

A magyar felsőoktatás viszonyulási pontjai a rendszerváltozás után

Közhelyszámba megy, ugyanakkor valóban igaz, hogy az elmúlt 40–50 évben a felsőoktatás (térben és tartalomban is) globális változásokon ment keresztül. Átalakult a képzés szerkezete és tartalma, átstrukturálódott az intézményrendszer, megváltozott az intézmények irányítása és finanszírozása. Emellett lényegesen átfurmálódott a felsőoktatás társadalmi és gazdasági pozíciója, szélesre tárultak az intézmények kapui, végbement a felsőoktatás demokratizálódása, más szóval expanziója.

Ez utóbbi szóhasználati kettősség egyben gondolati különbözőséget is hordoz. A sokáig szinte kimeríthetetlennek tűnő hallgatói létszámbővülés egyesek számára támogatandó, a felsőoktatás demokratikus átalakulását jelentő folyamat. Ezzel szemben mások elvetendő, a szféra minőségromlásához, kommercializálódásához vezető jelenséget láttak, látnak benne, amely szorosan összekapcsolódik a fent csupán említésszerűen jelzett folyamatokkal, azoknak a „klasszikus” felsőoktatásra gyakorolt, transzformatív hatásával.

A magyar felsőoktatásnak másfél évtized alatt kellett szembenéznie a Nyugat-Európában, az angolszász országokban és a Távol-Kelet egyes államaiban hosszú évtizedek alatt lezajló kihívásokkal. 1990-ben 108 376; 2005-ben 424 161 hallgató vett részt Magyarországon a felsőoktatásban, tehát hozzávetőleg négyeszeresére nőtt a számuk.¹ Az intézményhálózat átalakulását három adattal lehet érzékletesen szemléltetni: 1990-ben 77 (kizárólag állami), 1997-ben 90; 2006-ban pedig 71 egyetem és főiskola várta a felvételizőket, ezek közül 2008-ban 30 állami, 41 pedig nem állami intézmény.²

A fenti folyamattal párhuzamosan zajlott le a merev tantervi hálók és a csoportrendszer lebontása és a kreditrendszer bevezetése, rögtön ezt követően pedig a többciklusú képzésre történő áttérés. Az intézmények irányításában is mélyreható változásoknak lehettünk tanúi, amelyből egy szempontot emelek ki: 1993-tól hallgatói önkormányzatok, 1/4-1/3 arányban vesznek részt az intézményi döntéshozatalban, s mára már komoly helyi hatalomra tettek szert a hallgatói képviselők.

A felsőoktatás finanszírozása is átalakult: a bázisfinanszírozást felváltotta a – sokak szerint a minőség ellen ható – normatív, fejkvóta alapú intézménytámogatás. A

¹ Oktatási és Kulturális Minisztérium, Statisztikai tájékoztató – Felsőoktatás (Budapest: OKM, 2006), 13.

² 2005/2006-os tanévben a hallgatók 86%-a állami, 6%-a egyházi, 8%-a alapítványi intézménybe járt, tehát az intézmények nagy száma nem jár együtt a hallgatói létszám növekedésével.

növekvő hallgatói létszám miatt állandósult a forráshiány, ezért néhány évtől eltekintve folyamatosan napirenden volt a tandíj, aminek bevezetésével kétszer is megpróbálkozott az aktuális kormányzat, azonban mindkét esetben rövid életűnek bizonyult a komoly indulatok és társadalmi felzúdulást gerjesztő finanszírozási eszköz.

1998-ban adta ki az OECD a *Redefining Tertiary Education* (A harmadfokú oktatás újraértelmezése) című összefoglaló tanulmányát, amely – amint azt mára már tudjuk – a felsőoktatásról szóló nemzetközi diskurzus meghatározó eleme, fogalmi és tartalmi bázisa lett. A munka az OECD-országok felsőoktatási rendszerének átvilágításából született, s lényegében egy új fogalomrendszer alkotott a szféra számára. A „higher education” (felsőoktatás) helyett bevezette a „tertiary education” (harmadfokú oktatás) fogalmát.³

A fogalmi változás tartalmi átalakulást jelöl: már nem a klasszikus, szűk társadalmi elitet képző, bezárkózó egyetemekről beszélünk, hanem egy olyan oktatási szintről, amely már szinte bárki számára hozzáférhető, közelebb áll a társadalomhoz, de közelebb van a munkaerőpiachoz is. Ezt a logikai átalakulást indokolta többek között, hogy a felsőoktatás fejlődése, átalakulása a '90-es éveket megelőzően jellemzően nem az egyetemi szektorban játszódott le, hanem ezek frissen létrehozott vagy megerősített alternatíváiban, vetélytársaiban, többek között a német Fachhochschulékban, a frissen létrejött norvég főiskolai rendszerben, s az ezekhez hasonló intézményekben.⁴

