

Budapesti Corvinus Egyetem
Közgazdaságtudományi Kar
Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja

„Magyar Felsőoktatás 2012”
Túlélési forgatókönyvek

Konferencia dokumentumok

NFKK FÜZETEK 10.

2013. március

Szerkesztette: Berács József, Hrubos Ildikó, Temesi József

© Berács József, Fodor György, Hrubos Ildikó, Sándorné Kriszt Éva, Szabó Péter,
Temesi József, Ulrich Teichler

ISSN 2060-9698

Felelős kiadó: Berács József, NFKK ügyvezető igazgató

Online kiadás

Tartalomjegyzék

| | |
|--|----|
| Előszó | 4 |
| Magyar Felsőoktatás 2012 - Stratégiai helyzetértékelés (<i>Temesi József – Hrubos Ildikó - Berács József</i>) | 8 |
| A kibontakozás lehetőségei (<i>Sándorné Kriszt Éva</i>) | 24 |
| Future Scenarios of Higher Education (<i>Ulrich Teichler</i>) | 35 |
| A fenntartható egyetemek koncepciója és gyakorlata Európában (<i>Hrubos Ildikó</i>) | 53 |
| A tisztán hitéleti felsőoktatás sajátosságai (<i>Fodor György</i>) | 60 |
| Szervezetfejlesztés és költséghatékonyság (<i>Szabó Péter</i>) | 64 |
| Meghívó és program..... | 91 |

Előszó

A magyar felsőoktatás elmúlt öt esztendejének történései nyomon követhetők a Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja (NFKK) évente, január végén megrendezett konferenciáinak előadásaiban, illetve az NFKK Füzetek különböző kötetekben. A „Magyar Felsőoktatás 2012” címet viselő, immár ötödik alkalommal megrendezett konferencia alcíme, „Túlélési forgatókönyvek”, egyben tükrözi az elmúlt öt esztendő gondjait is. Nevezetesen, hogy a 2008-ban kirobbant gazdasági válság nem hagyta érintetlenül a felsőoktatást sem, és a negatív következmények nagy valószínűséggel folytatódni látszanak 2013-ban is Magyarországon. Bár az európai országok többségére jellemző az elmúlt évtizedben a források kivonása a felsőoktatásból, Magyarországon ennek mértéke meghaladta az átlagot. A családokra, hallgatókra vonatkozó legnyilvánvalóbb következmény, hogy 2012 szeptemberében az egy évvel korábbihoz képest 30 000-rel kevesebb hallgató kezdte meg tanulmányait a felsőoktatási intézményekben.

Az NFKK jubileumi, ötödik konferenciájának résztvevői – a hagyományoknak megfelelően kutatók, egyetemi vezetők és kormányzati képviselők előadásai alapján – egy hosszabb távú perspektívába ágyazva kaphattak képet arról, hogy mi is történt 2012-ben. Kormányzati szándékok és intézményi törekvések alapján 2012 a stratégiai helyzetértékelés és stratégiaalkotás éve lehetett volna, az előző esztendőben megszületett új felsőoktatási törvény szellemében. Jóllehet papíron 2012 nyarára minden állami felsőoktatási intézmény elkészítette a következő négy évre szóló intézményfejlesztési tervét, amelyet az előző három esztendő elemzésére alapoztak, az év végére a finanszírozási rendszer bizonytalanságai miatt az intézményeket mégis inkább a túlélés kérdése foglalkoztatta. Mind a rektori konferencia társelnökének előadása, mind az intézményi tapasztalatok bemutatása ezt példázza.

A konferenciasorozat történetében második alkalommal fordult elő, hogy egy jeles külföldi előadó is szerepelt a meghívottak között. Míg három évvel korábban Andrei Marga, a Babes-Bolyai Tudományegyetem rektora, korábbi oktatási miniszter előadása egy kelet-európai felsőoktatási vezető gondolatait jelenítette meg, addig a 2013-as konferencián Ulrich Teichler személyében a Kasseli Egyetem európai hírű felsőoktatási kutató központjának (INCHER) alapítója a felsőoktatás jövőbeni forgatókönyveit vázolta fel. A sikeres

országok forgatókönyvei – a gazdasági problémákat nem lesöpörve – évtizedekre előre gondolkodnak és semmiképpen sem a rövid távú túlélés a meghatározójuk.

A konferenciasorozat történetében első alkalommal fordult elő, hogy az NFKK kutatói, a társadalmi, szakmai és politikai viták orientálása érdekében is, stratégiai helyzetértékelést végeztek a 2012-es évről, amelyben statisztikai trendekre, összefüggésekre támaszkodva igyekeztek néhány köztudatban élő tévhitet eloszlatni. Ez a tanulmány került a kötet elejére, majd az elhangzás sorrendjében adjuk közre az elhangzott előadásokat.

Budapest, 2013. március

Berács József
egyetemi tanár
NFKK ügyvezető igazgató

Hrubos Ildikó
egyetemi tanár
NFKK társigazgató

Temesi József
egyetemi tanár
NFKK társigazgató

A kötet szerzői

Berács József, Budapesti Corvinus Egyetem, NFKK ügyvezető igazgató

Fodor György, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, prorektor

Hrubos Ildikó, Budapesti Corvinus Egyetem, NFKK társigazgató

Sándorné Kriszt Éva, Magyar Rektori Konferencia, társelnök

Szabó Péter, Kodolányi János Főiskola, rektor

Temesi József, Budapesti Corvinus Egyetem, NFKK társigazgató

Ulrich Teichler, International Centre for Higher Education Research, University of Kassel, kutatóprofesszor

