országos, a regionális vagy a helyi kormányzatot képviselik.” (OECD 2008)

A kormányzás alapgondolata az országok túlnyomó többségének felsőoktatásában érvényesül a különbözőségek megléte ellenére. Egyértelműen jelen van a kifelé irányultság, a munkaadókkal, a munkaerőpiaccal, a régióval kialakítandó oktatási, kutatási és innovációs kapcsolatok igénye. Ebből következik a külső stakeholderok bevonása az intézmények irányítási rendszerébe, a minőségbiztosítás rendszerébe, továbbá a külső bevételek arányának növekedése, a felsőoktatás nemzetköziesedése is.

⁶ Részletesebben lásd BARAKONYI 2003a, 2004b, 2004c; BLEIJERVELD 1997.

A stakeholderek együttműködésével koherens felsőoktatási intézményi víziók megfogalmazása szükséges, amelyek alapján olyan közép- és hosszú távú oktatáspolitikát fejleszthető ki, amely harmonizál a nemzeti társadalmi és gazdasági célokkal. Ez megköveteli a felsőoktatási intézménytől az átfogó stratégiai elemzést és egy világos stratégiai célkitűzés megfogalmazását. Mindez elemző gondolkodást, vitákat és konszenzuskeresést igényel. A kormányzó testület feladata összhangot teremteni a különböző stakeholderek divergáló érdekei között.

A kormányok joggal várják el az állami finanszírozású intézményektől, hogy a támogatás fejében a nemzeti felsőoktatási stratégiával összhangban lévő intézményi stratégiákat dolgozzanak ki, működésük ennek alapján történjék. *A kormányzó testület ezért – a társadalom érdekében – stratégiai (és nem tudományos) irányítást végez.*

A gazdaságilag legfejlettebb országokat tömörítő OECD átfogó felmérést és elemző munkát indított el abból a célból, hogy segítséget nyújtson az egyes országok számára felsőoktatás-politikájuk kialakításához. E politikák célja: maximalizálni a felsőoktatás (pontosabban a *tercier education*) hozzájárulását az egyes nemzetek gazdasági és társadalmi céljainak megvalósításához. A vizsgálat 24 ország felsőoktatási rendszerének kialakítását, működési jellemzőit, létező gyakorlatát dolgozta fel, elemezte, értékelte. A vizsgálatban különféle társadalmi berendezkedésű országokat találunk (pl. Kína, Egyesült Királyság, posztszocialista országok). A felmérésben Afrika kivételével valamennyi kontinens képviselteti magát (Európa 17 országgal).

A zárótanulmány közreadása és disszeminációja 2008-ra esett.⁷ Olyan fontos területekre terjedt ki az elemzés, mint a felsőoktatás kormányzása, finanszírozása, a minőség kérdése, az esélyegyenlőség, az innováció, a munkapiaci kapcsolatok, valamint a felsőoktatás nemzetköziesedése. Ezek közül a témánk szempontjából közvetlenül érintett felsőoktatási kormányzás kérdését, azon belül is az intézményi kormányzás problematikáját emeljük ki.

Az *autonómia értelmezése* meghatározó jelentőségű az új kormányzási paradigmák megalkotásában, attól el nem választható. A hagyományos – középkori és humboldti hagyományokon alapuló – megközelítéssel szemben e téren is jelentős elmozdulás figyelhető meg (ALTBACH ET AL. 1999; BARAKONYI 2007; FELT 2003; MAGNA CHARTA 1988; THOMAS 2002). A nagyobb autonómia nagyobb felelősséggel jár együtt. Ahhoz, hogy ez a felelősség érvényesíthető legyen, hogy a társadalmi érdek érvényesüljön, a társadalom képviselőinek helyet kell kapniuk az intézmény stratégiai (nem tudományos) irányításában. Ez a nagyobb önállóság áráként is felfogható, ily módon az országok túlnyomó többségében elfogadható. Mindez természetesen nem megy súlyos viták nélkül.

„Egyes csoportok szerint az akadémiai szabadságot veszély fenyegeti a felsőoktatásban érvényesülő trendek következményeként. Ezzel egy időben a felsőoktatási intézmények olyan nyomás alá kerültek, hogy a közpénzeket a társadalom egészének érdekei szerint használják fel. A legtöbb országban az egyetemeken folyó munka koncepciójának újragondolása következett be. Ebben

⁷ A tanulmány magyarországi bemutatójára, disszeminációjára 2008. december 1–2-án került sor, Budapesten OECD-szakemberek, hazai oktatáspolitikusok, felsőoktatás-kutatók, felsőoktatási szakemberek bevonásával.

az összefüggésben az egyetemi szabadságot az egyetemnek a társadalommal szemben fennálló kötelezettségei keretében kell újragondolni. Ez azt is jelenti, hogy az egyetemi oktatók, kutatók, miközben saját céljaikat követik, felelősek az intézmény céljainak teljesüléséért, mivel a tevékenységükhöz szükséges alapokat és feltételeket az intézmény biztosítja. Szabadságot kell élvezniük viszont az oktatott kurzusok kialakításában, a kutatási témáik kiválasztásában, a kutatáshoz való hozzáállásukban – az intézmény vagy a felsőoktatási rendszer által meghatározott prioritások figyelembevételével. Nem korlátozhatók kutatási eredményeik közreadásában, nem szabad őket megakadályozni a publikálásban. E nagyobb szabadságnak azonban az eredményeket (kimeneteket) illetően akadémiai tevékenységükkel kapcsolatos nagyobb felelősséggel kell együtt járnia.” (OECD 2008, 19)

A továbbiakban az egyetemi kormányzás országokénti megvalósulását foglaljuk össze. Néhány megjegyzés előrebocsátása szükséges azonban a táblázatok tanulmányozásához.

- Az ausztrál felsőoktatás esetében a megállapítások az egyetemekre vonatkoznak.
- Holland egyetemek kormányzási modelljében a kormányzó testület felett egy felügyelőbizottságot is találunk: az állami finanszírozású kutatóegyetemek esetében ezek tagjait a kormány nevezi ki. Az alkalmazott tudományok területén működő egyetemek független státuszt élveznek, a választás módja intézményi hatáskörbe tartozik.
- A norvég egyetemek eldönthetik, hogy maguk választanak rektort, boardelnököt, vagy kinevezett rektorral és elnökkel működnek.
- Oroszországban a kormányzó testület létrehozása az adott feltételek között megenyedett, de nem kötelező.
- A spanyol egyetemek kormányzási modellje a 2007. évi törvény előírásait tükrözi, és nem vonatkozik a szakmát adó felsőfokú szakképzési intézményekre.
- Svédországban az oktatók, kutatók teljes jogú tagjai lehetnek a kormányzó testületnek, az alkalmazottak tanácskozási joggal vehetnek részt az üléseken.
- Svájcban az állami intézmények kormányzó testületeinek tagjait az egyes kantonok, a különböző típusú intézmények eltérően alakíthatják ki.
- Az Egyesült Királyságban valamennyi felsőoktatási intézmény jogilag független magánintézménynek minősül, de legtöbbször az állam is támogatja. A külső érintett jelenlétét a kormányzó testületben az intézmény alapítólevele, szervezeti és működési szabályzata írja elő. Néhány skóciai „ancient university”-n (Edinburgh kivételével) a diákok választják meg a rektort elnöknek.

Nézzük meg ezek után, hogy az egyes országok törvényi szabályozásában hogyan jelenik meg a külső szakemberek bevonása az intézményi irányító testületekbe, milyen módon választják meg az intézmény vezetőjét, és kik alkotják a kormányzó testületet. Mindhárom jellemző az egyetemi kormányzás kardinális kérdéseire keresi a választ, ezek a tényezők döntik el, hogy valóban kormányzási paradigma valósult-e meg az egyes országok felsőoktatási intézményeiben, megtörtént-e a szakítás a hagyományos intézményirányítási modellel, és valóban létrejött-e az az irányítási paradigma, amely nagyobb valószínűséggel képes választ adni a globális világ, a felsőoktatási trendek új kihívásaira.

Külső érdekeltek a kormányzó testületben

Ha figyelmesen átnézzük az 1. táblázatot, akkor azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a vizsgált országok túlnyomó többsége elmozdult a külső stakeholdereket is magába foglaló board típusú irányítás felé. A külső érdekeltek számaránya, létszáma jelentős eltérést mutat ugyan – minden bizonnyal a helyi hatalmi viszonyok, felsőoktatási tradíciók és egyéb helyi sajátosságok, alkupozíciók eredményeként –, de ettől még az új irányítási modell működőképes.

1. TÁBLÁZAT: Jogi szabályozás – külső szakértők bevonása az állami intézmények kormányzó testületeibe	
Ország	Külső szakemberek bevonásának jogi szabályozása
Ausztrália	Intézményi hatáskör, de a boardban a külsők aránya 50% felett legyen
Belgium (flamand)	Törvényben meghatározott, de a külsőknek nem szükséges többséget alkotniuk
Csehország	Akadémiai szenátus tagja külső szakember nem lehet Tudományos tanács: törvényben meghatározott, de a külsők aránya legalább 33% legyen Board of trustees: törvényben meghatározott (100% külső tag)
Chile	Törvényben meghatározott, de a külsőknek nem szükséges többséget alkotniuk
Egyesült Királyság (Anglia, Wales, Észak-Írország)	Felsőoktatási korporációk: törvényben előírt, de a külső szakemberek számát nem írja elő Egyéb intézmények: intézményi hatáskör (kell külső tagnak is lennie)
Egyesült Királyság (Skócia)	Az 1992. után létrehozott intézmények többségében: törvényi előírás (többséget ír elő) Egyéb intézmények: intézményi hatáskör (kell lennie külső tagnak)
Észtország	Intézményi hatáskör: csak kevés intézménynél találunk külső tagot
Finnország	Egyetemeknél: a törvényben meghatározott (min. egy fő, max. a board harmada lehet külső tag) Politechnikumok: törvényben meghatározott – egyharmad külső tag szükséges
Görögország	A törvény nem engedi meg külső tag jelenlétét
Hollandia	Intézményi hatáskör
Horvátország	Törvényben meghatározott, a külsőknek legalább 50%-os arányt kell biztosítani
Izland	Törvényben meghatározott (nincs előírás, hogy a külsők többségben legyenek)
Japán	Állami egyetemek: törvényben szabályozott – külsők létszámára nincs előírás Egyetemi közhasznú társaságok: intézményi hatáskör (kell lennie külső tagnak) Magánegyetemek: a helyi önkormányzat hatáskörébe utalva (kevés helyen találni külső szakértőt)
Kína	Intézményi hatáskör
Korea	A törvény nem engedélyezi kormányzó testületek működését
Lengyelország	Intézményi hatáskör: csak kevés helyen találunk külső szakembert
Mexikó	Intézményi hatáskör Műszaki, politechnikai és interkulturális intézményeket illetően törvény szabályozza (többséget ír elő)
Norvégia	Törvényben meghatározott: a 11 fős boardból 4 fő külső szakember

Orosz Föderáció	Intézményi hatáskör: külső szakembernek kell lennie a boardban
Portugália	Törvényben meghatározott
Spanyolország	Intézményi hatáskör (az 50 főből max. 3 fő)
Svájc	Intézményi hatáskör: a boardban kell lennie külső szakembernek is
Svédország	Törvényben meghatározott: a külső szakembereknek többséget kell alkotniuk, de számukat nem írja elő a törvény
Új-Zéland	Törvényben meghatározott. Bár a törvény számarányt nem ír elő, a gyakorlatban a külsők többséget élveznek

Forrás: saját szerkesztés az OECD 2008 adatai alapján.

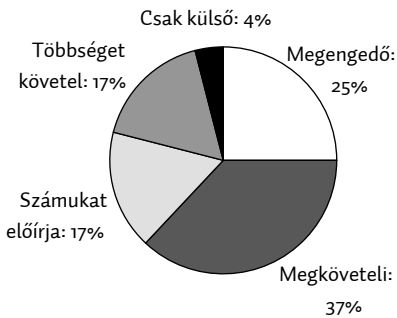
- Egyetlen európai ország (Görögország) és Korea törvényi szabályozása zárja ki külső szakember részvételét az irányító testületben.
- Több olyan országot találunk, amelynek szabályozása megengedő: az intézményi hatáskörbe utalja a külsők bevonása kérdésének eldöntését, de nem tiltja (pl. Hollandia, a japán állami egyetemek, Kína, Lengyelország, Mexikó nem műszaki intézményei, Észtország).
- A külső szakemberek jelenlétét követeli meg, számukat nem szabályozza, többséget nem ír elő (pl. Oroszország, Anglia, Wales, Észak-Írország, flamand Belgium, Chile, Izland, Svájc, Új-Zéland).
- Előírja a külső szakemberek arányát, számát (pl. finn politechnikumok, Norvégia), vagy meghatározza a külsők maximális számát (Spanyolország), vagy minimális és maximális határértékek között tereli a külsők számát (pl. finn egyetemek).
- A külső szakemberek többségét követeli meg (pl. Ausztrália, Horvátország, mexikói műszaki intézmények, Svédország).
- A board kizárólag külső szakemberekből állhat (Csehország).

Egy ország többféle modellt is alkalmazhat (különféle típusú intézményeinél), ezért a tipizált esetek száma az országok számát meghaladhatja. Ily módon a külső érdekeltek bevonásának szabályozásában 26 eset találtunk. Megoszlásukat a 2. ábra szemlélteti.

A külső szakemberek szerepének növekedése az egyetemek, főiskolák stratégiai irányító testületében még szembetűnőbb, ha az egyik csoportba a külsőket kizárókat, illetve részvételüket (az intézmény választása szerint) megengedőket soroljuk, szembeállítva a másik csoporttal, amely kifejezetten előírja valamilyen mértékben a jelenlétüket (3. ábra). A külső stakeholderek jelenléte szemmel láthatóan meghatározó: ez már nem a hagyományos autonómiafelfogáson alapuló egyetemi önkormányzati modell. Ebben a kormányzási modellben a társadalom, az állam és az adófizetők képviselői jelentős szerepet, betekintési és beleszólási jogot kapnak.

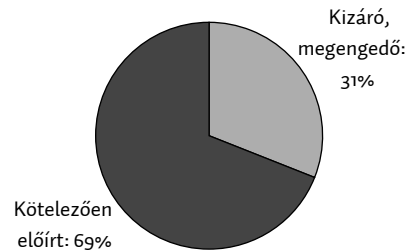
A tendencia egyértelmű: a külső érdekeltek jelenléte a stratégiai döntéshozó testületben a világ fejlett országainak felsőoktatási intézményi irányító testületeiben valamilyen formában és mértékben már polgárjogot nyert. Mindössze két ország zárja ki a külső érdekelteket, és hat ország megengedő szabályozást alkalmaz: az országok 75%-a valamilyen mértékben kifejezetten előírja külső stakeholder szakemberek bevonását a stratégiai döntéshozó testületbe.

2. ÁBRA: Külső érdekeltek bevonásának részletes szabályozása



Forrás: saját szerkesztés az OECD 2008 adatai alapján.

3. ábra: Külső érdekeltek bevonásának aggregált ábrája



Forrás: saját szerkesztés az OECD 2008 adatai alapján.

Intézményi vezető választásának módja

A 2. táblázat a felsőoktatási intézmény vezetőjének kiválasztási módját tekinti át a felmérésbe bevont országok törvényi szabályozása tükrében. A vizsgált esetek tízféle gyakorlatot mutatnak, melyek az alábbiak.

- Belső intézményi testületek (tanács, szenátus) választják meg a hagyományos módon (Kína, belga flamand egyetemek, Izland, Lengyelország, Mexikó, Norvégia).
- Belső intézményi testületek választják meg közvetlen szavazással (Spanyolország).
- A kormányzó testület maga választja meg és nevezi ki (Ausztrália, Csehország, Anglia, Wales, Észak-Írország, skóciai újabb egyetemek, finn egyetemek, mexikói műszaki intézmények, Portugália, Svájc, Új-Zéland).
- Belső testület választja meg, majd a kormány nevezi ki (Chile, finn politechnikumok, Görögország).
- A választás módjának kiválasztása intézményi hatáskör (Hollandia, Oroszország).
- A rektor egyben a kormányzó testület elnöke is (Izland).
- Külsőket is tartalmazó jelölőbizottság választja ki, a kormány nevezi ki (japán nemzeti egyetemek, Észtország).
- Az intézmény belső testületei által választott vezetőt a helyi önkormányzat nevezi ki (japán egyetemi korporációk).
- A kormányzó testület választja ki, a helyi önkormányzat nevezi ki (japán állami egyetemek).
- A vezetőt a kormány nevezi ki (Korea, Norvégia).

2. TÁBLÁZAT: Az intézményi vezető megválasztásának módja	
Ország	Állami intézmény vezetőjének megválasztási módja
Ausztrália	A kormányzó testület választja meg.
Belgium (flamand)	Egyetemeken esetében belső testületek választják, főiskoláknál a kormányzó testület nevezi ki.
Csehország	A Szenátus elnökét a kormányzó testület választja meg. Tudományos tanács elnöke az intézmény rektora. A kormányzó testület elnökét maga választja meg.
Chile	Belső testületek választják meg, majd a kormány nevezi ki.
Egyesült Királyság (Anglia, Wales, Észak-Írország)	Minden intézményben a kormányzó testület választja meg.
Egyesült Királyság (Skócia)	Az 1992 utáni intézmények esetében a kormányzó testület nevezi ki. A régi skót egyetemeken belső testületek választják.
Észtország	Szakintézményekbe egy elektori testület nevezi ki. Más intézmények esetében: egy speciális választási testület választja ki, a kormányzó testület jóváhagyja. Az eljárást a kormány írja elő.
Finnország	Egyetemeken: kormányzó testület nevezi ki. Politechnikumok: belső testületek választják.
Görögország	Belső testületek választják.
Hollandia	Intézményi hatáskör.
Horvátország	A kormányzó testület választja meg.
Izland	Belső testületek választják meg, a kormány nevezi ki. A rektor egyben a kormányzó testület elnöke is.
Japán	National universities: külsőket is tartalmazó jelelőbizottság választja ki, és a kormány nevezi ki. Public university corporations: az intézmény által kiválasztott vezetőt a helyi önkormányzat nevezi ki. Public universities: a kormányzó testület által kiválasztott vezetőt a helyi önkormányzat nevezi ki.
Kína	Belső testületek választják.
Korea	Az intézmény vezetőjét a kormány nevezi ki.
Lengyelország	Belső testületek választják.
Mexikó	Általában belső testületek választják. Műszaki, politechnikai és interkulturális intézmények: kormányzó testület nevezi ki.
Norvégia	Belső testületek választják, vagy kormányzati szervek nevezik ki.
Orosz Föderáció	Intézményi hatáskör – rendszerint a kormányzó testület választja meg.
Portugália	A kormányzó testület választja meg.
Spanyolország	Belső testületek választják meg (szenátus, oktatók-hallgatók közvetlen szavazása vagy az intézmény döntése szerint).
Svájc	A kormányzótestület nevezi ki.
Svédország	A vice-chancellor javaslata alapján a kormány nevezi ki.
Új-Zéland	A kormányzó testület választja meg.

Forrás: saját szerkesztés az OECD 2008 adatai alapján.

A jobb áttekintés kedvéért négy fontosabb csoportot alkottunk. A tipikusnak mondható esetek csoportosítása az előbbi felsorolásból a következő (egy ország többféle megoldást is alkalmazhat):

- a belső testület választ vezetőt: 11 eset (41%);
- a kormányzó testület választ vezetőt: 12 eset (45%);
- a kormány választ vezetőt: 2 eset (7%);
- intézményi hatáskör a mód megválasztása: 2 eset (7%).

A legfelső intézményi vezető választásában a konzervativizmus erősebb hatást gyakorol, mint a kormányzó testület létrejötte esetén: a hagyományos vezetőválasztás még jelen van a gyakorlatban. A minta 38%-a még a régi módon, belső testületei döntésével jelöli ki vezetőjét. Vegyük észre, hogy ez már kisebbséget jelent, nem általános gyakorlat. A legnagyobb arányt már a kormányzó testület (vagy jelölőbizottság) által választott és kinevezett vezetők érik el, ami a kormányzási paradigma erős jelenlétére utal. Mivel néhány országban maga az intézmény dönthet a vezető kiválasztásának módjáról, és feltételezhető, hogy a kijelölési alternatíva is bekövetkezik, megállapíthatjuk, hogy a vezető választása helyetti kinevezési arány eléri az 50%-ot.

Az irányító testület összetétele

A harmadik fontos kérdés, hogy kikből áll az irányító testület. A vizsgálat eredményeit a 3. táblázatban mutatjuk be. Az adatok alapján néhány tipikus szerkezet jelenik meg.

- Csakis belső érdekeltek: oktatók, kutatók, alkalmazottak (Észtország, Görögország, Lengyelország, mexikói nem műszaki-politechnikai intézmények, Spanyolország).
- Csak külső érdekeltek (Csehország, holland alkalmazott tudományi egyetemek).
- Belső és külső érdekeltek vegyesen (Ausztrália, flamand Belgium, chilei intézmények többsége, Egyesült Királyság, Finnország, holland kutatóegyetemek, Izland, Japán, Kína, mexikói műszaki, politechnikai intézmények, Norvégia, Oroszország, Portugália, Svájc, Svédország, Új-Zéland).
- Nincs kormányzó testület (Korea).

3. TÁBLÁZAT: Állami intézmények kormányzó testületének összetétele	
Ország	Állami intézmények kormányzó testületének tagjai
Ausztrália	Oktatók, kutatók, alkalmazottak, külső érdekeltek
Belgium (flamand)	Oktatók, kutatók, alkalmazottak, külső érdekeltek
Csehország	Szenátus: oktatók, kutatók, hallgatók Tudományos tanács: oktatók, kutatók, külső tudósok Kormányzó testület: külső érdekeltek
Chile	Legtöbb esetben: oktatók, kutatók, külső érdekeltek Néhány esetben: alkalmazottak, hallgatók

Egyesült Királyság (Anglia, Wales, Észak-Írország)	Oktatók, kutatók, alkalmazottak, hallgatók, külső érdekeltek
Egyesült Királyság (Skócia)	Oktatók, kutatók, alkalmazottak, hallgatók, külső érdekeltek
Észtország	Rektor, rektorhelyettes, oktatók, kutatók, hallgatók
Finnország	Egyetemek: oktatók, kutatók, alkalmazottak, hallgatók, külső érdekeltek Politechnikumok: oktatók, kutatók, alkalmazottak, hallgatók, külső érdekeltek
Görögország	Oktatók, kutatók, alkalmazottak, hallgatók
Hollandia	Kutatóegyetemek: oktatók, kutatók, külső érdekeltek Egyetemek (alkalmazott tudomány): külső érdekeltek
Horvátország	Oktatók, kutatók, alkalmazottak, hallgatók
Izland	Oktatók, kutatók, alkalmazottak, hallgatók, külső érdekeltek
Japán	National universities: oktatók, kutatók, alkalmazottak, külső érdekeltek (a tagság összetétele intézményenként változik) Public university corporations: oktatók, kutatók, külső érdekeltek (a tagság összetétele intézményenként változik) Public universities: oktatók, kutatók, külső érdekeltek (a tagság összetétele intézményenként változik)
Kína	Oktatók, kutatók, alkalmazottak, külső érdekeltek
Korea	Nincsenek kormányzó testületek
Lengyelország	Oktatók, kutatók, alkalmazottak, hallgatók, doktoranduszok
Mexikó	Általában: oktatók, kutatók, alkalmazottak, hallgatók Műszaki, politechnikai, interkulturális intézmények: oktatók, kutatók, alkalmazottak, hallgatók, külső érdekeltek
Norvégia	Oktatók, kutatók, alkalmazottak, hallgatók, külső érdekeltek
Orosz Föderáció	Oktatók, kutatók, alkalmazottak, hallgatók, doktoranduszok, külső érdekeltek
Portugália	Oktatók, kutatók, alkalmazottak, hallgatók, külső érdekeltek
Spanyolország	Oktatók, kutatók, alkalmazottak, hallgatók
Svájc	Oktatók, kutatók, hallgatók, külső érdekeltek
Svédország	Oktatók, kutatók, hallgatók, külső érdekeltek
Új-Zéland	Oktatók, kutatók, alkalmazottak, hallgatók, külső érdekeltek, operatív vezető

Forrás: saját szerkesztés az OECD 2008 adatai alapján.

A táblázatból látható, hogy mindössze egy olyan ország szerepel a mintában, ahol nincs kormányzó testület (Korea) – itt már a vezető kinevezése is kormányzatról történt. Legnépszerűbb a vegyes modell alkalmazása, ahol belső és külső érdekeltek egyaránt jelen vannak az irányító testületben (67%). Két olyan ország akad, ahol csakis külső érdekeltek alkotják a kormányzó tanácsot (8%). Minden ötödik országban intézményi belső képviselőkből áll a testületet (4. ábra).

Érdekesen alakul a hallgatók jelenléte a boardban. Az országok 70%-ában tagjai az irányító testületnek: ezen országok többsége (kétharmada) olyan testületet állít fel, amelyben vegyesen szerepelnek belső és külső érdekeltek. Hét országban egyáltalán nincs hallgató

a kormányzó testületben (Ausztrália, flamand Belgium, Csehország, Chile intézményeinek többsége, Hollandia, Japán, Kína).

A rektort és helyetteseit mindössze egy ország (a csak belső érdekelteket bevonó Észtország) ülteti be a boardba: itt végképp összemosódik a stratégiai irányítás a végrehajtással.

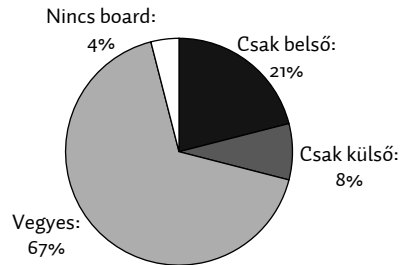
ELVETÉLT REFORMKÍSÉRLET: A CSEFT-JAVASLAT

A nagy ellátórendszerek reformjához a rendszerváltás utáni kormányok gyakorlatilag nem mertek hozzákezdeni. Az első átfogóbb jellegű kísérlet a felsőoktatás átalakítása volt: a 90-es évek második felében – világbanki támogatással – elindított, majd lassan kifulladásos folyamatot a 2002-es kormányváltás keltette ismét életre. A Csatlakozás az Európai Felsőoktatási Térséghez (CSEFT) program 2002–2003-ban a reform mélyebb kimunkálását és megvalósítását tűzte zászlajára.

A CSEFT-javaslat az egyetemi kormányzás és autonómia elvi téziseinek vizsgálatával, a tömegoktatást már megvalósító államok gyakorlati megvalósítási példáinak elemzésével és hazai viszonyokra adaptálásával megfogalmazta a professzionális egyetemi vezetés hazai modelljét, felvázolta annak bevezetési módját, kezdeményezte megvalósítását. Alapelvei a következőképpen jelentek meg.

- Az 1993. évi felsőoktatási törvény csak az akadémiai autonómiát deklarálta, gazdasági autonómiáról nem beszélt. Az akadémiai autonómia kérdéseibe az állam ezután sem kívánt részleteiben beavatkozni.
- A gazdasági autonómia terén viszont változás szükséges: az állam, a társadalom nagyobb beleszólást kap az intézmény fontosabb stratégiai jelentőségű döntéseibe, gazdálkodásába a *board* tőle delegált képviselői révén, a szakszerűség és a társadalmi-tulajdonosi érdek érvényesítése céljából.
- A professzionális menedzsment létrehozása a *board of trustees* formájában jelenne meg. Ez azzal járna, hogy a stratégiai kérdésekkel kapcsolatos végső döntés, a pénzügyi-beruházási döntés, az adminisztratív vezetők kinevezési joga kikerülne az akadémiai szféra hatásköréből. E jogokat a társadalom, az adófizetők, a fenntartó, más szóval a külső *stakeholderek* felelős képviselői gyakorolnák a társadalmi érdek érvényesítése céljából. A szenátus, az egyetemi tanácsok e kérdésekben tanácsadó szerepet töltenének be. Ezzel párhuzamosan viszont a professzorok, az oktatók autonómiája a hagyományos akadémiai ügyekben változatlan maradna. Továbbra is az intézményi tanácsok hatáskörében maradnának a tanulmányi ügyek, a tanterv, a tanmenet, az oktatói minősítések és hasonló ügyek. Az akadémia szféra és a menedzsment között természetesen szoros kommunikációs kapcsolat szükséges. Az intézmény rektorát – szenátus általi

4. ÁBRA: Állami intézmények kormányzó testületeinek összetétele



Forrás: saját szerkesztés az OECD 2008 adatai alapján.

megválasztás helyett – a board nevezi ugyan ki, de legalitását az adja meg, hogy mind a board, mind az akadémiai szféra bizalmát élvezi. A stratégiai kérdésekben mindkét félnek joga és kötelessége a javaslattevés, a véleményezés. A *bottom-up* és a *top-down* információáramlás révén alakítható ki az a közös értékrend, erős és egységes intézményi kultúra, amely a hatékony és sikeres működéshez szükséges.

A javasolt új irányítási modellre vonatkozó célállapot és a működés alapelve a nemzetközi gyakorlat, a szakirodalomból ismert modellek részletesebb elemzése alapján fogalmazódott meg, az eltérő hazai környezetből adódó határfeltételek figyelembevételével. A CSEFT által javasolt modernizált intézményirányítási rendszer az alábbi attribútumokkal jellemezhető.

- Az egyéni felelősség elvének fokozott érvényesítése a kollektív (testületi) felelősséggel (felelőtlenességgel) szemben.
- A stratégiai irányító testület (a board) és a rektor (a menedzsment) szerepének szétválasztása és a felelősségén alapuló irányítási filozófia átvétele. A vállalati kormányzáshoz hasonlóan a board a vállalati igazgató tanácsi, a rektor a vállalati vezérigazgatóhoz hasonló funkciót látna el a hatáskörök, kompetenciák és felelősség világos elhatárolásával.
- A *board of trustees* típusú modell alkalmazása javasolt: a kormányzó testület katalizáló, stimuláló szerepkört látna el, a stratégiai kérdések és a pénzügyi helyzet kézben tartására koncentrálna.
- A rendszer felállításakor az irányító testület tagjait a fenntartó (állam, önkormányzat, egyház) nevezné ki (a szenátus véleményének előzetes meghallgatásával), a későbbiekben pedig – tagok pótlásakor, lemondásakor, leváltásakor – a kinevezési jog a boardé lenne.
- Az adminisztratív kulcsvezetők (a rektor, a dékánok) esetében a szenátusi választás helyett a kinevezés elve érvényesüljön. Elfogadottságuk mind a board, mind az oktatói kar részéről fontos tényező. Az elfogadottság a hatékony kormányzás szükséges feltétele. Ebben a modellben a dékán nem a kar választott képviselője az egyetemi vezetésben, hanem az egyetemi menedzsment reprezentánsa a karon, az egyetemi stratégia kari megvalósításának felelőse. A rektor embere: neki tartozik beszámolási kötelezettséggel, nem a kari tanácsnak.
- Az adminisztratív vezetők (rektor, dékán) kiválasztását komplex összetételű bizottság végezné (*searching committee*). A kiválasztásnál a bizonyított menedzseri képességek és kompetenciák, ne pedig az akadémiai teljesítmény legyen meghatározó.
- A professzionális vezetés egész embert kíván. A rektor függessze fel oktatói és kutatói tevékenységét, a dékán korlátozza. Az elnök (rektor), a dékán a mainál hosszabb időtávra kapjon megbízást: olyan időtávra, amelybe a stratégiai feladatok megvalósítása és értékelése is belefér.
- A rektor, a dékán teljesítményét a board értékeli (a megkötött szerződés és a kiépített monitoringrendszer jelzései nyomán): értékelése alapján jutalmaz vagy elmarasztal (érdekeltégi és ösztönző rendszer alkalmazása). A stratégiai célok, akciók nem teljesü-

lése, a hatékonyság, a pénzügyi helyzet romlása stb. esetén az adminisztratív vezetőket a board leválthatja.

- Stratégiai kérdésekben a kezdeményezés mindkét irányból kiindulhat, a fontos döntések előkészítését *bottom-up* és *top-down* véleménycserék előznék meg.
- Az intézményi és a kari szintű *tanácsok hatásköre korlátozottabb* legyen. Akadémiai ügyekben (tanulmányi kérdések, tanterv, kollégák megítélése, oktatói és hallgatói ügyek, a költségvetés részletkérdései stb.) maradjon meg döntési jogkörük. Stratégiai kérdésekben, alapvető pénzügyi kérdésekben tanácsadó szerepet töltsenek be. Kívánatos lenne a hallgatói és alkalmazotti tanács létrehozása, leválasztása az oktatói tanácsról. A két tanács évente – stratégiai kérdésekben – közös ülést tart. Továbbra is megmarad az *összoktatói értekezlet*. Funkciója tájékoztatás, tanácsadás, véleménykézés, véleményformálás. Professzorokból oktatási és kutatási kérdések megvitatására *szakértői bizottságok* alakíthatók.
- Az egyetemi polgárok közül a véleményt nyilvánítók javaslatait végrehajtási felelősségük szerint súlyozva célszerű befogadni, ez a súly témánként változhat. A *hallgatók szerepének ártértékelése*: az intézményi stratégiai szintű döntések meghozatalában súlyuk csökkentése (éppen a fenti elv alapján), míg hallgatói ügyekben önkormányzatuk erősítése. A szabad hallgatói véleménynyilvánítás jogának szavatolása nem képezheti vita tárgyát.
- Kiemelt fontosságú a rendszerben a *monitoring*, valamint az érdekeltségi és ösztönző rendszer kiépítése és működtetése.
- A *bürokratikus szabályzatok szerepe csökken*, a formális és informális kommunikációs rendszeré nő, e nélkül az irányítás nem működhet hatékonyan.
- A *departmentelv* alkalmazása: a tömegoktatás (*department*) és a kutatás (*research center*) szervezeti szétválasztása. Nagyobb létszámú oktatási egységek létrehozása kívánatos, amelyek kiszolgálják az intézményben futó valamennyi oktatási programot, gazdálkodnak az emberi erőforrással, kielégítik az oktatási programok oktatási igényeit, egyes tagjai részt vehetnek az intézményben folyó kutatási projekteken. A kutatási feladatok a *research centerekbe* koncentrálódnak, ezáltal az oktatás és a kutatás hagyományos egysége megbomlik. A tömegoktatás az alsóbb oktatási lépcsőkben ugyanis nem követeli meg a tudomány legfrissebb eredményeinek tanítását. Nem teljesíthető az a régi elv sem ezeken az alsó szinteken (felsőfokú szakképzés, alapképzés), hogy a tömegoktatás feltételrendszerében a tanár és a diák együtt végzi a kutatási feladatokat. Ez a hagyományos elv a felsőoktatás megváltozott missziója miatt a PhD- (részben a mester-) szinten jelenhet meg ismét.
- Az egyetemi programok irányítására *programközpontok* létrehozása, amelyek az adott program erőforrásaival gazdálkodnak, és a departmentektől a program szükségletei szerint veszik igénybe az oktatáshoz szükséges szakembereket (részletesebben lásd BARAKONYI 2004b).