A „tertiary” (harmadfokú) jelző egyéb logikai szempontból is jobban kifejezi azt a fogalmi többletet, amit az a megközelítés takar, amely szerint a felső-, pontosabban a harmadfokú oktatás nem egy önmagában teljes, elszeparált, elérhetetlen, elit képzési szint, hanem pusztán egy következő lépcső a középfokú („secondary”) oktatási szintet követően. Ebben a részvétel már nem kiváltság és nem exkluzív, hanem általános, az egész társadalom számára elérhető és elképzelhető. Ez az új megközelítés elismeri a teljes és a részidős oktatást, nem törődik a hallgató életkorával, elfogadja az összes intézménytípust (a kutatóegyetemektől a kétéves felsőfokú szakképzést nyújtó kis intézményekig), az ezekben megszerezhető szakképzettségekkel együtt.⁵

A felsőoktatás „demokratizálása”, a zárt, elszeparált egyetemekre való általános bejutás lehetősége a '60-as évek társadalmi konfliktusaiban politikai céllá, a társadalmi egyenlőség egyik sarokkövévé vált. A politikai követelések közül az intézmények kapuinak megnyitása, szélesre tárása tartósan bizonyult, azonban a hihetetlen létszámbővülés következtében egy idő után a minőség biztosítása, a gazdaságosság és a fenntartható finanszírozás kerültek előtérbe. Az egyik kulcskérdés pedig éppen a hallgatói tömegek gyors beáramlásának a felsőoktatási intézmények – elsősorban a tradicionális európai egyetemek – szerepére, identi-

³ Jelen munka a Magyarországon használatban maradt „felsőoktatás” fogalmat használja

⁴ OECD, *Redefining Tertiary Education* (Paris: OECD, 1998), 14.

⁵ Ibid

tására, ethoszára és napi munkájára gyakorolt pusztító hatása lett. Mindazonáltal az egyetemi szektor általában oroszlánrészt vállalt a fenti, gyakran meglepően gyorsan lejátszódó folyamatban, egyes német egyetemek például néhány évtized alatt megháromszorozták, olykor megnégyszereztek hallgatói létszámukat.⁶

A hallgatói létszám bővülés kiterjedése, a felsőoktatás kvázi univerzálissá válása Nyugat-Európában, az angolszász országokban és a Távol-Kelet egyes országaiban az 1980–90-es évek fordulója körül már látványos eredményeket ért el, azonban igazán még ekkor sem teljedett ki. Az egyes államok között mindenesetre már ekkor érdekes különbségek voltak tapasztalhatók számos tekintetben, amelyek közül egyet (a beiratkozottak életkorát) az 1. számú táblázat adatai is szemléletesen tükrözik. Belgiumban, az Egyesült Államokban és Új-Zélandon a 18–21 éves korcsoport a legszélesebb, ezzel szemben Dánia, Németország és Norvégia esetében a 22–25 évesek közül vesznek részt legtöbben valamilyen felsőoktatási képzésben.⁷

1. sz. táblázat

A beiratkozottak aránya korcsoportonként 1985–1995⁸

	18–21 év			22–25 év			26–29 év		
	1985	1990	1995	1985	1990	1995	1985	1990	1995
Ausztrália	–	–	29,8	–	–	14,1	–	–	8,9
Belgium	24,5	–	40,7	7,2	–	16,5	1,5	–	3,6
Dánia	7,4	7,4	8,9	16,3	17,9	22,6	8,2	9,3	11,2
Egyesült Királyság	–	16,1	25,8	–	4,7	9,3	–	–	4,8
Japán	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Németország	8,8	8,5	10,6	15,5	15,9	17,0	8,9	10,4	11,4
Norvégia	8,8	14,4	17,5	13,2	18,9	23,6	5,7	8,2	10,0
Svédország	7,9	8,7	13,0	11,3	11,4	16,6	6,5	6,1	7,5
Új-Zéland	14,9	20,8	28,6	9,6	13,8	13,3	–	–	7,2
Egyesült Államok	33,0	36,2	34,7	14,5	17,1	20,7	8,2	8,5	10,5

A felsőfokú végzettséget először szerzők aránya 2005-re az OECD országokban elérte a 36%-ot. Az Európai Unióban ennél valamennyivel alacsonyabb ez az arány, a különbség azonban lényegében elhanyagolható. Magyarország az OECD átlag alatt, de egy hajszállal az EU19 átlaga felett helyezkedik el a rangsorban.⁹

⁶ Ibid, 20.

⁷ Ibid, 21.

⁸ Ibid

⁹ OECD, *Education at a Glance 2007* (Paris: OECD, 2007), <http://www.oecd.org/dataoecd/36/4/40701218.pdf> (letöltve az internetről 2008. április 7.) 54.