Magyar Felsőoktatás 2012 - Stratégiai helyzetértékelés

Bevezetés

A magyar felsőoktatás az alapfolyamatait illetően 2012-ben követte a korábbi trendek alakulását, miközben számos területen radikális kormányzati változtatások intézkedéseivel, intézkedési terveivel, illetve azok megváltoztatásával, olykor pedig elmaradásával szembe-sült. Ha az eseményeket folyamatában tekintjük, akkor azt látjuk, hogy a 2011-es esztendő az új felsőoktatási törvény megalkotása jegyében telt el, azonban a végeredmény nem hozta a 2010-ben megfogalmazott elvárásokat, miszerint a törvény maga is útmutatóul szolgál a nemzeti felsőoktatás három kulcskérdésének: a finanszírozás fenntarthatóságának, a minőség fejlesztésének és a nemzetközi versenyképesség erősítésének megoldásához. A 2012-es esztendő a felsőoktatás stratégiájának kidolgozását ígerte, amelynek menetrendjét „A nemzeti felsőoktatás fejlesztéspolitikai irányai” című koncepcionális tanulmány vázolta fel, ehelyett azonban a finanszírozás, a hallgatói ösztöndíjszerződés uralta a közbeszédet, míg az intézményi fejlesztési tervek (IFT) figyelembe vételével megszületendő felsőoktatási stratégia kidolgozása várat magára.

A stratégia hiányát plasztikusan mutatja, hogy a felsőoktatásért és tudománypolitikáért felelős helyettes államtitkár pozícióját 2012-ben három személy töltötte be. Nem volt olyan kormányzati egyéniség, aki a felsőoktatás képviselői (Magyar Rektori Konferencia, HÖÖK, stb.) számára szakmai tekintélyt is sugározva, igazi tárgyalási partnerként jelenhetett volna meg. Ennek következtében, különösen az év végi, novemberi, decemberi eseményekben a döntések a hierarchia magasabb szintjére kerültek, a miniszterelnök megnyilvánulásai (lezárásként pedig a 2012. december 21-i kormányhatározat) jelentették az eligazodást. Ez utóbbi dokumentum szerint 2013-ban 2012-höz képest többletforrás jut a felsőoktatás részére, és az „államilag támogatott magyar állami ösztöndíjas hallgatók” létszáma legalább 55 000 fő lesz, azaz nem kevesebb, mint amennyi 2012-ben volt.

A felsőoktatási kutatási eredmények, statisztikák, a Nemzetközi Felsőoktatási Kutató-sok Központja (NFKK) által végzett kutatások és az általa szervezett konferenciák üzenetei alapján hat pontban foglaljuk össze a 2012-es év trendjeit, tanulságait. Szándékosan nem

törekszünk teljességre, részben az összefoglaló terjedelme, részben pedig a műfaja miatt. Megállapításaink alátámasztására hazai és nemzetközi statisztikákat használunk, amelyek a szélesebb közvélemény számára is szemléletesen mutatják, hogy mik a felsőoktatás „öntörvényei”, mi az a pálya, amin haladunk és haladhatunk.

1. Hallgatói, oktatói és intézményi összetétel

A 2012-es naptári évet meghatározó 2011/2012-es tanév mind a hallgatói, mind az oktatói létszámot tekintve változatlanságot mutat, miközben a külföldi hallgatók száma dinamikusan növekedett.

A felsőoktatásban 2011/2012-ben 68 felsőoktatási intézményben (ebből 29 állami, 25 egyházi és 14 alapítványi) 360 ezren folytattak tanulmányokat, 0,4%-kal kevesebben, mint az előző évben. Nappali képzésben 242 ezren vettek részt, számuk 0,4%-kal nőtt. Állami intézményekben tanult a hallgatók 87%-a, egyházi intézményekben 5,8%-a és alapítványi intézményekben 7,2%-a. Az államilag támogatott képzésben résztvevők száma az előző évhez képest 0,3%-kal, a költségtérítéses képzésben részt vevő hallgatók száma 0,5%-kal csökkent. Az államilag támogatott képzésben résztvevők aránya az összes hallgatóhoz képest változatlan (58%). A hallgatók 42%-a költségtérítéses képzésben vett részt. A külföldi hallgatók száma az előző évi 18 850-ről 20 176-ra, azaz 7,03%-kal nőtt, így a részesedése a korábbi 5,20%-ról 5,60%-ra emelkedett, jelezve, hogy van potenciál a nemzetközi piacon. Ezt a növekedési ütemet meghaladva, 14,5%-kal nőtt az Erasmus program keretében bejövő külföldi hallgatók száma (2804 főről 3211 főre).

A hallgatói létszámokban 2005-ig tartó növekedés után 2010-ig nagyobb arányú csökkenés következett be, majd ez a csökkenés kisebb mértékűvé vált (1. ábra). A csökkenés egyik oka az, hogy az idősebb korosztályoknak a felsőoktatás *második diplomára* vagy továbbképzést jelentő fokozataira történő beáramlása lelassult. A másik ok *demográfiai jellegű*: az érettségiző korosztályok létszámának állandó csökkenése. A 400 ezer fölötti csúcstról a felsőoktatás tetszőleges diplomaadó programjaiban részt vevők száma az elmúlt két évben 360 ezer körüli létszámra esett vissza. Míg az élethosszig tartó tanulás lehetőségeinek jobb kihasználásával az első tényező hatása semlegesíthető, a demográfiai trendekből (2. ábra) származó csökkenés megmarad. Ezáltal a következő évekre ugyan további csökkenés várható, azonban a változások 2020-ig csak akkor válhatnak drasztikusabbá, ha külső körülmények is közrejátszanak. Negatív irányba hathat az első vagy második diplomáért külföldi intézményt választók számának növekedése. Ezt ellensúlyozhatják a külföldről diplomáért hazánkba érkező hallgatók.

A közvéleményt és az egyetemeket legnagyobb mértékben a kormány által 2012 elején meghirdetett új keretszámok foglalkoztatták, amelyek hatására *2012 őszén drasztikusan, mintegy 30 000 fővel csökkent a felvételt nyertek száma* (1. táblázat). A tényleges, 2012. októberi állományról még nincs pontos adatunk, de vélelmezhető, hogy az is ilyen

mértékben, azaz kb. 330 000 főre csökkent. Az 55 000 államilag támogatott hallgató aránya enyhén, 65%-ra nőtt az újonnan felvettek között, jelezve, hogy a költségtérítés melletti tanulás egyre kevesebbek számára megengedhető.