- A rugalmasabb emberierőforrás-gazdálkodás érdekében a közalkalmazotti törvény lazítása, az oktatói-kutatói mozgás/mozgatás, a változó tömegoktatási igényekhez való rugalmasabb alkalmazkodás lehetőségének megteremtése.
- Kormányzati kötelezettségvállalás arra, hogy egy kormányzati ciklusban az irányítási rendszer, a finanszírozás csak egyszer módosulhat, a nagyobb változások a kormányváltáshoz kapcsolódjanak.
- Egy ilyen összetett rendszerben, mint a felsőoktatási intézmény, az intézményi kormányzás akkor lehet igazán hatékony, ha erős szervezeti kultúrát sikerül kialakítani (elfogadott közös értékrend, hitek, rítusok stb.).
- A szerződések alkalmazásának elve az irányítás valamennyi szintjén (állam-board, board-rektor, rektor-dékánok, adminisztratív vezetők-karok-tanszékek relációban). A szerződések célokat, feladatokat, szükséges eszközöket, határidőket, felelősséget, outputokat, mérési, számonkérési és elismerési formákat határoznak meg.
- Keret jellegű törvényi szabályozás lenne szükséges, a reform fakultatív bevezetésének elve érvényesüljön.

A célállapot sikeres megvalósítása esetén a lépcsős tömegképzést megvalósító fejlett országokban már működő irányítási rendszerekhez hasonló struktúra jönne létre. Ennek pozitív hatásaként kialakul az a *professzionális* vezetés, amely képes a társadalmi érdeket az akadémiai szférában hatékonyan érvényesíteni, az érdekeket összehangolni. A felsőoktatási szférában ettől mérséklődne a „szervezett anarchia”. A professzionális vezetési rendszer várhatóan képes eredményesen végrehajtani a bolognai folyamat megvalósításából eredő átstrukturálási feladatokat, nem ragad bele a helyi érdekek mocsarába. A professzionális irányítási rendszer bizonyára hatékonyabban birkózik meg a tömegoktatás feladataival, a létrejött hatalmas szervezetek irányítási problémáival. A reform eredményeként az akadémiai szféra olyan kérdésekkel foglalkozna, amelyek megoldásában kompetensebb. A hazai felsőoktatásban jobban érvényesülne a személyi felelősség, a viszonyok áttekinthetőbbek lennének, a társadalmi ráfordítások hatékonyabban hasznosulnának.

Már a javaslat megfogalmazásakor látható volt, hogy *számolni kell jelentős negatív hatásokkal* is. Ezek be is következtek. A negatív hatások költségtöbblet, nagyobb kockázat, a konzervatív közeg fokozott ellenállása formájában jelentkeztek (ez utóbbi elsöprő erejű és sajnos meghatározó volt). A board típusú irányítás más típusú és tartalmú menedzsmenttudást igényel, mint amilyen a jelenlegi vezetőknek van, ezért a sikeres átmenet érdekében költséges – hazai vagy külföldi lebonyolítású – felkészítő programokra, tanulmányutakra lett volna szükség. Mindezekből gyakorlatilag semmi sem valósult meg.

A kormányzás intézménye a hazai vállalatoknál sem nevezhető kifejezetten sikeresnek: gyakran pártkatonák állomásoztatását jelenti az állami vállalatok élén. Ez a veszély a felsőoktatási intézmények esetében is fennáll. A felelős, elkötelezett nem egyetemi emberek, az alkalmas adminisztratív vezetők felkutatása és megtalálása jelentős kockázati tényező. A felsőoktatás aktoraira, de általában a vezetőkre is a konzervatív szemlélet, a

régi sémákhoz, szokásokhoz, értékrendhez való ragaszkodás a jellemző. Ebben a közegben rendkívül nehéz átfogó reformokat végrehajtani. *Várható volt, hogy erős ellenállás mutatkozik az új irányítási kultúrával szemben.*

A Business Process Reengineering az ipari szervezeteknél is csak az esetek egy részében sikeres és hozza meg a kívánt gazdasági eredményt. Elkötelezett és felkészült intézményi vezetők hiányában egy fiaskó fenyegetése nem elhanyagolható. Mindezekhez hozzájárul az a körülmény, hogy a hazai felsőoktatás infrastruktúrája nincs összhangban a minőségi tömegoktatás igényével. Az irányítási reform esélyeit növelné, ha ez az infrastrukturális és technológiai megújulás kapcsolódna az irányítási reform bevezetéséhez.

A tervezett irányítási reformhoz alternatívaként a korábban kialakult vezetési struktúrák fennmaradása fogalmazható meg. Az felsőoktatási integráció végrehajtásának hiányosságai, a veszteséges egyetemek, főiskolák viszonylag nagy száma, a stratégiai gondolkodás hiánya és a rövidlátó intézményi döntések gyakorisága azt jelzi, hogy a vezetési struktúra változatlansága egyben a bolognai elvek hazai megvalósulásának kudarcát is előrevetíti. Ekkor viszont nemcsak a magyar felsőoktatás versenyképessége nem alakul ki, hanem az EU felsőoktatási pozícióját is gyengítjük. A magyar felsőoktatás az EFT-ben perifériára szorul. Hasonló a helyzet az ország gazdasági versenyképességével is: a képzett mobil munkaerő megteremtése a bolognai folyamat végső célja, ennek elmulasztása súlyos stratégiai hátránnyal jár az országra, de az EU-ra nézvést is.

A sikeres bevezetés feltételei között a CSEFT hangsúlyozza a felsőoktatási menedzsment képzésének megvalósítását, a szerződésen alapuló felelősségvállalás, számonkérés, feladat- és eszközallokáció, finanszírozási rendszer részleteinek kidolgozását. Az intézményi irányítás reformjához erősíteni kellene a felsőoktatásmenedzsment-kutatásokat, a problémák megvitatására, a kidolgozott eredmények, módszerek terjesztésére fórumot szükséges rendelkezésre bocsátani (pl. a Magyar Felsőoktatás c. folyóirat felhasználása, megerősítése), meg kellene teremteni a felsőoktatási vezetők szervezett továbbképzését is.

A CSEFT által javasolt intézményirányítási modell végleges kialakítása, részleteinek kimunkálása függ attól is, hogy az intézményekkel kapcsolatosan a tulajdonviszonyok miként alakulnak. A board típusú irányítás feltételezi, hogy az intézmény a jelenleginél nagyobb gazdálkodási szabadságot élvez, az állam nagyobb mozgásteret enged az intézménynek. A ténylegesen kiválasztott tulajdonforma és az abból adódó szabadságfok ismeretében a menedzsmentrendszer javasolt formáját időről időre ellenőrizni és pontosítani kell.

A javasolt departmentrendszer újszerű oktatási-kutatásszervezési filozófiát kíván. A rendszer érzékenyen érinti a kutatásokkal foglalkozó projekteket is: a mátrix típusú felállítás esetén a tömegoktatási feladatok és a kutatás szervezetileg is szétválik, és az eddigitől eltérő jellegű kapcsolat jön létre közöttük.

A professzionális intézményirányítás monitoringrendszer kialakítását, teljesítményindikátorok meghatározását igényli, az ezekből nyert adatok szolgálnak az érdekeltségi és ösztönzési rendszer működtetésének alapjául. A felelősség érvényesítéséhez megbízható alapok szükségeltetnek adatszolgáltatási és -feldolgozási oldalról is. Ez utóbbi részrendszernek a monitoring-, érdekeltségi és ösztönzési igényt is ki kell elégítenie.

Megállapíthatjuk, hogy a 2002/2003. évben kidolgozott CSEFT-program által javasolt intézményvezetési elvek, módszertani megoldások összhangban voltak a nemzetközi felsőoktatás világában kialakult intézményirányítási reformok fő irányával, amelyek a globalizáció nyomán kialakuló tömegképzés igényeiből, a felsőoktatás megváltozott társadalmi funkciójából következtek. Az OECD 2004–2008 közötti felmerése is ezt igazolja: akkori egyetemirányítási reformtörekvéseink helytállóak voltak, beleillettek a nemzetközi trendek kereteibe.

A 2005. ÉVI FELSŐOKTATÁSI TÖRVÉNY

Mi valósult meg az egyetemi kormányzás téziseiből? Ha a kérdésre röviden szeretnénk válaszolni, akkor azt kell mondanunk, hogy az egyetemi kormányzás lényeges attribútumait illetően gyakorlatilag nagyon kevés, bár egyes meghatározó vonásai többé-kevésbé megjelentek a törvényben, míg mások elhagyása a kormányzás hatékonyságát ásta alá. A mintegy 2000 oldal terjedelmű (szakértők lektorálta) CSEFT-elemzések, hatástanulmányok és javaslatok nem kaptak nyilvánosságot: a minisztérium ezeket érthetetlen módon gyakorlatilag titkosította, publikációs tilalmat rendelt el. A teljes szakértői anyag széles körű megvitatása elmaradt. Vitára egy 70-80 oldalas anyagot bocsátottak, amelyből a támadások keresztüztében lépésről lépésre kikerültek az egyetemi kormányzás alapvető elemei. A vitaanyag szinte hetente, havonta módosult: a kormány számára viszont létkérdéssé vált, hogy a nagy ellátórendszerek reformját illetően a közelgő választások előtt legalább egy rendszer – a felsőoktatás viszonylatában – elfogadott reformlépéseket, törvényt tudjon felmutatni.

A kormány az ellenzékkel nem folytatott egyeztetést (holott a felsőoktatást évtizedekre meghatározó reformokról volt szó), a felsőoktatás aktorai körében nem fejtett ki megfelelő kommunikációt (takarékosági okokból még az egyetlen havi rendszerességgel megjelenő, *Magyar Felsőoktatás* c. folyóiratot is megszüntette). A sokszor „ókonzervatívnek” mondott felsőoktatási közegnek és az ellenzéknek az együttes támadásai hatására a törvénytervezetből lépésről lépésre hullottak ki az egyetemi kormányzás kardinális elemei (is). A 2005. évi felsőoktatási törvény első elfogadásakor (2005. május 23.) a belső intézményirányítást érintő rendelkezései az alábbiak voltak.

„20. § (1) A felsőoktatási intézmény stratégiai döntést hozó és annak végrehajtását ellenőrző szerve az irányító testület.”

„23. § (1) Az irányító testület a felsőoktatási intézmény feladatainak végrehajtását megalapozó, a közpénz és a közvagyon hatékony és felelős használatát szolgáló éves költségvetési, valamint stratégiai döntéseket hozó és végrehajtásukat ellenőrző, a fenntartói feladatok ellátásában – e törvényben meghatározottak szerint – közreműködő testület. Az állami fenntartású felsőoktatási intézményben az irányító testületet létre kell hozni, a nem állami felsőoktatási intézményekben – az alapító okiratban meghatározottak szerint – az irányító testület létrehozható. (...)

(3) Az irányító testület elnöke a felsőoktatási intézmény rektora.

(4) A hét-, illetve kilenc tagú irányító testületbe két, illetve három főt delegál az oktatási miniszter, négy, illetve öt főt a szenátus. A szenátusi delegáltak körében egy tagot a hallgatói önkormányzat javasol. Ha a szenátus a javaslatot nem fogadja el, a hallgatói önkormányzat újabb személyre tehet javaslatot. Az oktatási miniszter által delegált tagokkal szemben – tagonként külön-külön – a szenátus, tagjai legalább kétharmadának egyhangú szavazatával kifogással élhet. Nem lehet az irányító testület tagja, akivel szemben a szenátus írásban indokolt kifogással élt, helyére az oktatási miniszter másik személyt delegál, akivel szemben a szenátus nem élhet a kifogásolás jogával.

(5) Az oktatási miniszter által delegált tagok közül legalább egynek, a szenátus által delegált tagok közül legalább kettőnek a felsőoktatási intézmény oktatási, tudományos kutatási, művészeti tevékenységének megfelelő felsőfokú végzettséggel, továbbá a szakképzettségének megfelelő területen szerzett legalább öt év vezetői gyakorlattal kell rendelkeznie.

(6) Nem lehet tagja az irányító testületnek az, aki a) büntetett előéletű, b) köztisztviselő, vagy polgármesteri tisztséget tölt be, c) a Kormány tagjai és az államtitkárok jogállásáról és felelősségéről szóló 1997. évi LXXIX. törvény hatálya alá tartozik, d) politikai pártban tisztséget tölt, illetve töltött be, fizetett pártalkalmazottként foglalkoztatták vagy foglalkoztatják, feltéve, hogy a kizáró ok megszűnése óta még nem telt el legalább öt év, e) önkormányzati, országgyűlési vagy európai parlamenti képviselő, f) az adott felsőoktatási intézménnyel foglalkoztatási, hallgatói jogviszonyban áll, g) tagja más felsőoktatási intézmény irányító testületének, h) az állami felsőoktatási intézmények kivételével, az oktatási miniszter felügyelete alatt álló költségvetési szervvel közalkalmazotti jogviszonyban áll, i) betöltötte a hetvenedik életévét. (...)

(9) Az irányító testület tagjait az oktatási miniszter kéri, illetve menti fel. A szenátus által delegált tagok felkérését a szenátus elnöke kezdeményezi az oktatási miniszternél. Az irányító testület tagjait havi rendszerességgel fizetett tiszteletdíj illeti meg, amelynek összege a költségvetési évet megelőző év utolsó munkanapján érvényes legkisebb kötelező munkabér (minimálbér) háromszorosa, az elnöké ötszöröse, ha az irányító testület tagjainak száma hét, illetve négyeszerese, az elnöké hatszorosa, ha az irányító testület tagjainak száma kilenc. Az irányító testület tagjaival az oktatási miniszter köt megállapodást. A tiszteletdíj fedezetét az Oktatási Minisztérium biztosítja.”

„25. § (1) Az irányító testület fogadja el a stratégiai, foglalkoztatási, üzleti tervet (a továbbiakban: intézményfejlesztési terv). Az intézményfejlesztési tervben kell meghatározni a fejlesztéssel, a fenntartó

által a felsőoktatási intézmény rendelkezésére bocsátott vagyon hasznosításával, megóvásával kapcsolatos elképzeléseket, a várható bevételeket és kiadásokat. Az intézményfejlesztési terv része a kutatási-fejlesztési-innovációs stratégia. A kutatási-fejlesztési-innovációs stratégiát meg kell küldeni a regionális fejlesztési tanács részére, hogy figyelembe lehessen venni a régió társadalmi, gazdasági fejlesztését szolgáló középtávú program elkészítésénél és végrehajtásánál. Az intézményfejlesztési tervet középtávra, legalább négyéves időszakokra kell elkészíteni, évenkénti bontásban meghatározva a végrehajtás feladatait. Az intézményfejlesztési terv része a foglalkoztatási terv. A foglalkoztatási tervben kell meghatározni azt a létszámot, amelynek keretei között a felsőoktatási intézmény megoldhatja feladatait.

(2) Az irányító testület a jogszabályok keretei között (...) b) elfogadja a felsőoktatási intézmény ba) költségvetését és a számviteli rendelkezések szerinti beszámolóját, (...) f) dönt (...) fg) gazdaságtalan tevékenységének és az ahhoz kapcsolódó szervezetének, szervezeti egységének átalakításáról, megszüntetéséről; (...)

(3) Az irányító testület határozza meg a felsőoktatási intézmény szervezeti tagozódását. Az irányító testület döntése előtt beszerzi a szenátus véleményét. A szenátus az irányító testület megkeresésétől számított harminc napon belül nyilváníthat véleményt. A határidő jogvesztő. Az irányító testület döntése alapján a szenátus – a szervezeti és működési szabályzatban – meghatározza a felsőoktatási intézmény működési rendjét.”

„27. § (1) A szenátus az alapító okiratban meghatározottak és az irányító testület által hozott stratégiai döntések figyelembevételével határozza meg a képzési és a kutatási feladatokat, továbbá ellenőrzi azok végrehajtását. A szenátus meghatározza működésének rendjét, és – ha e törvény másként nem rendelkezik – az oktatói vagy kutatói munkakörben foglalkoztatott tagjai közül megválasztja elnökét.”

A CSEFT-irányelvek és az eredetileg elfogadott törvény összevetése után az alábbi megállapításokat tehetjük.

- Stratégiai kérdésekben a többségében külső szakemberekből (a stakeholderek képviselőiből) álló irányító testület hatáskörében maradt a stratégiai döntéshozatal joga, a stratégia megvalósítása ellenőrzésének kötelezettsége. Ez mindenképpen pozitív fejlemény, hiszen az egyetemi kormányzás szükséges, meghatározó jellemzőjéről van szó.
- Nem került be az irányító testület tagjainak az általuk hozott hibás döntésekkel kapcsolatos személyi felelőssége (személyi vagyonukkal feleltek volna). Honoráriumuk

viszont, amelyet az anyagi felelősség miatt állapítottak meg magasan, változatlan szinten maradt.

- Az irányító testületnek a rektor nemcsak tagja, de egyben elnöke is. Ezzel a jogosítvánnyal súlyosan sérül a rektor tevékenységének reális, pártatlan, objektív megítélhetősége, csökken a szigorú számonkérhetőség, a vezető szankcionálásának, esetleges leváltásának esélye. A felelősség elve szenved így csorbát.
- A törvény elfogadásához sikerült a rektorokat megnyerni: egyrészt – mint láttuk – a rektor az igazgatótanács vezetője is lehet. Számukra nem volt közömbös, hogy nem változik a rektor, a dékán megválasztásának módja: továbbra is a középkori eredetű, a humboldti egyetemfelfogás szerinti választási eljárás marad érvényben. Ez a felfogás ütközik az egyetemi kormányzás egyik kardinális alapelvével.
- A department elvű szervezeti egység mint a belső szervezet kialakításának lehetséges formája nem jelenik meg a törvényben. Ez a hagyományos és a tömegoktatás körülményei között mára már túlhaladott tanszéki struktúra (illetve az ezek egy szervezetbe tömörítésével létrejövő intézeti forma) túlélésének kedvez.
- A törvény nem szól intézményi stratégiáról, amely nélkül nem beszélhetünk megalapozott vezetésről. A definiált intézményfejlesztési terv négyéves időtartamú, éves bontású, s mint ilyen, inkább az üzleti tervnek felel meg, mint a stratégiai terv követelményeinek. Az intézményfejlesztési terv középpontjában nem a tudáspiaci verseny, az abban való helytállás, a siker áll, hanem egy befelé forduló, erőforrás-centrikus intézkedési tervvel van dolgunk. A stratégiai szemlélet a törvényből is hiányzik.
- Az oktatók, a kutatók közalkalmazotti státusza változatlan maradt, ezzel lehetetlenné vált az oktatói struktúra átalakítása a tömegoktatás követelményei szerint.

A további változások a CSEFT-javaslatához képest fontosak, de nem kardinális jelentőségűek: ezek az eltérések még a helyi hagyományok, sajátosságok körébe besorolhatók. A kormányzási modell teljes ellehetetlenülését az alkotmánybírói vétó tetőzte be.

ALKOTMÁNYBÍRÓSÁGI VÉTÓ

A 2005-ben megszavazott törvény már önmagában is az egyetemi kormányzás alapelveinek kritikus fellazítását okozta, meg nem engedhető torzulásokat tartalmazott. A board intézményét megtartotta ugyan, de működésének hatékonyságát, az alapelvek érvényesülését több ponton gyengítette, sőt ellehetetlenítette. A törvény kormányzással kapcsolatos paragrafusainak a végső döfést az Alkotmánybíróságnak az egyetemi autonómia védelmében megfogalmazott vétója adta.

A köztársasági elnök indítványa

A Magyar Köztársaság elnöke az Országgyűlés 2005. május 23-i ülésnapján elfogadott felsőoktatási törvénnyel szemben 2005. május 31-én az Alkotmánybírósághoz fordult azzal, hogy megítélése szerint a törvény egyes rendelkezései alkotmányellenesek. A köztársasági

elnök indítványozta a ki nem hirdetett törvény 25. § (1) bekezdése, 25. § (2) bekezdés fg) pontja, 32. § (11) bekezdés c) pontja, 115. § (3) és (8) bekezdése, 151. § (5) bekezdése, 153. § (1) bekezdés 5. pontja alkotmányellenességének előzetes vizsgálatát. Ezek közül témánk szempontjából a felsőoktatási intézmény belső irányítására vonatkozó kifogásokat emeljük ki, az alkotmánybíróvási határozat megfogalmazásában (AB 2005).

„A köztársasági elnök – az Alkotmány 70/G. §-ába foglalt, tudományos élet szabadságával kapcsolatos alkotmánybíróvási gyakorlatra való hivatkozással – azt állította, hogy az állami felsőoktatási intézmények léte önmagában még az alapvető jog érvényesülését nem garantálja. A szabadságjog jogosultjai – a tudomány művelői – csak akkor tudják indokolatlan befolyástól mentesen folytatni tudományos tevékenységüket, ha azt a felsőoktatási intézmény szervezete, azon belül is a tudományt – kutatást és oktatást – közvetlenül érintő döntések meghozatalának rendje kellő módon biztosítja. Ennek megvalósulásához a felsőoktatási intézménynek a tudományos tevékenységgel közvetlenül összefüggő kérdésekben a végrehajtott hatalommal szemben autonómiával kell rendelkeznie. Ez pedig a kutatással és oktatással közvetlenül összefüggő kérdésekben feltételezi a tudományos élet szabadságához való jog jogosultjait, a tudomány művelőinek közössége önálló döntési jogát. Ebben az értelemben tehát a tudományos élet szabadságát, a tanszabadságot és a tanítás szabadságát a felsőoktatási intézmények önkormányzata (autonómiája) valósítja meg. Az autonómia hordozója a felsőoktatási intézmény. Az Alkotmány 70/G. §-ából következő intézményvédelmi kötelezettségbe ütközik ezért a felsőoktatási intézmény autonómiájának olyan korlátozása, amely által a tudomány művelésével közvetlenül összefüggő kérdések eldöntése kikerül annak a közösségnek a kezéből, melyet az adott felsőoktatási intézményben a tudományos élet szabadsága jogosultjai alkotnak.

A köztársasági elnök rámutatott arra, hogy az újFot. 20. § (1) bekezdése szerint az irányító testület a felsőoktatási intézmény stratégiai döntést hozó, s annak végrehajtását ellenőrző szerve. Ezt az újFot. 23. § (1) bekezdése szerint az állami fenntartású felsőoktatási intézményben létre kell hozni. Az újFot. 23. § (3)–(4) bekezdései biztosítják, hogy a szenátus által vagy a szenátus egyetértésével a hallgatói önkormányzat által jelölt tagok a rektorral együtt többségben legyenek az oktatási miniszter által jelölt tagokkal szemben. Azonban a 23. § (6) bekezdés f) pontja – a rektor kivételével – kifejezetten kizárja az irányító testületi tagságból azokat, akik az adott felsőoktatási intézménnyel foglalkoztatási, hallgatói jogviszonyban állnak. A 23. § (9) bekezdése szerint az irányító testület tagjaival az oktatási miniszter köt megállapodást, a tiszteletdíj

fedezetét az Oktatási Minisztérium biztosítja. A 23. § (5) bekezdése – a rektor kivételével – nem követel meg tudományos fokozatot vagy oktatói tapasztalatot az irányító testület tagjaitól, és még a felsőoktatási intézmény oktatási, tudományos kutatási, művészeti tevékenységének megfelelő felsőfokú végzettség is csak összesen három tagnál feltétel.

Tekintettel arra, hogy az irányító testület tagjai nem állnak jogviszonyban a felsőoktatási intézménnyel, nem tagjai az intézmény tudományos közösségének, s nem vesznek részt az intézmény tudományos tevékenységében, ezért nem szükségszerűen rendelkeznek a tudomány mindennapi működésére vonatkozó ismerettel. Ennek hiányában pedig az irányító testület nem tekinthető olyan önkormányzati szervnek, mely a tudományos élet szabadságához való jog jogosultjait, a tudomány művelői számára az Alkotmány 70/G. §-ának megfelelő beleszólási jogot ad a tudomány művelését közvetlenül érintő kérdésekbe.

Ez a deficit azért sérti az Alkotmány 70/G. §-át, mert az irányító testület olyan kérdésekről dönthet, melyek a tudomány szabadságát, ezen belül is a kutatást és publikációt közvetlenül érintik. Az újFot. 25. § (1) bekezdése ugyanis – egyebek mellett – felhatalmazza az irányító testületet arra, hogy az intézményfejlesztési terv részeként elfogadjja a kutatási-fejlesztési-innovációs stratégiát. E stratégia tartalmát az újFot. 5. § (3) bekezdése úgy határozza meg, hogy az abban foglaltak közvetlenül, meghatározó módon érintik a tudományos tevékenység végzését, ezen belül is a kutatás, alkotás szabadságát. Már csak azért is így van ez, mert a szenátus az újFot. 27. § (1) bekezdése értelmében az irányító testület által hozott stratégiai döntések figyelembevételével határozza meg a képzési és a kutatási feladatokat. Az irányító testület döntési jogát nem csökkenti még az sem, hogy a kutatási-fejlesztési-innovációs stratégia kialakítását az újFot. 5. § (4) bekezdése alapján a tudományos tanács irányítja, amelyben a főiskolai, egyetemi tanárok, a főiskolai, egyetemi docensek, továbbá a tudományos fokozattal rendelkező kutatók és a doktori képzésben részt vevő hallgatók (doktoranduszok) képviselői vesznek részt. A tudományos tanács jogköre ugyanis – a köztársasági elnök szerint – pusztán előkészítő jellegű, és nem változtat az irányító testület érdemi döntési jogosultságán.

Az újFot. 25. § (2) bekezdés fg) pontja feljogosítja az irányító testületet még arra is, hogy döntsön „gazdaságtalan tevékenységének és az ahhoz kapcsolódó szervezetének, szervezeti egységének átalakításáról, megszüntetéséről”. Ezzel az irányító testület döntési jogosultságot kap arra is, hogy tudományos, kutatási tevékenységet s vele együtt az azt végző szervezeti egységet pusztán gazdaságossági szempontok alapján átalakítsa, megszüntesse. Ez a jogkör tehát olyan lehetőséget ad az irányító testületnek, mellyel alapjaiban meghatározhatja a tudomány művelőinek tevékenységét. Különösen így van ez arra tekintettel, hogy a gazda-

ságtalan működés pontosabban nem definiált fogalom, így igen tág mozgásteret ad az irányító testületnek.

Minderre tekintettel az irányító testületnek az újFot. 25. § (1) bekezdésében és 25. § (2) bekezdésének fg) pontjában meghatározott döntések meghozatalára történő felhatalmazása az Alkotmány 70/G. §-ába ütköző módon korlátozza a felsőoktatási intézmények önkormányzatát, autonómiáját. A tudományos tevékenységgel, ezen belül a kutatással közvetlenül összefüggő kérdések eldöntését ugyanis nem a tudományos élet szabadságához való jog jogosultjainak közösségére bízják. (AB határozat 2005:1–2)

Meglepő a köztársasági elnök tájékozatlansága a világ felsőoktatásában érvényesülő trendeket, valamint az ezek hatására a fejlett országokban végbement változásokat illetően. Megállapításai, kifogásai a 19. századi közép-európai egyetem eszméjének fetiszizálásából vezethetők le, nincsenek összhangban a globalizált világban zajló felsőoktatási forradalom változásaival, változtatási és megújulási kényszerével.

- Egyetemfelfogása a 19. század elitegyetemeire érvényes humboldti megközelítést tükrözi: ebbe a felfogásba már az akkori főiskolák működése sem fért bele, a mai felsőoktatás esetében pedig végképp anakronizmusnak hat.
- Érvelésének középpontjában a tudományos élet szabadsága áll: az autonómia korlátozását szinte kizárólag a tudomány művelése szemszögéből vizsgálja, az oktatási területről alig szól (a tanszabadságot és a tanítás szabadságát érintőlegesen említi, de az oktatás szerepét aránytalanul kicsinyíti). Megjegyezzük, hogy az egyetemek mindig is „kétarcúak” voltak: a hagyományos egyetemet filozófiájában az oktatás és kutatás egysége jellemezte. A köztársasági elnök felfogása az egyetemet kutatóintézetként mutatja be.
- Említés szintjén sem jelenik meg a változtatás kényszere, az egyetemek megváltozott feladata, funkciója. Ma már nem az igazság keresése áll a kutatások középpontjában: megjelent a társadalom (állam, adófizetők) igényeinek, szükségleteinek kielégítése, a transzparencia, a hatékonyság és az egyéni felelősség követelménye is, ezek pedig már nem kezelhetők a külső érintettek bevonása nélkül: másfajta egyetemet, másfajta szervezetet, másfajta irányítási paradigmát (egyetemi kormányzást) igényelnek.
- A korlátlan kutatási szabadság ma már inkább a gondolat szabadságát, a politikai nyomás távol tartását, a pártok közvetlen befolyásának elkerülését, a nézetek szabad publikálását jelenti, mint magának a kutatási folyamatnak korlátozás nélküli végrehajtását. Egyes társadalomtudományi diszciplínák művelése még talán elképzelhető viszonylag alacsony költségráfordítás mellett is (bár az informatikai háttér biztosítása, a nagy adatbázisok elérése, kiterjedt felmérések elvégzése ma már itt is jelentős költséggel jár). Eszközigenyes kutatásokhoz, jelentős ráfordítást igénylő kísérletekhez naivitás lenne feltételezni, hogy a forrásokat biztosító szerv minden felmerülő igényt

fenntartás nélkül ki akar elégíteni, képes teljesíteni. Egy atomkutatással foglalkozó tudós számára valószínűleg nem épít az egyetem saját reaktort, csak azért, hogy kutatási szabadsága ne sérüljön. Ma is külső döntéshozók korlátozzák a tudományos élet, a kutatás szabadságát (és így volt ez évszázadokon keresztül). Igenis szükség van arra, hogy (a köztársasági elnök által elítélt) „pusztán gazdaságossági szempontok alapján” a szinte korlátlanul növelhető igények és a szűkös erőforrások között egy összhang létrejöhessen még a gazdag társadalmakban is.

- A köztársasági elnök helytelenül értelmezi a stratégiai irányítás fogalmát. Az irányító testület tagjainál megállapítja, hogy „nem szükségszerűen rendelkeznek a tudomány működésére vonatkozó ismeretekkel”. Nem is kell, hogy rendelkezzenek, nem azon a szinten kell döntéseket hozniuk, nem az a feladatuk. Mint ahogy egy hadügyminiszternek sem kell feltétlenül tábornoknak lennie, hogy a haderő egészét érintő döntéseket hozzon (szakértői segítségével), vagy a parlamentben sem kizárólag szakértők ülnek (de tanácsadók rendelkezésükre állnak). A tudományos kérdések megítélése egyébként a CSEFT-tervezetben a tudományos tanács és a szenátus kompetenciája lett volna (megjegyezzük, hogy a szenátus tagjai sem rendelkeznek minden diszciplínában a tudomány mindennapi műveléséhez szükséges tudományos ismeretekkel).
- A tömegképzés feltételrendszerében átértelmezésre szorul – különösen a lépcsős képzés első két szintjén, a felsőfokú szakképzés és az alapképzés esetében – a tanszabadságnak és a tanítás szabadságának értelmezése és kezelése is. A tömegképzés feltételrendszerében nagyfokú naivitásra vall, hogy az alsó képzési lépcsőkben ugyanúgy értelmezzük ezeket az alapelveket, mint 150-200 évvel ezelőtt az egyetemi elitképzés rendszerében. Milyen tanítási szabadságról beszélünk, amikor például az alapképzésben a szakalapítás és -indítás során a programok tantárgyi mélységig, tartalmilag is részletekbe menően, módszertanilag is szabályozottak az oktatási folyamat elemei, tananyagjai, infrastruktúrája, személyi feltételei.

A köztársaság elnöke a humboldti egyetem ideáinak kiteljesítését kérte számon a globalizált világ megváltozott tömegoktatási igényeinek kielégítésére létrejövő új egyetemi konstrukcióktól. Ez olyan, mintha a napóleoni egyetemen a középkori egyetem filozófiájának, szellemének, küldetésének, autonómiafelfogásának realizálását kérték volna számon.