Komoly érdeklődésre számot tartó tendencia ugyanakkor, hogy Magyarországon a létszám-bővülés elsősorban az olcsó, könnyen fenntartható, tanár-, társadalomtudományi, jogi és gazdaságtudományi képzésekben következett be; a természet- és műszaki tudományok terén – arányait tekintve – továbbra is meglehetősen alacsony a hallgatói létszám. Míg az OECD országokban átlagosan 25% végez valamilyen természettudományi vagy műszaki képzésben, addig Magyarországon ez az arány 16% alatt van, Finnországban, Görögországban, Koreában, Németországban és Szlovákiában viszont 30% fölött.¹⁰

Bár valószínű, hogy ez az eltérés nem szerencsés, és a gazdaság elvárásaival sem találkozok, ugyanakkor elmondható, hogy a társadalom- és gazdaságtudományi területen végző diplomások sok olyan képességet, kompetenciát is magukra szednek, amelyek piaci környezetben is kamatoztathatók: flexibilis gondolkodásmódot, képezhetőséget.

Az Európai Unió mindenestre komolyan törekszik arra, hogy növelje a matematikai, természettudományi, műszaki területen végzetek számát. Az EU-27-ben 2004-ben 825 000, 2005-ben 864 200 végzett volt (a világon hasonló területeken végzett, körülbelül 5 millió diplomás hatoda), Kína példája azonban ehhez képest szinte sokkoló: a távol-keleti ország 2000 és 2004 között megduplázta ezeken a tudományterületeken végzett hallgatóinak a számát, ami így már az egymilliót is meghaladta (1 020 000).¹¹ Ehhez képest lehangoló, hogy 2005-ben az OECD országok között, a 100 ezer, 25–34 éves munkavállalóra jutó természettudományos végzettségű diplomások számát tekintve Magyarország volt az utolsó, kevesebb mint 1500 fős kontingensével.¹²

A felsőoktatás roppant méretű bővülése számos kihívást rejtett magában. A növekvő hallgatói létszámok egyre növekvő kiadásokkal jártak együtt, ami óhatatlanul elvezetett ahhoz, hogy a kormányok nem akarták egyedül viselni a megnövekedett költségeket, s egyre hangsúlyosabbá vált a felsőoktatásnak a privát szférából származó jövedelemkiegészítése. Természetesen nem lehetett homogén gyakorlati megoldásban gondolkodni, s az eltérő alaphelyzetek eltérő válaszokat eredményeztek.

Az Egyesült Államokban mindig jelentős volt a magántőke szerepe, de lassan Európában is egyre elfogadottabbá vált, hogy a felsőoktatás emberi erőforrást termel, így a gazdasági szféra involválódása nemcsak elfogadható, de egyenesen támogatandó. Alternatív finanszírozási eszközök jelentek – és jelennek meg folyamatosan – az egyetemek, főiskolák költségvetésében (cégek, vállalatok), s előtérbe került a hallgatók személyes hozzájárulása: tandíj, azaz a megtérülő személyes befektetésbe való beruházás.

¹⁰ OECD, *Thematic Review of Tertiary Education Volume 3*. (Paris: OECD, 2008), <http://oecd-conference-tekis.iscte.pt/documents.html> letöltve az internetről 2008. április 7.) 25.

¹¹ Ibid 26.

¹² OECD, *Education at a Glance 2007* (Paris: OECD, 2007), <http://www.oecd.org/dataoecd/36/4/40701218.pdf> (letöltve az internetről 2008. április 7.) 61.

A 2. sz. táblázat adatai alapján megállapítható, hogy a '80-as évek vége felé a hagyományosan széles szociális hálóval rendelkező, jóléti országokban nem volt tandíjfizetési kötelezettség. Azt is láthatjuk, hogy az USA-ban, (akkor még) NSZK-ban, az Egyesült Királyságban és Japánban is magas, Ausztráliában, Spanyolországban, Franciaországban és Hollandiában alacsony arányú az egyéb bevételek részesedése. „Ezek vagy konkrét piaci keresletet érvényesítenek (szakemberigény, foglalkoztatói követelmények érvényesítése stb.) vagy artikulálódott társadalmi érdeket közvetítenek (alapítványok). Ide tartoznak még a felsőoktatási intézmények saját vagyónának, befektetéseinek jövedelmei is a magánintézmények esetében, ill. az állami intézményeknél a rendelkezésre bocsátott eszközök bérbeadása is hozhat jövedelmet.”¹³ (Magyarországon ekkor az állami támogatás mintegy 85 százalék körüli, ami lényegében megfelel az európai átlagnak. A fennmaradó 15%-ot kitevő egyéb üzemeltetési bevételek legnagyobb hányada költségvetésen kívüli forrásokból tevődött össze.¹⁴)

2. sz. táblázat

A felsőoktatási bevételek forrásainak szerkezete %-ban a '80-as évek végén¹⁵

Ország	Állami támogatás	Tandíj-befizetés	Egyéb bevételek	Összesen
Ausztrália	87,7	2,4	9,9	100,0
Egyesült Királyság	55,0	13,7	31,3	100,0
Finnország	85,0	–	15,0	100,0
Franciaország	89,5	4,7	5,8	100,0
Hollandia	80,0	12,0	8,0	100,0
Japán összesen	42,0	35,8	22,2	100,0
állami	63,2	8,8	28,0	100,0
magán	15,0	65,8	19,2	100,0
Norvégia	90,0	–	10,0	100,0
NSZK	68,5	–	31,5	100,0
Spanyolország	76,0	20,0	4,0	100,0
Svédország	80,0	–	20,0	100,0
USA összesen	44,8	22,4	32,8	100,0
állami	59,3	14,4	26,3	100,0
magán	18,4	38,7	42,9	100,0

¹³ Vámos Dóra, *A felsőoktatás finansziális kérdései és gazdasági helyzetének alakulása*, <http://www.nkth.gov.hu/letolt/kutat/tep/ember/vamosdora.pdf> (letöltve az internetről 2008. április 7.) 4.