A felsőoktatásban 21 495 oktató dolgozott 2010-ben. Ebből 1691-en a magánintézményeknél (15,5 hallgató jut egy oktatóra), 1956-an az egyházi intézményeknél (9,5 hallgató/oktató) és 17 848-an az állami intézményekben (17,6 hallgató/oktató). Az OECD-átlag 2009-ben 14,9 volt. Az oktatói létszám további csökkentése tehát nem kívánatos, a minőség rovására menne. *2011-ben 21 367 oktató dolgozott a felsőoktatásban, 0,6%-kal kevesebb, mint a megelőző évben, összhangban a hallgatói változással.* 2012-ben az intézmények hozzáláttak az oktatói létszám racionalizálásához (leépítéséhez), de ennek mértéke valószínűleg nem éri el a hallgatói létszám csökkenését, így a bérköltségek magas aránya miatt finanszírozási gondokat okozva a felsőoktatásban.

A magyar intézményrendszer kellően koncentrált. A nagy állami egyetemeken tanul a hallgatók döntő többsége. Ugyanakkor sok kis főiskola működik, főleg egyházi és magán fenntartóval. Nincs szükség a felülről történő beavatkozásra az intézményrendszer összetételében: úgy tűnik, ezt a felsőoktatási kormányzat is belátta, visszavonván (vagy későbbre tolván) az újabb intézmény összevonási tervezeteket. Viszont támogathatók azok a kormányzati törekvések, amelyek a regionális kínálatot ésszerűen ösztönzik (például éppen az Unió forrásából). A hallgatói létszám csökkenése következtében 2012-ben válságos helyzetbe kerülő kisebb, főleg vidéki főiskolák esetében *kitörési lehetőségként* érdemes számításba venni a profilváltást, a felnőttoktatás, a rövidebb idejű képzések erősítését, határozott felvállalását, amihez különböző típusú finanszírozási támogatással kellene hátszelet adni. Az intézményi sokféleség, az egyediségre való törekvés, az intézményi missziók bővítése fontos értéként kezelendő. Ebben a tekintetben szemléletváltásra van szükség.

2. Felsőoktatás finanszírozás

A felsőoktatás finanszírozásában 2010 és 2011 stabilitást, míg 2012 az állami költségvetési támogatás csökkentését, a finanszírozási alapelvek tisztázatlanságát, év végi, váratlan kényszer költségmegtakarítást hozott.

Az oktatásra fordított *költségvetési kiadások a GDP százalékában* 1995 és 2005 között 5,3% körül ingadoztak, miközben a két mutató együtt mozgott. Az elmúlt hét esztendőben viszont egy szétnyíló olló keletkezett (3. ábra), amelynek fő kárvallottja a közoktatás volt. A közoktatás részesedése a GDP 3,9 százalékáról 3,0%-ra csökkent, a felsőoktatás viszont megőrizte 1,0%-os GDP arányát, de az oktatás egészére már csak a GDP 4,3%-a jut 2011-ben (4. ábra). A magyar felsőoktatás az európai országok hátsó harmadában foglalt helyet már eddig is, a felsőoktatásra fordított 1%-os GDP-arányos összeggel (5. ábra).

Amennyiben ez kétharmadára csökken – mint ahogyan az 2011-ben elindult, és a költségvetési előterjesztések 2012-re és 2013-ra tartalmazták – Európában (de OECD-szinten is) példátlan helyzetbe kerülünk. A helyzet súlyosságát az mutatja, hogy ez az 1% alá merülés olyan országban következik be, ahol a GDP nominális értéke a fejlett országokhoz viszonyítva önmagában is alacsony, s így a (főleg eszközjellegű) ráfordítások messze a szükséges mértékük és újraelőállításuk költségei alá kerülnek.

Az állami források nagyarányú és gyors kivonása a felsőoktatásból, amit a 2012 novemberéig hangoztatott, ún. „önfenntartó felsőoktatás” gondolata is alátámasztott, a 2012. december 19-i kormányülés, majd az azt követő december 21-i kormányhatározat alapján megállni látszik. A kormány „megállapítja, hogy Magyarország 2013. évi központi költségvetéséről szóló 2012. évi CCIV törvény a tavalyi évben megállapított forrás mértékéhez képest *jelentős többletforrást biztosít a felsőoktatás részére*, ezen belül is elsősorban a felsőoktatási intézmények adósságrendezésére, az európai uniós önrészek átvállalására és a felsőoktatási PPP beruházások kiváltására” (A Kormány 1668/2012. (XII. 21.) Korm. határozata a magyar felsőoktatás megújításáról).

2012 decemberében azt láttuk, hogy a felsőoktatás szereplői közül a diákok látták elsőként olyan mértékben elfogadhatatlannak a helyzetet, hogy az utcára vonultak, illetve tárgyalásokat követeltek. A kormány rövid habozás után a tárgyalásos utat választotta, és miként a jelzett határozatból látszik, visszavonta eredeti csökkentési szándékát. Ez annál is inkább indokolt, mert az országok többsége a képzésbe, a kutatásba és az innovációba történő befektetést preferenciaként kezeli, és még válság idején is megtartja vagy emeli a felsőoktatás részesedését. A gondolat egyszerű: a képzési befektetés a kevesek egyike, ami nem értéktelenedik el, és hosszú távon biztosan hasznot hoz. Egyének és társadalomnak egyaránt.

Ha tehát ma Magyarországon a felsőoktatásra szánt összeg (az elmúlt 20 évben alig ingadozva) 1% állami és 0,2% magán részesedés volt (a GDP-hez viszonyítva), akkor már az sem jó gondolat, hogy ezt az összeget megtartva az arányokat módosítsuk. Az 1% állami rész ugyanis olyan küszöb, ami alá menni nem tanácsos. A fő kérdés természetesen inkább az, hogyan lehetne egyrészt ezt a teljes összeget növelni (kb. 1,5% lenne egészséges és a fejlettségünk alapján elvárható) és ebben hogyan vegyen részt az *állam, az egyén és a piaci szektor*. Ez a mai Európa egyik fő finanszírozási vitapontja is: a forrásmegosztás. A másik lényegi kérdés persze az, hogy ez az összeg hatékonyan hasznosuljon, tehát a finanszírozási lépéseknek átgondolt intézményfejlesztéssel kell párosulniuk.