Az Alkotmánybíróság határozata

Az Alkotmánybíróság a köztársasági elnök indítványából kiindulva alkotmányellenesnek minősítette a törvény alábbi – irányító testületet érintő – paragrafusait:

„25. § (1) Az irányító testület fogadja el a stratégiai, foglalkoztatási, üzleti tervet (a továbbiakban: intézményfejlesztési terv). Az intézményfejlesztési tervben kell meghatározni a fejlesztéssel, a fenntartó által a felsőoktatási intézmény rendelkezésére bocsátott vagyon hasznosításával, megóvásával kapcsolatos elképzeléseket, a vár-

ható bevételeket és kiadásokat. Az intézményfejlesztési terv része a kutatási-fejlesztési-innovációs stratégia. A kutatási-fejlesztési-innovációs stratégiát meg kell küldeni a regionális fejlesztési tanács részére, hogy figyelembe lehessen venni a régió társadalmi, gazdasági fejlesztését szolgáló közéletű program elkészítésénél

és végrehajtásánál. Az intézményfejlesztési tervet közép-távra, legalább négyéves időszakra kell elkészíteni, évenkénti bontásban meghatározva a végrehajtás feladatait. Az intézményfejlesztési terv része a foglalkoztatási terv. A foglalkoztatási tervben kell meghatározni azt a létszámot, amelynek keretei között a felsőoktatási intézmény megoldhatja feladatait.

(2) Az irányító testület a jogszabályok keretei között (...)

f) gazdaságtalan tevékenységének és az ahhoz kapcsolódó szervezetének, szervezeti egységeinek átalakításáról, megszüntetéséről;

Ezzel az irányító testületet megfosztotta az intézmény stratégiai kérdéseiben gyakorolható döntési jogától. Mivel ezek a jogok ismét a szenátust illetik, ezzel a rendszerből eltűnt a felelősség, a számonkérhetőség is.

Mi állhatott e döntés hátterében?

A határozat meghozatalában az egyik meghatározó tényező minden bizonnyal a humboldti egyetem eszmerendszeréhez való ragaszkodás. A rendszerváltás után a felsőoktatás reformját kidolgozók előtt a háború előtti (az 1940-es évek végéig létező) magyar felsőoktatási rendszer képe lebegett, egyetemi tradícióink ehhez az egyetemtípushoz kapcsolódtak. A humboldti egyetemfelfogás nosztalgiája meghatározta reformtörekvéseinket. Olyan egyetemirányítási elemek kerültek be az 1993. évi felsőoktatási törvénybe, amelyekkel kapcsolatban már csak nagyon kevesen rendelkeztek személyes tapasztalatokkal: az akkori 60 év feletti generációról van szó. Kevesen vették észre, hogy időközben ez az egyetemfelfogás már elavulttá vált, a humboldti eszmék túlhaladottakká váltak. A nyugati világ felsőoktatása már ekkor is a hagyományos egyetem válságáról, a megújulásról, az új típusú felsőoktatás kialakításáról, újfajta vezetési struktúrák szükségességéről és terjedéséről vitázott, és a vita azóta sem ült el.⁸ A globalizáció követelményei nyomán kialakult a tömeges felsőoktatás, amely már nem fért be az ipari forradalom idején született egyetemi keretek közé. Ezeket az új hallgatói tömegeket már nem lehetett az elitoktatás tudásanyagával, az elit számára kifejlesztett pedagógiai paradigmák szerint oktatni. A megváltozott tartalom, a soha nem látott mértékben megnövekedett egyetemi szervezet pedig új típusú intézményirányítási módszereket, vezetési struktúrákat követelt meg. Ekkor – az 1990-es évek elején – már zajlott az egyetemi kormányzás térhódítása is.

Professzoraink többsége ezekben az években – 1989 után, a szovjet típusú egyetemi rendszer béklyóitól szabadulva – fedezte fel valójában a humboldti egyetem eszméit, és vált azok elkötelezett hívévé, hiszen addig, a szovjet modellben pl. egyetemi autonómiáról, a

⁸ A téma kiterjedt irodalmát illetően elegendő néhány munkát kiemelni, amelyek a reform kidolgozása idején már ismertek voltak, mint pl. BARNETT 1990, BLAU 1994, IKENBERRY 1990, PETERSON 1991, STATEMENT 1966, WALFORD 1987. Később még nagyobb számban jelentek meg publikációk ebben a témában, mint pl. BOWEN-SAPHIRO 1998, BROWN 2000, CLARK 1998, FELT 2003, GOEDEGEBUURE-DE BOER 2001, LACAPRA 1998, LUCAS 1996, SLAUGHTER-LESLIE 1997, SPORN 2003, TABATONI-BARBLAN 1998, HRUBOS 2004, THOMAS 2002, SHATOCK 2006, JÓNASSON 2008, TÓTH 2001, WARNER-PALFREYMAN 1996, HRUBOS 2006a, BARNETT 2005, HRUBOS 2006b, JACOB-HELLSTRÖM 2000.

kutatás és oktatás szabadságáról, önkormányzatról szinte nem is hallott. Alkotmányunkba is ez az egyetemfelfogás került be. Az Alkotmánybíróság tagjai között is szép számmal találunk egyetemi professzorokat. Az egyetemi közeg konzervativizmusa szinte közhelyszerű megállapítás: nem lehet csodálkozni azon, hogy az új típusú egyetem gondolata, az ahhoz szervesen hozzátartozó struktúrák, intézményrendszer, a lépcsős képzés bevezetése heves ellenállást indukált. Az AB határozatának indoklásában nagyon jellemző és árulkodó az a megállapítás, amely az egyetem feladatáról így fogalmaz:

„Minden tudomány alapvető célja az igazság keresése, a megismerés, a tudomány épülése.”

Ilyen megfogalmazásokat olvashatunk a múlt század első felében Jaspersnél (1923), Weszely Ödönnél (1929), de napjainkban sem ritka az ilyen felfogás hangsúlyozása. A tudomány célját ma már nem így fogalmazzák meg, sőt, már a hajdani amerikai, de a napóleoni császári egyetem sem ezen az alapon állt. Az elefántcsonttorony-felfogással szemben a társadalom boldogulása, az eredményeknek a társadalomban való jobb hasznosulása sokkal nagyobb hangsúlyt kap (lásd az OECD 2008 c. dokumentumból korábban idézett, idevonatkozó részleteket). Azzal viszont teljes mértékben ma is egyet kell értenünk, hogy az állam nem játszhat szerepet a tudományos viták eldöntésében, garantálnia kell az ismeretek terjesztésének szabadságát:

„Az államnak tudományos igazságok kérdésében semlegesnek kell lennie, viszont alkotmányos követelményként feltétlenül garantálnia kell, hogy a tudomány művelői a tudományos kutatások és a tudományos ismeretek terjesztésének szabadságjogát – alkotmányos keretek között – gyakorolhassák. Ezért az állam a tudományos alkotás és ismeretszerzés, továbbá a tudományos tanítás szabadságát csak olyan korlátozásoknak vetheti alá, amely a kommunikációs szabadságjogok korlátozásával szemben támasztott alkotmányos követelményeknek megfelel. Mivel tágabb értelemben a tudomány szabadsága általánosságban is a véleménynyilvánítási szabadsághoz tartozik, az a véleménynyilvánítás szabadságából eredő külön nevesített alanyi jogokkal azonos alkotmányos védelemben részesül az állami beavatkozások és korlátozások ellen.” (AB határozat 2005, 7.)

Ez a kitétel azonban nem jelentheti azt, hogy egy egyetem tetszés szerint indíthat pl. olyan szakokat, amelyek alkalmasak ugyan az oktatást végző professzorok kutatási eredményeinek terjesztésére, de a társadalomnak nincs szüksége ilyen szakképzettségű diplomásokra. Ezek képzését közpénzből finanszírozni meglehetősen vitatható álláspont. Az irányító testület viszont pl. éppen ebből a szempontból jelentett volna valamiféle kontrollt: nem a tudományos igazság megítélésében, az eredmények és nézetek publikálásában, hanem pl. a szakindítás szükségességében.

Az Alkotmánybíróság döntése befelé fordulást jelez: mintha nem ismernék (vagy nem akarnák figyelembe venni) a világ felsőoktatásában lejátszódó folyamatokat, amelyeket egyes szakértők már második egyetemi forradalomként aposztrofálnak. A kialakuló új egyetem gondolata érvelésükben nem bukkan fel. Sem a köztársasági elnök indítványa, sem az AB határozata nem említi még fogalmi szinten sem az egyetemi kormányzás intézményét, a bolognai folyamat irányítási, szervezeti következményeit. Fejtegetéseiket olvasva az 1930-as évek egyetemi gondolatvilága sejlik fel az olvasó előtt...

Az AB által megvédett önkormányzati felfogáson alapuló irányítási modell a fejlett világban mára már túlhaladottá vált. Az OECD-kitekintésből az elmozdulás ténye világosan kiolvasható, de az is, hogy hazánk túlságosan „fontolva haladó” (vagy inkább stagnáló) álláspontot képvisel. Ez különösképpen érthetetlen, mivel a hasonló egyetemi múlttal rendelkező hajdani monarchia-utódállamok felsőoktatása már szakított ezekkel a hagyományokkal, és az új környezeti feltételekkel összhangban lévő belső intézményirányítási modellek alkalmazását valósítja meg. Lehetséges, hogy autonómiafelfogásuk hibás? Lehetséges, hogy a világ vezető országainak többsége téved az egyetemi autonómia kérdésének értelmezését illetően? Ennek meglehetősen kicsi a valószínűsége.

Szeretnénk megjegyezni, hogy jelenleg hazánkban is alkalmaznak a nem állami felsőoktatási intézmények az irányító testület koncepciójával megegyező kormányzási modellt. Lehetséges, hogy ezzel ugyancsak alkotmányértést követnek el? Lehetséges, hogy lábbal tiporják az egyetemi autonómiát? Ezek között az intézmények között szép számmal találunk egyházi intézményeket, de magánalapítású alapítványi főiskolákat, egyetemeket is. Lehetséges, hogy az egyetemi autonómia felfogása tulajdonosfüggő fogalom? Ezekben az intézményekben magától értetődő és elfogadott, hogy az alapító (a tulajdonos) érdekeinek képviselőjét és érvényesítését nem bizza az akadémiai szférára, hanem egy testületet nevez ki erre a funkcióra? Az állam, a társadalom ezzel szemben tétlenül nézi azt a pazarlást, a felelőtlen gazdálkodást, a közpénzek alacsony hatékonysággal való elköltését, amely sajnos intézményeink esetében nem nevezhető ritka jelenségnek. Tétlenül nézi, hogy a rendszer struktúrájából következően még felelőseket sem lehet találni?

Felmerül a gyanú, hogy az irányítási reform megtorpedózása mögött politikai megfontolások is meghúzódnak. Félő, hogy a társadalmat átszövő politikai ellentétek transzformálódtak a felsőoktatási reform síkjára is. A nemzeti konszenzus – mint életünk számos más területén – a felsőoktatási célok, stratégiák és döntések tekintetében is hiánycikk. Ez a terület is áldozatul esett a két rivális politikai élethalálharcának? Csak reméljük, hogy nem ez a helyzet.

AZ ELFOGADOTT TÖRVÉNY

Befejezésül foglaljuk össze, hogy a jelenleg hatályos felsőoktatási törvény mennyiben valószínűleg meg az európai országokban elterjedt, a globális világ felsőoktatási folyamatainak kezelésére alkalmas irányítási paradigmát, az egyetemi kormányzási modellt.⁹ Sikerült-e az előrelépés a felelősség érvényesítése terén? Megvalósult-e az adófizetők beleszólása a felsőoktatási folyamatokba, beszélhetünk-e a társadalmi érdek jobb érvényesítéséről? Sikerült-e szétválasztani a speciális vezetési képességeket és ismereteket kívánó menedzsmentfunkciókat az akadémiai ügyektől, a stratégiai döntéshozást a végrehajtástól? Megteremtette-e a törvény a professzionális menedzsment létrehozásához szükséges feltételeket?

⁹ Mivel a törvény hatályos és elérhető, idézésétől eltekintünk.

A felelősség érvényesítése

A törvény nem valósította meg az intézményi irányításban az egyéni felelősség érvényesítését: ez az elem az egyetemek irányítási rendszeréből továbbra is hiányzik. Egy alrendszer autonómiája növelésének (a direkt szabályozás és beavatkozás aránya csökkentésének) együtt kell járnia a számonkérhetőség feltételeinek megteremtésével, a felelősség növelésével, a szabályozás indirekt elemeinek erősítésével. A felsőoktatási rendszer céljai csak ebben az esetben teljesülhetnek: tudatos irányításról csak ez esetben beszélhetünk. Egy-egy egyetem, főiskola a felsőoktatási rendszer egyik alrendszere, ezért szavatolni kellene, hogy működésük a rendszer egészének céljaival összhangban menjen végbe. Így például esetünkben biztosítani kellene, hogy az autonómia keretében elnyert nagyobb döntési szabadságfok a személyi felelősség határozottabb érvényesítésével járjon együtt. Az egyetemi autonómia eleve csak korlátozott körben ad döntési jogosultságot, de ahhoz is világos felelősségi konzekvenciákat kell rendelni. Az autonómia nem egyenlő a határtalan szabadsággal, nem egyenlő a szabadossággal. Különösen nem akkor, amikor állami felsőoktatási intézményről van szó, ahol az adófizetők pénzének felhasználása a tét.

Az adófizetők beleszólása

Az adófizetők (képviselőik) beleszólása az egyetemi folyamatokba, a társadalom érdekeinek érvényesítése nem valósult meg. Az állami felsőoktatási intézmények működtetése jelentős részben közpénzből történik, amelynek hatékony felhasználásáért az irányító szerv is felelős. Emellett a társadalmi változások, a tömegesedés révén maguk az adófizetők is közvetlenebb kapcsolatba kerültek a felsőoktatással: az egyetemekhez való viszonyuk megváltozott. A felsőoktatás funkciójának módosulása megrengette az egyetemek társadalmi tekintélyét: az elefántcsonttorony falainak leomlásával az egyetemeket körülvevő mitikus köd is eloszlóban. A társadalom, az adófizetők egyre inkább tudni óhajtják, hogy mi is folyik az intézmény falain belül, mire is költik az adófizetők millióit.

A tömegoktatás kialakulásával sokszorosára nőtt a felsőoktatásra költött pénzeszegek és egyéb erőforrások tömege is. Amíg a második világháború előtt és után, a 40-es évek végéig mindössze 16 ezer fő körül járt a felsőoktatásban tanuló hallgatók száma, és az egyetemeken jórészt elitoktatás zajlott, ezek költségeinek aránya az ország költségvetésében kevésbé volt jelentős, kisebb terhet rótt az ország adófizetőire. A felsőoktatás kevesebb polgárt érintett, mivel kevesebb hallgató révén kevesebb család került közvetlen kapcsolatba egyetemmel, főiskolával. Napjainkra – a tömegoktatás kiteljesedésével – a felsőoktatás különféle szegmenseiben már több mint 400 ezer hallgató tanul. A felsőoktatás ilyen mértékű tömegesedésével elvesztette azt a tekintélyét és nimbuszát, amelyet a középkori egyetemek létrejötté óta élvezett. Az adófizetők mind nagyobb beleszólást kezdtek követelni a felsőoktatást érintő döntésekbe, de az egyetemeken belüli fontosabb döntésekbe is. Ez az igény robbanásszerű erővel tört felszínre az 1968-as diáklázadások idején. A nyugat-európai egyetemeken a hallgatók megjelentek az egyetemi akadémiai döntéshozó testületekben,

az adófizetők képviselői pedig az intézmény stratégiai irányítását végző tanácsokban. Az adófizetők képviselői így közvetlenül nyomon követhetik a folyamatokat, de be is avatkozhatnak a közpénzek hatékonyabb felhasználása végett.

Az öncélúan indított (potenciális diplomás munkanélkülieket kibocsátó, valós társadalmi igényekkel nem igazolható) képzésekért ma hazánkban nem lehet senkit felelősségre vonni. Elképesztő méretű az a pazarlás, amely ebben a vonatkozásban az emberi és anyagi erőforrással történik. Ha a kibocsátott hallgatók felkészültsége, tudásanyaga, képességei, szakstruktúrája nincs összhangban a társadalom, a tudáspiac igényeivel, akkor a felsőoktatás hatékonyságáról csak elmarasztalóan beszélhetünk. A feleslegesen felhasznált erőforrások költségeit a társadalom, az adófizetők állják.

Az irányító testület megszüntetésével megszűnt a stakeholderek beleszólási joga, döntési jogosultsága az egyetemi stratégiai kérdésekbe. A szakstruktúrák kialakítása továbbra is belterjes módon, az egyetemi oktatók piacról alkotott elgondolásai, a belső foglalkoztatási érdekek mentén alakul: a tudáspiacal még az a kapcsolat sem jön létre, amit a stakeholderek képviselőiből alakított irányító testület fenntartott volna.

A „hatalmi ágak” szétválasztása

A „hatalmi ágak” szétválasztása nem jött létre: egyéni felelősség helyett továbbra is a testületi felelősség (pontosabban felelőtlenység) érvényesül. A stratégiai döntéseket változtatlanul egy testület, a szenátus hozza meg, kollektív döntéssel. Egy ilyen testületet hibás döntéseikért nem lehet felelőssé tenni, ahogy a múltban sem, úgy a jövőben sem. A rektor helyzete még kuszább lett, mint valaha volt: az adminisztratív irányítás feje, a szenátus elnöke, de a tanácsadó testület is elnökévé választhatja (mindemellett tovább folytathatja oktatói-kutatói tevékenységét). Ilyen fokú szerephalmaz – ha az egyetem vezetését az államok kormányzati struktúrájával vetjük össze – csak diktatúrákban képzelhető el.

A stratégiai döntéseket meghozó és azokért felelős irányító testület helyett egy döntési jogkörök és felelősség nélküli tanácsadó testület jelenik meg az irányítási struktúrában, érdemi hatáskör nélkül. Ezzel a gyenge befolyású testülettel (Gazdasági Tanács) csak a költségek növekednek (tiszteletdíjuk csaknem ugyanannyi maradt, mint amikor még szereplésükhöz felelősség is járult volna), az érdemi stratégiai döntéshozatal azonban kikerült a kezükből.

Az intézmények viszont felelőtlenül tovább folytathatják deficitesebb gazdálkodásukat: ezért nemhogy a szenátus, de a rektor vagy a gazdasági vezető sem vonható felelősségre. Bár a rektor és apparátusa készíti elő a stratégiai döntéseket (szakstruktúra, beruházások, fejlesztési irányok, kutatási-oktatási súlypontok), és a gazdasági tanács véleményezi, a döntés a szenátust illeti. Következésképpen egyetlen szereplő sem vonható felelősségre a hibás és káros döntésekért, amelyeknek következményeit az adófizetők viselik. Az elmúlt két évtized során csődbe-adóságba vitt egyetemek, főiskolák kapcsán egyetlen olyan esetről sem tudunk, amelynek személyi konzekvenciái lettek volna. Közpénzekről lévén szó, a helyzet tarthatatlan!

Időnként megjelennek olyan elképzelések, hogy a gazdasági autonómia erősítése céljából az intézmények vegyék át az általuk használt állami tulajdonú eszközök, ingatlanok kezelési jogát, tulajdonjogát. Ez az önmagában üdvözlendő lépés azonban a mai helyzetben egy újabb csapdát rejt magában. Amíg ugyanis olyan vezetési, irányítási struktúra működik intézményeinkben, amelyben valódi egyszemélyi felelősség nem létezik, hiba lenne egy ilyen felelőtlen rendszerbe tulajdonjogot telepíteni.

Egyetemi vezetők kiválasztásának módja, felkészítése, feladataik meghatározása

Az egyetemi vezetőket továbbra is a ma már idejétmúlt középkori hagyományok alapján az oktatók, a szenátus választja. A rektor továbbra is „*primus inter pares*”, másodállásban, laikus vezetőként, akadémiai feladatait továbbra is megtartva vezeti „félállásban” az egyetemet. A választott rektor intézménye ma már anakronizmusnak számít a világ felsőoktatásában, amint az előző fejezetekből kiolvasható. Az önkéntes pályázók közül választott rektor elsősorban választóinak (kollégáinak) és nem a társadalom képviselőinek felelős. Nekik kíván megfelelni, egyrészt újraválasztási esélyeit növelendő, másrészt a megbízás megszűnte után közjük vonul vissza. A kar által választott dékán a kar érdekeit képviseli az egyetem vezetésében, és nem a rendszer egészének, az egyetemnek a döntéseit a karon. Ez a szereposztás teljességgel idegen az egyetemi kormányzás paradigmájától.

Változatlan elemek, elmaradt lépések az irányítási struktúrában

- Nem jött létre a felső vezetők képzési és továbbképzési rendszere: a megválasztott vezetők felkészületlenül, spontán megérzéseikre és kisebb egységek vezetésében szerzett tapasztalataik alapján irányítanak 30-40 ezer fős, 30-40 Mrd Ft büdzsével gazdálkodó szervezeteket. Új intézményi vezetőink többnyire tájékozatlanok a világban zajló felsőoktatási folyamatokat illetően is. A felsőoktatási felsővezetői képzési rendszernek még a körvonalai sem látszanak.
- Nem jött létre egy egységes monitoringrendszer, nem dolgozták ki a teljesítményindikátorok valóban hatékony ellenőrzést lehetővé tevő rendszerét.
- Nem jött létre a szerződések valóban ösztönző rendszere. A tárca által kidolgozott és bevezetett szerződések rendszere nem elégíti ki azokat a kritériumokat, amelyeket a nyugati egyetemek rendszereire felállítottak. Nem tartalmaznak helyzetértékelést, nem fogalmazzak meg elérendő célállapotot, nem írják le az elvárt teljesítményt konkrét mutatószámokkal (egy többszázás listáról maga az intézmény választ néhány neki tetsző mutatót...).¹⁰ Hiányoznak a feladatok határidői, a felelősök, a nem teljesítés esetén aktuális következmények, szankciók. A külföldi példák esetében a szerződés a gazdálkodás viszonylagos stabilitását szolgálná: az intézmény támogatása ne az

¹⁰ Ez egy olyan pályázati szituációhoz hasonló, mint amikor a pályázó maga választja ki egy listáról, hogy az ő pályázatát mely kritériumok szerint bírálja el a zsűri.

évente változó hallgatói létszám függvénye legyen, a hazai intézményi támogatásban a hallgatói létszámtól függő támogatás ma is a teljes összeg 75%-a.

- A szenátus döntési jogköre gyakorlatilag érintetlen maradt; a departmentelv alkalmazását a törvény meg sem említi; a hallgatók beleszólási joga az egyetemi stratégiai döntésekbe gyakorlatilag változatlan.
- Továbbra sincs olyan átfogó kommunikációs fórum (folyóirat, workshop, konferencia), amely a bolognai folyamat gondolatait, az irányítási és egyéb felsőoktatási reformok indoklásának megértését, az együtt gondolkodás kialakulását támogatná, megvitatásukra lehetőséget teremtene.

Összegezve véleményünket: a törvény kisebb módosításai az irányítási rendszert illetően nem egyenértékűek az egyetemi kormányzási modell bevezetésével. A felsőoktatási törvény 2005. november 29-én elfogadott módosítása valójában nem valósítja meg az egyetemi kormányzást a magyar felsőoktatási intézményekben. Olyan alapvető fontosságú elemek hiányoznak, amelyek nélkül egyetemi kormányzásról nem beszélhetünk. A stratégiai döntések, az intézményi vezetők megválasztása továbbra is az akadémiai testület kezében maradt: ennek következtében nem érvényesülnek megfelelő mértékben a társadalom, a felhasználók, az adófizetők érdekei. Továbbra is a kollektív felelősség áll a döntések mögött: ezzel pedig a döntésekkel kapcsolatos egyéni felelősség nem érvényesíthető, a testületek pedig nem vonhatók felelősségre.

Az eddigi tapasztalat azt mutatja, hogy a jelenlegi elavult belső irányítási rendszerrel nem-hogy egy bonyolult stratégiai átalakítást (mint amilyen pl. a bolognai rendszerre való áttérés) nem képesek az egyetemek koncepciózusan, hatékonyan végrehajtani, de még a hatékony, veszteségmentes és jól szervezett működés, gazdálkodás is meghaladja képességeiket. A rendszerből hiányzik a személyes felelősség, a számonkérhetőség, a professzionalizmus. Mindez a tömegoktatás feltételrendszerében nemcsak intézményi szinten termel veszteséget, de a társadalmi igények kielégíthetlensége révén társadalmi szinten is deficitet okoz. Intézményeink jó része napjainkra már irányíthatatlanná vált.

TEENDŐK

Számos jel mutat arra, hogy az egyetemi közvélemény, némely jogi szaktekintélyek (pl. az alkotmánybírák) nem ismerik vagy bizonyos okokból nem akarják tudomásul venni a világ felsőoktatásában megjelenő új trendeket és kihívásokat. Nem ismerik fel, hogy megváltozott az egyetemek küldetése és funkciója, az egyetemi autonómia értelmezése. Látni kellene, hogy a felsőoktatási rendszerekben világszerte jelentős átalakulási folyamatok indultak be. A modern felsőoktatási folyamatokat illető tájékozatlanság, a konzervatív attitűd miatt a hazai felsőoktatás esetében következetesen elmarad e változásokra és kihívásokra adandó adekvát válasz kidolgozása, a szükséges reformlépések megvalósítása.

Mielőtt a megtorpant irányítási reformfolyamat korrigálására és továbbvitelére kerülne sor, számos lépés megtétele lenne kívánatos. Ezek egyrészt a szükséges tudatformálást, a reformok elfogadottságát hivatottak elérni, másrészt a szükséges intézményirányítási

reformok jobb megalapozásához szükséges tudás, tapasztalat megszerzését szolgálják. A teljesség igénye nélkül az alábbi feladatokat kellene napirendre tűzni.

- Az autonómiafelfogás tanulmányozása a hasonló felsőoktatási múlttal rendelkező országok intézményeiben, az alkalmazott kormányzási modellek felépítésének, szabályozásának és működésének elemzése, értékelése, a hazai szituációval és lehetőségekkel való egybevetése (irodalomkutatás, helyszíni tapasztalatcsere célú tanulmányutak). A kutatócsoportban oktatáspolitikusok, jogi szakértők (netán alkotmánybírák?), felsőoktatási szakértők és felsőoktatási vezetők, különböző pártok oktatáspolitikusai együtt dolgoznának. A hasonló múlt humboldti hagyományokat, szocialista múltat fed. Javasolt országok: Csehország, Észtország.
- Az autonómiafelfogás tanulmányozása az intézményi kormányzás terén előrébb tartó országok felsőoktatási intézményeiben, az alkalmazott kormányzási modellek (*best practice*) felépítésének, szabályozásának és működésének elemzése, értékelése, a hazai szituációval és lehetőségekkel való egybevetése (irodalomkutatás, helyszíni tapasztalatcsere célú tanulmányutak). A kutatócsoportban oktatáspolitikusok, jogi szakértők (alkotmánybírák?), felsőoktatási szakértők és felsőoktatási vezetők, a pártok oktatáspolitikusai együtt dolgoznának. Javasolt országok: Egyesült Királyság (Anglia), Svédország, Svájc, Hollandia, Finnország.
- A fenti kutatások eredményeit szintetizáló részletesebb „Egyetemi kormányzás” tanulmány összeállítása és megjelentetése oktatáspolitikusok, felsőoktatási vezetők és szakértők részére.
- A fenti kutatások eredményeit szintetizáló részletesebb tanulmányból egy rövidebb, népszerűsítő, könnyen érthető és az előnyöket-hátrányokat kiemelő és magyarázó, a változtatás indokoltságát bizonyító füzet kiadása.
- Az irányítási reform véghezvitelére érdemi javaslat, megvalósítási tanulmány, ütemterv kidolgozása.
- A kutatási tanulmányok közös megvitatása (AB, OM, Rektori Konferencia, MAB, FTT, Nemzeti Felsőoktatási Kerekasztal).
- Tudományos konferenciák, népszerűsítő szemináriumok a kormányzással, az autonómiafelfogással kapcsolatos ismeretek és javasolt átalakítások disszeminációja céljából.
- Egyetemi-főiskolai roadshaw az egyetemi-főiskolai oktatók, kutatók, hallgatók meggyőzése a tanulmányok és javaslatok megvitatása céljából.
- Reformjavaslat pontosítása, törvényjavaslatok megfogalmazása.
- Felsőoktatási stratégia kidolgozása (helyzetelemzés, versenypozíció értékelése, felsőoktatási célok meghatározása, felsőoktatási stratégiai, felsőoktatási irányítási részstratégia meghatározása).
- Felsőoktatási vezetők felkészítése az új típusú belső irányítási feladatokra (regnáló és potenciális egyetemi, felsőoktatási vezetők képzési, továbbképzési rendszere).
- Törvényalkotás.

Meggyőződésünk, hogy egy ilyen bonyolult rendszert, mint a felsőoktatás, csak rendszer-szemléletű megközelítésben, stratégiai szemlélettel szabad elemezni, átstrukturálni. Irányításához világos célrendszer, nemzeti felsőoktatási stratégia kidolgozása és megvalósítása elengedhetetlen. Mind az Európai Felsőoktatási és Kutatási Térséghez való csatlakozás, mind a bolognai folyamat sikeres megvalósítása, de az egyre súlyosabb napi gazdasági feltételrendszerben az intézmények működtetése is hatékonyabb irányítási paradigmát (egyetemi kormányzás modelljének alkalmazását), ágazati szintű felsőoktatási stratégiai tervezést, valódi intézményi stratégiák kidolgozását és mindkét szinten professzionális irányítást igényel. A mai irányítási struktúrával csekély az esélyünk a sikerre, amit a bolognai folyamat hazai bukducsolása is sejtet. Az is világosan látható, hogy az egyetemi kormányzási modell előtt egyrészt a nemzeti konszenzus hiánya, másrészt a konzervatív autonómiafelfogás jelenti ma a legnagyobb akadályt.

HIVATKOZOTT IRODALOM

AB HATÁROZAT (2005): 41/2005. (X. 27.)

ALTBACH, PHILIP – BERDHAL, ROBERT O. – GUMPORT, PATRICIA J. (1999): *American Higher Education in the Twenty-first Century*. The John Hopkins University Press, Baltimore–London.

BARAKONYI KÁROLY (2003A): Egyetemi kormányzás: Amerikai és holland intézményirányítási modellek. *Vezetéstudomány*, 7–8. sz., 2–23.

BARAKONYI KÁROLY (2003B): Felsőoktatási stratégiaalkotás. *Harvard Business manager*, szeptember–október, 48–58.

BARAKONYI KÁROLY (2004A): Egyetemi kormányzás – Merre tart Európa? *Közgazdasági Szemle*, június, 584–599.

BARAKONYI KÁROLY (2004B): Egyetemi kormányzás és a tömegoktatás kari szervezete. *Vezetéstudomány*, október, 16–23.

BARAKONYI KÁROLY (2004C): *Rendszerváltás a felsőoktatásban – Bolognai folyamat, modernizáció*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

BARAKONYI KÁROLY (2007): University Governance – Overview and Criticism on the Hungarian Situation. In *European Higher Education in a Changing World*. Proceeding of the 4th DRC Summer School, Pécs, 73–84.

BARAKONYI KÁROLY (2008): Felsőoktatásunk versenyképessége. In *Innováció, versenyképesség, felzárkózás konferenciakötet*. Nyugat-Magyarországi Egyetem, Sopron, 1–17.

BARNETT, ROLAND (1990): *The Idea of Higher Education*. Open University Press, Buckingham (UK) – Bristol (PA, USA).

BARNETT, RONALD (2005): *Reshaping the University*. The Society for Research into Higher Education. Maidenhead – N.Y.

BLAU, P.M. (1994): *The Organization of Academic Work*. Wiley-Interscience, New York.

BLEIJERVELD, R. H. T. (1997): *The Management Risk in Contracts and Commercial Activities*. Regional Meeting of HUMANE, Crete.

BOWEN, W. G. – SAPHIRO, H. (eds., 1998): *Universities and Their Leadership*. Princeton University Press, Princeton.

- BROWN, CHRISTOFER M. (ED., 2000): *Organization and Governance in Higher Education*. Fifth Edition, Pearson Custom Publ., Boston.
- CLARK, B. R. (1998): *Creating Entrepreneurial Universities: Organisational Pathways of Transformation*. Pergamon, Oxford.
- EURYDICE 2008: *Higher Education Governance in Europe – Policies, structures, funding and academic staff*. European Commission, Brüsszel.
- FELT, ULRIKE (2003): *University Autonomy in Europe – Changing Paradigms in Higher Education Policy*. EUA, Bécs.
- GOEDEGEBUURE, LEO – DE BOER, HARRY (2001): Governance and Decision-Making in Higher Education – Comparative Aspects. In Jenniskens, Ineke (2001) (ed.): *Management and Decision-Making in Higher Education Institutions*. CHEPS-CHERI-LEMMA Publishers, Utrecht.
- HRUBOS ILDIKÓ (szerk., 2004): *A gazdálkodó egyetem. Új Mandátum*, Budapest.
- HRUBOS ILDIKÓ (2006A): A 21. század egyeteme. *Educatio*, 4. sz., 665–683.
- HRUBOS ILDIKÓ (2006B): *A felsőoktatás intézményrendszerének átalakulása*. AULA Kiadó, Budapest.
- IKENBERRY, STANLEY O. (1990): *Values, Leadership and Quality: The Administration of Higher Education*. University of Illinois Press.
- JACOB, MERLE – HELLSTRÖM, TOMAS (2000): *The Future of Knowledge Production in the Academy*. The Society for Research into Higher Education, Buckingham–Philadelphia.
- JASPERS, KARL (1923): *Die Idee der Universität*. Berlin.
- JÓNASSON, JÓN TORFI (2008): *Inventing Tomorrow's University – Who is to Take the Land?* Observatory, Bononia University Press.
- KELLER, G. (1983): *Academic Strategy*. Baltimore, John Hopkins University Press.
- LACAPRA, DOMINICK (1998): *The University in Ruins?* Critical Inquiry, Autumn, 32–55.
- LORANGE, P. (2002): *New Vision for Management Education*. Pergamon, Amsterdam–Boston–London etc.
- LUCAS, CHRISTOPHER (1996): *Crisis in the Academy*. St. Martin Press, Griffin.
- Magna Charta Universitatum (1988). Bologna.
- NEUBAUER, F. F. – DEMB, A. (1997): *The Corporate Board: Confronting the Paradoxes*. Kijev.
- OECD (2008) = SANTIAGO, PAULO – TREMBLAY, KARINE – BASRI, ESTER – ARNAL, ELENA (2008): *Tertiary Education for the Knowledge Society*. Volume 1: Special Features: Governance, Funding, Quality. Volume 2: Special Features: Equity, Innovation, Labour Market, Internationalization. OECD.
- PETERSON, MARVIN W. (ed., 1991): *Organization and Governance in Higher Education*. ASHE Reader Series, Simon & Schuster.
- SHATOCK, MICHAEL (2006): *Good Governance in Higher Education*. Open University Press, Maidenhead – N.Y.
- SPORN, BARBARA (2003): Management in Higher Education – Current Trends and Future Perspectives in European Colleges and Universities. In Roddy Begg (ed.): *The Dialogue between Higher Education Research and Practice*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht–Boston–London.
- Statement on Government of Colleges and Universities (1966): by AAUP / ACE / AGB. *Academe*, 4. sz.
- TABATONI, PIERRE – BARBLAN, ANDRIS (1998): *Principles and Practice of Strategic Management in Universities*. CRE Guide 2.
- THOMAS, ERIC (2002): *The Role of University in Modern Society*. The Bristol Society meeting, 25 Sep.
- TÓTH TAMÁS (2001): *Az európai egyetem funkcióváltozásai*. Magyar Felsőoktatás Könyvek, Budapest.