¹⁴ Ibid

¹⁵ Ibid

Azóta ezen a téren is jelentős változásoknak lehettünk tanúi, hiszen olyan, korábban tandíjmentes országok, mint Ausztria vagy Németország, úgy döntöttek, hogy bevezetik a felsőoktatás költségeihez való közvetlen hallgatói hozzájárulás formáját. (Magyarország is megpróbálkozott erre az útra lépni, azonban a tavaszi népszavazást követően a kormányzat kénytelen volt visszakozni, s a tandíj újabb bevezetése ezúttal is rövid életűnek bizonyult.)

A növekvő költségek így a kormányok mellett a családok számára is nagy nehézséget jelentettek már a magyarországi rendszerváltozás körüli időszakban is. Japánban például egy átlagos család, amelyikben hallgató is él, jövedelmének 1/4-1/3 részét oktatásra költötte, az Egyesült Államokban pedig már a '90-es évek elején komoly felháborodást váltott ki, hogy a tandíjak jóval az inflációt meghaladó mértékkel nőttek. Hallgatói szervezetek szerint több országban már ekkor a hallgatók komoly eladósodottságát lehetett tapasztalni.¹⁶

A fentiek tükrében nyilván nem lehet mellékes, hogy az egyes országok mennyit költenek GDP-jükből a felsőoktatásra. Az OECD országok átlaga valamivel 1,5% alatt van úgy, hogy az Egyesült Államok 2,9, Dél-Korea pedig 2,3%-ot költ nemzeti össztermékéből a harmadfokú oktatási szektorra. Magyarország kiadásai éppen meghaladják az egy százalékot, így szinte pontosan megegyeznek az Egyesült Államokban az állami források felhasználásának arányával. Értelem-szerű, hogy az USA-ban a fennmaradó majd 1,9%-ot a privát szféra adja, s ezzel a hozzájárulással a GDP-ből való részesedését tekintve a világ legnagyobb felsőoktatási rendszerévé teszi az amerikaiakat. Németország, Ausztria, Portugália, Spanyolország és Csehország hozzávetőlegesen a magyarországgal megegyező eredményekkel rendelkeznek.¹⁷

A felsőoktatás bővülése nem feltétlenül az egyetemi szektorban következett be, hanem alternatív intézménytípusok jelentek meg (lásd a 3. számú táblázatot). Ezek számos tekintetben különböztek az egyetemektől: nem vagy kevéssé folytattak kutatási tevékenységet, a képzések munkaorientáltak voltak, továbbá rövidebb képzési programokat valósítottak meg (a képzési idő csökkentése a költségek optimalizálása miatt is szükségessé vált). A munkaerőpiachoz való jobb alkalmazkodókészség mellett regionális felzárkóztató célokat is szolgáltak.

Számos ok vezetett ezen intézménytípusok kialakulásához. A rendszerek bővítésével a kormányzatok tisztán el szerették volna különíteni az egyetemektől a munkaerőpiac egyre változatosabb igényeihez alkalmazkodni képes alternatív intézményeket. Kétségesé vált – bár számos példa bizonyítja ennek ellenkezőjét –, hogy a hagyományos egyetemek képesek lesznek-e megbirkózni a dinamikus növekvő hallgatói létszámmal. A regionális fejlesztési stratégiáknak is meg-

¹⁶ OECD, *Redefining Tertiary Education* (Paris: OECD, 1998), 24.

¹⁷ OECD, *Education at a Glance 2007* (Paris: OECD, 2007), <http://www.oecd.org/dataoecd/36/4/40701218.pdf> (letöltve az internetről 2008. április 7.), 197.

3. sz. táblázat

Az alternatív felsőoktatási intézménytípusok első hulláma

<i>Időszak</i>	<i>Ország</i>	<i>Intézmény</i>
1960-as évek közepe	Franciaország	Instituts Universitaires de Technologie (IUTs)
1970-es évek eleje	Ausztrália	Technical and Further Education Colleges (TAFE)
	Németország	Fachhochschulen
	Norvégia	Distriktshøgskoler

feleltek a frissen kialakított intézmények, hiszen nagyobb társadalmi és földrajzi hozzáférhetőséget biztosítottak a felsőoktatáshoz, rugalmasabban alkalmazkodtak a helyi közösségek változó elvárásaihoz, továbbá a hallgatók egyre változatosabbá váló képzettségéhez, motivációjához, életpályatervéhez és várakozásaihoz. A hallgatók rövidebb képzési programokba történő becsatornázása egyben költséghatékonysági kérdés is volt a kormányzatok számára.¹⁸

Az 1980-as és 1990-es években néhány országban kialakult, illetve továbbfejlődött a több intézménytípust is tartalmazó rendszer.