A fenti gyorselemzés egyik legfontosabb mögöttes problémája az, hogy a jelen történéseit nincs mivel összehasonlítani. Sem 2011-ben, sem 2012-ben *nem készültek részletes előrejelzések, forgatókönyvek, számításokat is tartalmazó modellváltozatok*. A szakértői elemzések sem pótolják ezt a hiányt, hiszen azokból értelemszerűen hiányoznak (vagy a találgatások szintjén maradnak) a kormányzati szándékokat leíró számok, paraméterek.

Sajnálatos, hogy 2010 óta nincs részletes hivatalos statisztika a felsőoktatásba befektetett összegekről, azok megoszlásáról. Becslésünk szerint 2011-ben 189 milliárd, míg 2012-ben 170 milliárd Ft költségvetési támogatás áramlott különböző címeken a felsőoktatásba. Remélhető, hogy az elmúlt 20 év adataival összehasonlítható felsőoktatási finanszírozási statisztika hamarosan megjelenik.

3. Munkaerő-piaci kapcsolat

Tovább élnek azok a tévhit, hogy túlképzés és diplomás munkanélküliség van Magyarországon, miközben a nemzetközi összehasonlítások alapján mind az egyén, mind a társadalom számára kiemelkedően magas megtérüléssel jár a felsőoktatásba történő beruházás.

2012-ben a kormányzati kommunikáció és a média sokat foglalkozott a felsőoktatás és a munkaerőpiac vélt és valós kapcsolataival. Közös vonása volt ezeknek a megnyilvánulásoknak, hogy sem a Központi Statisztikai Hivatal, sem a Magyar Tudományos Akadémia által megjelentetett éves munkaerő-piaci adatokra, elemzésekre, sem a diplomás pályakövető rendszer már megjelent eredményeire vagy más – nemzetközi összehasonlításra alapot teremtő – adatokra nem hivatkoztak. Az e témában az utóbbi három évben megjelent szakértői tanulmányok, cikkek visszhangtalanok maradtak.

A mértékadó OECD-statisztikák és az Eurostat adatai is azt mutatják, hogy *a közép- és kelet-európai országokban a tanulásba fektetett összeg sokkal magasabb megtérüléssel jár, mint a már megállapodott nyugati gazdaságokban* (6. ábra). A tanulás (a diploma) magasabb béreket eredményez – különösen a hozzánk hasonló országokban. Míg az OECD országokban – miként például a szomszédos Ausztriában is – a felsőfokú végzettségűek átlagosan másfélszer többet keresnek a középfokú végzettségűeknél, addig *házzánkban több mint kétszeres a felsőfokú végzettségűek előnye* (7. ábra). Ha a felsőfokú végzettségűek munkanélküliségi arányait nézzük az európai országokban, Magyarország nagyon jól áll ebben az összehasonlításban, és különösen jó a diplomások helyzete az alapfokú végzettségűekkel szemben, mert ott Magyarország – sajnos – a sereghajtók között van. *A munkanélküliségi arány feleződik, ahogy haladunk felfelé a képzettségi létrán*. Az alapfokú végzettségűek körében tapasztalt több mint 20%-os munkanélküliségi arány a középfokú végzettségűeknél 10% alá, míg a felsőfokú végzettségűeknél 5% alá süllyed (8. ábra).

A legújabb kutatások azt mutatják, hogy amint telítődik a diplomásokkal a piac, stabilizálódik, majd megfordul a jelzett trend. *A felsőfokú végzettségűek aránya a teljes 25 év feletti lakosság körében 2010-ben már 20% volt Magyarországon, amely meghaladta az Ausztriára jellemző 19%-ot, jóllehet az EU27 csoport 24%-os átlagértékétől még elmarad*. Az EU 2020-ra a 25-34 éves lakosság körében célul tűzött 40%-os diplomás arányának

elérését is szolgálták a 2011-ig mutatott magas beiskolázási arányok Magyarországon. A 2010-ben mért 26%-os aránnyal viszont már magunk mögött hagytuk Ausztriát és Németországot (9. ábra). Ezek az adatok is átgondolást igényelnek a jövőben követendő utat illetően.

Az Európai Felsőoktatási Térségben egyébként a munkaerő-piaci kapcsolódás helyett a *foglalkoztathatóság* fogalmát használják. Ez képességet jelent az első racionális foglalkoztatás elnyerésére, vagy az önfoglalkoztatóvá válásra, a foglalkoztatás fenntartására és a munkaerőpiacon való mozgásra. A felsőoktatás feladata ebben a tekintetben az, hogy fokozatot adó képzéseiben a jövőnek dolgozzon, hosszútávra, a folytonos megújulásra, a váratlan helyzetekben való helytállásra készítse fel a hallgatókat. Ma már nincs közvetlen és szoros összefüggés a felsőfokú végzettség szintje, szakmai területe és a későbbi munkafeladatok, a karrier között, hiszen a gyorsan változó gazdasági, társadalmi környezetben szakmai pályafutása során várhatóan mindenkinek többször kell váltania, újabb és újabb képzésekben részt vennie. A szakirányú továbbképzések, a rövidebb idejű szakképzések kapcsolódnak a konkrét munkahelyi követelményekhez. Mindezt célszerű figyelembe venni a képzési tartalmak, képzési és kimeneti követelmények kialakításánál és a képzési szerkezetéről való gondolkodásnál.

4. Képzési szerkezet

Az európai képzési szerkezet irányába történő, mesterségesen kiváltott elmozdulás történt 2012-ben az új hallgatók felvételénél, miközben nem készült olyan „leltár” vagy előrejelzés, amely a magyar gazdaság valós piaci versenyképességéhez igazodó szakmasztruktúrát felvázolta volna.