- VILALTA, JOSEP (2003): *Higher Education Governance Trends – A Comparative Analysis of Five European Countries*. Kézirat. EAIR Annual Forum, Limerick.
- WALFORD, GEOFFREY (1987): *Restructuring Universities*. Croom Helm, New York.
- WARNER, DAVID – PALFREYMAN, DAVID (1996): *Higher Education Management – The Key Elements*. The Society for Research into Higher Education and Open University, Buckingham.
- WESZELY ÖDÖN (1929): *Az egyetem eszméje és típusai*. Az Erzsébet Tudományegyetemen tartott rektori székfoglaló, Budapest.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- BARAKONYI KÁROLY: What is wrong with the Hungarian University Management? *International Higher Education*, 23. 2001 Spring, 26–27.
- FOUR YEARS AFTER: *Steps Toward Sustainable Reform of Higher Education in Europe*. EUA, 2003. július.
- GRAZ DECLARATION – FORWARD FROM BERLIN: *The Role of the University*. EUA Genf/Brüsszel, 2003; <http://www.unige.ch/eua>
- HAMZA GÁBOR: The University idea. *Hungarian Higher Education*, 1995. 7. sz., 37–38.
- JENISKENS, INEKE (ED.): *Management and Decision-Making in Higher Education Institutions – A Reader*. Chaps, Cheri, Lemma, 2001.
- KOTLER, PHILIP – FOX, KAREN F. A.: *Strategic Marketing for Educational Institutions*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1985.
- REICHERT, SYBILLE – TAUCH, CHRISTIAN: *Trend 2003 - Progress Toward the EHEA*. Bologna, 2003.
- SHATOCK, MICHAEL: *Managing Successful Universities*. The Society for Research into Higher Education and Open University. Open University Press, Maidenhead, 2003.
- SLAUGHTER, SHEILA – LESLIE, LARRY L.: *Academic Capitalism – Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. The Johns Hopkins University Press, Baltimore – London, 1997.
- STICHWEH, R.: *Wissenschaft, Universität, Profession*. Soziologische Analysen, Frankfurt, Suhrkamp, 1994.

Hrubos Ildikó

Európai felsőoktatási reform Magyarországon*

A tanulmány sorra veszi az európai felsőoktatási reform legfontosabb tételeit, a megvalósítás során felmerült vitatott és máig nyitott kérdéseket és a friss fejleményeket, majd röviden összefoglalja és értékeli, milyen sajátos problémák merülnek fel az egyes tételek tekintetében Magyarországon. Elméleti jellegű megközelítést követve, elsősorban a reform megvalósításának közös európai elemeit és sokféleségét kívánja bemutatni azzal a céllal, hogy segítse a magyarországi folyamatok európai kontextusban való értelmezését.

A BOLOGNAI REFORM INDÍTÉKAI EURÓPÁBAN

Az 1999-ben elindított európai felsőoktatási reform kitörési kísérletnek tekinthető, amelynek célja – a legkonkrétabb szinten – a folyamatos hallgatói létszám növekedéséből és az azt kísérő finanszírozási gondokból adódó válság kezelése. A formális deklarációk szerint Európa versenyképességének megőrzését és javítását kell elérni a felsőoktatási rendszerek összehangolásával. Az azonos elvek szerint kialakított fokozatok rendszere megkönnyíti a végzettségek kölcsönös elfogadását, ami lehetővé teszi a jól képzett munkaerő szabad áramlását a térségen belül. A kiemelt hivatkozási alapnak tekintett Magna Charta Universitatum (amelyet több száz európai egyetem rektora írt alá 1988-ban, majd az azt követő években) emelkedettebb elveket ír elő. 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 kultúrák kölcsönös ismeretének és kölcsönhatásának szükségességét.

* A tanulmány felhasználja az OKA (84/tk OKS I) támogatásával 2006–2007-ben végzett kutatás eredményeit. 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).

A tanulmány 2008-ban készült, a szerző akkori álláspontját tükrözi. A tanulmány átdolgozott változata, amely figyelembe veszi az azóta történeteket, az *Educatio* 2010. 1. (Mérleg) számában jelenik meg.

A felsőoktatás történetében példátlan szélességű és mélységű, radikális reform (egy teljes kontinens felsőoktatását, annak lényegében minden elemét, valamennyi felsőoktatási intézményét érinti) növelte Európa önbizalmát, a világ más térségeinek felsőoktatási szereplői nagy frigyellemmel kísérik a folyamatot (már csak azért is, mert hasonló gondokkal küzdenek és keresik a megoldásokat). Nyilvánvaló, hogy a kontinentális Európában elterjedt, az egyetemi és a nem egyetemi szektor egymás melletti működésével jellemezhető, ún. duális modell felváltása a többciklusú, ún. lineáris modellel az angolszász térséghez való igazodást jelenti (valójában a kontinentális Európán kívüli világhoz való igazodást, mivel úgyszólván mindenütt többciklusú képzési rendszer alakult ki, részben a brit gyarmati hagyomány, részben az amerikai befolyás következtében). Ugyanakkor a bolognai folyamat hangsúlyozottan nem az amerikai modell átvételét, hanem saját, európai modell megalkotását tűzte ki célul. Ez a modell a reform beindításakor csak alapvető vonásaiban volt kidolgozva, ténylegesen még ma is épül, maguk a részt vevő országok és az egyes intézmények építik. Tehát a szervezeti izomorfia azon változataról van szó, amikor a szervezetek egy olyan modellt kezdenek követni, amely teljes kidolgozottságában még nem létezik. Ez megnehezíti az értelmezését, a konkrét megvalósítást, ugyanakkor ösztönző ereje is van, hiszen a résztvevők maguk alakíthatják a modell egyes elemeit.

Magyarországon időben „összetorlódt” a megkésett hallgatói létszámexpánzió, az intézményrendszer ennek megfelelő átalakítása, a tartalmi korszerűsítés és az európai reform hazai megvalósítása. A legtöbb fejlett nyugati országban a felsőoktatás nagymértékű növekedése már az 1960-as évek elején megkezdődött, majd négy évtized alatt, több fázisban történt az intézményrendszer átalakítása (a kormányzati rendszertől az intézményhálózat átalakításáig, a finanszírozási rendszertől a belső irányítási rendszerig). Mindazonáltal jó néhány alapvető problémát ez idő alatt sem sikerült kielégítően megoldani. Magyarországon csak 1990 után kezdődött meg – kormányzati program szerint – a hallgatói létszám növelése, a 10% körüli felsőoktatási beiskolázási arány emelése az Európához való felzárkózás nevében (az Európai Unióban akkor már a releváns korcsoport 30%-a jutott be a felsőoktatásba). Az intézményrendszer átalakítása éppen csak megkezdődött, mire megérkezett a bolognai reform. Ez az „összetorlódt” rendkívül megterhelő feladatot rótt a magyar felsőoktatás minden szereplőjére, nem volt mindig kellő idő az egyes lépések alapos átgondolására, a komplex megközelítésre, az érintettek megnyerésére. Sokakban kialakult az a tévképzet, hogy a bolognai reform miatt kellett az elvileg támogatott, de egyben minden probléma forrásának tekinthető hallgatói létszámexpánziót megvalósítani, az intézményrendszer átalakítását megkezdeni (a kormányzati kommunikáció is táplálta az ilyen gondolatokat). Az események egybeesése így azokat is a bolognai reform ellen hangolta, akik egyébként hívei a felsőoktatás nemzetköziesítésének, a tanári és hallgatói mobilitásnak, az európai akadémiai együttműködésnek.

AZ IDŐBELISÉGRŐL

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 ekkorra már számos problémát vetett fel, sok ellenállásba is ütközött a legtöbb országban, 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. Ugyancsak a gyorsítás mellett szólt az a tapasztalat, hogy nem szabad túlzottan elnyújtani egy reformot, mert az kedvez az ellenzőknek, ellaposodhat, elsikkadhat a tényleges változtatás.

Magyarországon a reform bevezetésének megkezdése viszonylagos késéssel történt, majd a berlini miniszteri konferencia döntésének hatására gyorsult fel. A reform kereteit megadó felsőoktatási törvények az eredeti 29 országban általában korábban léptek hatályban (többnyire a 2000-es évek elején). Nem okozott tehát rendkívüli gondot az érdemi bevezetés, az első reformévfolyamok beindításának 2005-re való előrehozása, mivel sok esetben már korábban beléptették a többciklusú képzés bizonyos elemeit. Magyarországon mind az új felsőoktatási törvény megalkotása, mind a bolognai típusú szakok akkreditálása és a szakok mintegy fele esetében a 2005-ös kezdés erőttese a berlini miniszteri konferencia állásfoglalásának kényszerű követése jegyében történt. Ez a sietség nem tett jót a reformnak, mivel nem hagyott kellő időt a tartalmi előkészítésre, a rugalmasabb, esetleg fokozatos bevezetésre.

A REFORM TARTALMI KÉRDÉSEI

Idővel a képzés egyre magasabb szintjei kerültek előtérbe, a reform egyre komplexebb kérdéseket és gyakorlati problémákat vetett fel egy-egy országon belül és az európai felsőoktatási térség egészében, ami jól tükröződik a témával foglalkozó konferenciák tematikájában. (A két évente sorra kerülő miniszteri értekezletek mellett elsősorban az Európai Egyetemi Szövetség [EUA], a Hallgatói Önkormányzatok Európai Szövetsége [ESU], az Európai Minőségbiztosítási Szervezetek Hálózata a Felsőoktatásban [ENQA] és az Akadémiai Együttműködési Társaság [ACA] rendezvényei a legfontosabb fórumok.) A globalizálódás éppen ezekben az években érte el látványosan a felsőoktatási-kutatási szektort is, ami a figyelem középpontjába állította az európai felsőoktatási térség vonzerejének ügyét, a más régiókhoz, földrészekhez való kapcsolódás témáját. A reform megvalósítása során fokozatosan nyilvánvalóvá vált a hiány: nincs koherens európai felsőoktatás-filozófia és felsőoktatáspolitikai. A reform szereplői a részletekben merülnek el, mindig csak az időben következő

lépésre koncentrálnak, a már felmerült problémákat vitatják, és az „egészben”, a széles értelemben vett társadalmi hatásokban, a hosszabb távban való gondolkodás elmarad (ez jellemzi például a rendszeres miniszteri értekezleteket).

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. Emiatt nehéz elkülöníteni a máris értékelhető és korrigálható diszfunkcionális elemeket azoktól, amelyek csak több év után hozhatják meg a várt eredményt. Ugyanakkor általában hiányzik a megcélzott eredmények konkrétabb megfogalmazása is, ami nehezíti a korrekt értékelést. Itt sem kellene várni az európai felsőoktatás-filozófia és -politika megszületéséig (hiszen – mint a fentiekben láttuk – annak kidolgozása közös feladat), hanem hazai vonatkozásban kell megalkotni azokat.

A KÉPZÉS SZERKEZETE

Európában a többszintű képzés tényleges megvalósítása országonként (tartományonként, esetleg intézményenként) és szakterületek szerint különböző megoldásokkal, eltérő képzési idő meghatározásával történt: 3+2; 3+1,5; 4+2; 4+1,5; 4+1 éves formulával is lehet találkozni. (Legalábbis 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.) 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 szerepelt külön a többciklusú rendszer elemei között. Az első fokozathoz vezető programok deklarált feladata igen összetett: elő kell készíteniük a hallgatókat az egész életen át tartó tanulásra, a következő (mester) fokozatba való továbblépésre, az európai polgári létre és a munkaerőpiacra való közvetlen kilépésre. 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 kezdődhet el 22-24 éves korban, azt a felsőoktatás minden ciklusában folytatni kell, bizonyos elemeit tartalmilag be kell építeni minden előző fokozat programjába. Másfelől az is egyértelművé vált (amit a felsőoktatás-kutatók már korábban jeleztek), hogy az 50%-ot elérő, meghaladó beiskolázási arány új helyzetet eredményez: 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. Ez a sokféle elvárás zavarba ejtő, szétfeszíti a tanterveket, csak részlegesen lehet teljesíteni a célokat (különösen akkor, ha mindössze három év áll rendelkezésre). A mesterképzés ügye egyszerűbbnek látszik jelenleg, mivel a hallgatók kisebb körét érinti, továbbá

több országban a reform teljes bevezetése még nem érte el ezt a szintet. A képzés funkciójáról azonban már viták folynak. A mesterképzés minden bizonnyal 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 intézményrendszer érvényesül.

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

A SZAKKÉPZÉS MEGOLDÁSA

A munkaerő-piaci kapcsolódás a reform leggyengébb eleme, melyet lényegében sehol sem sikerült kielégítően megoldani. Valószínűleg elvileg téves elgondolás az, hogy a munkaerő-piac szereplői, a leendő munkáltatók fognak releváns tanácsokat adni, elvárásokat megfogalmazni a képzés tartalmát illetően. A fokozatot adó képzéseknek akadémiai jellegű megalapozást és szakmai elméleti műveltséget kell adniuk a hallgatók számára, ami a hosszabb távon releváns ismeretek és készségek elsajátíttatását jelenti. A munkáltatók elsősorban továbbképezhető fiatal munkaerőt keresnek, hiszen az információs technológia világában, a gazdaság és a technika korábban nem ismert gyorsaságú változásainak kényszerében permanens tanulásra van szükség. Ez részben a felsőoktatási intézmények által meghirdetett változatos, nem fokozatot adó programok, illetve a vállalatok keretében folyó, egyre inkább elterjedő képzések formájában valósul meg. Ennek az új helyzetnek a követelményeivel számolnia kell a felsőoktatásnak. A bolognai reform eredeti dokumentumai nem reflektálnak a problémára, lényegében figyelmen kívül hagyják a felsőoktatási intézmények által indított, fokozatot nem adó képzéseket. Az életen át tartó tanulás témája már 2001-ben, a prágai miniszteri konferencián napirendre került, és azóta folyamatosan foglalkoznak vele, de elsősorban abban az értelemben, hogy miként lehetne megoldani a korábbi, nem feltétlenül az intézményesített képzésben, nem mindig a felsőoktatásban szerzett tanulmányi teljesítmények elismertetését a fokozatot adó programokba való belépésnél. Kevés szó esik arról, hogyan kellene közvetlenül kapcsolódniuk a fokozatot adó programoknak a munkaerőpiac követelményeihez. 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 mesterképzések esetében 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, munkáltató) számára.

Az egyik azokban az országokban található, 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 bolognai 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 megtartják a képzési programokban, esetleg az intézmény nevében (akadémiai, professzionális). Az akadémiai típusú programok elsősorban a következő fokozatot adó programba való belépésre készítik fel (a PhD-programok értelemszerűen a kutatói pályára), a professzionális programok pedig a munkaerőpiacra való közvetlen kilépésre. A két vonulat között van intézményesített átmenet, természetesen különböző vizsgák (általában egyéves többletanulmányi 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 hallgatói létszámexpánzió során is megőrizte egyeduralmát, és a főiskolai (nem egyetemi) szektor mindvégig jóval kisebb súlyt képviselt. Itt az egyetemek úgy oldották meg a többszintű képzést, hogy az általában 3 + 2-es rendszernek megfelelően megbontották a programokat, és mindkét (mindhárom) szint továbbra is elsősorban akadémiai irányultságú. Mind az első, mind a második fokozat után ki lehet egészíteni a képzést egy – általában egyéves – szakképzési szakasszal, amely lehetővé teszi a munkaerőpiacra való kilépést. Ez a rendszer is lehetővé teszi a hallgatók mobilitását, például az első fokozat megszerzése után más egyetemen, külföldön lehet folytatni a tanulmányokat a mesterfokozat eléréséért.

E megoldások előnye, hogy lehetővé teszik a korábbi képzési rendszer értékes elemeinek továbbvitelét, a különböző funkciók ellátását, 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.

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 bolognai reform szellemiségének félreértéséből adódik, ugyanis a reform egyik fő célja a rugalmas, de egyben jól áttekinthető rendszer létrehozása. Az egységesség 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 kellene megjeleníteni a különböző funkciókat, például: akadémiai típusú (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 programok. Ezekre is van példa az Európai Felsőoktatási Térségben (pl. az Egyesült Királyságban).

A magyar felsőoktatásban jó hagyományai vannak a szakirányú továbbképzésnek. Jelenleg – mivel az európai felsőoktatási reform erre vonatkozóan nem ad irányutatót – jelentőségükhöz és lehetséges jövőbeni szerepükhöz képest kevés figyelem irányul ezekre a képzésekre és az új képzési rendszerbe 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 másik, saját modellt).

A felsőfokú szakképzés nem kielégítő sikere 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 valószínűleg megfelelőbb terep 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 önálló gazdálkodással és szakmai aktivitással, jórészt külön tanári karral működő egységként. (Azokban az országokban, ahol jól működik ez a képzési forma, és a harmadfokú képzés hallgatóinak jelentős hányadát fogadja be, általában külön intézmény folytatja ezt a tevékenységet, amely nem része a felsőoktatásnak, de része a harmadfokú képzésnek.) 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 programjainak a kínálata, ezért biztonságosabbnak tartják a hallgatók a hazai vagy más, de jól ismert terepen való fokozatszerzést. Hosszabb távon is várható, 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 túlzásfolt tanterv megnehezíti a gyakorlati megvalósítást). Az európai csereprogramok esetében nehézkesen valósul meg a külföldön

végzett tanulmányok elismertetése az anyaintézményben. Ennek háttérében a tanári kar egy részének merev, provinciális gondolkodása áll, de akadályozza a zökkenőmentes elismertetést maga a kreditrendszer is, miközben az európai kreditátviteli 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 meglehetősen mechanikusan, rosszabb esetben nem érdemi szempontok figyelembevételével történt. Így az elvileg ugyanolyan szakmai tartalommal, ugyanolyan kompetenciák ígéréssel megjelenő programokban például más-más kreditpontokat kapnak az egyes tantárgyak. Tulajdonképpen ebből a szempontból európai szinten kellett volna egyeztetni az egyes képzési ágak, szakok tanterveit a megfelelő nemzetközi szakmai szervezetek koordinálásában. Valójában ez csak elvi lehetőség, hiszen csak a legjobban professzionalizálódott szakmák esetében van ilyen átfogó nemzetközi együttműködés. E jelentős probléma felismerése vezetett az ún. Tuning-program elindításához, amely kísérletet tett a képzési programok szakterületenkénti érdemi összehasonlítására, valamilyen közös tartalom megfogalmazására. Tulajdonképpen ettől a fáradságos munkától várható komolyabb eredmény, hiszen a máshol történt tanulmányi munka elismertetése nem egyszerű mennyiségi kérdés, hanem elsősorban szakmai, tartalmi, minőségi ügy, feltételezi az intézmények közötti bizalom magas szintjét.

Ennek általános és széles körű megoldása rövidebb távon nem remélhető. Ezért a tanulmányi idő alatti hallgatói mobilitást fokozni kívánó európai felsőoktatási intézmények más megoldásokat keresnek. Jó lehetőség, de gyakorlati 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. Ez a megoldás feloldja a nem ilyen feszesre tervezett cserehallgatói mozgásból adódó oktatásszervezési problémákat is. Ehhez 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 lehetőség az, hogy a hallgatók a teljes képzési programot (főleg mesterképzési doktori programot) külföldön teljesítik. Itt már a hallgatókért folyó nemzetközi verseny témájához érkeztünk. Az előregedő Európa demográfiai problémáit számításba véve, a kontinensen belüli mobilitás az intézmények többségében végül is nem oldja meg a kapacitáskihasználás (és a finanszírozás) problémáját. Tehát más földrészek, elsősorban Ázsia jöhet számításba lehetséges képzési piacként. Egyes felsőoktatási intézmények egyértelműen célba vették ezt a térséget. A nagyobb tömegű, más földrészeken iskolázott hallgatók megjelenése az európai felsőoktatási intézményekben azonban veszélyeket is rejthet. Egyrészt ha az intézmények anyagi megfontolásból engedményt tesznek a felvételi követelményekben, esetleg a tanulmányi teljesítményben, az súlyosan érintheti a képzés színvonalát. Másrészt a rendkívül szorgalmas (például) ázsiai hallgatók komoly versenytársakat jelenthetnek európai hallgatótársaik számára, ami ösztönzőleg hathat a teljesítményükre.

Magyarországon a kreditrendszer, majd az ECTS bevezetése meglehetősen átgondolatlanul, szakszerűtlenül történt, pedig az új típusú képzési programok kidolgozása és

akkreditálása jó alkalmat adhatott volna az újragondolásra, összerendezésre. A képzési és kimeneti követelményeket kidolgozó konzorciumok figyelmét úgyszólván teljesen elkerülte a probléma. Így nemcsak a nemzetközi, de a hazai intézmények közötti mobilitást is megnehezíti, hogy adott esetben azonos szak azonos elnevezésű tantárgya más-más kreditértéket ad. Lehetséges, hogy csak az új szemléletet követő, a tanulási eredményeken (learning outcomes) alapuló értékelési rendszer fáradságos kidolgozásától remélhető a jelenlegi helyzet meghaladása. (A kreditrendszer alkalmazásáról és a továbbfejlesztés lehetőségeiről voltak már hazai vizsgálatok, amelyek eredményeit érdemes lenne felhasználni.)

A szakirodalom úgy tartja, hogy egy felsőoktatási intézményben 15%-nyi külföldi hallgató jelenléte tekinthető kívánatosnak. A magyar felsőoktatási intézmények – egyes kivételektől, kivételes szakoktól eltekintve – messze elmaradnak ettől a szinttől. A nemzetköziesedés intézményi kultúrája sem alakult még ki kellőképpen. A közös és a kettős diplomák kiadásának törvényi szabályozása Magyarországon kedvező, de az ilyen együttműködések létrehozása a gyakorlatban mégis sok bürokratikus akadályba ütközik (sokszor a külföldi partner oldaláról). A magyar felsőoktatásnak ezenkívül szembe kell néznie a hagyományos kelet-nyugat 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 presztízsét). 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 presztízsű intézményeket, karokat, szakokat fogja elsősorban érinteni. Ugyanis ezek hallgatóinak családi, társadalmi, anyagi háttere és preferenciarendszere ad leginkább lehetőséget és ösztönzést a külföldi tanulást illetően.

MINŐSÉGÜGY

A minőségügy mára az európai felsőoktatási reform központi kérdésévé vált. A fent 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 értekezlet elfogadta a Felsőoktatás Minőségbiztosításának Európai Sztenderdjei (European Standards and Guidelines – ESG) dokumentumot, amely aktus elindította a minőségbiztosítás egységesítésének folyamatát. 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 szervezet (EUA, ESU, ENQA, EURASHE – az Európai Nem Egyetemi Felsőoktatási Intézmények Szövetsége) kapta feladatul a gyakorlati megvalósítás koordinálását. A négy szervezet – jelleghénél 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, sulya időben változó. Ha 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.

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 mint nemzetek feletti értékelő szervezet a nemzeti kormányzatokét is korlátozza. Nem várható, hogy gyorsan elfogadást nyer a működése (2008 végéig mindössze három ügynökséget vettek fel a Regiszterbe a tizenegy pályázó közül).

A Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság 2001 óta tagja az ENQA-nak, arra törekszik, hogy a nemzetközi sztenderdek szerint épüljön ki és működjön a minőségbiztosítás. 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. A 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, sőt a minőségkultúra meghonosítása (amely 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 ki ezt.

INTÉZMÉNYI AUTONÓMIA

Miközben a bolognai reform a felsőoktatási rendszerek harmonizálását tűzte ki célul, egyre inkább tudomásul veszi, sőt 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 részt vevő országok felében a felsőoktatási intézmények nem kaptak semmilyen automatikus kormányzati többlettámogatást, mégis megvalósították a reformot, ami a szakértők szerint kész csoda).

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 és az alap kutatás közjő, és a kormányzatok felelőssége a társadalom minden tagja számára biztosítani a továbbtanulás lehetőségét (lehetővé kell tenni a kormányzati támogatáson túl más anyagi források felhasználását is az intézményeknek, 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 motorjának, az innováció forrásának a szerepét 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, növelte az intézmények autonómiáját.

Az intézményi autonómia ilyen szellemű értelmezésére utal, annak tudatosítását szolgálja az Európai Egyetem Szövetség Intézményértékelési Programja. A Szövetség az érdeklődő intézmények kérésére szakértői csoportot küld ki, amely előre megadott, szakszerűen összeállított foratókönyv alapján megvizsgálja a működésüket, majd tanácsot ad a továbblépésre. Szempontrendszerük érdekessége, hogy elsősorban arra a kérdésre keresnek választ, van-e átgondolt stratégiája az intézménynek, van-e konkrét terve a megvalósításra, továbbá hogyan tud változtatni működésén az intézmény a stratégiai célok megvalósítása érdekében. Tehát az intézményi menedzsmentre, tevékenységének tudatosságára és a munkatársi közeg változtatási hajlandóságára, készségére irányul a vizsgálódásuk (a minőségbiztosítási rendszert mint ezt szolgáló eszközt érintik).

Az intézményi autonómia előtérbe helyezése összefügg a differenciálódás tényével. Mint a fentiekben láttuk, a tömegessé vált felsőoktatásnak többféle társadalmi feladatot kell ellátnia, amelynek csak úgy tud eleget tenni, ha minden szereplő tudomásul veszi, hogy az intézmények köre differenciálódik. Ez elsősorban nem minőségi sokféleséget jelent, hanem 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 a kifejezetten oktatási célú, munka melletti képzésre irányuló, regionális feladatokat betöltő, idegen nyelvű oktatási programokra specializálódó stb. intézmények jelenlétét a kutató egyetemek mellett. Ezeknek az intézményeknek az értékelését, programjaik akkreditálását, finanszírozását a saját vállalt misszió betöltésének színvonala alapján lehet

relevánsan szabályozni. Az egységes és részletes állami szabályozás hagyományait hordozó kontinentális Európában, ahol egy-egy országon belül egyfelől az egyetemek, másfelől a főiskolák saját szektorukban elvileg azonos státusszal, presztízzsel rendelkeztek, nehéz elfogadni, elfogadtatni az új szemléletet és gyakorlatot. A legfontosabb szakértői és puffer (közvetítő) szervezetek közreműködésével (a Twentei Egyetem keretében működő Center for Higher Education Policy Studies koordinálásában) 2004-ben elindult egy kutatás, amelynek célja, hogy magalapozza egy európai klasszifikációs rendszer létrehozását (Classifying European Institutions for Higher Education Projekt). A tervezett klasszifikáció épít a Carnegie Foundation (USA) által működtetett rendszer elveire, mindazonáltal kifejezetten az európai sajátosságokból indul ki. A kutatók szándéka, hogy a rendszer többdimenziós szemléletet kövessen, empirikus tesztelésen alapuljon, és széles szakmai konszenzus övezze. 2008 végén a projekt már harmadik, végső szakaszában volt, és el kell jutnia a típusalkotás dimenzióinak és az azokhoz tartozó mutatók körének véglegesítéséig, a bevezetés szervezeti modelljének megalkotásáig. (Magyarország, egy-egy magyarországi felsőoktatási intézmény is részt vesz a projektben. A Magyar Rektori Konferencia foglalkozik a témával.)

Az intézményi autonómia kérdésének vitája Magyarországon az irányítási és a finanszírozási rendszer körüli, a törvényalkotáshoz kapcsolódó diskurzusban zajlott le, és zajlik ma is. Ugyancsak napirenden van az intézmények különböző típusai megjelenítésének témája az intézményi és programakkreditációtól a finanszírozásig terjedő ügyekben. Ez utóbbi esetben várható, hogy a megszülető európai klasszifikáció segíthet a hazai helyzet rendezésében. Az intézményi irányítási rendszer, a tulajdoni viszonyok és a gazdálkodás-vállalkozás kérdésének új keretet adott a felsőoktatási törvény 2008-as módosítása. Célszerű lenne egy (néhány) önként jelentkező intézményben először kipróbálni a ténylegesen módosított törvény szerinti működést/működtetést, mielőtt azt szélesebb körben bevezetnék, hogy az esetleges diszfunkcionális hatások időben kiszűrhetők legyenek. (Néhány európai országban már bevált ez a gyakorlat, mint ahogyan az is, hogy a gazdasági önállóság megadása előtt, annak feltételeként az önkéntes vállalatot ösztönzendő feltőkésítik az intézményt, egyszeri jelenős támogatást adva részben magáncégektől, részben a kormányzattól.)

ZÁRÓ GONDOLATOK

A bolognai folyamat hazai értékelésekor érdemes szem előtt tartani, hogy a reform megvalósításával kapcsolatos számos probléma lényegében minden részt vevő országban felmerült. A magyarországi sajátos gondok részben egész Közép-Kelet Európára vonatkoznak, és a felsőoktatási reformok időbeli „összetorlódásának” tudhatók be. Ezekről el kell választani a hazai megvalósítás esetleges balfogásait, tévedésekből, félreértelmezésből adódó kevésbé sikeres elemeit. 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. (A fentieket figyelembe véve a Cseh Köztársaságban és Finnországban éppen most induló, illetve folyó felsőoktatási intézményi reform lehet jó példa.)

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. Observatory Magna Charta Universitatum. Bologna, Bononia University Press, 2002.
- BARAKONYI KÁROLY: *Rendszerváltás a felsőoktatásban*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2004.
- BAZSA GYÖRGY – SZÁNTÓ TIBOR: Felsőoktatási akkreditáció Magyarországon. *Educatio*, 2008. 1. sz.
- Bologna Progress – Stocktaking report 2007. Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in London, May 2007. OKM Bologna-honlapja.
- Bologna with Students Eyes 2007. ESIB – The National Unions of Students in Europe. OKM Bologna-honlapja.
- 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.
- Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region. Lisbo, 11. IV.1997. Council of Europe, European Treaty Series – No. 165.
- Creativity in Higher Education. Report on the EUA Creativity Project 2006–2007. EUA Publications, 2007.
- Developing an Internal Quality Culture in European Universities. Report on the Quality Culture Project 2002–2003. EUA Publications, 2005.
- DERÉNYI ANDRÁS – TEMESI JÓZSEF: Kreditrendszer és minőségbiztosítás. *Educatio*, 2008. 1. sz.
- Education at a Glance. OECD, 2008.
- European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR) Statutes. Members. <http://eqar.eu>
- Glasgow Declaration. Strong Universities for a Strong Europe. EUA, Glasgow, 2 April, 2005.
- Guidelines for the Institutional Evaluation Programme. European University Association, 2007.
- HRUBOS ILDIKÓ: Új paradigma keresése az ezredfordulón. *Educatio*, 2000. 1. sz.
- HRUBOS ILDIKÓ: Napjaink reformja: az Európai felsőoktatási térség létrehozása. *Educatio*, 2003. 1. sz.
- HRUBOS ILDIKÓ (SZERK.): *A gazdálkodó egyetem*. Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum, Budapest, 2004.
- HRUBOS ILDIKÓ: A peregrinációtól az Európai Felsőoktatási Térségig. *Educatio*, 2005. 2. sz.
- HRUBOS ILDIKÓ: A 21. század egyeteme. *Educatio*, 2006. 4. sz.
- HRUBOS ILDIKÓ: A londoni miniszteri konferencia után. In Mayer József – Simon Mária (szerk.): *Oktatás a 21. század kapujában*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Konferenciakötet. Budapest, 2008.
- HRUBOS ILDIKÓ: A minőségkultúra ügye az Európai felsőoktatási térségben. *Educatio*, 2008. 1. sz.
- Institutional Evaluation Programme Guidelines. Self-Evaluation and Site Visits. European University Association, 2007.
- Institutional Profiles. Towards a Typology of Higher Education Institutions in Europe. Classifying European Institutions for Higher Education Project, 2005. <http://www.utwente.nl/cheps/research/projects/ceihe>
- Intézményakkreditációs Útmutató. Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság, 2007. október 16.
- JOKINEN, J.: *Az Aalto- egyetem gondolata, céljai és szerkezete*. Educational Policy and University Reform in Finland. FINNAGORA szeminárium. Budapest, 2008. szeptember 26.
- London Communiqué. Toward the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. 18 May 2007.
- Magna Charta Universitatum 1988. Bologna, Bononia University Press.