4. sz. táblázat

Az alternatív felsőoktatási intézménytípusok második hulláma

<i>Időszak</i>	<i>Ország</i>	<i>Intézmény</i>
1986	Hollandia	Hogescholen
1990-es évek eleje	Ausztria	Fachhochschulen
	Finnország	Ammattikorkeakoulu
1990-es évek vége	Svájc	Fachhochschulen

Összességében elmondható, hogy az egyik leginkább említésre méltó aspektusa ezeknek az intézménytípusoknak éppen az, hogy mennyire újak. Még az ezen a téren legnagyobb variabilitást felmutató Egyesült Államokban is csak 1918-ig megy vissza a közösségi vagy népfőiskolák („community college”-ok) története, s az igazi expanziójuk ott is csak az 1960–70-es években kezdődött. Voltak országok ugyanakkor (Olaszország, Svédország), amelyek a hagyományos, egyetemi intézményrendszeren belül valósították meg azt az expanziót, amely a fenti államokban egy új intézményhálózat létrejöttéhez vezetett, ebből viszont arra következtethetünk, hogy az intézményrendszer átalakítása egyes helyeken egy-

¹⁸ OECD, *Thematic Review of Tertiary Education Volume 1*. (Paris: OECD, 2008), <http://oecd-conference-teks.iscte.pt/documents.html> (letöltve az internetről 2008. április 7.), 32.

ben a merev, túlságosan is akadémiai, a való élettől távol lévő egyetemek ellenei reakciónak is tekinthető.¹⁹

Az új intézménytípusok persze nem teljes mértékben összehasonlíthatók, hiszen az egyes országok eltérő modelleket valósítottak és valósítanak meg, azonban egy biztos: már az 1990-es évek közepén igen jelentős volt a nem egyetemi szektor térnyerése. Az 5. táblázat éppen azt mutatja be, hogy néhány európai ország (közösség) esetében mekkora szeletet hasítottak ki a nem egyetemi („non-university”) szektor intézményei a felsőoktatásból.

5. sz. táblázat

Hallgatói létszámarány 1996-ban a nem egyetemi intézményekben²⁰

<i>Ország (közösség)</i>	<i>Intézménytípus</i>	<i>Arány (%)</i>
Ausztria	főiskola (Fachhochschule)	2
Belgium (Flamand Közösség)		62
Dánia	120 kis intézmény	70
Finnország	főiskola (Polytechnic)	24
Franciaország	IUT	42
Hollandia	főiskola (Hogeschole)	63
Németország	főiskola (Polytechnic)	24

A képzések összehasonlíthatósága tekintetében a '80-as évek végéig nem volt komolyabb fejlemény az Európai Közösségben; általában a tanulmányok hosszát tekintették a meghatározó fokmérőnek.²¹ 1988-ban született meg az Európai Tanács állásfoglalása, amely szerint a tipikus felsőfokú végzettség a kvalifikált munkaerőt igénylő feladatok elvégzéséhez egy elismert felsőoktatási intézményben elvégzett hároméves képzés során szerezhető meg.

Az *Education at a Glance* című kiadványában az OECD is elsősorban az időtartam alapján csoportosítja a képzési programokat, az alábbiak szerint:

- nem egyetemi felsőfokú képzések (három évnél rövidebbek);
- rövid vagy közepes hosszúságú, alapszintű felsőfokú képzések, hivatalosan elismert felsőoktatási intézményekben (3-4 év);
- hosszú alapszintű felsőfokú végzettségek (5 vagy több év);

¹⁹ W. Norton Grubb, *The Roles of Tertiary Colleges and Institutes: Trade-offs in Restructuring Postsecondary Education* (OECD, 2003) <http://www.oecd.org/dataoecd/50/55/35971977.pdf> (letöltve az internetről 2008. április 7.). 2.

²⁰ *Ibid*, 8.

²¹ Ulrich Teichler, „Diversification of Higher Education and the Profile of the Individual Institution” *Higher Education Management and Policy* (2002): 182

- második felsőfokú képzések (mesterképzés stb., olyan helyeken, ahol alapképzés is létezik);
- doktori képzés.²²

Az Európai Bizottság és az OECD régóta használta ezeket a definíciókat, ugyanakkor nem jelentett semmiféle nyomást a tagországok számára, akik csak a '70-es évek közepén kezdtek el közös felsőoktatás-politikai irányelveken gondolkodni, de akkor is azzal a kikötéssel, hogy a létező nemzeti felsőoktatási rendszereket és kultúrákat tiszteletben tartják. Ennek legszemléletesebb példája talán az 1987-ben létrehozott európai ösztöndíjas program, az ERASMUS, amely egységesített struktúrák nélkül is jól működött.²³