A magyar felsőoktatás képzési szerkezeti összetételét sok félreértés övezi. A hivatalos nemzetközi statisztikák alapján igaz az, hogy a *természettudományokban és az élettudományokban* tanuló hallgatók részaránya Magyarországon az európai átlagnál alacsonyabb. Nem biztos, hogy közismert viszont az, hogy a bölcsészképzésben, a művészeti képzésekben és a tanárképzésben is az átlagarány alatt vagyunk. Viszont a műszaki képzésben részt vevők aránya már inkább az átlagot mutatja. *Az átlag fölött vagyunk a társadalomtudományi és az agrárképzés részesedésében*, és részarányunk a szolgáltatások képzési területén a legmagasabb.

Ebben az összefüggésben érdemes megnézni, hogy egyes – Magyarországon gyakran mintának tekintett – országok milyen szerkezetet alakítottak ki: pl. Ausztria és Németország esetében a mérnöki képzések részaránya kb. duplája a magyarnak, de a jogi, közgazdaságtani képzések aránya ott alacsonyabb (10. ábra). Ezek megcélózhatónak látszó európai minták. Érdemes azonban átgondolni azt is, hogy milyen kapcsolat van az egyes országok gazdasági fejlettsége, gazdasági szerkezete, hagyományai és a képzési szerke-

zet között. Tanulságos a nemzetközi tendenciákra figyelni, de minden országnak a *saját gazdasági fejlettségének és földrajzi elhelyezkedésének megfelelően kell a struktúráját kialakítania*. Talán előnnyé is tehető, hogy Magyarország képzési szerkezete közelebb áll az Egyesült Államokéhoz, mint az európai országokéhoz. Nyilvánvaló és helyes törekvés, hogy egy középtávon már a hatását éreztető *motivációs rendszert* kell kialakítani az alul-reprezentált területek fejlesztésére, azonban ezt nem az állami keretszámokkal és még kevésbé a tandíjakkal (költségtérítéssel) kell megoldani. A középiskolai oktatás fejlesztésétől kezdve a megfelelő álláshely-kínálatig és a versenyképes bérekig sokféle eszköz vethető be a cél elérésére. A gazdaságtudományi és a jogi képzési terület teljes kizárása az állami ösztöndíjas helyekből elfogadhatatlan és érthetetlen a hallgatók és az intézmények szemszögéből is.

5. Fenntarthatóság, nemzetközi versenyképesség

A magyar felsőoktatási intézmények és a felsőoktatásban tanuló, tanulni kívánó hallgatók, az ott dolgozó munkatársak 2012-ben azzal szembesültek, hogy a kormányzat nem tekinti stratégiai, perspektivikus ágazatnak a felsőoktatást.

Mindannyiunk érdeke, hogy a magyar felsőoktatás hatékony és fenntartható legyen. A fenntarthatóság lényege, hogy a rövid távú intézkedések nem veszélyeztethetik a hosszú távú működőképességet. Ez még akkor is így van, ha nagyarányú szerkezeti átalakításokra van szükség, ám ez esetben léteznie kell egy stratégiai tervnek, amely mentén az átalakítások történnek. Ezt a *felsőoktatási stratégiát – amelynek megalkotása évtizedes elmáradásban van – 2012-ben kellett volna elkészíteni*, és a társadalommal elfogadtatni. Alapjául a nemzetközi trendek és az ország stratégiai célkitűzései mellett azok az intézményfejlesztési tervek szolgálhatnak, amelyek minisztériumi rendeletre elkészültek 2012 nyarán. A versenyképesség egyik minimum kritériuma a fenntarthatóság, a korábbi működési mód továbbélése.

A fenntarthatóságot az állam oldaláról és az intézmények oldaláról is értelmezhetjük. Az állam oldaláról azt jelenti, hogy kiadásait mindenkori forrásaihoz igazíthatja. Az intézmények oldaláról a fenntarthatóság egy stabil, kiszámítható jogi és pénzügyi környezetet jelent, amelyben racionális gazdálkodást folytatnak. Amelyben egyértelmű motivációt kapnak, mind a nemzetközi piac, mind a kormányzat részéről, hogy melyik irány az, amit követniük kell. Tovább növeljék pl. a *külföldi hallgatók arányát* ott, ahol már így is magas értéket értek el (11. ábra), vagy más célokra koncentrálnak? Mi a külföldi hallgatók optimális aránya? A dominánsan orvosi képzési profillal rendelkező Semmelweis Egyetemre jellemző 23%, vagy a széles profillal rendelkező Debreceni Egyetemen mért 10%? Ehhez hasonló kérdések megválaszolására is ki kellene térnie egy felsőoktatási stratégiának. A Debreceni Egyetem 2012-ben is élen járt a külföldi hallgatók toborzásában, és 3600 fős külföldi hallgatói létszámával a nemzetközi mezőnyben is említést érdemel.

A nemzetközi versenyképesség mutatói között a különböző egyetemi rangsorokban kiemelt szerepet tölt be a *nemzetközi publikáció*, azon belül is a *Web of Science (WOS)* által megfigyelt szaklapokban való publikálás és az azokra történő hivatkozás. Magyarországi szerzők a 2001-2010 közötti időszakban kb. 60 000 WOS publikációban működtek közre, és ezzel a világtermés 0,4%-át adták. Sajnálatos azonban, hogy ez a részarány az elmúlt évtizedben enyhén csökkent, jöllehet kétszerese a világ GDP-jéből való részesedésünknek, amely kb. 0,2%. Nyolc egyetem jár élen az átlagosan 7 idézést begyűjtő publikációk termelésében (12. ábra), és nem véletlen, hogy ugyanazok az egyetemek, amelyek a külföldi hallgatók számában is vezetnek az országok rangsoraiban.

6. Felsőoktatás-politikai lépések és hatásaik

A felsőoktatás irányítás 2012-ben kimerítő koncepciók fogságában vergődött, amelyből ad hoc lépések sorozatával próbált meg kikerülni, maga előtt tolvaa, majd 2013-ra hagyva számos stratégiai kérdés megválaszolását.