- MAPPING DIVERSITY: *Developing a European Classification of Higher Education Institutions*. Classifying European Institutions for Higher Education Project (stage II.), 2008. <http://www.utwente.nl/cheps/research/projects/ceihe>
- MATEJU, P.: *Tertiary Education Reform in the Czech Republic*. OECD/Hungary seminar on tertiary education. Budapest, 2008. december 1–2. TEMPUS Közalapítvány honlapja.
- MUCHE, F. (ED.): *Opening up to the Wider World*. The External Dimension of the Bologna Process. ACA Papers, Lemmens, Bonn, 2005.
- NEAVE, G. (ED.): *The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe*. Pergamon Press, Oxford, 1991.
- NEAVE, G. – VUGHT, F. A. (EDS.): *Prometheus Bound*. Pergamon Press, Oxford, 1991.
- 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.
- Recommendation CM/Rec (2007) 6 of the Committee of Ministers to the member states on the public responsibility on higher education and research. Adopted by the Committee of Ministers on 16 May, 2007. 7–17.
- REICHERT, S.: *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, Brussels, 2008.
- SALLINEN, A.: *Finnország egyetemei és az egyetemi reform*. Educational Policy and University Reform in Finland. FINNAGORA szeminárium. Budapest, 2008. szeptember 26. FINNAGORA honlap.
- SCHLETT ISTVÁN: *A felvilágosult ész esete a felsőoktatással*. Kölcsey Intézet, Budapest, 2004.
- SCOTT, P.: 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, 2005.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. ENQA report. European Association for Quality Assurance in Higher Education. Helsinki, 2005.
- SZABÓ KATALIN: Tanulás a munkahelyeken és a munkahelyekért. *Educatio*, 2008. 2. sz.
- 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-honlapja.
- The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European ministers of education. Convented in Bologna on the 19th June 1999. OKM Bologna-honlapja.
- The Lisbon Declaration. Europe’s Universities beyond 2010: Diversity with a Common Purpose (2007) OKM Bologna-honlapja.
- TRENDS V: *Universities shaping the European Higher Education Area*. EUA Report, 2007. OKM Bologna-honlapja.
- WINCKLER, G.: *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, 2005.
- WITTE, J.: *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, Brussels, 2007.
- World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action (1998) World Conference on Higher Education, Paris, UNESCO.
2008. évi XCVII. törvény a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2008/183. szám.

Rispálné Horváth Mária–Vincze Szilvia

Végzős középiskolások továbbtanulással kapcsolatos motivációi, döntései és az azokat befolyásoló tényezők

A Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központja, illetve jogelődje, a Berzsényi Dániel Főiskola vonzáskörzetébe tartozó középiskolák tanulói körében végzett kérdőíves vizsgálat¹ adatai alapján a szerzők a végzős középiskolások továbbtanulással kapcsolatos döntéseit, intézmény- és szakválasztását, az ezeket motiváló és befolyásoló tényezőket elemzik.

BÁZISISKOLÁINK

Kérdőívünket 2008 novemberében 40 középiskola 58 végzős osztályának 1574 tanulója töltötte ki. A kiválasztott 40 iskola a Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központja, illetve jogelődje, a Berzsényi Dániel Főiskola bázisiskolája. Bázisiskolának tekintettük azokat az iskolákat, amelyek tanulói 2003–2008 között a legnagyobb számban jelölték meg felvételi jelentkezési lapjaikon az intézményünket. A vizsgálatunkba bevonandó osztályok számának meghatározásakor a jelentkezési adatokat vettük figyelembe középiskolánként: azokban az iskolákban, ahol a vizsgált hat évben az éves jelentkezési átlag 100 felett volt, három osztályt, ahol az átlag 50 felett, de 100 alatt volt, két osztályt, ahol 50 alatt volt, egy osztályt kérdeztünk meg. Az első bázisiskola éves jelentkezési átlaga hat év adatai alapján kerekítve 169, míg a negyvenediké 29. A bázisiskolák 45%-a Vas, 25%-a Zala, 15-15%-a Veszprém és Győr-Moson-Sopron megyei. Városonként vizsgálva, a bázisiskolák körülbelül fele három városból került ki: Szombathely (11 iskola, 27,5%), Zalaegerszeg (6 iskola, 15%), Sopron (4 iskola, 10%). A negyven bázisiskolából a következő városokban találtunk kettőt: Kőszeg, Nagykanizsa, Veszprém és Pápa; míg a következőkben egyet: Sárvár, Körmen, Celldömök, Csepreg, Szentgotthárd (Vas megye), Keszthely, Lenti (Zala megye), Ajka, Tapolca (Veszprém megye), Győr, Mosonmagyaróvár (Győr-Moson-Sopron megye). A 40 bázisiskolából 13 gimnázium (32,5%), 27 vegyes profilú (67,5%). Ha nemcsak iskolánként, hanem

¹ A kutatás a NYME SEK Tudományos Bizottsága és a Diákhitel Központ támogatásával zajlott. A kutatásban közreműködött a NYME SEK Andragógia Intézetének végzős andragógia szakos, felnőttképzési szervező szakirányos, nappali tagozatos (ma már diplomát szerzett) csoportja: Bakó Julianna Eszter, Bertalan Szandra, Bonyhádi Zoltán, Böröcz Valéria, Domján Beáta, Ferenczi Adrienn, Folmeg Mónika, Hankovszky-Varga Csaba, Kis Melinda, Kocsis Nikolett, Kovács Adrienn, Kovács Krisztián, Magyar Eszter Judit, Málics Bettina, Nagy András, Nagy Krisztina Donatella, Neuperger Réka, Partics Annamária, Szekér Adrienn, Tölgyesi Júlia.

osztályonként és tanulónként is vizsgáljuk az adatokat, akkor az arányok Vas megye javára tolnának el, hiszen az első 15 bázisiskolából – ahol két és három osztályt kérdeztünk meg – 14 Vas megyei. Tehát míg az iskoláknak 45%-a, addig az osztályoknak és a tanulóknak már 60%-a vasi. A szombathelyi végzős osztályok és tanulók aránya is jelentős: 22 osztály és 600 diák, ez 38%-os arányt jelent. Szombathely mellett a következő városokban érte el a megkérdezett tanulók aránya az 5%-ot: Zalaegerszeg (10%), Sopron (7%), Sárvár (6,2%), Nagykanizsa (6%), Kőszeg (5%) (1. táblázat).

1. TÁBLÁZAT: Bázisiskoláink területi megoszlása, valamint a megkérdezett osztályok és tanulók aránya						
Városok megyénként	Iskolák		Osztályok		Tanulók	
	Összesen: 40 iskola		Összesen: 58 osztály		Összesen: 1574 tanuló	
	Iskolák száma	Iskolák aránya (%)	Osztályok száma	Osztályok aránya (%)	Tanulók száma	Tanulók aránya (%)
Vas megye	18	45	35	60,3	948	60,3
Szombathely	11	27,5	22	38	600	38,1
Sárvár	1	2,5	3	5,2	97	6,2
Kőszeg	2	5	3	5,2	78	5
Körmend	1	2,5	2	3,4	57	3,6
Cellödömlök	1	2,5	2	3,4	47	3
Csepreg	1	2,5	2	3,4	50	3,2
Szentgotthárd	1	2,5	1	1,7	19	1,2
Zala megye	10	25	11	18,9	301	19,1
Zalaegerszeg	6	15	6	10,3	157	10
Nagykanizsa	2	5	3	5,2	94	6
Keszthely	1	2,5	1	1,7	24	1,5
Lenti	1	2,5	1	1,7	26	1,6
Veszprém megye	6	15	6	10,4	167	10,6
Veszprém	2	5	2	3,4	60	3,8
Pápa	2	5	2	3,4	50	3,2
Tapolca	1	2,5	1	1,7	33	2,1
Ajka	1	2,5	1	1,7	24	1,5
Győr-Moson-Sopron megye	6	15	6	10,4	158	10
Sopron	4	10	4	6,9	110	7
Győr	1	2,5	1	1,7	25	1,5
Mosonmagyaróvár	1	2,5	1	1,7	23	1,5
Összes	40	100	58	100	1574	100

VÁLASZADÓINK

A kérdőívet kitöltő 1574 tanuló 61%-a gimnáziumi, 39%-a szakközépiskolai osztályba járt. A válaszadók 40%-a fiú. A szülők legmagasabb iskolai végzettségét tekintve az apák legnagyobb arányban szakmunkásképzőt végeztek (36%), illetve érettségit szereztek (33%). Átlagban az anyáknak magasabb iskolai végzettségük volt: legnagyobb arányban érettségijük (42%), majd ettől elmaradva diplomájuk volt (32%). Nyolc általános iskolai osztályt vagy kevesebbet az apák 3%-a, az anyák 4%-a végzett.

A végzős középiskolások több mint fele (53%-a) nem szándékozott emelt szintű érettségit tenni. Harmaduk tervezte, a fennmaradó 13% még nem tudta ezt az adatfelvétel időpontjában. Az emelt szintű érettségit tervezők 90%-a egy tantárgyból, 8%-a kettőből készült a nehezebb szintű megmérettetésre. A három, illetve négy tantárgyat választók csupán egy-egy százalékot tettek ki.

Mind a 2008. januári, mind a 2008. júniusi tanulmányi átlagot tekintve legnagyobb arányban a jó (3,51–4,50; 55%, 53%), majd a közepes (2,51–3,50; 28%, 25%) tanulók képviselték magukat. Elégséges vagy rosszabb átlagot kettő, illetve egy százaléknál regisztráltunk. A tanulmányi átlagok és a szülők iskolai végzettsége között erős, pozitív irányú összefüggést mutattak a Spearman- és a Kendall-féle rangkorrelációs együtthatók. Azaz a szülők iskolai végzettségével párhuzamosan emelkedett a tanulmányi átlag, illetve fordított irányban: a szülők iskolai végzettségének csökkenésével a tanulmányi átlag is csökkent. A tanév végi tanulmányi átlagok felől tekintve nem meglepő, hogy a jeleseknek csaknem kétharmada (66%), míg a jó rendűeknek kevesebb mint egyharmada (31%) gondolkodott az emelt szintű érettségén.

Az összes vizsgált tanuló több mint egyharmada rendelkezett államilag elismert nyelvvizsgával. A nyelvvizsgák (576 db) abszolút többsége középfokú (485 db) és C típusú (475 db). A két domináns nyelvnek a német (314 db) és az angol (251 db) mutatkozott. A német nyelvvizsgák száma azonban egynegyedszer több volt az angolénál. A diplomásokat célba vevő álláshirdetéseket elemző kutatásokból tudjuk, hogy a hirdetések körülbelül hatvan százalékában felvételi követelményként jelenik meg az idegennyelv-ismeret. A hirdetések azonban az angol nyelvet favorizálják. Válaszadóink németnyelv-orientációjának egyszerű magyarázatát adhatja a német nyelvterületek közelsége. A 2008 júniusában elért tanulmányi átlagot és a nyelvvizsgát összevetve megállapítható, hogy a jelesek több mint kétszer nagyobb arányban (69%) rendelkeztek nyelvvizsgával, mint jó minőségű társaik (31%), s a közepes tanulóknak csupán 7%-a tett sikeres nyelvvizsgát.

A FELSŐOKTATÁSI TOVÁBBTANULÁS

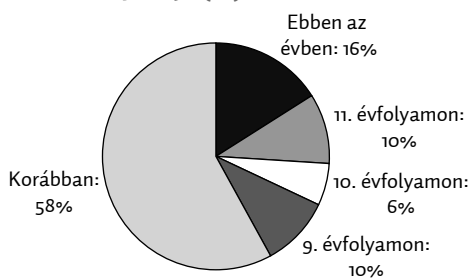
Az 1574 utolsó évfolyamos tanuló 76%-a tervezte, hogy 2009. február 16-ig jelentkezik felsőoktatási intézménybe. 7%-uk még bizonytalan volt ebben a kérdésben. Akár az apák, akár az anyák iskolai végzettségét tekintjük, a továbbtanulási szándék minden vizsgált iskolai végzettség esetében meghaladta az 50%-ot. A továbbtanulási szándék a diplomás (apa: 89%, anya: 88%) és az érettségivel rendelkező szülők gyermekeinél volt a legjellemzőbb (apa: 76%, anya: 75%). A jelesek 95%-a, a jó tanulmányi átlagúak 83%-a biztos volt a jelentkezési lap beadásában. A közepesek 46%-a szintén a jelentkezés mellett döntött. A közepesenél gyengébb átlagúak 50%-a azonban egyértelműen elvetette a továbbtanulás gondolatát. A legtöbb bizonytalan (19%) is közülük került ki. A továbbtanulásban biztos tanulók többsége (58%) már a 9. évfolyam előtt meghozta ez irányú döntését (1. ábra).

A végzős osztályok osztályfőnökeinek is készítettünk kérdőívet, melynek kitöltését az 58 felkeresett osztály 48 osztályfőnöke vállalta.² A diákok állításaival szemben a többség (20 fő) tapasztalatai szerint a továbbtanulási döntés legjellemzőbb időszaka az utolsó tanév. A második legjellemzőbb válasz (10 fő) alapján a 9. évfolyamot megelőzően kerül sor erre a döntésre. Az osztályfőnökök szerint az intézmény és a szak kiválasztása általában az érettségi tanévének első félévében (szeptember–december) (25 fő), illetve a jelentkezési lap leadása előtti hónapban, azaz januárban történik (9 fő).

A tanulók családjának anyagi helyzetét vizsgálva a végzősök több mint fele (57%) a 'Megélünk', több mint egyharmada a 'Jól élünk' kategóriába sorolta családját. A 'Nehézségeink vannak', illetve a 'Nagy nehézségeink vannak' összesen a tanulók családjának 9%-át jellemezte. Ha az anyagi helyzet megítélését összevetjük a továbbtanulási szándékkal (tovább tanul, bizonytalan, nem tanul tovább), kiderül, hogy a jelentkezni szándékozókat jellemzi leginkább a 'Jól élünk' kategória (79%). Ettől azonban csak kevéssel maradt el a 'Megélünk' és a 'Nehézségeink vannak' kategóriába soroltak továbbtanulási szándéka (75%, 78%). A nagy nehézségekkel küzdők 53%-a azonban biztosan nem tervezte a továbbtanulást.

A továbbtanulásban biztos, illetve bizonytalan középiskolások (1307 fő) 78%-a számított felvételi többletpontokra. Külön vizsgálva a két csoportot, az előbbieket 79%-a, az utóbbiak 37%-a kalkulált ilyen pontokkal. A többletpontszerzési lehetőségek között – messze megelőzve a többi – 83%-kal a nyelvtudásért kapható pont vezetett. Az emelt szintű érettségéért kapható pontszámokban a válaszadók 52%-a gondolkodott. Az előbbiektől messze

1. ÁBRA: A továbbtanulási döntés meghozatalának időpontja (%)



² 35 férfi, 13 nő. Átlagéletkoruk 43 év, ami a 27 és a 60 éves szélsőértékeket fedi. Átlagban 19,7 éve vannak a pedagóguspályán. A két szélsőérték: 3 és 35 év.

elmaradva, de a harmadik helyet megszerezve a sporteredményekért kapható pontok következtek 8%-os tanulói aránnyal. Az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyen (OKTV) vagy a Szakmacsoportos Szakmai Előkészítő Érettségi Tárgyak Versenyén (SZÉTV), illetve a Középiskolai Tudományos Diákkörök Országos Konferenciáján (TUDOK) elért helyezéért, valamint a hátrányos helyzetért a diákok 5-5%-a számított ponttöbbletre. Az Országos Képzési Jegyzékben (OKJ) szereplő szakképesítésért, technikus képesítő bizonyítványért 3%, az Országos Művészeti Tanulmányi Versenyen elért helyezéért, a halmozottan hátrányos helyzetért és a fogyatékkal való éléért 1-1% várt pontokra. Az Országos Ifjúsági Tudományos Innovációs Versenyen elért helyezéért és gyermeke gondozásáért senki nem számított többletpontokra.

Mindkét csoport tagjait megkértük, hogy töltsenek ki egy négy helyet megjelölő táblázatot többek között aszerint, hogy melyik felsőoktatási intézményben, mely szakon tanulnának tovább, ha 2008 novemberében kellene kitölteniük a jelentkezési lapot. Az alábbiakban olvasható eredmények tájékoztató jellegűek, mert egyrészt még nagy bizonytalanság mutatkozott a konkrét terveket illetően, másrészt az intézmények és a szakok helytelen, helyenként nem egyértelmű megnevezése a válaszok egyesével történő mérlegelését tette szükségessé. Az 1307 biztosan tovább tanulni szándékozó és ez irányú döntésében még bizonytalan tanuló az első helyen 978, a másodikon 654, a harmadikon 365, a negyediken 187 továbbtanulási utat jelölt meg,³ összesen tehát 2184-et. A megjelölt szakterületeket elemezve kiemeltük azokat, amelyek az első helyen legalább 20 jelölést kaptak (2. táblázat).

2. TÁBLÁZAT: Az első helyen legalább húsz jelölést kapott szakok a jelentkezési helyek sorrendjében (db)				
Szakok	1. hely	2. hely	3. hely	4. hely
Ápolás és betegellátás	22	12		
Általános orvos	24	21	10	
Pszichológia	24	11		
Jogász	26	25	11	
Mérnök informatikus	26	12		
Pénzügy és számvitel	26	27		
Építészmérnöki	28	17	10	
Gépészmérnöki	28	18		
Gazdálkodási és menedzsment	35	32	16	
Kereskedelem és marketing	38	20	15	
Kommunikáció és médiatudomány	43	19	13	
Turizmus-vendéglátás	101	62	31	14
Összes megjelölt szakterület	967	657	365	188

3 Kihagytuk azokat a jelöléseket, ahol csak a szak vagy csak a település szerepelt, továbbá a középfokú és a nem magyar felsőoktatási intézményeket.

A válaszadóink által célba vett szakterületeket a felvi.hu 2008-as és 2009-es legnépszerűbb szakok listájával összevetve két eltérés figyelhető meg. Az egyik a kirajzolódott sorrend, a másik, hogy az országosan népszerű szakok listája kiegészült az ápolás és betegellátással és az építészmérnökivel. Ha megvizsgáljuk a képzések szintjét, mind a négy hely esetében 85% vagy ezt meghaladó az alapszakok aránya. Ezt követi 10% körüli értékekkel az osztatlan képzések csoportja, míg a felsőfokú képzések⁴ 5% körüli értékkel képviseltették magukat. A felsőoktatás képzésszerkezetét, a diplomásokat célba vevő újsághirdetéseket elemző tanulmányok alapján megállapítható, hogy a jelentkezések sem vertikálisan (képzés szintje), sem horizontálisan (szakmaszerkezet) nem a kutatók által javasolt irányba mutattak.

A TOVÁBBTANULÁS MOTIVÁCIÓI

A tovább tanulni szándékozók és a bizonytalanok (1307 fő) esetében vizsgáltuk, hogy milyen szempontok játszanak közre (1) a felsőoktatásban való továbbtanulás melletti döntésben, (2) az első helyen megjelölt intézmény és (3) a szak kiválasztásában. Mindhárom esetben előre megadott szempontokról kellett eldöntenie a válaszadónak, hogy az esetében 1 = egyáltalán nem fontos (...) 5 = nagyon fontos. Az egyes tényezőkre adott válaszok átlagából a vizsgált területen belül sorrendet képeztünk (1. a legfontosabb). A felsőoktatásban történő továbbtanulás indokai között vegyesen szerepeltettünk egzisztenciális, érdeklődésre alapozott és presztízsmotivációkat. A viszonylag karakteresen kirajzolódó különbségek alapján három csoportba soroltuk a vizsgált szempontokat. Az elsőbe kerültek a fontosnak (4 feletti, az ötödik helyezett esetében 3,78-as átlaggal) ítélt motivációk. Közülük kettő egzisztenciális (1., 3.), kettő presztízsmotivációnak tekinthető (2., 5.), egy érdeklődéshez kötődő (4.). A második – a három motiváció szempontjából szintén vegyes – csoportba a válaszadók által átlagban közömbösnek ítélt tényezők sorolódtak (3,37–3,12-es átlagokkal). A harmadik csoportba nem fontos tényezőként egy presztízsmotiváció került (3. táblázat).

A táblázatban látható, hogy a fontos tényezők csoportját alkotók többsége valójában az általános véleményt, a diplomához kapcsolódó s más kutatások által igazolt előnyöket tükrözi vissza. Az egyes motivációk átlagszámítással történő összehasonlítása lehetővé tette a fenti sorrend kialakítását, ám fontos információkat fed el, ezért célszerű megnézni a válaszok relatív gyakorisági eloszlását (2. ábra). Eszerint a szülők, a család elvárása és az ennél magasabb átlagot kapott motivációk a diákok több mint fele számára fontosak vagy nagyon fontosak. Közülük különösen érdemes figyelni a szülők elvárására, a foglalkozásválasztás halogatására és a munkanélküliség elől a felsőoktatásba lépésre.⁵ Nem elhanyagolható azonban a diákevek élvezetének 42%-os vágya sem.

4 E képzések között kiemelkedő volt az idegenforgalmi szakmenedzser szakra esett választási szándék.

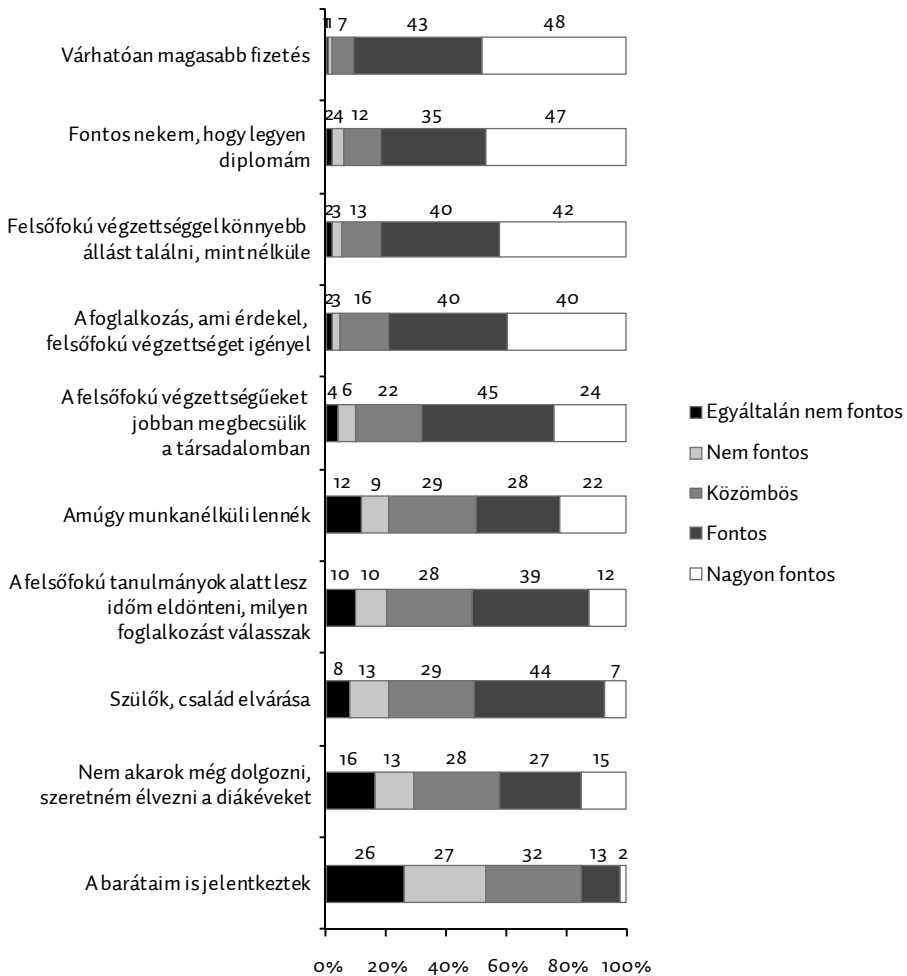
5 Vö. SZANYI ÁGNES: Kényszerből a felsőoktatásba. Kevésbé egyenlő diplomák és diplomások. Kutatási beszámoló. 2005. [online] Echo Survey. [2006. október 28.] http://www.echosurvey.hu/_user/downloads/kutatasi_beszamolo/t-1230fa.pdf és Berde Éva – Petró Katalin: A munkanélküliség paradoxonja. *Statisztikai Szemle*, 2000. 7. sz. 521–535.

3. TÁBLÁZAT: A továbbtanulást motiváló tényezők

Sorrend	A felsőoktatási továbbtanulás indoka	Átlag	Csoport
1.	Várhatóan magasabb fizetés.	4,34	Egzisztenciális
2.	Fontos nekem, hogy legyen diplomám.	4,17	Presztízs
3.	Felsőfokú végzettséggel könnyebb állást találni, mint nélküle.	4,15	Egzisztenciális
4.	A foglalkozás, amely érdekel, felsőfokú végzettséget igényel.	4,11	Érdeklődés
5.	A felsőfokú végzettségűeket jobban megbecsülik a társadalomban.	3,78	Presztízs
6.	Amúgy munkanélküli lennék.	3,37	Egzisztenciális
7.	A felsőfokú tanulmányok alatt még lesz időm eldönteni, hogy milyen foglalkozást szeretnék űzni.	3,31	Érdeklődés
8.	Szülők, család elvárása.	3,29	Presztízs
9.	Nem akarok még dolgozni, szeretném élvezni a diákéveket.	3,12	Érdeklődés
10.	A barátaim is jelentkeznek.	2,42	Presztízs

A motivációkat összevetettük a júniusi tanulmányi átlaggal, a szülők legmagasabb iskolai végzettségével és az anyagi helyzettel. A statisztikailag szignifikánsnak mutató összefüggések alapján pozitív irányú, illetve erős, pozitív irányú összefüggést több tényező mutatott. Ezeket tekintve elmondható, hogy a júniusi tanulmányi átlaggal leginkább a presztízs- (*A felsőfokú végzettségűeket jobban megbecsülik a társadalomban, Fontos nekem, hogy legyen diplomám*) és az egzisztenciális (*Felsőfokú végzettséggel könnyebb állást találni, mint nélküle, Várhatóan magasabb fizetés*) motivációk mutattak együttmozgást. Vagyis a magasabb tanulmányi átlag az adott motiváció nagyobb mértékű fontosságával, illetve fordítva: az alacsonyabb tanulmányi átlag az adott motiváció kisebb mértékű fontosságával járt együtt. A szülők legmagasabb iskolai végzettségével összevetve a motivációk fontosságát, a szintén pozitív irányú összefüggést mutató tényezők közül a presztízsmotivációk (*A felsőfokú végzettségűeket jobban megbecsülik a társadalomban, Fontos nekem, hogy legyen diplomám*) mutatkoztak dominánsabbnak. Az anyagi helyzettel két tényező mutatott ugyancsak azonos irányú mozgást. Egy presztízs- (*Szülők, család elvárása*) és egy érdeklődési motiváció (*Nem akarok még dolgozni, szeretném élvezni a diákéveket*). Az egzisztenciális motivációkkal nem mutatkoztak sem pozitív, sem negatív irányú, statisztikailag szignifikáns összefüggések.

2. ÁBRA: A továbbtanulási motivációk fontosság szerinti relatív gyakorisági eloszlása (%)



Az első helyen megjelölt intézmény kiválasztását befolyásoló tényezőket három, egymástól mereven nem szétválasztható csoportba soroltuk. Ezek a következők: az intézmény jellemzői, földrajzi adottság, a család és az ismerősök szempontja (4. táblázat). Az eredmények alapján a legfőbb meghatározó az intézmény, hiszen az első négy helyezést elért szempont ezt érinti. Közülük kiemelkedett az intézményben szerezhető végzettség nyújtotta elhelyezkedés lehetősége, ami jól tükrözi a diplomás pályakezdők álláskereső problémáit.

4. TÁBLÁZAT: A felvételi jelentkezési lapon elsőként megjelölt intézmény kiválasztási szempontjai

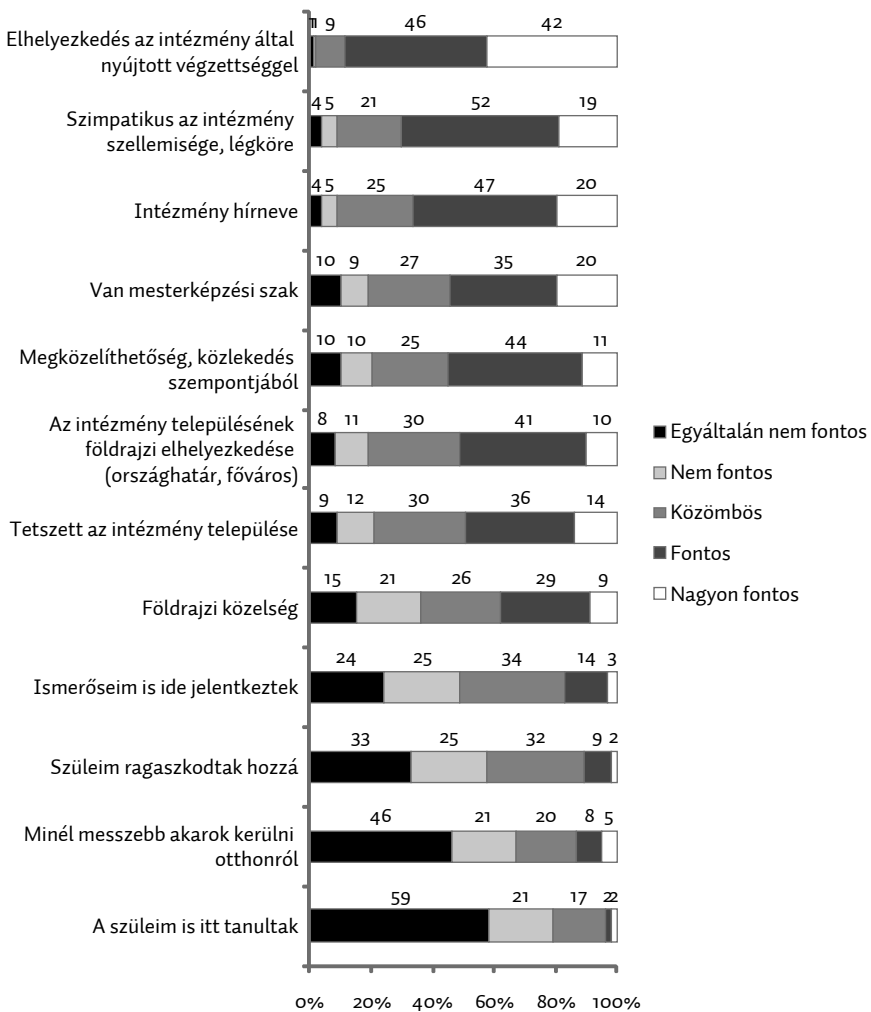
Sorrend	A felsőoktatási intézmény kiválasztása	Átlag	Csoport
1.	Elhelyezkedés az intézményben szerezhető végzettséggel.	4,25	Intézményi jellemző
2.	Szimpatikus az intézmény szellemisége, légköre.	3,76	Intézményi jellemző
3.	Az intézmény hírneve.	3,70	Intézményi jellemző
4.	Van mesterképzési szak.	3,45	Intézményi jellemző
5.	Megközelíthetőség, közlekedés szempontjából.	3,39	Földrajzi adottság
6.	Az intézmény településének földrajzi elhelyezkedése (országhatár, főváros stb.).	3,33	Földrajzi adottság
7.	Tetszett az intézmény települése.	3,31	Földrajzi adottság
8.	Földrajzi közelség.	3,00	Földrajzi adottság
9.	Ismerőseim is ide jelentkeztek.	2,50	Család, ismerősök szempontja
10.	Szüleim ragaszkodtak hozzá.	2,25	Család, ismerősök szempontja
11.	Minél messzebb akarok kerülni otthonról.	2,05	Család, ismerősök szempontja
12.	A szüleim is itt tanultak.	1,70	Család, ismerősök szempontja

Míg az előző megközelítésben kevésbé fontosnak mutatkoztak az első helyen megjelölni kívánt felsőoktatási intézmény földrajzi adottságai, a fentiekhez hasonlóan a válaszok relatív gyakorisági eloszlását vizsgálva (3. ábra) az intézmény földrajzi közelsége nem, de a település szimpatikus volta és az ennél nagyobb átlagot kapott szempontok már a válaszadók legalább felénél fontos vagy nagyon fontos tényezőnek bizonyultak. Ugyanekkor a család és az ismerősök szempontja a második megközelítés szerint sem lényeges a többség számára.