Amikor a '80-as évek végén, '90-es évek elején a skandináv országok (egészen pontosan Dánia és Finnország) kísérletezni kezdtek a többciklusú képzés bevezetésével, nem európai konvergenciákat, hanem az angolszász példákat tartották szem előtt. Finnországban egy új felsőoktatási intézménytípus – az ammattikorkeakoulu – létrehozása volt az elsődleges célja a szerkezeti reformnak, s a bachelor-master struktúra kialakítása csak hozzáadott értéként jelent meg.²⁴

Az európai és az ázsiai miniszterelnökök közös konferenciája okozhatta Európa számára azt a sokkot, amit követően az európai vezetők úgy érezték, hogy szükséges tenniük valamit a felsőoktatás-politika összehangolása érdekében. Ekkor szembesültek ugyanis azzal a ténnyel, hogy a Kelet- és Dél-Kelet-Ázsiából tanulni külföldre utazó hallgatók közül alig-alig néhányan jönnek az Öreg Kontinensre. Ezt követően terjedt el széles körben az a nézet, hogy az európai felsőoktatás sokkal népszerűbbé válhat az Európán kívülről érkező diákok körében, ha a képzési programok és szakképzettségek tekintetében is megtörténne az átállás az alapképzés-mesterképzés rendszerre.²⁵

Az 1999-ben, Bolognában 29 ország által aláírt nyilatkozatot tartják általában annak a mérföldkönek, amely a konvergens európai felsőoktatás-politika felé vezető út kezdetét jelentette. A Prágai Nyilatkozatban elfogadott, 2010-ig kialakítandó Európai Felsőoktatási Térség létrehozására tett törekvések részeredményeit számos miniszteri konferencia (2003: Athén, 2005: Bergen, 2007: London) keretében mutatták be és vitatták meg.²⁶ A törekvések célja összességében az, hogy erősödjön az európai felsőoktatás globális pozíciója.

Viszonylag kevesebbet beszélnek róla, ugyanakkor a képzések egységesülését vizsgáló tanulmányok rámutatnak arra, hogy a brit, a francia, a német és az

²² Ibid

²³ Ibid

²⁴ Ibid, 183.

²⁵ Ibid

²⁶ A folyamatot értékelő, jelentős nemzetközi visszhangra számot tartó konferenciát 46 ország oktatási miniszterének részvételével 2010-ben Budapesten tartják.

olasz oktatási miniszterek által 1998-ban, Sorbonne-ban aláírt nyilatkozat szintén fontos lépés volt az európai felsőoktatási rendszerek harmonizációja felé vezető úton, hiszen előre jelezte, illetve dióhéjban össze is foglalta azokat a törekvéseket, amelyeket egy évvel később már egy sokkal nagyobb plénum előtt tárgyaltak meg és fogadtak el Bolognában.²⁷

Önmagában az a szándék, hogy ide csábítsák az Európán kívüli hallgatókat, valószínűleg nem lett volna elegendő indok a változásra. Nyilvánvaló, hogy a szerkezeti átalakulásnak belső célokat is szolgálnia kellett: a diverzitást és az alkalmazkodóképességet, az egységesülést és a konvergenciát, továbbá gazdasági és társadalmi érdekeket. Végső soron ezek az igények indokolták az európai országok elköteleződését a többciklusú képzés bevezetése mellett.²⁸

A fenti folyamatok, tendenciák számos olyan kérdést vetnek fel, amelyek globális szinten merülnek fel, ugyanakkor a magyar felsőoktatásnak „helyben” kell foglalkoznia velük, itt kell megoldást találni rájuk. Ezek röviden az alábbi csoportosításban foglalhatók össze.

Az európai és egyéb külföldi példák azt mutatják, hogy talán a legfontosabb, legalapvetőbb feladat, hogy egy-egy országnak, társadalomnak el kell döntenie, mit vár az egyetemi és nem egyetemi felsőoktatásától. Milyen intézményrendszer, milyen képzési struktúrát, milyen finanszírozási formát tart célravezetőnek saját elképzelései megvalósításához. Meg kell találni a felsőoktatás szerepét a szociális környezetben, gazdaságban, iparban, kutatás-fejlesztésben stb. Ha szükséges, specializálni kell adott intézménytípusokat egyes képzési szintekre, képzéstípusokra, meg kell újítani az intézményhálózatot, át kell alakítani az intézmények vezetését, s összességében az elérni kívánt célokhoz kell alakítani a felsőoktatás-politikát.

Az állam – úgy is, mint a legnagyobb megrendelő – feladata, hogy tevékeny szerepet vállaljon a felsőoktatási expanzió irányításában, s különféle módokon – számos szempontot (demográfiai folyamatok, a munkaerőpiac visszajelzései stb.) figyelembe véve – befolyásolja a diákok és hallgatók áramlását egyes intézménytípusokba, képzési területekre.