A felsőoktatás-politika 2012-ben két olyan változtatást vezetett be, amelynek célja nem a hallgatói összlétszám, hanem a felsőoktatás belső összetételének módosítása volt. Az egyik ilyen változtatás a képzési területeken belüli arányok átalakítására irányul. Az eszközrendszer két eleme: a kvóták megváltoztatása és a támogatási rendszer módosítása. A kettő egymással összefüggésben működik. A természettudományi, műszaki, informatikai és élettudományi szakok javára arányeltolódás történt a meghirdetett férőhelyek abszolút számában, ám ezzel együtt járt az államilag finanszírozott férőhelyek számának csökkentése a bölcsészeti, jogi, üzleti és közgazdasági szakokon (egyes szakokon a támogatott helyeket nullára redukálták).

Miközben itt egyes képzési területek preferálása (az indoklások szerint „a munkaerőpiac igényeihez igazítása”) volt a cél, ezek a kezdeményezések a hallgatói összlétszámot akár szándékolatlanul is befolyásolják. Mivel a magyar felsőoktatás állami rendszere nem zárt, ezért a hasonló megoldások nem feltétlenül a megoszlások változását eredményezhetik, hanem egyéb *forogatókönyvek* is megvalósulhatnak. A hallgatóknak lehetőségük van az államilag támogatott rendszerből a tandíjas rendszerre átváltani. Azokon a területeken, ahol az állami támogatás megszűnt, a potenciális felsőoktatási hallgató választhatja ugyan azt, hogy –„ingyen” – a preferált területeken tanul tovább, de az is lehetséges, hogy inkább fizet, de megvalósítja elképzeléseit. (Mivel a preferált képzési területek mellett nem jelentek meg vonzó állások, fizetések, életpálya-modellek, vagy akár csak csábító munkaerő-piaci prognózisok, az utóbbi forogatókönyv követése nem meglepő).

Ha viszont már fizetnie kell, akkor vagy az *állami vagy a magán felsőoktatás ez irányú kínálatát vagy a külföldi intézményeket választja*. Akármelyik is történik, a szándékolat összetételbeli hatás nem következik be, vagy csak tompítottan. Ha pedig a diák külföldre

távozik, akkor még a magyar hallgatói létszám abszolút csökkenésére is sor kerül. Érdemes-e a hallgatókat Magyarországon tartani? Nem egyértelmű a válasz, és az érdemi, differenciált választ nem helyettesíti a szabályozási eszközzé vált hallgatói szerződés. Nyilvánvaló azonban, hogy – a játékelmélet nyelvén szólva – ez a szerződés inkább stratégiai „fenyegetés”, és nem a jövőbeni valós élethelyzetekben a tartozás tényleges, jogilag könnyen megoldható formában történő érvényesítésére szolgáló átgondolt eszköz. Ha ez valóban bekövetkezik, furcsa helyzetek és jogi procedúrák fognak előfordulni.

Záró gondolat

A magyar felsőoktatás 2012-ben egyrészt a régió és saját fejlődési útjának megfelelő adatokkal szolgált, másrészt pedig a *Széchenyi-terv és a 2011-ben életbe lépett felsőoktatási törvény* által megfogalmazott irányokba tett lépések első következményeivel szembesült. Ez a két összetevő tette ellentmondásossá 2012-ben a magyar felsőoktatás helyzetét. A jelenlegi felsőoktatási törvény és a költségvetés által indukált változások többek között nagy valószínűséggel csökkentették a felsőoktatásra fordított GDP arányát, változást hoztak a képzési területek közötti arányokban, növelték a diákhitel-rendszer szerepét a felsőoktatás finanszírozásában, csökkentették az intézmények felvételi és gazdálkodási autonómiáját, a fejlesztéseket visszafogták, illetve egyelőre nem tervezhető módon európai uniós forrásokhoz kötötték.

Felhasznált források

A kormány 1668/2012. (XII. 21.) Korm. határozata a magyar felsőoktatás megújításáról, *Magyar Közlöny* 2012. évi 176. szám, 29760. old.

A nemzeti felsőoktatás fejlesztéspolitikai irányai (2012), Melléklet a 17344/2012/FOHAT sz. előterjesztés indokolásához (Tervezet! V.5.3) 2012.04.16.

Felvi.hu. http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/elmult_evek/!ElmultEvek/elmult_evek.php?stat=4, letöltve 2013. január 10.

Hrubos Ildikó (szerk.) (2012): Elefántcsonttoronyból világítótorony. A felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése, átalakulása. AULA Kiadó Kft. Budapest

NFKK Füzetek 1-9, (2009-2012) Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, Budapest

OECD (2012), Education at a Glance 2012: OECD Indicators, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>

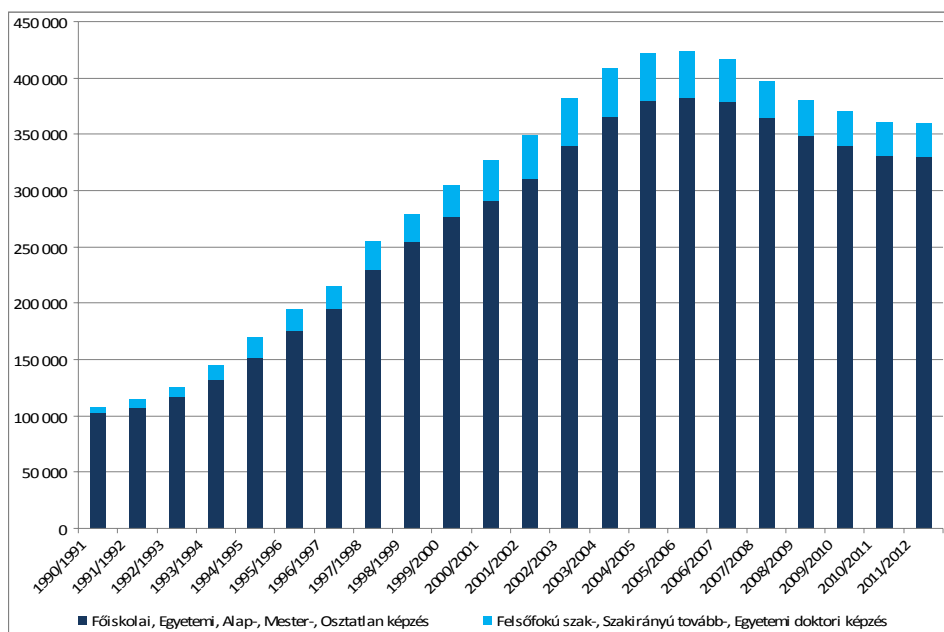
Statisztikai Tájékoztató, Oktatási Évkönyv 2011/2012, Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest, 2012