Itt is vizsgáltuk az egyes szempontok kapcsolatát a júniusi tanulmányi átlaggal, a szülők legmagasabb iskolai végzettségével és az anyagi helyzettel. Mind a négy intézményi jellemző erős, pozitív irányú szignifikáns összefüggést mutatott a tanulmányi átlaggal. Negatív vagy ellentétes irányú szignifikáns kapcsolatot az otthonról való elkerülés jelzett. Eszerint a magasabb tanulmányi átlagúak rendre alacsonyabb jelentőséget tulajdonítottak ennek a szempontnak, illetve fordítva: a gyengébb tanulmányi átlaggal rendelkezők számára ez a szempont fontosabb volt. A szülők legmagasabb iskolai végzettsége és az első helyen megjelölt intézmény kiválasztási szempontjai közötti szignifikáns kapcsolatokat elemezve ugyancsak az intézményi jellemzők dominanciáját látjuk az előbbihez hasonló pozitív irányú összefüggéssel. Ezenkívül figyelemre méltó még két-két családi és földrajzi adottság szempont. A szülők ragaszkodása az adott intézményhez és a szülők adott intézményben folytatott tanulmányainak fontossága a szülők iskolai végzettségével nőtt, illetve annak csökkenésével e szempontok fontossága is csökkent. A célba vett intézmény földrajzi közelsége és megközelíthetősége a közlekedés szempontjából erős, negatív irányú kapcsolatot mutatott. Ez azt jelenti, hogy a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermeke

esetében ez a két szempont nem olyan fontos, mint az alacsonyabb végzettségűek esetében. A kedvezőbb anyagi helyzetű tanulók esetében a család, barátok szempontja emelkedett ki a szignifikáns összefüggések közül. Ez egyfajta presztízsnyomást sejtet. Az ismerősök jelentkezése a megjelölt intézménybe, a szülők ehhez való ragaszkodása és a szülők korábban itt folytatott tanulmányai szempont fontossága a jobb anyagi helyzettel párhuzamosan növekedett, míg a kedvezőtlenebb helyzet e szempontok kisebb mértékű fontosságával párosult. Ellentétes irányú összefüggést jelzett az otthontól való minél messzebb kerülés. Érdeemes még megemlíteni az intézmény hírnevét, amely az előzőekhez hasonlóan a kedvezőbb

3. ÁBRA: Az első helyen megjelölt intézmény kiválasztási szempontjainak fontosság szerinti relatív gyakorisági eloszlása (%)



zőbb helyzettel együtt növekedett. További érdekesség, hogy az intézmény településének szimpatikus volta nem mutatott szignifikáns kapcsolatot a szülői végzettséggel, míg a tanulmányi átlaggal és az anyagi helyzettel igen, méghozzá pozitív irányban.

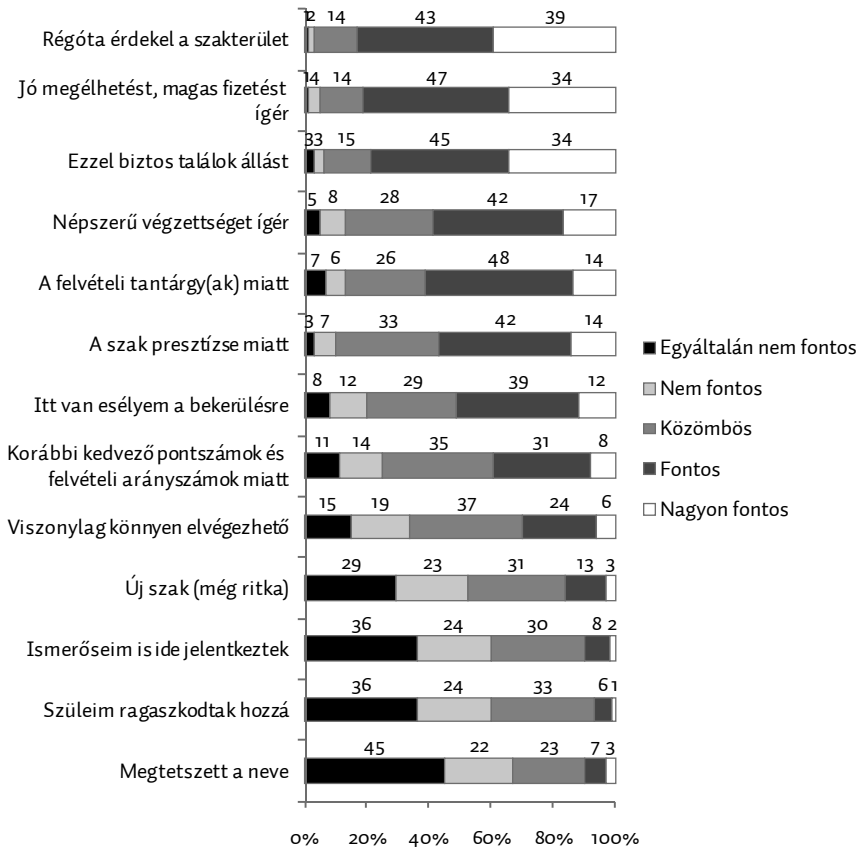
Az elsőként megjelölt szak kiválasztásának vizsgálatakor ugyancsak három csoportba soroltuk a vizsgált szempontokat: (1) a család, barátok és a szak viszonya, (2) a szakorientáció, (3) az egyén munkaerő-piaci orientációja (5. táblázat).

5. TÁBLÁZAT: A felvételi jelentkezési lapon elsőként megjelölt szak kiválasztási szempontjai			
Sorrend	A szak kiválasztása	Átlag	Csoport
1.	Régóta érdekel a szakterület.	4,14	Szakorientáció
2.	Jó megélhetést, magas fizetést ígér.	4,11	Munkaerő-piaci orientáció
3.	Ezzel biztos találok állást.	4,04	Munkaerő-piaci orientáció
4.	Népszerű végzettséget ígér.	3,58	Munkaerő-piaci orientáció/ Szakorientáció
5.	A felvételi tantárgy(ak) miatt.	3,57	Szakorientáció
6.	A szak presztízse miatt.	3,56	Munkaerő-piaci orientáció/ Szakorientáció
7.	Itt van esélyem a bekerülésre.	3,39	Szakorientáció
8.	Korábbi kedvező pontszámok és felvételi arányszámok miatt.	3,12	Szakorientáció
9.	Viszonylag könnyen elvégezhető.	2,89	Szakorientáció
10.	Új szak (még ritka).	2,38	Szakorientáció
11.	Ismerőseim is ide jelentkeztek.	2,20	Család, barátok és a szak
12.	Szüleim ragaszkodtak hozzá.	2,15	Család, barátok és a szak
13.	Megtetszett a neve.	2,05	Szakorientáció

A válaszok átlagából képzett sorszámok alapján az első szak kiválasztásában a család és az ismerősök szakhoz való viszonyulása bizonyult a legkevésbé fontosnak. Az átlagosan nem fontos szempontok közül az előbbiekhöz csatlakozott a szakorientáció csoportjában a szak fiatal volta és elnevezése. A sor elején a szakorientáció csoporton belül a szak iránti tartós érdeklődés, míg a munkaerő-piaci orientáció csoportjába soroltak közül a jó megélhetés és a biztos állástalálás reményének van meghatározó szerepe. A középmezőnyt a szakra történő bejutás és a szak elvégzése képezi.

Az egyes szempontok fontosságának relatív gyakorisági eloszlását tekintve (4. ábra), a szakra való bekerülés szempontjától a magasabb átlagpontot elért szempontok felé haladva a válaszadók több mint felének fontosak vagy nagyon fontosak a táblázatban megjelöltek.

4. ÁBRA: Az első helyen megjelölt szak kiválasztási szempontjainak fontosság szerinti relatív gyakorisági eloszlása (%)



Az első helyen megjelölt szak kiválasztási szempontjait itt is összevetettük a júniusi tanulmányi átlaggal. A negatív irányú szignifikáns összefüggést mutató szempontok (*Viszonylag könnyen elvégezhető, Korábbi kedvező pontszámok és felvételi arányszámok miatt, Itt van esélyem a bekerülésre*) arra utalnak, hogy a jobb tanulmányi átlagot elérők kevésbé választanak biztosabb bejutást, könnyebb tanulmányi utat ígéro szakot, de nem is a szak nevének tetszése alapján döntenek. Ugyanakkor a munkaerőpiac és/vagy a szakorientáció szempontjából fontosak az olyan (pozitív szignifikáns összefüggést mutató) tényezők, mint a jó megélhetés, a szakterület iránti érdeklődés, a végzettség népszerűsége, a szak presztízse és a felvételi tantárgy(ak). A szülők legmagasabb iskolai végzettségét tekintve megállapítható, hogy a magasabb iskolai végzettségek felé haladva csökken a szakra való könnyebb bekerülés, a tanulmányok könnyebb elvégzésének esélye, valamint a szak kiválasztásában csökken a szak fiatal voltának és nevének jelentősége. A szakterület iránti érdeklődés és a felvételi

tantárgyak fontossága azonban növekszik a szülők iskolai végzettségével. Az anyagi helyzet a korábbiaktól eltérően a szak kiválasztásának egyik tényezőjével sem mutatott statisztikailag szignifikáns összefüggést.

Összességében tehát a továbbtanulási döntést alapvetően egzisztenciális, kisebb mértékben presztízs-, illetve érdeklődési motívumok befolyásolják. A felvételi lapon első helyen megjelölni kívánt intézmény kiválasztására döntően az intézményi jellemzők és kevésbé, de még jelentős arányban az intézmény településének földrajzi adottságai hatnak, míg az elsőként feltüntetendő szak választására a munkaerő-piaci, illetve a szakorientáció van hatással. Mindhárom választásban kiemelkedő a munkaerő-piaci siker, a társadalmi megbecsülés és az egyén saját szempontja. A szülők és az ismerősök, barátok szerepe ezekkel szemben kisebb. Az egymással statisztikailag szignifikáns tényezőket összegezve, a tanulmányi átlag növekedésével a továbbtanulási döntésben fontosabbá válnak az egzisztenciális és presztízsmotívumok. Az elsőként célba vett intézmény esetében jelentős presztízsszempont az intézmény hírneve, az egzisztenciális és elhelyezkedési lehetőség, fontos a továbbtanulási lehetőség magasabb szinten, illetve lényegesek az olyan szubjektív tényezők, mint az intézmény szellemiségének, településének szimpatikus volta. A szakválasztás jellemzőbben érdeklődés, egzisztenciális és presztízsszempontok alapján történik. Ezzel együtt nem jellemző a szak nevéhez fűződő szimpátia, a könnyű bejutás, illetve a könnyedebbnak ígérkező tanulmányok alapján történő döntés. A szülők iskolai végzettségével összefüggést mutató tényezők alapján a továbbtanulási döntésben a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekeinél jellemzőnek mutatkoztak a presztízs-, illetve kisebb mértékben az egzisztenciális és az érdeklődési motívumok. Az elsődlegesen választott felsőoktatási intézmény esetében kevésbé fontos szempont a település közelsége és az intézmény megközelíthetősége. Lényegesebb a szülőknek az adott intézményben folytatott valamikori tanulmánya, az intézményhez való ragaszkodása, de a mesterképzési szakon való továbbtanulási lehetőség, az intézmény hírneve és szellemisége, valamint az elhelyezkedési lehetőség is fontos szempont. A tanulmányi átlaghoz hasonlóan a szülők magasabb iskolai végzettsége az olyan szempontok fontosságának csökkenésével párosult, mint a szak neve iránti szimpátia, a szak fiatal volta, a könnyebb bekerülés és a könnyebb tanulmányi út. Ezzel ellentétben a felvételi tantárgyak és a szakterület iránti tartós érdeklődés a magasabb szülői iskolai végzettség esetében nagyobb fontosságot kapott. Az anyagi helyzet javulásával a továbbtanulás indokában nagyobb szerepet játszik a család elvárása és a diákévek élvezetének vágya. Az intézmény kiválasztásában az otthonról való elkerülés vágya a kedvezőbb anyagi helyzettel rendelkezők esetében csökkent. Növekedett azonban az olyan presztízsszempontoknak a szerepe, mint az intézmény hírneve, az ismerősök adott intézménybe való jelentkezése, továbbá olyan tényezőké, mint a szülők ragaszkodása és az intézményben folytatott korábbi tanulmánya, valamint a település iránti szimpátia. A szakválasztás szempontjai és az anyagi helyzet nem mutatott szignifikáns kapcsolatot, ami arra utal, hogy az anyagi helyzet önmagában statisztikailag törvényszerű módon nem járt együtt egyik irányban sem olyan tényezőkkel, mint a jó megélhetés, a magas fizetés, az ismerősök jelentkezése vagy a szak presztízse.

Az osztályfőnökök (48 fő), a továbbtanulást fontolgató és az abban biztos tanulók (összesen 1307 fő) esetében kíváncsiak voltunk arra is, hogy a továbbtanulási út kiválasztásában egymáshoz viszonyítva mennyire fontos szerepet játszik: a felsőoktatási intézmény, az intézmény települése, a szak, a képzés szintje (alapképzési szak; egységes, osztatlan képzés; felsőfokú szakképzés), munkarendje (nappali, levelező, esti, távoktatás) és a finanszírozási forma (államilag támogatott, költségtérítéses). A válaszadónak sorba kellett rendeznie a megadott lista elemeit. Az egyes elemekre adott sorszámok átlagértékeiből (6. táblázat) keletkezett tanulói, illetve tanári sorrendben leginkább a finanszírozási forma helye érdemel figyelmet és további vizsgálatot.

6. TÁBLÁZAT: A felsőoktatási továbbtanulási út összetevőinek átlagos fontosság szerinti sorrendje			
A továbbtanulási út összetevői	Középiskolások	A továbbtanulási út összetevői	Osztályfőnökök
Szak	1,77	Szak	1,80
Felsőoktatási intézmény	2,98	Finanszírozási forma	2,98
Felsőoktatási intézmény települése	3,57	Felsőoktatási intézmény	3,02
Finanszírozási forma	4,06	Felsőoktatási intézmény települése	3,93
Képzés szintje (alapképzési szak; egységes, osztatlan képzés; felsőfokú szakképzés)	4,15	Képzés szintje (alapképzési szak; egységes, osztatlan képzés; felsőfokú szakképzés)	4,36
Képzés munkarendje (nappali, levelező, esti, távoktatás)	4,47	Képzés munkarendje (nappali, levelező, esti, távoktatás)	4,91

A TOVÁBBTANULÁSI DÖNTÉSEKET BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

Nem könnyű feltárni, hogy milyen információforrások befolyásolják a továbbtanulást, hiszen a hatás kiváltóinak egy része kevésbé tudatosul, illetve feledésbe merül. A kérdés vizsgálatára azt a megoldást választottuk, hogy a továbbtanulási döntésben az első helyen megjelölni kívánt intézmény és szak kiválasztásakor figyelembe vett tényezőkre kérdeztünk rá. A válaszadóknak ötfokú skálán kellett értékelniük (1) a felsőoktatási továbbtanulásról való döntésben, (2) az első helyen megjelölt intézmény és (3) szak kiválasztásában figyelembe vett tényezők fontosságát. A korábbiakhoz hasonlóan itt is átlagok alapján rangsoroltuk a befolyásoló tényezőket (7–9. táblázat).

A felsőoktatásban történő továbbtanulási döntésben a tanulók saját elképzelésüket tartották messze a legfontosabbnak. Ettől lényegesen kisebb mértékben, de még fontos tényezőként jelent meg a család anyagi helyzete és a szülők tanácsa, kívánsága. Nem mutatott teljes közömbösséget a saját munkaerő-piaci tapasztalat és a tanárok ajánlása sem, de a barátok véleménye már igen, míg a média figyelembevétele jellemzőbben tagadásként volt jelen (7. táblázat).

A továbbtanulási döntésben szerepet játszó tényezők fontosság szerinti gyakorisági eloszlása alapján a tanárok ajánlása és az ennél nagyobb átlagot kapott tényezők a tanulók több mint fele számára fontosak vagy nagyon fontosak voltak. Közülük is kiemelkedik a saját elképzelés, amely a tanulók 97%-ától kapott ilyen jelölést. Velük szemben a médianak és a barátok véleményének lényegesen kisebb befolyása volt (12%, illetve 35% fontos/nagyon fontos).

A júniusi tanulmányi átlaggal a médian kívül⁶ az összes tényező pozitív szignifikáns összefüggést mutatott. Ez arra utal, hogy a jobb tanulmányi átlaggal rendelkezők számára fontosabb a szülők, tanárok, barátok véleményének a figyelembevétele, illetve fordítva: a gyengébb tanulmányi átlagok felé haladva csökken ezeknek a személyeknek a fontossága a döntésben. A szülők legmagasabb iskolai végzettségével ellentétes irányú kapcsolatot mutatott a média, a tanárok ajánlása és a család anyagi helyzete. Ugyanakkor a szülők iskolai végzettségének növekedése együtt járt a saját elképzelés és a szülői tanácsok, kívánságok nagyobb szerepével. Nem meglepő, hogy a továbbtanulási döntésben a kedvezőbb anyagi helyzetet a család anyagi helyzetének kisebb fontosságát, míg a kedvezőtlenebb helyzet épp e szempont fontosságát jelezte.

Az elsőként célba vett felsőoktatási intézmény kiválasztásában ugyancsak a saját elképzelés a döntő. Messze lemaradva követi a család anyagi helyzete és a felsőoktatási intézményi rangsorok. A sor végét itt is a média zárja (8. táblázat).

A tanárok ajánlásai és az ennél magasabb átlagot kapott tényezők a diákok több

7. TÁBLÁZAT: Továbbtanulási döntés

Sorrend	Figyelembe vett tényezők	Átlag
1.	Saját elképzelés	4,65
2.	Család anyagi helyzete	3,69
3.	Szülők tanácsai, kívánságai	3,54
4.	Saját munkaerő-piaci tapasztalat	3,49
5.	Tanárok ajánlásai	3,38
6.	Barátok véleménye	3,00
7.	Média	2,37

8. TÁBLÁZAT: Az elsőként megjelölt intézmény kiválasztása

Sorrend	Figyelembe vett tényezők	Átlag
1.	Saját elképzelés	4,61
2.	Család anyagi helyzete	3,60
3.	Intézményi rangsorok	3,53
4.	Szülők tanácsai, kívánságai	3,47
5.	Saját munkaerő-piaci tapasztalat	3,45
6.	Tanárok ajánlásai	3,32
7.	Barátok véleménye	2,92
8.	Média	2,39

9. TÁBLÁZAT: Az elsőként megjelölt szak kiválasztása

Sorrend	Figyelembe vett tényezők	Átlag
1.	Saját elképzelés	4,65
2.	Saját munkaerő-piaci tapasztalat	3,49
3.	Szülők tanácsai, kívánságai	3,46
4.	Tanárok ajánlásai	3,22
5.	Barátok véleménye	2,81
6.	Média	2,34

⁶ Nem mutatott szignifikáns összefüggést.

mint felétől kaptak fontos vagy nagyon fontos jelölést. Azt, hogy az első helyen megjelölt intézménnyel kapcsolatos saját elképzelés itt is kiemelkedő jelentőségű, válaszadóink 96%-ának fontos vagy nagyon fontos értékelése igazolta.

A júniusi tanulmányi átlag és a tényezők kapcsolata a továbbtanulási döntésben szerepet játszó tényezőkhöz viszonyítva annyiban tér el, hogy a médián kívül a barátok véleménye sem mutatott szignifikáns összefüggést. E kettő kivételével azonban az összes tényezővel erős, pozitív irányú összefüggést jelzett. A szülők iskolai végzettségének változásával a média és az anyagi helyzet fontossága itt is ellentétes irányú, míg a saját elképzelés és az intézményi rangsorok azonos irányú mozgást mutattak. Az anyagi helyzet és annak fontossága negatív, de az anyagi helyzet és az intézményi rangsorok pozitív irányú kapcsolatot jeleztek.

A szak kiválasztásában figyelembe vett tényezők esetében (9. táblázat) az előzőekhez hasonló eredményeket és sorrendet láthatunk, de a kiemelkedő átlagértékű saját elképzelést ezúttal a saját munkaerő-piaci tapasztalat követi, megelőzve a család véleményét.

A szülők tanácsai, kívánságai és az ezt meghaladó átlagú tényezők végzős középiskolásaink több mint felének fontosak/nagyon fontosak. Itt is kiemelkedő, hogy 97%-uk számára lényeges a saját elképzelés. A tanárok naponta együtt dolgoznak egy adott szakterületen diákjaikkal, ezért meglepő, hogy ajánlásukat „csak” 47% ítélte fontosnak/nagyon fontosnak.

A barátok véleménye és a média kivételével a tanév végi átlag ismét erős, azonos irányú mozgást jelzett. A szülők legmagasabb iskolai végzettsége a médiával negatív, de a szülői tanácsokkal, ajánlásokkal pozitív kapcsolatot mutatott. A szakválasztási motivációkhoz hasonlóan az anyagi helyzet itt sem mutatott statisztikailag törvényszerű kapcsolatot.

*

Összegezve az eredményeket, úgy tűnik, hogy a pályaválasztási döntésekben (továbbtanulási döntés, intézmény- és szakválasztás) a média és a barátok nem jutnak nagy szerephez. Ez lényeges információ lehet a médiumokban megjelenő, szakválasztást orientáló írások, valamint a diplomások munkaerő-piaci helyzetét vizsgáló kutatások számára. A tanárok véleményénél mindenütt jelentősebb volt a család tanácsa, ám úgy tűnik, a saját elképzelésnek van döntő jelentősége. Elmondható, hogy mind a család, mind a tanárok, mind a barátok véleménye jelentős a továbbtanulási döntésben, utóbbi kettő esetében azonban az intézmény- és szakválasztás felé haladva ez csökken.

Mindhárom pályaválasztási döntésben (továbbtanulás, intézmény-, illetve szakválasztás) a nyári tanulmányi átlaggal együtt járó tényezők arra utalnak, hogy a média kivételével a jobb tanulmányi eredményű tanulók által figyelembe vett tényezők (tanárok, szülők, anyagi helyzet stb.) széles kört alkotnak. A *továbbtanulási elhatározásban* és a kiszemelt felsőoktatási intézmény kiválasztásában a szülők magasabb iskolai végzettsége a média és az anyagi helyzet figyelembevételének csökkenésével párosult. Hasonló volt a tanári ajánlás fontosságának a megítélése is. A diplomás szülők felé haladva azonban nőtt a szülői tanács és a

saját elképzelés szerepe. Az *intézményválasztásban* az intézményi rangsorok és a saját elképzelés jelentőségének növekedése látszódott. Végül a *szakválasztásban* a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermeke inkább mellőzte a médiát, míg teret engedett a családi kívánásoknak, tanácsoknak. A kedvezőbb anyagiak lehetővé tették, hogy a tanulók – rosszabb háttérű társaikkal szemben – a pályaválasztási döntés meghozatalában és az intézmény megjelölésében fokozottabban figyelmen kívül hagyják családjuk anyagi helyzetét.

Az intézményválasztásban ugyanakkor fokozottabban jelent meg az intézmény presztízsét is jelző intézményi rangsorok szerepe. A szakválasztásban figyelembe vett tényezők nem mutattak szoros kapcsolatot az anyagiakkal, vagyis itt nem tudunk megragadni olyan tényezőket, amelyek inkább jellemzik a kedvezőbb vagy épp kedvezőtlenebb anyagi háttérű tanulókat.

IRODALOM

- A 2008-as felvételi legnépszerűbb szakjai. 2008. 07. 28. http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/jelentkezoek_es_felvettek/a_2008as_felveteli_legnepszerubb_szakjai_9908 [2009. 10. 21.]
- Gyorselemzés: a legnépszerűbb szakok ponthatárai. 2009. 07. 23. http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/jelentkezoek_es_felvettek/gyorselemzes1_legnepszerubb1_5 . [2009. 10. 21.]
- HÍVES TAMÁS: Munkaadói elvárások megjelenése az álláshirdetésekből. [online] In Berde Éva – Czenky Klára – Györgyi Zoltán et al.: *Diplomával a munkaerőpiacon*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest, 73–87. [2006. 12. 12.] www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=kutatasok/185
- KISS LÁSZLÓ: *Milyen az ideális diplomás álláskereső?* Diplomás állásokat kínáló hirdetések elemzése. 2008. http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa_id=70&hir_id=9490&oldal=2 [2008. 07. 14.]
- Munkaerő-piaci elvárások a diplomás munkakeresőkkel szemben álláshirdetések elemzése alapján.* [online] 2007. http://www.felvi.hu/bin/content/dload/felsooktatasi_muhely/hirdeteselemzes_2007.pdf [2008. 09. 03.]
- Munkaerő-piaci elvárások a diplomásokkal szemben: álláshirdetések elemzése megadott szempontok alapján.* 2006. http://www.felvi.hu/bin/content/dload/felsooktatasi_muhely/hirdeteselemzes_20060929.pdf [2008. 09. 03.]
- POLÓNYI ISTVÁN: *A felsőoktatási beiskolázási keretszámok szakmai szerkezete*. Kutatás Közben, 265. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest, 2005. www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=kutatas_kozben/291 [2008. 01. 23.]
- POLÓNYI ISTVÁN: *A hazai felsőoktatás vertikális és horizontális képzési szerkezetének elemzése nemzetközi összehasonlításban a gazdasági fejlettség összefüggésében*. Debreceni Egyetem Közgazdaságtudományi Kar, Tanszéki esték, 2005. http://www.econ.unideb.hu/rendezvenyek/programsorozatok/tanszeki_estek/FoktszerekPolonyi.doc [2006. 09. 28.]
- POLÓNYI ISTVÁN–TIMÁR JÁNOS: *Tudásgyár vagy papírgyár*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2001.
- POLÓNYI ISTVÁN – TIMÁR JÁNOS: *Az oktatáspolitikai a nemzetközi összehasonlítás tükrében*. Statisztikai Szemle, 2005. 9. sz. 826–840.
- TIMÁR JÁNOS: *Munkaerő-kereslet és kínálat 1995–2010*. In Gállos János (szerk.): *Munkaerő-kereslet és kínálat 1995–2010*. I. kötet. Munkaügyi Minisztérium – Világbank Emberi Erőforrás Fejlesztési Program, Budapest, 1996, 9–70.

Mihály Ildikó

Kulcsadatok az oktatásról Európában – 2009*

Az Eurydice-hálózat kiadványsorozata, a *Key Data on Education in Europe* időről időre bemutatja a közösség országainak oktatási rendszereit a nyilvánvaló szándékkal, hogy a statisztikai adatokkal megalapozott kvalitatív elemzésekkel a különbségek és az egyedi sajátosságok mellett a kibontakozó trendeket is szemléltessék. A 2009-es kötetben 31 európai ország adatait rendszerezték 121 indikátor mentén. A szerző a kiadvány legfontosabb elemeit ismertet először általánosságban, majd témánként, fejezetenként.

Másfél évtizeddel ezelőtt indította útjára az Eurydice-hálózat azt a kiadványsorozatát, amelyben – többszáz indikátor segítségével – időről időre bemutatja a folyamatosan bővülő közösség országainak oktatási rendszereit. Az 1995-ben megjelent első összeállítást 1997-ben, 1999/2000-ben, 2002-ben, 2005-ben, 2007-ben és 2009-ben követték a többiek (időközben sor került különféle tematikus számok – egyebek között a felsőoktatás, az idegennyelv-oktatás, valamint a speciális igényűek oktatásának helyzetét bemutató kötetek – megjelentetésére is). Azzal a nyilvánvaló szándékkal, hogy a statisztikai adatokkal megalapozott kvalitatív elemzésekkel a különbségek, az egyedi sajátosságok mellett a kibontakozó trendeket is szemléltetni tudják. Mindehhez az EUROSTAT számaival, az Eurydice-hálózathoz beérkező országjelentések, valamint a PISA- és a PIRLS-vizsgálatok tapasztalatait használták/használgják fel a szakértők. (A 2009-es összeállításban, amely a sorozat hetedik kötete, természetesen még csak az említett transznacionális felmérések 2006. évi összegzéseire tudtak támaszkodni.)

Vannak olyan indikátorok, amelyek minden áttekintésben szerepelnek – például a demográfiai folyamatok alakulását jelző adatok –, és vannak olyanok, amelyek a gyakorlatban aktuálissá válva egyszer csak ide is bekerültek. 1997 óta rendszerezik az oktatási intézményeket az ISCED szintjei szerint, és az azt követő kötetben jelentek meg önálló indikátorokként az *információs és kommunikációs technikák alkalmazásának* tapasztalatai. 2002-től vannak jelen a lisszaboni direktívákra utaló kérdések (pl. a lemorzsolódási adatok), miközben a csatlakozási menetrend alakulásával folyamatosan bővült a vizsgált országok köre is. A 2009-es kötetben már 31 európai ország adatait rendszerezték 121 indikátor mentén, élve azokkal a szakmai lehetőségekkel is, amelyeket az egy-egy országban fellelhető egyéni eltérések magyarázata kínál.

* Key Data on Education in Europe 2009. European Commission.

A 2008/2009. évi tapasztalatok rendszerezésekor – természetesen – a szerzők nem tekinthettek el attól, hogy ebben az időszakban már egész Európa komoly pénzügyi, szociális és gazdasági krízist élt át, ami nagymértékben rányomta bélyegét az oktatási rendszer működésére is. Éppen ezért különösen jelentős az a megállapításuk, hogy mindezek ellenére három területen is sikerült meghatározó eredményekről beszámolni. Egyrészt megkezdődött az *Európai Képesítési Keretrendszer* alkalmazása, létrejött az *Európai Innovációs és Technológiai Intézet*, és megállapodás született a tagországok és az Európai Bizottság között egy olyan együttműködési keret kialakításáról is, amely 2020-ig támogatja az oktatás és a szakképzés stratégiai jelentőségű céljainak a megvalósítását. Az sem elhanyagolható, hogy továbbra is növekszik az iskola előtti intézményekbe járók száma, valamint a tanulmányaikat a tan-kötelezettség után is folytatók aránya. Ugyanakkor még mindig sok gyerek *nem kerül be* például óvodába, és *nem* részesül olyan kötelező oktatásban, amely valódi készségfejlesztést jelent(het) számára. De nézzük az áttekintés legfontosabb elemeit először általánosságban, majd fontosabb részleteiben is, témánként, fejezetenként!

1985 óta folyamatosan csökken a ma már 27 tagú Európai Unió *fiatal korosztályainak* a létszáma (manapság már csupán a teljes lakosság 35 százalékát teszik ki, Törökország kivételével, ahol ez a hányad meghaladja az 50 százalékot); a következő két esztendőben ugyan a 0–9 év közötti korosztályoknál várhatóan megáll ez a folyamat, a 10–19 évesek esetében azonban tovább folytatódik a csökkenés. Ezeket az előrejelzéseket azért fontos tudomásul venni, mert a jövő oktatása csak ezek alapján tervezhető; azt már most tudni lehet, hogy 2020-ig egynegyeddél kevesebb kisiskolással és közel kétharmaddal kevesebb középiskolással kell majd számolni kontinensünkön. A korcsoportokon belül pedig sok helyütt észrevehetően gyarapszik a *külföldi*, más nemzetiségű *tanulók* aránya; ez különösen Németországban, Ausztriában és Luxemburgban feltűnő, ahol jelenlétük már a nyolc százalékot is meghaladja. Egyre több iskola kényszerül szembesülni azzal, hogy napi feladatai mellett szerepet kell vállalnia a külföldi gyerekek anyanyelvi felzárkóztatásában is.

Rátérve a kötelező iskoláztatás országokénti gyakorlatára, a vizsgálat megállapítja, hogy az itt tapasztalható különbségek túlnyomórészt strukturálisak; elsősorban az *iskola előtti nevelés* lehetőségeitől, másodsorban a *felső középfokú* iskolázottság elterjedtségének arányaitól függenek. Ez utóbbi jelentőségét az is növeli, hogy a felső középfokú osztályokba való bekerülés időszaka többnyire egybeesik a tankötelezettség befejezésével, tehát a tanulmányi program vállalása teljesen önkéntes.

A kötelező iskolázási gyakorlat indikátorai között ezúttal ismét ott látjuk az *iskolaválasztás szabadságának* mértékét is. Megközelítőleg a vizsgált országok egyharmadában a tanulók csak egy adott körzeten belül, egy adott iskolába járhatnak, egy másik harmadnál a szülői döntést felülírhatja a hatóság, például a választott iskolát fenyegető túlszűfoltásra hivatkozva. Tulajdonképpen csak Belgiumban, Hollandiában, Írországbban és Luxemburgban nincsenek korlátozások e téren. De arra is van példa – egyebek között Ciprus, Málta és Portugália gyakorlatában –, hogy a hatóságok maguk döntenek el, hová járjon iskolába a gyermek; ilyen esetekben azonban hivatalból kell a gyermek érdekeit szem előtt tartani.

Változatos képet mutat az alapfokú *iskolák nagysága* is. Európa kisiskolásai jobbra 400-600 tanulót befogadó intézményeket látogatnak. Franciaország és Ausztria esetében az átlagos létszám 250 fő alatti; Olaszországban és Litvániában viszont jóval 600 fölötti. A kisiskolásokat fogadó intézmények fontos jellemzője az is, hogy milyen *tanításon kívüli szolgáltatásokat* nyújtanak. Az ezek iránti igények ugyanis a korábbi felvétel időpontjával összevetve – Angliában és Norvégiában legalábbis – nem egészen 30 százalékkal nőttek. A legkevesebb gyerek többek között Dániában és Hollandiában tölti egész napját az iskolában; erre a kérdésre azonban nem lehet pontosan válaszolni, mert a megkérdezett országok közel fele nem adott értékelhető adatokat erre vonatkozóan.

Az oktatás minőségének javítása, illetve megőrzése érdekében minden országban kialakítottak saját *értékelési szempontokat* és módszereket; ezek érinthetik az egyes pedagógus, az iskola, netán a helyi oktatásirányítás teljesítményét. Az iskolák munkáját általában a felügyelet *külső értékelése*, valamint a testület *belső értékelése* alapján minősíthetik; ez utóbbihoz nincsenek központilag kiadott irányelvek; többnyire az iskolai közösség igényei határozzák meg azokat. A külső értékeléshez az országok felében központilag kidolgozott indikátorok szolgálnak alapul; amelyeket – például a Cseh Köztársaságban – évenként felülvizsgálunk. Terjed az intézményekről készített külső értékelések közzétételének gyakorlata; ezzel is a szülők bizalmát kívánják megnyerni az iskolák; ez jellemzi például a portugál vagy a lengyel oktatási rendszert.