Erre egyrészt célzott támogatásokkal van módja; az Ausztrál kormány például új képzési helyek létrehozását támogatja 2003 óta azokon a területeken, ahol a munkaerőpiacon hiány mutatkozik (tanár-, ápolónő- és mérnökképzés).²⁹ Másik elképzelhető lehetőség kedvezmények nyújtása; Hollandiában a kormány extra ösztöndíjat ad azoknak, akik tanárnak jelentkeznek, emellett az intézmények is kapnak támogatást tanárképzési programjaik megújítására.³⁰ Legegyszerűbb

²⁷ Ibid

²⁸ Ibid

²⁹ OECD, *Thematic Review of Tertiary Education Volume 3*. (Paris: OECD, 2008), <http://oecd-conference-teks.iscte.pt/documents.html> (letöltve az internetről 2008. április 7.), 34. o.

³⁰ Ibid

megoldás a keretszámokkal való méricskélés: az állam meghatározhatja (direkt módon), hogy egyes területeken mennyivel vágja vissza a képzési keretszámokat, vagy (indirekt megközelítés) egész egyszerűen az állami normatívát vonja ki azokról a területekről, amelyekre nem tart igényt. Finnországban például az Oktatási és Kutatási Fejlesztési Terv („Development Plan for Education and Research”) keretein belül tárgyal a kormányzat a felsőoktatási intézményekkel, s a munkaerő-piaci trendekre figyelemmel alakítják ki a végleges keretszámokat (ehhez azonban komoly szervezeti háttér szükséges, amit részben a felsőoktatási intézmények, részben tanácsadó szervezetek, testületek biztosítanak).³¹

A leendő hallgatók, s általában a társadalom tájékoztatása talán az egyik legfontosabb eszköze lehet ennek a soha véget nem érő folyamatnak. Rangsorok, felmérések, diplomás pályakövetési rendszerek szolgálhatják a minél szélesebb körű, minél több szempontot figyelembe vevő információáramlást. Ami a rangsorokat illeti, az egész világon elterjedtek a felsőoktatási intézményeket sorba állító – akár nemzeti, akár nemzetközi – kutatások; Magyarországon is több megjelenik évente.

Ami a tájékoztató jellegű, nem sorrendorientált felméréseket illeti, ezen a téren is élénk tevékenység zajlik. Az Egyesült Királyságban a Nemzeti Hallgatói Felmérés („National Student Survey”) a képzések minőségéről ad visszajelzést, így segít a későbbi jelentkezők tájékoztatásában; Németországban a Felsőoktatás-fejlesztési Központ („Zentrum für Hochschulentwicklung”), a brit példához hasonlóan, a képzések minőségével foglalkozik

A lassan Magyarországon is teret nyerő diplomás pályakövetés két mintaállama talán Ausztrália és Új-Zéland: ezek az 1970-es évek elején egymáshoz igazodva alakították ki diplomás pályakövetésük – kisebb-nagyobb módosításokkal, átalakulásokkal – máig működő rendszerét. Alapvető különbség a szervező intézmény jellegében van: Ausztráliában egy nonprofit szervezet, a Graduate Careers Australia, Új-Zélandon az egyetemi vezetők testülete, az Új-Zélandi Alkancellári Bizottság (New Zealand Vice-Chancellors’ Committee – NZVCC) felelős a vizsgálatokért.³² Magyarországon jelenleg folyik a diplomás pályakövetési rendszer központi specifikációjának kialakítása, összfel pedig várhatóan kiírásra kerülnek az intézményi rendszerek létrehozását támogató pályázatok.

Jelenleg az európai országok többségében, az angolszász országok mindegyikében létezik a tandíjnak valamilyen változata (akár a „hagyományos”, a képzési idő alatt fizetendő díj, akár utólagos képzési hozzájárulás formájában), kivételt csak a tradicionálisan tandíjmentes Skandináv országok (Finnországgal) és néhány további állam képeznek. Magyarországon idén már második alkalommal

³¹ Ibid, 35.

³² Országos Felvételi és Információs Központ, *Külföldi gyakorlatok a diplomás pályakövetésben - Gyorsjelentés* (2008. június 26), http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa_id=467&hir_id=9492 (letöltve az internetről 2008. június 27.)

került sor egy sok vitával és konfliktussal kialakított tandíjas konstrukció lebontására.

Tandíjjal és anélkül is lehet jó minőségű felsőoktatási rendszereket működtetni (lásd az egyik oldalon az Egyesült Államok, a másikon pedig Finnország példáját), önmagában a tandíj léte vagy nem léte nem a minőséggel elválaszthatatlanul összefüggő kategória, ugyanakkor mindkét rendszernek vannak e tekintetben említésre méltó gyenge pontjai. Tandíj híján – alacsonyabb finanszírozás mellett – fennáll annak a veszélye, hogy alacsonyabb lesz a minőség is; a felsőoktatás minőségének csökkenésével pedig adott ország versenyképessége is romolhat.