Temesi József (szerk.) (2012): Felsőoktatás-finanszírozás: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. Tanulmánykötet, AULA Kiadó Kft. Budapest

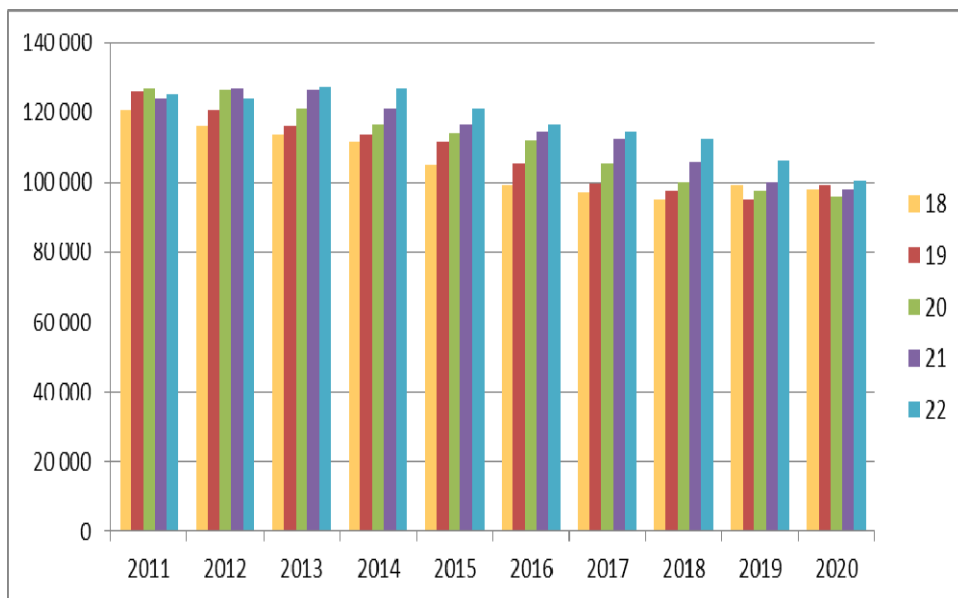
T. Kiss Judit (2012): A felsőoktatás mint emberitőke-beruházás költségvetési és egyéni megtérülési rátáinak alakulása Magyarországon (1999-2010), *Közgazdasági Szemle*, LIX. Évf. 2012. November (1207-1232. o.)

FÜGGELÉK: 1 – 12. ábrák

1. ábra A magyar felsőoktatás hallgatói létszáma (1990-2012)



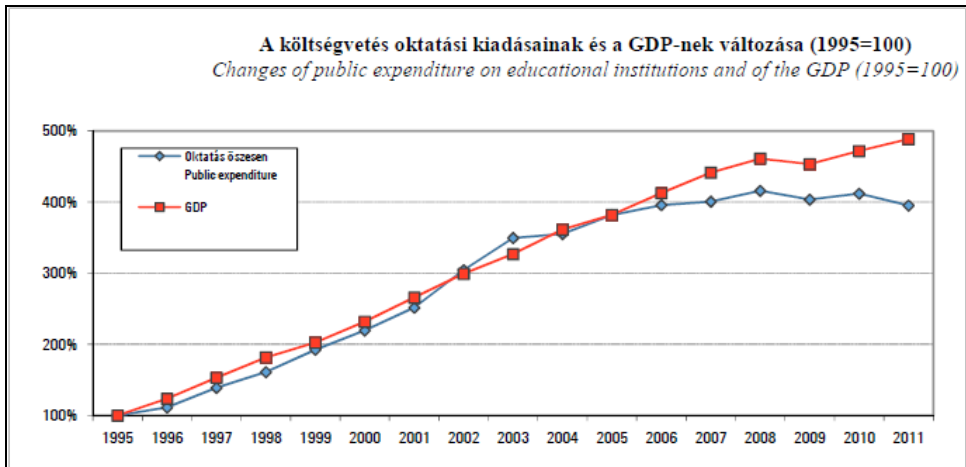
2. ábra A 18-22 évesek száma a magyar népességben 2020-ig