A múlt század nyolcvanas éveiben kezdődött el az a folyamat, amely az oktatási intézmények *autonómatörekvéseinek* erősödését jelezte; a folyamatos reformok is ebbe az irányba vitték az eseményeket. Ennek ellenére még mindig igencsak eltérőek az egyes országok iskoláinak autonómiaszintjei. A *pénzügyi* és a *személyi* döntések terén a balti államok iskoláiban érvényesül a legmagasabb szinten az önállóság. Az *iskolaigazgatók megválasztásában* érvényesülő döntések önállóságában Belgium, Írország, Szlovénia és Anglia intézményei kerültek az élre. Máshol – például Máltán, Görögországban – az iskolák autonómiaszintje még meglehetősen alacsony. Egészen más képet mutat a *tanítási-tanulási* folyamat során érvényesíthető önállóság: az adatok ugyanis többnyire igen alacsony szintű döntési lehetőségeket mutatnak, főként az egyes pedagógusok érzik úgy, hogy az iskola vezetősége megfosztja őket még a curriculum rugalmas alakításának lehetőségétől is.

Mind több statisztikai adat jelzi viszont azt, hogy az intézmények igyekeznek bevonni a *szülőket* is a legkülönbébb döntésekbe; e téren csak Dánia, Ciprus és Törökország számít kivételnek, ahol a szülők képviselőinek az iskolák semmiféle konzultációs lehetőséget nem biztosítanak. A szülői szervezeteken kívül azonban egyéb, a döntéseket segítő-támogató szervezet és hatóság is részt vesz az oktatási folyamatok befolyásolásában; legtöbbször az *iskolafenntartóké*, akik elvárásaikban a helyi szempontokat is megjelenítik, elsősorban a tanárok alkalmazásakor vagy a költségek biztosításáról hozott döntéseiken keresztül. A vizsgált országok gyakorlatát tekintve e téren két tendencia különíthető el egymástól: az egyik, hogy a finanszírozás teljes egészében a helyi vagy központi irányítás kezében van, a másik, hogy az iskolák több forrásból is fedezetet kapnak működési költségeikhez. (Ez utóbbiak azonban jobbra tanításon kívüli iskolai tevékenységeket finanszíroznak, vagy – mint például Belgiumban – a tanulók számára ösztöndíjakat adományoznak.)

Az elmúlt évtizedekben mindenütt – így Európában is – folyamatosan arra törekedtek, hogy a népesség *minél nagyobb* része járhasson iskolába. Manapság átlagosan a lakosság 15-25 százaléka iskolás, kivéve Izlandot, ahol ez az arány 25 százalék fölötti. E számok mögött természetesen látnunk kell a csökkenő létszámú korosztályokat is. Az oktatás expanziójának sikeréről inkább az mondja el a legtöbbit, hogy a mai Európában a 19 évesek 90 százalék fölötti arányban tanulnak még valamilyen oktatási formában. A nemek közötti arányok tekintetében azonban csak Németország és Hollandia adatai mutatnak relatív kiegyensúlyozottságot, mindenütt másutt – néhány százalékkal – több nő vesz részt oktatásban-képzésben, mint férfi. (A szakképzésben fordított a helyzet; és Bulgária, valamint Lengyelország esetében ez a különbség a 20 százalékot is eléri.)

Megjelent egy olyan indikátor is, amely arra kérdezett rá, hogy az oktatási intézmények, kiemelten az egyes osztályok/tanulócsoporthoz rendelkeznek-e *saját könyvtárral* vagy sem. A kérdés feltevése érezhetően kapcsolatban van azokkal a tapasztalatokkal, amelyek az olvasással-szövegértéssel foglalkozó korábbi vizsgálatok, különösen a 2006-os PIRLS-felmérés¹ nyomán megfogalmazódtak. Az itt megkérdezett pedagógusok ugyanis egyértelmű összefüggést jeleztek az iskolai könyvtárak használatának gyakorisága és a tanulók olvasástudása között. Sőt Belgium, Hollandia és Ausztria iskolavezetői egyenesen azt állították, hogy az iskolai könyvtáraknál sokkal fontosabb az egyes osztályokban kialakított olvasósarok és annak használata.

Az iskola előtti, vagyis az óvodai nevelés arányának növekedése, mint arról már volt szó, az utóbbi évek vitathatatlan eredménye, de még mindig rengeteg tennivaló van e téren: az országok nagyobb többségében ugyanis az érintett korosztályok csak az iskolakezdés előtti évben részesülhetnek intézményes nevelésben. Hasonlóképpen újabb keletű program a felső középiskolai oktatásban részt vevők, illetve az érettségizők arányának a növelése. E téren is lassú, de egyenletes növekedést mutatnak az adatok, akárcsak az oktatás harmadik szintjén, azaz a felsősoktatási intézmények látogatottságának alakulásában; mostanában ez az arány átlagban 17 százalék közötti, kivéve Görögországot, Szlovéniát és Lengyelországot, ahol a hallgatók aránya a többi országénál sokkal nagyobb. (Mindenesetre a nyolc évvel ezelőttihez képest átlagosan 25 százalékos növekedés következett be.)

Érdekes a felsőoktatási programok kínálatának területi megoszlása: látszik ugyanis, hogy elsősorban a gazdasági központok, nagyobb városok biztosítják az ehhez szükséges infrastruktúrát. S változatlanul tartja magát a felsőoktatásban az 1970-es évek óta tapasztalható *feminizálódás* tendenciája, legfeljebb a tempójában tapasztalható némi eltérés. Ez a tendencia legkevésbé Németországot érinti – itt 100 férfi hallgatóra 115 nő jut –, és leginkább az északi és a balti államokat, ahol 100 férfi hallgatóra 150 nő jut. Ebben a folyamatban a nők növekvő gazdasági aktivitása mellett szerepet játszik az is, hogy egyrészt a lányok tovább benntartanak a középiskolában, míg a fiúk hajlamosak hamarabb munkába állni, amit természetesen az is segít, hogy a fiúk többsége a munkaerőpiacon azonnal kamatoztatható

1 Progress in International Reading Literacy Study. 2001-ben és 2006-ban végzett felmérései a 10 évesek olvasástudását és szövegértési képességét vizsgálta.

szakmát nyújtó intézményben tanul. A nemek részvétele közötti különbségek különösen szembeszökőek a felsőoktatás három nagy területén, az oktatás, az egészségügy, valamint a humán tudományok és a művészetek terén. A matematikához, a természettudományokhoz és a számítástechnikához kötődő pályákon ugyanúgy férfیتöbbség tapasztalható, mint korábban. Mindebből szinte következik is, hogy az oktatás első és második szintjén tanítók között is sokkal magasabb a nők aránya, mint a felsőoktatásban dolgozók között. S még egy figyelemre méltó trend: az utóbbi években a tanulók életkori átlagának lassú, de folyamatos emelkedése, valamint a „teljes idejű” hallgatók arányának csökkenése figyelhető meg a felsőoktatásban. E két jelenség részben a megélhetési költségek előteremtésének kényszerével, részben az élethosszig tartó tanulás követelményeihez való alkalmazkodással magyarázható.

Az oktatás expanziója értelemszerűen magával hozza az oktatásra fordított költségek növekedését is. A harmadik évezred első éveiben ezek a költségek nagyjából a GDP 5 százaléka körül stabilizálódtak; ennek eléréséhez viszont a Cseh Köztársaságnak és Írországnak a korábbi költségarányok 10 százalékos, Magyarországnak 20 százalékos emelésére volt szüksége. Máshonnan nézve ugyanezt, az figyelhető meg, hogy a közkiadások közel 11 százaléka érinti valamiképpen az oktatást, elsősorban a középfokú oktatási intézményeket. Az egy tanulóra jutó európai költségátlag 5748 €/év; az ezen belüli szóródás azonban igen nagy: Romániában mindössze 1467, Lengyelországban 3278, az északi államok esetében 8000 € fölötti összegek szerepelnek a statisztikákban. Míg az oktatásban elhanyagolható a magán-szektor anyagi támogatása – hiszen az uniós országok többségében a magánintézmények is tekintélyes állami támogatást élveznek –, az óvodás korosztályokat fogadó intézmények esetében – például a cseh, a lengyel, a szlovén és a szlovák iskola előtti nevelési programoknál – számottevő arányokat képvisel a szülői hozzájárulás. (Az oktatási támogatáson belül mindenütt a tantestületi bérek kifizetése jelenti a legnagyobb tételeket. Az európai országokban azonban a családok is kapnak anyagi támogatást tanköteles gyermekeik oktatásához. Sőt a tagországok közel felében az oktatás harmadik szintjén való részvétel is teljesen ingyenes.)

Bár a tanárképzés gyakorlatában is igen sok változat érvényesül, Európa tanárképző intézményeiben a szakmai és az általános elemek egyaránt jelen vannak. A *konkurens modell* szerint a két összetevő egyidejűleg látható a képzés folyamatában, például a brit gyakorlat szerint az alapszintű intézmények pedagógusainak felkészítésében. A *konszekutív modell* viszont a szakmai ismeretek elsajátíttatását időben az általános komponens utánra helyezi. Ez jellemzi többnyire a középfokú iskolák tanárainak képzési gyakorlatát például Spanyolországban, Franciaországban, Cipruson és Magyarországon. Nem ritka azonban a kettő együttes alkalmazása sem, többek között ez jellemzi Finnországot, Lettországot vagy Izlandot is. Az is megfigyelhető, hogy minél kisebb gyerekek nevelésére készítik fel a jövődó pedagógusokat, annál több szakmai gyakorlatot kívánnak biztosítani nekik; e téren Románia a kivétel, ahol olyan nagy a pedagógushiány, hogy erre nem mindig tudnak elegendő időt fordítani. Ezzel szemben a középfokú intézmények tanárainak képzésében sokkal nagyobb hányadot foglal el az elméleti képzés, azaz az adott szakterület, tantárgy

tudnivalóit helyezik előtérbe. Nem ritka az sem – nagyjából a kontinens országainak a feléről elmondható –, hogy egy tapasztaltabb kolléga (mentor) segítségével mintegy meghosszabbítják a felkészülési időt, és megkönnyítik a tanulásból a mindennapi gyakorlatba való átlépést. Ezzel a korai pályaelhagyást is meg tudják előzni.

A szakmai segítségről természetesen a továbbiakban sem mondhatnak le a pedagógusok. Ennek ellenére több európai országban nem kötelező a továbbképzésen való részvétel, és elsősorban azoknak ajánlott, akik előrelépést terveznek vagy fizetésemelést várnak el munkaadójuktól. Általában azonban megfigyelhető, hogy az oktatási reformok programjaihoz kapcsolódó továbbképzéseken mindenütt kötelező a részvétel. A felmérés készítői most is rákérdeztek arra, hogy az általános iskola első négy osztályában tanítók közül az elmúlt két esztendőben ki mennyi időt fordított az *olvasástanítás hatékonyságát* növelni hivatott továbbképzési programokra. Sajnos az országok többségében az érintettek alig egytizede vett részt e célból 35 óránál magasabb óraszámú programon, s ez a létszám a korábbihoz képest még valamivel magasabb is volt (minden bizonnyal a PISA-vizsgálatok hatására); a kivétel Ausztria és Lengyelország, ahol ezt az arányt kétharmados átlaggal jellemezték. (Ennek láthatóan meg is lett az eredménye, legalábbis Lengyelországban, ahol a 2000-ben mért olvasási teljesítményekhez képest a következő PISA-vizsgálat eredményei már sokkal jobbak voltak.)

Újdonságként került be ezúttal az indikátorok közé az olvasási nehézségekkel küzdő alsós tanulók oktatásához nyújtott *külön szakértői segítség*. A tapasztalatok alapján ugyanis sok kisdíáknak, korosztályonként legalább 5-10 százalékuknak nem elegendő az olvasás megtanítására fordított időmennyiség (a teljes tanítási idő egynegyed/egyharmad része). A speciális segítségnyújtásnak két formája létezik: az egyik az osztályon *belül* nyújtott külön odafigyelés fejlesztő, illetve gyógypedagógiai kompetenciákkal rendelkező szakember személyében (mint például Belgiumban és Lengyelországban), a másik lehetőséget a tanórán kívüli terápiás formák jelentik, amelyeket többnyire külön szakintézmények biztosítanak. Ez a gyakorlat – egyebek között – Dánia, Spanyolország és Magyarország iskoláiban érvényesül. Svédországban és Norvégiában mindkét segítő forma létezik, és egyidejűleg, egymást kiegészítve működik is.

Természetesen nem létezhetnek oktatási statisztikák olyan adatsorok nélkül, amelyek a *tanári terhelések* mennyiségét és minőségét hasonlítják össze. Ezt az Eurydice-összegzés is megteszi, annál is inkább, mert óriási eltérések vannak az egyes országok gyakorlatai között, főként a tekintetben, hogy hol mit sorolnak a kötelezően elvégzendő tanári feladatok közé. A kötelezettségeket az országok felében kollektív szerződésben rögzítik, pontosítva, hogy mennyi a kötelező óraszám és az ezeken felüli feladatokra fordítandó idő. Három ország – Belgium, Írország és Liechtenstein – csak az óraszámra vonatkozó kötelezettséget rögzíti, mások – egyebek között Finnország és Málta – az iskolában eltöltendő összes idő mennyiségét határozzák meg. A heti terhelés adatait összesítve az látható, hogy egyrészt a kötelező óraszám többnyire alapfokon a legmagasabb, középfokon ennél valamivel kevesebb; másrészt az általános heti munkaidőhöz viszonyítva a tanárok iskolában eltöltendő munkaidő-kötelezettsége – a tanítási órák és a „rendelkezésre állási idő” összessége – mindenütt

jóval alacsonyabb, mint az adott országban általános heti kötelező munkaidő. (Ez érthető is, hisz az otthoni felkészülés időmennyiségével hivatalosan sehol sem kalkulálnak.) Kivéteklént Svédország és Nagy-Britannia említendő, ahol az iskolában kötelezően eltöltendő idő meghaladja a heti 30 órát.

Hasonlóképpen eltérések vannak a tanárok *nyugdíjazásának* gyakorlatában is. Nemcsak a munkában eltöltött évek tekintetében, hanem az életkori lehetőségek vonatkozásában is. Magyarország valahol a középmezőnyben szerepel (a figyelembe vett 34–38 évvel) Liechtenstein (15 év) és Belgium (41 év) között. A nyugdíjkorhatár átlaga Nyugat-Európában 65 év, kivéve Norvégiát, ahol 67. De a folyamatban lévő változások miatt például a Cseh Köztársaságban és Észtországban a nyugdíjba meneteli életkor jelenleg még születési évenként változó, és sok helyütt különbség van a férfiak és nők nyugdíjkorhatára között is (például Ausztriában és Bulgáriában); a tendencia azonban mindenütt az, hogy ezt a különbséget mielőbb megszüntessék. A munkában eltöltött idő hosszának azonban nem csupán a nyugdíjazás lehetséges időpontjára van hatása; hanem – a vizsgált országok többségében – a tanárok fizetésére is; közalkalmazottként legalábbis a képzettségi szint és egyéb kritériumok mellett a tanári pályán való előrelépésnek a szolgálati idő az egyik, sok esetben legmeghatározóbb eleme. Az is általánosan jellemző gyakorlat, hogy minden ország meghatározza a közalkalmazotti – így a tanárookra is vonatkozatható – bérplafont; ez alól egyedül Svédország kivétel, ahol a fizetés kizárólag a munkaadó és a pedagógus közötti megállapodás függvénye.

A különféle vizsgálatok évek óta figyelmeztetnek arra: a pedagógusszakmán belüli *demográfiai folyamatok* egyre kedvezőtlenebb tendenciákat, újabban kifejezett veszélyeket is jeleznek; az erre szolgáló adatok a jelen kötetből sem maradtak el. Jól látható ugyanis a statisztikai áttekintésekben, hogy Európában mind kevesebb 30 év alatti tanár van a pályán, miközben egyre több helyen – különösen Németországban, Olaszországban, Svédországban és Norvégiában – a katedrán lévők nagy többsége 50 év fölötti. (Magyarországon egyelőre a 40–49 év közöttiek képviselik a pedagógusok legnépesebb korcsoportját.) Vagyis néhány éven belül a tanárok körében tömeges nyugdíjba menetel várható, ami – ha addig nem sikerül az utánpótlást megoldani – könnyen oktatási vészhelyzetet okozhat.

Jelenleg azonban még csak azt látjuk, hogy 2001 óta csaknem minden ország alapfokú oktatásában végre csökkent a *tanuló/tanár* arány, ami – természetesen – nem rossz hír; az viszont kevésbé örömteli, hogy ez az eredmény elsősorban a *fogyó gyermeklétszámnak* köszönhető. A tanár/tanuló arány csökkenése azonban – figyelmeztetnek az összeállítás készítői – nem keverendő össze az osztálylétszámok alakulásával, pontosabban azok csökkenésével! E téren a kontinens országai ugyancsak változatos képet mutatnak: az északi államokban az osztálylétszámok jobbra alacsonyabbak – húsz fő alattiak –, míg másutt, főleg az Egyesült Királyságban feltűnően magasak, többnyire harminc fölöttiek.

Annak ismeretében pedig, hogy az európai közösség egyik legfontosabb törekvése a *tanítási idő növelése* – ami 2002 óta több mint egy évvel sikerült is –, még inkább aggasztónak tűnik a nem is olyan távoli jövőre prognosztizálható tanárhiány; főleg akkor, ha azzal is

számolunk, hogy a most még minden iskolatípusban szinte általánosan alkalmazott frontális osztálymunkát egyre több helyen felváltják majd a csoportos, illetve egyéni foglalkozások.

A 2000. évi PISA-vizsgálat óta szokássá vált az *iskolai klíma* jellemzőire is rákérdezni (ezt természetesen a PIRLS is megteszi), annál inkább, mert mind nagyobb figyelem kíséri az iskolai agresszió különféle megjelenési formáit. E felmérés ugyan csak az alapszintű oktatás első négy esztendejének tapasztalatait vizsgálta, de kénytelen volt megállapítani: átlagban a korosztály egyötöde már megtapasztalta az iskolai bántalmazás minősített eseteit is. Leggyakoribb a fizikai erőszak valamiféle megnyilvánulása volt, de a verbális agresszió elszívódása és a lopás említése is elszomorító arányt képviselt. Ezek a tapasztalatok láthatóan fertőzik az iskolai légkört, és negatív irányban befolyásolják a tanulási eredményeket is, akárcsak az iskolai *fegyelméletlenség* különféle megnyilvánulásai (késések, hiányzások és a tanítási órákat zavaró magatartás). A probléma nagyságát jelzi, hogy az e tekintetben legelőnyösebb helyzetben talált belgiumi, spanyol, francia, lengyel és svéd intézményekben is az összlétszám 20 százalékát teszik ki ezek a „problémás” gyerekek; míg a német, osztrák és szlovák iskolákban ez az arány meghaladja a 40 százalékot is.

Már régebben bekerült a vizsgálandó témák közé az *osztályisméltés* kérdése. Vannak országok – szám szerint 14 –, ahol az osztályisméltés szükségességének megítélését az adott intézmény saját hatáskörébe utalták. Finnországban például, ha a tanuló a megisméltelt tanév végén sem tudja teljesíteni a követelményeket, akkor ugyanezt az évet még egyszer megismélteltethetik vele. Másutt az osztályisméltésre csak korlátozott számú lehetőség van; például Spanyolországban és Franciaországban az iskolai tanulmányok során mindössze egyszer lehet ezzel a megoldással élni. A magyar gyakorlat, az általános iskola első éveire vonatkozó osztályisméltés tiltása Bulgária, Ausztria és Portugália rendszerében is fellelhető. Dánia, Írország és néhány másik ország az automatikus továbbhaladás mellett kiegészítő programokat szervez az alulteljesítők felzárkóztatása érdekében.

Ilyen változatos gyakorlat láttán nem meglepő az sem, hogy nem mindegyik országban kívánnak meg általános iskolai bizonyítványt a középfokon történő továbbtanuláshoz. Ahol a tankötelezettség vége nem a középfokú tanulmányokat lezáró érettségi évével esik egybe, ott a kötelező oktatási szakaszt lezáró alsó középfok végén a tanulók érdemjegyeik alapján *végbizonyítványt* kap(hat)nak. (Ez felhatalmazza őket arra is, hogy továbbmehessenek a felső középfok évfolyamaira.) Az országok többségében azonban már most is kötelező a felső középfok évfolyamain való továbbtanulás, s a lisszaboni szerződés ezt 2010-től szeretné kötelezővé is tenni az unió tagországai számára, így a gyakorlat egyre inkább úgy alakul, hogy a középsikolai tanulmányok lezárásaként külső értékeléssel (is) végzett, érettséginek nevezett vizsgára is sor kerül. Finnországban csak a külső értékelés nyomán kiadott érettségi bizonyítványok tulajdonosai tanulhatnak tovább az egyetemeken. Ausztriában pedig 2014 után minden érettségiző írásbeli munkáit külső, független értékelők egységes szempontok alapján fogják elbírálni. Ez is egyik jele annak a tendenciának, amely az iskolai munka külső értékelése iránti elvárások erősödését mutatja, az oktatási tevékenység könnyebb átláthatósága és összehasonlíthatósága iránti igények növekedésével együtt.

Ulrich Teichler:
Higher Education
Systems: Conceptual
Frameworks, Comparative
Perspectives, Empirical
Findings

Sense Publishers, 2007

A felsőoktatás rendszere összehasonlító perspektívában

A felsőoktatás kvantitatív és strukturális átalakulása, a tanterv, a tanulás és az oktatás kontextusának, valamint a vezetési, irányítási és szervezeti aspektusoknak a változása mind olyan felsőoktatás-kutatási témák, amelyek aktuálissá és a felsőoktatás-kutatók számára megkerülhetetlenné teszik *Ulrich Teichler* „Higher Education Systems: Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings” című, a Sense Publishers által megjelentetett kötetét. A szerző a Kasseli Egyetem tanára és az International Centre for Higher Education Research (INCHER) alapítója és vezetője. Könyvében korábban publikált, átfogó és tematikus írásokat olvashatunk, amelyek az elmúlt másfél évtized kulcstémáit dolgozzák fel európai és globális kitekintésben. Teichler tudása lenyűgözően széles körű és mély a felsőoktatás-kutatás legtöbb területén, s a címben ígért rendszerszemlélet is maradéktalanul teljesül. Ez az alkotói teljesítmény csaknem négy évtizedes felsőoktatás-kutatói munka eredménye; a szerző a felsőoktatás-kutatás szinte minden területén jelen volt, így akadémiai oktatáskutatóként, nemzetközi szervezetek és kormányzatok felsőoktatás-politikai szakértőjeként úgy, hogy közben „kevésbé hagyta magát vezetni a korszellem reformhangulatai által” (70.). Teichler kutatási érdeklődése a felsőoktatás mennyiségi és szerkezeti változására, a felsőoktatás és a munka világának kapcsolatára, valamint a felsőoktatás nemzetközi dimenziójára terjed ki (például az Erasmus-programok értékelését a kilencvenes évek elejétől végzi munkatársaival). Olyan, széles körben idézett önálló köteteket tudhat magáénak, mint a *Changing Patterns of the Higher Education* (1988) vagy a *Higher Education and the World of Work* (2008), valamint számos, nemzetközi folyóiratban és kötetben megjelenő tanulmányt.

A kötet fejezetei a következő kulcstémák köré csoportosíthatók: (1) a felsőoktatás rendszerének átfogó elemzése; (2) a diverzifikálódás kérdése; (3) a nemzetköziesedés, globalizáció és europánizálódás kérdései; (4) a felsőoktatási reformok és a bolognai folyamat Európában. Ugyanakkor két fejezet is a japán felsőoktatással foglalkozik, illetve néhány tanulmányban a példák említésénél mélyebben ismerkedhetünk meg a német felsőoktatás aspektusaival és aktuális reformkezdeményezéseivel. A kötet tanulmányai két meghatározó értéket kínálnak egy napjaink felsőoktatási kérdéseivel foglalkozó kutatóknak. Egyrészt a felsőoktatás konfigurációjának, méretének, mintázatának és intézményhálózatának kérdéseiben igazít el, ami nemcsak jelenleg kulcstéma a felsőoktatás-kutatásban és -politikában, hanem az elmúlt évtizedek felsőoktatási vitáinak is meghatározója volt. Másrészt a bolognai folyamat ernyője alatt megjelenő reformkezdeményezések vonulatait is megismerhetjük, amelyeket nem egyszerűen szerkezeti kérdésként kezel a szerző, hanem a felsőoktatás rendszerét ismét csak egészében tekinti, s a tematikus tanulmányoktól eltérően, itt egységükben és összefüggésükben vizsgálja. Ugyanakkor mint a nemzetközi szintéren vizsgálódó felsőoktatás-kutató bepillantást enged számos nemzeti felsőoktatási rendszerbe, reformpolitikába és egyedi implementációba. Az alábbiakban nem fejezetenként, hanem témakörönként mutatjuk be a kötet mondanivalóját, amely témakörök különválasztása mesterséges ugyan – hiszen akármelyik szálon indulunk is el, érintenünk kell az összes többit –, itt mégis ésszerűnek látjuk, hogy a csaknem húsz fejezetbe való bepillantás helyett inkább érdeklődési köröket villantsunk fel.

A szerző több tanulmányt is a *felsőoktatási rendszerek változásának, a trendek és a problémakörök áttekintésének* szentel, miközben más tanulmányokban visszatér egy rövid áttekintés arról, hogy mi történt – különösen Európa és Észak-Amerika felsőoktatásában – a hatvanas és a hetvenes évek óta. Teichler rámutat, hogy a felsőoktatási rendszerek konfigurációit több évtizedes élénk érdeklődés követte, amit jól magyaráz a téma néhány olyan aspektusa, mint hogy az (1) a felsőoktatás társadalmi szerepét tükrözi, (2) a mennyiségi és a strukturális fejlődés jórészt a források rendelkezésre bocsátásától függ, (3) egyfajta kompromisszumot tükröz különféle aktorok és konfliktusos várakozások között, (4) a szakértés és a kormányzati befolyás egyik legfontosabb területe. A szerző a felsőoktatási trendeket és a problémaköröket végig együtt szemléli a felsőoktatás-kutatás mint tematikus, interdiszciplináris kutatási irány alakulásával. Arra hívja fel a figyelmet, hogy az elmúlt évtizedekben alapvetően négy *érdeklődési terület* mentén rendeződtek el a kutatók, amelyek pedig a kvantitatív-szerkezeti, a tartalmi és diszciplináris, az oktatási és tanulási, valamint a szervezeti és irányítási kérdések vizsgálatát jelentik. A nemzeti felsőoktatási rendszereket olyan terminusokban írták le – ezzel megragadták a hatvanas éveket követő dinamikus átalakulást is –, mint az „egységes”, „duális”, „bináris” vagy „komprehenzív” felsőoktatási szervezet. Ezeket a tipológiák rendszerint olyan kategóriákban kezelték, amelyek az egyes szektorokat és intézményi típusokat, a vertikális és horizontális különbségeket, valamint az intézményeken belüli és azok közötti diverzitást ragadták meg.

A tanulmányok másik csoportjában a *diverzifikálódás* problémaköre kerül előtérbe, akár azáltal, hogy önállóan foglalkozik vele, akár úgy, hogy egy-egy tanulmányban nagyobb teret ad neki. Az eltérő nemzeti felsőoktatási rendszereket a diverzitás különböző szintje és változó megítélése jellemzi. Például Németországban elvárt a tartalom és a minőség tekintetében bizonyos mértékű homogenitás, míg az Egyesült Államokban a tartalom változatosságát pozitívan tekintik. Aki a felsőoktatási rendszerek sokféleségének feltérképezésére vállalkozik, hasznos támpontokat kap a szerzőtől, akinél az alapvetőbb osztályozási és leíró lehetőségektől a bonyolultabb profilozásig terjed a skála. Az alapvetőbb elemzési keret szerint a felsőoktatási rendszerek diverzitását a különféle intézménytípusok (egyetemi és nem egyetemi), a programtípusok (akadémiai és professzionális), a programszintek (bachelor, master stb.), valamint a hírnév és a tekintély alapján érdemes jellemezni. Ugyanakkor Teichler szerint az elmúlt évtizedekben a diverzitás eltérő aspektusai foglalkoztatták a kutatókat és a politikusokat. Így (1) a hatvanas és a hetvenes években az intézményi és programdiverzitás, (2) a hetvenes évek végétől a kilencvenes évek közepéig a vertikális különbségek, míg (3) a kilencvenes évek közepétől a felsőoktatás szupranacionális beágyazottsága nyomán a szabályozórendszerek változatossága. A sokféleség azonban eltérő fogadtatásra számíthat Európában és máshol: míg Európa sohasem tudta elfogadni az expanzió és a diverzitás logikáját¹, addig az Egyesült Államokban a „rendetlenség előnyeire” hívják fel a figyelmet.²

A negyedik érdeklődési terület a *nemzetköziesedés, a globalizáció és az europeanizálódás a felsőoktatásban*, amely egyébként minden tanulmány visszatérő gondolategyüttese. Teichler arra hívja fel a figyelmet, hogy a felsőoktatás, szemben más intézményekkel, mindig is nemzetközi volt, hiszen nagyra értékeli a kozmopolita értékrendet, a nemzetközi hírnevet, a határokon átívelő kommunikációt és a tudás globális keresését. De a felsőoktatás finanszírozása és szabályozása továbbra is nemzeti, és a tanterv is csak kisebb-nagyobb mértékben nemzetközi.

A szerző három olyan periódust különböztet meg, amelyek minőségi változásokkal jártak a felsőoktatás nemzetköziesedésében. Az első szakaszban az együttműködés és a mobilitás vertikális mintázatától, a másodikban a kazuisztikus tevékenység felől a nemzetköziesedés szisztematikus politikájáig mozdult el a felsőoktatás az egyenlőségre alapozott nemzetközi kapcsolatok felé. A harmadikban pedig a központi tevékenységeket nemzetközivé alakították, és a felsőoktatás integrált nemzetköziesedése felé mozdultak el. Vagyis a nemzeti rendszerek csúcán lévő intézmények privilégiumával és sokszor marginális tevékenységével szemben jelenleg a nemzetköziesedés mind az egyes intézmények, mind a politikusok központi érdeklődési területévé vált. Így a felsőoktatás-politikák és reformok (például bolognai folyamat, lisszaboni folyamat) egyik mozgatója és célja is egyben a nemzetköziesítés; igaz, mögöttük korántsem azonos koncepciók húzódnak meg.

1 TROW, M.: Elite and Mass Higher Education: American Models and European Realities. In *Research into Higher Education: Processes and Structures*. National Boards of Universities and Colleges, Stockholm, 1979, 183–219.

2 CLARK, B.: The Benefits of the Disorder. *Change*, 1976. 10. sz. 31–37.

Végül a kötet egy másik nagy témája a *felsőoktatási reformok és a bolognai folyamat Európában*, amelyet a szerző szerkezeti, tantervi, irányítási és finanszírozási kérdésként kezel a nemzetköziesedés aspektusaként, valamint a felsőoktatás és a munka világának kapcsolatában. Teichler rámutat, hogy az európai felsőoktatási reformok és a spontán fejlődésből adódó változások lényegében három terület köré rendeződnek, és megfigyelhető, hogy a bolognai folyamat is ezeket vonta be időközben az ernyője alá. Ezek (1) a strukturális és tartalmi változások, (2) a felsőoktatás irányításának és adminisztrációjának átalakulása, valamint (3) a nemzetköziesedés és a globalizáció. E problémakörökről hasonló viták zajlottak ugyan világszerte, de legtöbbször nem azonos reformkezdeményezések indultak a nyomukban. A bolognai folyamat kapcsán a szerző rámutat, hogy fontos azt megkülönböztetni a párhuzamosan induló s vele összefonódó lisszaboni folyamattól. Szerinte a bolognai folyamat lényegében egy belső európai konvergenciát akar elérni a globalizált világban, amelynek céljai egyre bővülnek, ahogy halad előre.

A tanulmányok számos más témakörre is kitérnek (például a hozzáférés, a minőség kérdése), s a szerző végig a felsőoktatás-kutatás perspektíváját keresi, együtt szemlélve azt a felsőoktatási folyamatokkal, mindig rámutatva, mi határozta meg a kutatók érdeklődését az adott témakörben. A szerző érdemeiből némiképp levonnak a sokszor visszatérő gondolatok, de ezzel együtt is mindig találunk új reflexiókat. A kötet mindazok számára hasznos olvasmány lehet – aktuális témafelvetéseinek és nemzetközi kitekintésének köszönhetően –, akik a felsőoktatás-kutatás és -politika valamely aspektusával foglalkoznak.

Szolár Éva

Jorgosz közlegény
jelentései a
38. kilométerről.
Tanulmánygyűjtemény.
Összeállította:
Trencsényi László

Új Helikon Bt., 2008

Ketten egy könyvről

Jorgosz közlegény jelentései a 38. kilométerről

Ez a tizennégy szerzős tanulmánygyűjtemény – mialatt a rendszerváltás előtti és utáni év/tized/ek rendkívül színes és változó pedagógiai világával ismerteti meg az olvasóit – feltárja a mű szerkesztőjének, a taglalt évek egyik legismertebb résztvevőjének: Trencsényi Lászlónak a sokoldalúságát, a pedagógiába vetett töretlen hitét és alkotni kívánó vagy mások alkotását támogató személyiségét.

Számomra, aki akkor egyetemistaként hasonló tűzzel, lelkesedéssel szemléltem a világ változásait, mozgását, ma már mindez szomorú leltár is egyben. Mi mindent veszítettünk el akkortájt, mennyi idő lesz – ha vissza lehet egyáltalán hozni – egy ilyen, gyermekeket, ifjakat mindenütt elérő, velük törődő közhangulatot teremteni újra? Számos, a tanulmányokban leírt kezdeményezés nem maradt fenn, a mai helyzetet ismerve csak tűnődhetünk, hogy mi minden kezdődött és tűnt el akkor, mi minden lehetett volna, és mégsem lett! Ki tudja, vajon nem ez ösztökélte a szerkesztőt is arra, hogy összevesse az ezredfordulón túl, mit hagytunk el, ami érték volt, és képesek leszünk-e tanulni eddigi hibáinkból?