Ehhez kapcsolódó, első hallásra talán paradoxnak ható lehetőség, hogy tandíj bevezetésével párhuzamosan is csökkenhetnek a felsőoktatásra fordított források. Ausztráliában – a Magyarországon is meghonosítani szándékozott – utólagos képzési hozzájárulás fizetésére kötelezettek a diplomások, amit azzal a céllal vezettek be, hogy így növeljék a felsőoktatás bevételeit. Azonban már a rendszer működésének első éveit követően is észrevehető volt a tendencia, hogy a befizetések növekedésével az állam egyre több saját forrást von ki az intézményrendszerből, amely így még inkább a volt hallgatók támogatására szorul.

A felsőoktatás akadémiai, tudományos szerepe mellett meg kell őrizni és ki kell alakítani a lokális célokhoz való alkalmazkodásra, a helyi, regionális igények kielégítésére való képességet. Sokszor hangoztatott vélemény a magyar felsőoktatás-politikai közbeszédben, hogy „túl sok az intézmény”, illetve „a kis vidéki főiskolák néhány éven belül eltűnnek a süllyesztőben”. Nem biztos, hogy túl sok intézmény van Magyarországon, illetve ha több is van a kellenél, azt ilyen egyszerűen, sarkosan nem lehet kijelenteni, továbbá végképp nem lehet célnak tekinteni, hogy a fenti vélemény (tehát hogy megszűnnek a kicsik) valósággá váljon.

Ahogy az 5. pontban láthattuk, számos országban nemhogy megengedett, de egyenesen támogatott az intézményrendszer sokszínűsége, változatossága, s ez Magyarországon is követendő példa lehet, hiszen rövidebb és egyszerűbb képzések (felsőfokú szakképzés, alapképzések) esetében biztosan van keresnivalójuk a „kis” főiskoláknak, annál is inkább, mert rugalmasabban tud(ná)nak alkalmazkodni a helyi, regionális társadalmi és gazdasági viszonyokhoz, elvárásokhoz.

A jövő szempontjából kulcsfontosságú kérdés, hogy a munkaerőpiac szereplői közül kivel és hogyan tud a felsőoktatás együttműködni (adott esetben új, az eddiektől eltérő felépítésű, orientációjú képzések tekintetében). Természetesen nem várható el a felsőoktatástól, hogy pusztán „piaci” igényeket szolgáljon ki, a „munkaerőpiactól” (idézőjelben, hiszen homogén, szervezett, megrendelői módon nem létezik ez a fogalom) pedig nem követelhetjük, hogy pontos számokkal szolgáljon az elkövetkezendő évek munkaerőigényével kapcsolatban, ennek ellenére mégis fontos, hogy hatékony és rendszeres együttműködés legyen a munka világa és a felsőoktatás között.

Az Egyesült Királyságban a Learning & Skills Council feladata a kompetencia-kereslet és -kínálat összehangolása helyi, regionális és nemzeti szinten. Ez a szervezet úgynevezett „skill-broker”-ek alkalmazásával vállalja a felsőfokú szakképzéseket nyújtó intézmények és a munkáltatók közötti párbeszéd finomhangolását, az elvárások és a lehetőségek összekapcsolását, s a folyamat eredményeképpen munkáltatókra szabott képzési programok kialakítását és beindítását. Hihetetlenül innovatív és előremutató kezdeményezés a fenti, amely – ha nem is implementálható a hazai keretek között – kiváló példával szolgálhat a munkaerőpiac és a felsőoktatás viszonyrendszerének összehangolása terén.

A magyar felsőoktatás nehéz éveken van túl, amelyek során sűrítve jelentkeztek azok a kihívások, amelyekkel a nyugati felsőoktatási rendszereknek évtizedek alatt kellett megküzdeniük. A kemény munkával eltöltött idők azonban a többciklusú képzés és a kreditrendszer bevezetésével nem értek véget, hiszen előttünk áll még a mesterképzések beindítása, az alapképzések felülvizsgálata, továbbá egy sor egyéb kihívás, amelyek közül néhányat a 7. pontban próbáltam meg felvilágot látni. Az egyik legkomolyabb probléma, amellyel nem csupán az intézményeknek, de az egész társadalomnak meg kell küzdenie, demográfiai alapú: 2015-ig várhatóan több mint 15%-kal csökken a 20 és 29 év közötti, tehát a felsőoktatás primer korcsoportjához tartozó fiatalok száma.³³

Könnyen belátható tehát, hogy a hazai felsőoktatás előtt álló évek, évtizedek – még ha más típusú kihívásokat is hoznak – nem lesznek egyszerűek. Ezért is érdemes körülnéznünk Európában és a világban, hogy máshol milyen eszközöket találtak a problémák leküzdésére, és ha találunk olyan jó gyakorlatokat, amelyek Magyarországon is alkalmazhatók, használjuk bátran ezeket.

EKLER GERGELY

³³ OECD, *Thematic Review of Tertiary Education Volume 3*. (Paris: OECD, 2008), <http://oecd-conference-teks.iscte.pt/documents.html> (letöltve az internetről 2008. április 7.), 44.