Több tanulmány a szervezeti formák szemszögéből vizsgálta az átalakulást. Evarics Regina: *A Virág-mozgalom*; Kissné Németh Éva: *A Szakmai Középiskolásokért Kulturális Egyesület (SZAKE) története és szerepe a tehetség-gondozásban*; Muskovics Andrea: *Az úttörőmozgalom megítélése – egy esettanulmány*; Petrovszkiné Juhász Mária: *Úttörők – cserkészek – fiatal sasok?* Soóky Éva: *A Szlovákiai Magyar Pedagógus Szövetségnek javasolt működési alternatívák*; Takács Gábor: *A magyarországi gyerek- és ifjúsági kultúra intézménye: Káva Kulturális Műhely*; Trencsényi László: *Interjú a miskolci Karrina Szakiskola vezetőivel és uó: Úttörőközösségek a kilencvenes években – egy kérdőíves felmérés tapasztalataiból* című publikációk a hirtelen

régivé, elavulttá váló úttörőmozgalom útkeresése mellett az új, civil alapokon szerveződő gyermekszervezetek működési formáinak indulását (jobb esetben napjainkban is tartó) ismertetik.

A tanulmányok jelentős része vizsgálja a kialakult társadalmi környezet hatását a még meglévő és a most kialakuló gyermek-ifjúsági szervezetek tevékenységére. A jelen megértéséhez hozzátartozik, hogy a múlt folyamataira – sikereseket és kevésbé sikereseket egyaránt – emlékezzünk, és keressük azokat az értékeket, amelyek a mai napig vállalhatók vagy továbbvihetők. A visszatekintés olykor két évtizednél is messzebb nyúlik (Trencsényi László: *Töprengések a munkaiskoláról*, úő: *Útkeresés és tapasztalatcsere – Reformok ingájában*), vagy akár évtizedeken át tartó folyamatokat vázolhat fel (Derzsi Ottó: *Vándorolni jó*; Papp Ágnes: *Adalékok a Janikovszky-jelenséghez*; Trencsényi László: *A már nem és a még nem között – a gyermekekhez forduló költészet felvirágzása a késői Kádár-korban*, úő: *A gyermekkultúra is közügy – adalékok a gyerekek kulturális környezetéről induló vitához*). Idősebb (felsőoktatási) korosztályt érint Trencsényi László *Egy mozgalom alkonya?* című munkája, ahol a szerző azokat az ambíciókat keresi, amelyek nem iskolához, hanem személyes (önszerveződő) igényekhez köthetők, és akár a későbbiekben a „mozgalmár”, korszerűbb nevén a „civil” lét csíráját képesek mutatni.

Mindezek mellett a kötet nem marad adós a jelen problémáinak kérdésével sem. Makai Éva: *Az iskola gyermekvédelmi környezetének átalakulása*; Új-Tózsza Zsófia: *Szegregáció és integráció – hátrányos helyzetű roma gyerekek oktatása a körzeti iskolákban*; Trencsényi László: *Adalékok az „iskolai agresszióról” zajló vitához – különös tekintettel a család és iskola kapcsolatára* írások már a címükben hordozzák azokat a konfliktusokat, amelyekkel naponta szembesülünk akár pedagógusként, akár szülőként vagy akár gyerekként is.

Az átalakulás összegzéseként olvasható két tanulmány – Papp György–Trencsényi Imre: *Tejfoggal kőbe...* és Trencsényi László: *Az iskola/a gyerekvilág civil környezete – átfogó, áttekintő* képet nyújt az 1990-es évek elejének országos pedagógiai folyamatairól, egy-egy országos szervezet szemszögéből vizsgálva a kialakult helyzetet.

A kötet Sikó Dóra *Felvételi vizsga* című munkájával zárul jelképesen és tematikusan is. A 2008-ban szerzett tapasztalatok, az ifjú pedagógus szembesülése a napjainkra kialakult helyzettel (egy felvételi eljárás pedagógiai kérdőjelei a gyermek és a tanár szemszögéből) csak elmélyítik azt a kérdést, amelyet a többi tanulmány a rendszerváltozás, a társadalom átalakulása során megváltozott, eltűnt értékek keresésével taglalt: mi a pedagógia feladata ma? Mi működik és mi nem a gyermekszervezetek körül?

Végezetül kinek javasolható ez a könyv? Mindazoknak, akik életkorukból kifolyólag nem ismerik aprólékosan a szocializmus évtizedei alatt működő ifjúsági környezetet (szervezetek, médiák, tudományos viták stb.), és kíváncsiak arra, hogy mindez hova tűnt napjainkra. Továbbá hasznos lehet olyan közösségi emlékek felelevenítésére, amelyeket szeretnénk saját gyermekeinknek is nyújtani. Érdemes forgatni azért is, hogy új ötleteket adjon, vagy továbbgondolásra ösztönözzön mindenkit a modern társadalom eszközeit szélesebb mértékben alkalmazó gyermek- és ifjúsáspolitikai kialakítására.

Mindebből kitűnik, hogy ez a válogatás nem csupán a szakmának szól, olvasójaként megszólítja a pedagógia minden érintett szereplőjét (gyermeket, szülőt, pedagógust, oktatáspolitikust), hiszen ennek a kötetnek a célja nem lehet más, mint hogy hajdan volt értékeink átvételével ösztönözze a jelen és a jövő embereit – hogy kellően aktuálisak legyenek „jó tapasztalatok” átvételével – egy teljesebb, gyermekközpontúbb világ kialakítására.

Vedovatti Anildo

„Csak az a szép zöld gyep, az fog hiányozni...”

Poldi bácsi sóhajába máig beleremeg az ember.

Jóllehet nyugdíjas parkörünk életét nem jegyzi a Sors Könyve, s a füvekért és virágokért vívott heroikus küzdelmét egyetlen annales sem hagyja az utókorra, de a sóhaja – „Csak az a szép zöld gyep...” –, na az köveket mozgatott meg. És kukásokat, szomszédokat, orvost, rendőrt, boldog-boldogtalant, akiket egy szent cél forrasztott össze: gyeptéglák selymes füvével orvosolni a mi Poldink szívét facsaró fájdalmat. S a tanulság? Éppenséggel akadna az is, mondjuk, hogy van sóhaj, s van fű, amely az égig is elér.¹

1979 Magyarországra Poldi bácsival is emlékezhetünk. Ahogy az akkori iskolán inneni és iskolán túli életünkre is sokféle emlék telepedik rá. Táborok és versenyek; vasgyűjtés és ki tud többet... Kincskereső és Cimborá.

Az emlékezet lehet történelmi, de az emlékeink menthetetlenül személyesek. Meglehet, így van ez jól, mert ezáltal kerül egyensúlyba a múlt történelmi és történelmi értéke. A múltfeltárás persze sosem lehet objektív, nem teremnek szenttelen történészek, mint ahogy nincsenek élménytelen elbeszélők sem. Az igazi kérdés az – legalábbis a mindenkori utókor ebben bízhat –, hogy a jelenségek, események mögötti láthatatlan múltról is lehull-e a lepel. Az igazi kérdés az, hogy sikerül-e megérteni az akkori mérteket, a rejtjeles üzeneteket, amelyeket az aktuális kor jelenség- és eseményvilágának sorai között is fellelhetünk.

Ha valahol, akkor a rejtjelezés tudományát az iskolában aztán jól megtanuljuk. Nehéz dió mindig megfelelni a „társadalmi elvárásoknak” s az éppen uralkodó rezsim szájíze szerint viselkedni, tanítani, tanulni. Nemesyszer Odüsszeuszhoz méltó leleményességre is szert kell tennünk ahhoz, hogy kikerüljük a hiteinket, meggyőződéseinket, világról-emberről alkotott képünket megkérdőjelező erőket. De ha a véletlen (vagy a politika játéka) úgy hozza, hogy épp nekünk áll a zászló, akkor sem könnyű kigyomlálni a „mi csapatunkból” a számító potyautasokat vagy a lángelekű jakobinusokat. S ha az idő és a tapasztalat (ehhez is kell szerencse) némi bölcsességet is csepegtet belénk, akkor már az is nagy tettnek tűnik fel a szemünkben, ha sikerül valamit túlélni, sikerül valamibe újra beilleszkedni. S ebbéli igyekezetünkben talán még valami fontosat, személyeset is át tudunk menteni az új korszakokba.

1 Égigérő fű (1979). Rendező: Palásthy György. Író: Janikovszky Éva. Zeneszerző: Presser Gábor. Poldi bácsi szerepében: Rajz János.

De ideje lesz lassan a tárgyra térnem. Mert volna ugye nekünk egy magát „pedagógiai vándorköszörűs” néven is illető Trencsényi Lászlónk. Igazi mozgalmár, abból a ritka fajtából, aki a kis és a nagy ügyekben is az Embert (a gyereket) kereste – mit kereste, meg is találta, s ha már megtalálta, védte, segítette, támogatta. Nincs is tanárember ebben az országban, aki nem ismerné, nevét legendák övezik a tudományban, szakmapolitikában is. No nem azért, mert nagymintás reprezentatív mérésekben deresedett volna meg a halántéka. Őt az élet inkább a harcmezőkre teremtette, az Élet mindennapi csatatereire, ahol győzni vagy veszíteni kell, ahol a szignifikanciát olykor méretes pofonokban mérik, s ezt nemcsak adni, de állni is kell. Tőle azt lehet megtanulni, hogy küzdeni sosem késő, mert mindig akad igaz ügy, igaz ember, amiért és akiért érdemes vállalni a kockázatot. Ebben nem ismer tréfát, s ez teszi őt legendás alakká, a pedagógia hőségévé.

De még a hősök is megpihennek olykor a nagy felfordulásban. Képzelnék most magunkat e hősi pózba, ahogy nekitámaszkodunk a 38. kilométerkőhöz, s latolgatjuk a győzelem valódi esélyeit, melynek hírére kellene vinnünk az otthoniaknak. Meglehet ugyanis, hogy mire hazaérünk, oda a győzelem, a hadiszerecse elpártol, hiába futottunk az örömteli hírrel. Mit tegyünk hát e fölöttébb bizonytalan helyzetben? Jelentsük-e a valószínű diadalt, vagy inkább elégedjünk meg annyival, hogy a harcmezőn átélt eseményekről tudósítsunk a távoliaknak?

Jorgosz közlegény jelentései a 38. kilométerről – ahogy a cím is sugallja – nem éppen a végső csata mámorában íródtak. Sokkal inkább jellemző e beszámolókra a bizakodás, hogy nem volt reménytelen minden, ami megtörtént, s az áldozat (mert abból aztán kijutott az utolsó időkben) mégsem volt hiába, és sikerült átmenteni a lényegét az új világba. De mi volna ez a bizonyos lényeg? Mit is kell(ett volna) átmenteni a rendszerváltozás lelkes éveiben a jobb iskolában, a segítőbb pedagógiában hívó szakmabelieknek? Ha a választ a Trencsényi László által szerkesztett/írt tanulmánygyűjteményből próbáljuk kiolvasni, tanácsos előbb a könyv keletkezéstörténetét tisztázni.

A szerkesztő a kötet cím és a stílus keretjátékát Báthory Zoltán *Maratoni reform* című monográfiájával köti össze, így a címbéli utalások már sejtetni engedik, hogy az 1972-től induló oktatási reform stratégiai elemzése helyett ezúttal az érem másik oldalát vehetjük szemügyre: Jorgosz közlegény nem hadvezéri lovon ülve tekint végig a csatamezőn, hanem a történések sűrűjéből érkező azokról az eseményekről számol be, ahol maga is jelen volt.

Jorgosz szerepe végső soron mindenkire ráillik, aki a rendszerváltozás idején aktív szereplője volt az iskolának, az ifjúsági mozgalmi, kulturális életnek. Itt mindenkinek megvan a maga története, éles ecsetvonásokkal megfesthető saját csatajelenete. Ha tudni akarunk valamit az akkori euforikus harci szellemről, a reformhangulatról, a karnyújtásnyi közelségbe kerülő álmokról, akkor elég csak felütni ezt a könyvet, és belepillantani a történetekből összeálló kaleidoszkópba.

Hogy e történetekből mit látunk viszont? Ebben a válogatásban bizony az életünket. Nem statisztikai oszlopokba vésve, nem mélyelemzésekbe fojtva, még csak nem is valami-féle láthatatlan Ariadné fonálra felfűzve, nehogy eltévedjünk e kalandban. Nem. Ezúttal az életünket látjuk viszont, azt a bizonyos mindennapit, melynek óráiban, perceiben csak

próbáljuk mímelni a rendet, a szisztematikus és tévedhetetlen előrelátót. Csak miközben iskolát és gyerekeket terelgetünk, szakmát szolgálunk, szól a telefon, felnőtt a gyerek, eljutunk a piramisokhoz, de a könyvelőre már sosem jut időnk.

Ezt a könyvet ezzel a szelíd beismeréssel kell olvasgatnunk. Felüthetjük bárhol, nem tévedünk el, mert a szövegek gondolati szálai valójában bennünk, reflektív olvasókban fonódnak össze, a mi személyes emlékeinket ébresztik fel, s onnantól már velünk együtt pereg a rólunk is szóló film aktuális epizódja tovább. Lássuk, milyen epizódokat is láthatunk! *Töprengések a munkaiskoláról. A Szakmai Középiskolásokért Kulturális Egyesület története és szerepe a tehetséggondozásban. A Szlovákiai Magyar Pedagógus Szövetségnek javasolt működési alternatívák. Egy mozgalom alkonya? Az iskola gyermekvédelmi környezetének átalakulása. Interjú a miskolci Karrina Szakiskola vezetőivel. Tejfoggal kőbe... Vándorolni jó. Úttörőközösségek a kilencvenes években. Az úttörőmozgalom megítélése – Esettanulmány. Úttörők – cserkészek – fiatal sasok? Az iskola/a gyerekvilág civil környezete. Útkeresés és tapasztalatcsere – Reformok ingójában. A már nem és a még nem között – A gyermekekhez forduló költészet felvirágzása a késői Kádár-korban. Adalékok a Janikovszky-jelenséghez. A gyermekkultúra is közügy – Adalékok a gyerekek kulturális környezetéről induló vitához. A magyarországi gyerek- és ifjúsági kultúra intézménye: Káva Kulturális Műhely. A Virág-mozgalom. Szegregáció és integráció – hátrányos helyzetű roma gyerekek oktatása a körzeti iskolákban. Adalékok az „iskolai agresszióról” zajló vitához. Felvételi vizsga.*

21 történet, 14 szerző, számlálhatatlan ismeretlen katona – ennyi a számszaki mérleg. De mit kezdünk akkor ezzel a jorgoszi jelentéssel? A szerkesztő ránk bízta a döntést: „Veszteséglista? Nyereséglista? Kárjelentés? Diadal? 1989/90 tengelyében mindenről szó eshet. Folytonosságok és folyamatosságok felmutatása? Megszakadt kontinuitásoké? Állandóságoké, melyet csak a politikai ideológia felszíne alatt mutat másnak és másnak? A rendszerváltás utáni második évtizedbe szaladó magyar társadalom és intézményrendszer igényli a hiteles mérlegkészítést.”²

Jóllehet az utolsó mondat azt sugallja, hogy e kötet a hiteles mérlegkészítés igényéhez is hozzájárul, tartok tőle, hogy ezek a számvetéses idők még messze járnak. Bonyolult vállalkozás volna az elmúlt rezsimhez tartozó paradoxonok velejébe éles tekintettel pillantani, miközben ebben az újféle világban is csak botladozunk a magunk keltette zűrzavarban. Hadd érzékeltessem két példán e furcsa helyzetet. A kötet első tanulmánya eltöprengve a hajdani élő legenda, a szentlőrinci iskolakísérlés sorsa fölött, arra is rámutat, hogy még egy szocialista munkaiskolát jobbító szándék is balul sülni lehet el: „Szentlőrinc paradoxona éppen az, hogy miközben megalkotója egyre közelebbnek érezte művét az autentikus marxizmusnak tulajdonított szocializmusképhez, tulajdonképpen lépésről lépésre haladt a ’létező szocializmus’ lebontásának fő irányzataival egy tempóban.”³ A bontás – valamennyiünk szerencséjére – jól sikerült, de az építkezésbe azért csúsztak be hibák: „1991-ben már iskolai

2 A szerkesztő előszava (9. oldal).

3 TRENCSENYI LÁSZLÓ: *Töprengések a munkaiskoláról*. (11.)

Farsangot sem sikerült rendezni, ezért a plébános úr szervezésében és a szülők nagyfokú támogatásával került megrendezésre a 'Katolikus farsang', melyet a tantestület is álarcban látogatott. Jól sikerült az álcázás, és elnyertük a fődíjat.”⁴

Nem, a számvetés ideje még nem érkezett el. Érne és csillapodnia kell még az emlékeinknek, sokféle lelki- és önismereti szűrőn kell még áteresztenünk eseménytörténeteinket, amíg az efféle kaleidoszkópokba pillantva tisztán és fényesen látjuk viszont bennük a közössé tett sors történetünket.

Ma még a farsangok korát éljük, színes és vad álarcokat öltünk, hogy elijesszük a telet. Remélem, most is időben játszunk el e rítust, és az elűzött télutón kizöldül végre a fű.

Poldi bácsi, hallod?

Perjés István

4 PETROVSZKINÉ JUHÁSZ MÁRIA: *Úttörők – cserkészek – fiatal sasok?* (90.)

Németh József:
A Műegyetemtől
a világhírig:
képes egyetemtörténet
From the BME
to world renown:
history in pictures

Műegyetemi Kiadó,
Budapest, 2005

A Műegyetemtől a világhírig

Tárgyszerű kutatás és személyes beszámoló

A műszaki értelmiség története, valamint a magyarországi iparosítás területén született hét kötet után 2007-ben Németh József egyetemi tanár újabb kiadvánnyal jelentkezett. Könyve a Műegyetem hőskorának és közelmúltjának állít emléket. Németh professzor az egyetemnek 1963-tól – két év megszakítással – oktatója volt, így nemcsak a műszaki értelmiség és a technika történetének kiváló kutatója, hanem személyes benyomásokkal, tapasztalatokkal bíró szerző is. A kötet felsőoktatás-történet, amely megismertet egy 225 éves intézmény fejlődésével, mégpedig úgy, hogy nemcsak a magyar felsőoktatás fejlődéstörténetébe illeszti, hanem egyetemes összehasonlításban tárgyalja az egyetem múltját. A kutatást és a képzést mindvégig egységben kezeli.

Egy valóban színvonalas egyetemtörténeti kötet csupán úgy készülhet el, ha a szerző ismeri a korszak felsőoktatás- és tudománypolitikáját, amely azonban csak a kultúrpolitikába és az általános politikába ágyazva értékelhető. Németh József a komplex megközelítés alapján elemzi az egyetem történetét a Mélnöki Intézet 1782-es alapításától a legutóbbi szervezeti és képzési reformokig. A kötet teljességre törekedett, mert minden, az egyetemi és a magyar műszaki képzésben szerepet vállaló, a világ technikai fejlődésére hatást gyakorló egykori műegyetemi kutatót, oktatót bemutat. A munka egyik értéke, hogy a szakmai-tudományos eredmények bemutatása mellett a professzori kar életrajza is élénk tárul. Az is dicséretes, hogy a Műegyetem és a magyar felsőoktatás fejlődését befolyásoló kultúrpolitikusok közül az államférfivá emelkedettek pályáját is felvázolja.

Nagy gondolatok, ötletek nagyon sokszor csaknem azonos időpontban keletkeznek. Nem is olyan régen készültem el Futaky István Göttinga (*A Göttingeni Georg August Egyetem magyarországi és erdélyi kapcsolata a fel-*

világosodás és a reformkor kezdetén) c. kiváló könyvének bírálatával. Nem sokkal ezután került a kezembe Németh könyve. Mivel a két könyv nem nagy időeltéréssel íródott, ezért különös szellemi élményt jelentett a tanulmányozásuk. A peregrinusok révén sok közös diákkal és tanárral találkoztam.

A szerző a Műegyetem és jogelődjeinek 225 éves történetét tárja fel. Megtudjuk, hogy a „Műszaki” neve és szervezete többször változott a századok alatt, de célja ugyanaz volt és maradt: minőségi képzés, műszaki fejlesztés, nemzetközi színvonalon. A könyv jóvoltából képet kapunk arról is, hogy az egyetem tanárai, diákjai miként vettek részt a magyar gazdaság fejlesztésében. Felsőoktatás-történeti áttekintés keretében a munka megismertet a külföldi egyetemek kialakulásával, az ott tanuló magyar diákokkal és az első magyar egyetem létrejöttével, amely Pécsen 1367-ben kezdte meg működését. Ezt több egyetemalapítás követte. Az első mindmáig működő egyetem a Pázmány Péter által 1635-ben alapított Nagyszombati Egyetem volt. Arról is plasztikus képet kapunk, hogy a magyar felsőoktatásban milyen fontos szerepük volt a protestáns főiskoláknak. A felvidéki bányavárosokban új technikai kultúra terjedt el, ami a műszaki szakoktatás megszervezését igényelte. 1735-ben Selmecbányán megalapították a bányatisztképző iskolát, ahol 1763-tól már több tanszék működött. 1770-re az intézet Európa egyik legkorszerűbb szakintézménye lett, ahol több híresség mellett Born Ignác tanított, aki 1786-ban a világon elsőként szervezett nemzetközi bányász-kohász kongresszust.

1777-ben Budára költözött a Pázmány Péter alapította tudományegyetem, amelynek keretében 1787-ben létrejött a Mérnöki Intézet, a mai Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem jogelődje. A hároméves képzésű intézményben földmérő, vízszabályozó, térképrajzoló, árvízmentesítő mérnököket képeztek. Ez az intézmény 12 évvel megelőzte a párizsi École Polytechnique alapítását. A II. József által alapított intézményben igen magas színvonalon oktatták a diákokat. Az első mérnökök között volt Vedres István, aki a Duna-Tisza Csatorna tervét készítette. A legismertebb diák Vásárhelyi Pál volt, aki 1816-ban szerzett mérnöki oklevelet.

Az iparfejlődés megkívánta az Ipartanoda 1844. június 12-i létrehozását. Az intézmény 1846-ban József Nádor nevét vette fel, világhírű oktatója volt a dinamó feltalálója, Jedlik Ányos. A kötetből megtudjuk, hogy az első műszaki folyóirat az 1838-ban létrejött *Hetilap* volt. A kiadvány rendszeres olvasója volt Széchenyi István, aki sokat tett a műszaki értelmiség súlyának növeléséért. Az Ipartanoda oktatói és diákjai szerepet vállaltak a forradalomban és a szabadságharcban. Az önkényuralom idején az Ipartanodát is németesítették, de 1860-tól újra engedélyezték a magyar nyelvű oktatást. Ettől az évtől a Polytechnicum a Királyi József Műegyetem nevet használja. A Műegyetemen a műszaki és a természettudományi tárgyak mellett oktattak nemzetgazdaságtant, váltó jogot, kereskedelem- és törvényismeretet.

A magyarországi mérnökképzés történetében mérföldkő volt Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszter előterjesztése. 1871. július 10-én az országgyűlés elfogadta a Királyi József Műegyetem szervezeti szabályzatát. A József Műegyetem első rektora Sztoczek József lett. Ezután már két műszaki felsőoktatási intézménye volt Magyarországnak. A Műegyetem-

nek 5 szakosztálya volt (mérnöki, építészeti, gépészmérnöki, vegyészi, valamint bölcsészeti és általános műszaki szakosztály). A szakosztályok a mai karok megfelelői voltak, irányítói a dékánok. A József Műegyetem volt az első műszaki felsőoktatási intézmény a világon, amely nevében az egyetem szót viselte. Azzal vált teljessé 1901-ben, hogy megkapta a doktoráltatási jogot. Első állandó otthona a Múzeum körúton volt. Mivel a tudományegyetemnek is szüksége volt épületeire, ezért sürgetővé vált az új műegyetemi építési terület kiválasztása. A Duna-parti központi épület felavatására 1910. május 25-én, Ferenc József jelenlétében került sor. A magyarországi műszaki felsőoktatásban a legnagyobb múltra a földmérő, a vízépítő képzés tekint vissza. Az osztály egyik nemzetközi híru professzora a Bécsben diplomázott Kruspér István. Az osztály életében meghatározó szerepet játszott a Karlsruhéban és Zürichben tanult Kherndl Antal professzor, aki nélkül nem képzelhető el a budapesti hidak építése.

Nagy lendületet adott a kiegyezés utáni iparfejlődés az 1871-ben létrejött Gépészeti Osztálynak. Az Elektrotechnika Tanszék első professzora Zipernovszky Károly lett, aki a transzformátor működési elvét ismerte fel. A nagy triász tagja volt Bánki Donáttal és Csonka Jánossal együtt. Utóbbiak közös alkotása az 1893-ban szabadalmazott porlasztó. Építész-képzés a Műegyetemen 1873-ban indult el. Az osztály tanárai meghatározó szerepet kaptak a korabeli magyarországi építészetben. A sok kiválóság között a legismertebb volt Steindl Imre és Schulek Frigyes. A kiegyezés hatása megmutatkozott a vegyipar fejlődésében is. A Vegyészet Osztályon is több neves professzor tanított.

A mérnöki tudományok oktatása mellett nagy teret kapott a műegyetemi képzésben a matematika. A modern matematikai iskolák első jelentős nemzetközi rangú képviselője volt König Gyula. A fizika oktatásának fejlődése szorosan összefügg az egyetem történetével. Az Institutum Geometrico-Hydrotechnicum – Mérnöki Intézet – a tudományegyetem keretei között működött. Tanára volt többek között Jedlik Ányos, aki első ízben adott elő fizikát magyarul. Itt tanított Zipernovszky Károly és Zemplén Győző is. Zemplén adta elő először Magyarországon a statisztikus mechanikát, illetve a Maxwell-féle elektrodinamikát.

A műszaki és a természettudományi tárgyak mellett fontos a gazdaságtudományi tárgyak oktatása. Az egyetem híres oktatója volt többek között Kautz Gyula. 1912-ben indult a posztgraduális jellegű közgazdasági képzés. 1914-ben pedig – Európában elsőként – mérnököknek egyéves továbbképzéssel adtak ki közgazdasági mérnök oklevelet. Mindez a Közgazdasági Osztály megalakulását is jelentette. 1920-tól az osztály dékánja volt Heller Farkas. A sikeres oktatás tapasztalatai alapján vetődött fel az Országgyűlésben egy közgazdaságtudományi egyetem létrehozásának gondolata. Az 1934. évi X. tc. a József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem szervezeti keretei között létrehozta a közgazdaságtudományi kart közgazdasági és kereskedelmi, valamint közgazdasági osztályokkal. A kar híres oktatói között találjuk Laky Dezsőt, az alkalmazott közgazdaságtan és statisztika professzorát.

A könyv bemutatja azokat a tanítványokat is, akik jelentős szerepet tölthettek be a technikai kultúra fejlesztésében. Így Jendrassik Györgyöt, aki a diselmotor fejlesztésében ért el kiváló eredményeket. Kandó Kálmán a világ első váltakozó áramú vasútvonalával a

vasúti villamosításban szerzett múlhatatlan érdemeket, ugyancsak ő készítette el az első fázisváltós villamos mozdonyt. Kármán Tódor dolgozta ki az áramlásba helyezett testek mögött fellépő örvénysor elméletét, az ő irányításával fejlesztette ki az amerikai hadsereg az első ballisztikus irányított rakétáját. Az egyetem híressége Kós Károly építész, író, a népi építészet meghatározó alakja. A Műegyetemen kezdték tanulmányaikat Szilárd Leó, Gábor Dénes és Wigner Jenő világhírű kutatók.

Az 1934. évi X. tc. alapján létrejött József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem 98 tanszékével az ország legnagyobb felsőoktatási intézménye lett, amely korábbi osztályai mellett a Soproni Bányamérnöki és Erdőmérnöki Főiskolát és az Állatorvos-tudományi Főiskolát is magában foglalta. Az új szervezeti keretek között létrejött intézményben a nagy generációt felváltják a tanítványok. Az egyetem professzora lett az elitképzést meghatározó jog- és földrajztudós Teleki Pál, aki 1937–1938-ban a rektori tisztelet is betöltötte. A kötetből megtudjuk, hogy az 1930-as évektől számíthatjuk az egyetem és az ipar közötti kapcsolat szorosabbra fűzését; a korszak jellemzője, hogy az ipari vállalatok új tanszékeket és kutatóintézeteket alapítottak. Így jött létre a Tungsram támogatásával az Atomfizikai Tanszék, amelynek élére Bay Zoltán került. A Goldberger Textilgyár alapította a Textilkémiai Tanszékét, melynek vezetője Csűrös Zoltán lett.

A korszakról elmondhatjuk, hogy az a dinamikus építkezés, amely korábban jellemezte a Műegyetemet, ekkor már nem tapasztalható. Két nagyobb építkezés azonban volt. Kotsis Iván tervei alapján készült el az Aerodinamikai Intézet, illetve Csonka Pál tervei alapján az Auditorium Maximum. A kötet bemutatja a Bánya-, Kohó- és Erdőmérnöki Kar híres professzorait, többek között Pattantyús Ábrahám Imrét és Tarczy-Hornoch Antalt, valamint a Mérnöki és Építésmérnöki Kar tanárait. Közülük kiemelkedő Mihalich Győző és Vendl Aladár munkássága. Mihalich a hídépítéstan és a vasbeton szerkezetek világhírű művelője, Vendl Aladár az ásványtan és a geológia nemzetközi elismertségű tudósa volt. Az Építésmérnöki Karon oktatott Csonka Pál, akinek kiemelkedő az építéstechnika, a rugalmasság- és a képlékenységtan területén végzett munkája.

A könyv tanulmányozása közben megtudjuk, hogy az 1920-as évek elején a gépészmérnöki oktatás átalakítása nem csupán a tantárgyi programok korszerűsítését hozta magával, hanem az ipar igényeinek megfelelően új tanszékek alapítását is. 1924-ben, Misángyi Vilmos vezetésével létrejön a II. számú Mechanikai Technológiai Tanszék. A Villamos Gépek és Mérések Tanszék vezetője lett Liska József. Verebély László a Villamos Művek és Vasutak Tanszék nemzetközi tekintélyű tanára lett. Pattantyús Ábrahám Géza gazdag szakirodalmi munkásságával szintén az egyetem hírnevét gazdagította.

Jelentős volt a Vegyészmérnöki Karon tanító professzorok munkája is. Ekkor az iparban új tudományterületek honosodtak meg, új tanszékek jöttek létre. Kimagasló Zemplén Géza munkássága, akinek jelentős szerepe volt a magyarországi szerves kémia kialakításában, és aki nagymértékben hozzájárult a magyar szerves kémia nemzetközi megismertetéséhez. Megjegyzendő, hogy a tanszékén dolgozott 1956-ig a későbbi Nobel-díjas Oláh György. A kar híres professzora volt Varga József, Náray Szabó István és Csűrös Zoltán.

Az 1934. évi X. tc. nyomán nem csupán folytatódott a mérnökök gazdasági képzése, hanem új alapú szakképzése is elindult. Hazai és nemzetközi elismertségében kiemelkedő Heller Farkas és Laky Dezső. Hellernek meghatározó szerepe volt a mérnökök gazdasági szemlélete formálásában és a magyarországi közgazdászképzés elindításában. Laky Dezső pedig több színvonalas statisztikai könyv szerzője. Azt is láthatjuk, hogy a műegyetemi természettudományi tárgyakat jelentős hazai és nemzetközi elismertségű tanárok oktatták. Közéjük tartozott Egerváry Jenő és König Dénes, Bay Zoltán, Gombás Pál és Gyulai Zoltán.

A kötetből megtudjuk, hogy a mérnökök továbbképzésének gondolata már 1914-ben felvetődött. Európa első mérnöktovábbképző intézete 1939-ben jött létre Mihalich Győző professzor vezetésével. A tanulmány bemutatja az 1934–1949 közötti időszak híres tanítványait, és képet kapunk az 1949–1967 közötti évek számos átszervezéséről, a különféle oktatási és tudományos reformokról, valamint az 1956-os forradalom műegyetemi történéseiről. A könyv kisebb életrajzok keretében bemutatja az 1949–1967 közötti időszak híressé vált kutatóit, teret szentel az 1967–2005 közötti reformoknak, átalakításoknak. Megtudjuk, hogy az angol nyelvű képzés 1988-ban, az orosz 1991-ben, a német 1992-ben indult. Jelentős szervezeti változás része, hogy 1987-ben megalakult a Természet- és Társadalomtudományi Kar, 1992-ben az Informatikai Kar és több új szak. Bevezették a kreditrendszert. A Műegyetem 1998-en elsőként kezdte meg a felkészülést a bolognai folyamathoz való csatlakozásra. Részletesebb képet kapunk a korszak kutatói és oktatói tevékenységéről és az egyetem jól felszerelt könyvtáráról.

Minden egyetem történetéhez hozzátartozik a diákélet, a sport és a kultúra. Nem felel meg a kötet azoknak a híres művészeknek a bemutatásáról sem, akik egykoron az intézmény hallgatói voltak. Természetes, hogy bemutatja az egyetemhez kötődő Nobel-díjasokat, Wigner Jenőt, Gábor Dénest és Oláh Györgyöt. A könyv erénye, hogy katasztroft kínál az intézmény, illetve a jogelőd összes vezetőjéről, illetve számba veszi az egyetem díszdoktorait. További pozitívuma, hogy angolul is megismerteti a Műegyetem történetével.

Joggal állapíthatjuk meg a könyvről, hogy igen kiváló munka, ezért elolvasását nemcsak az egyetem egykori diákjainak ajánlom, hanem mindenkinek, aki a magyar műszaki kultúráról és a magyar felsőoktatásról képet kíván kapni.

N. Szabó József