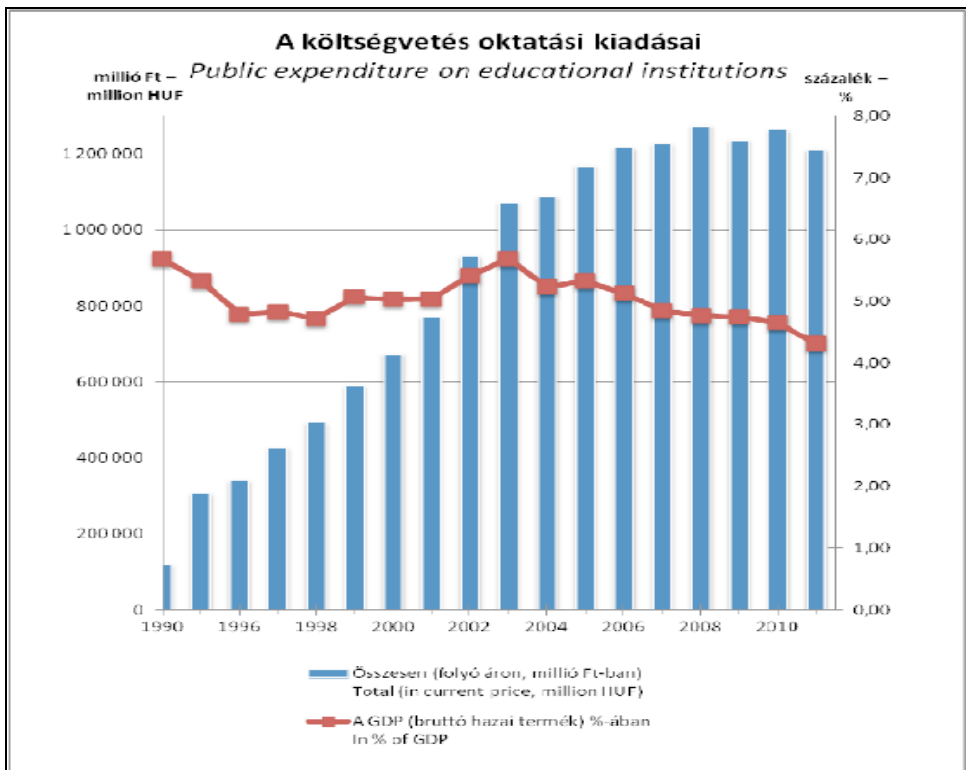
1. táblázat. A felsőoktatásba felvételt nyertek száma 2001-2012

| ÉV | Felsőoktatásba felvettek száma | | | |
|------|--------------------------------|------------------------------------|------------------|----------|
| | Államilag támogatott | Államilag támogatott részarány (%) | Költségtérítéses | Összesen |
| 2001 | 50826 | 51,8 | 47224 | 98050 |
| 2002 | 55589 | 50,8 | 53774 | 109363 |
| 2003 | 55508 | 52,2 | 50878 | 106386 |
| 2004 | 59930 | 54,6 | 49931 | 109861 |
| 2005 | 60322 | 58,4 | 43056 | 103378 |
| 2006 | 58019 | 61,6 | 36123 | 94142 |
| 2007 | 48800 | 59,8 | 32837 | 81637 |
| 2008 | 57265 | 59,4 | 39065 | 96330 |
| 2009 | 67744 | 62,0 | 41592 | 109336 |
| 2010 | 72323 | 63,4 | 41745 | 114068 |
| 2011 | 72208 | 62,3 | 43633 | 115841 |
| 2012 | 54814 | 64,7 | 29880 | 84694 |

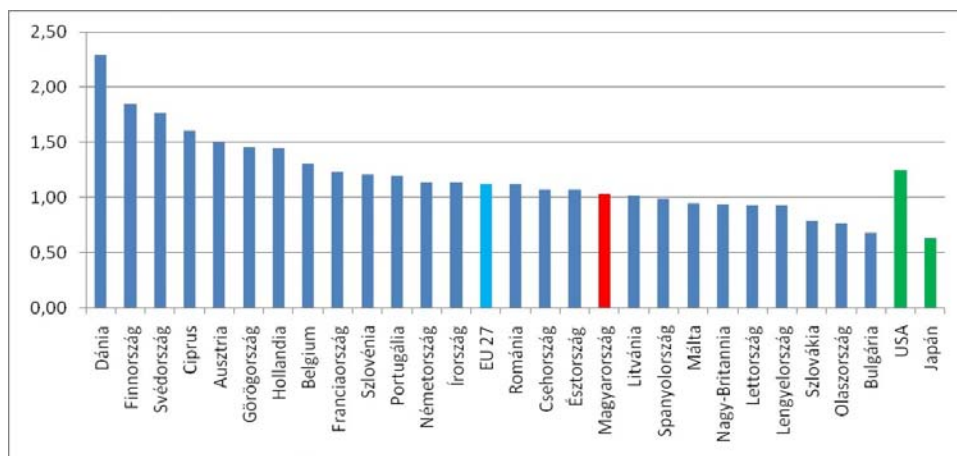
3. ábra A költségvetés oktatási kiadásainak és a GDP-nek a változása



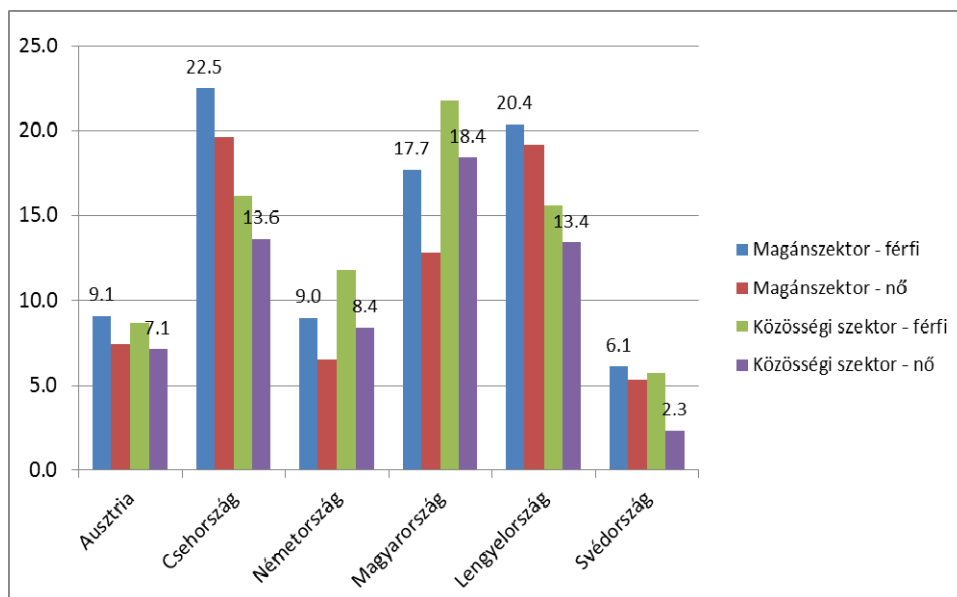
4. ábra. A költségvetés oktatási kiadásai



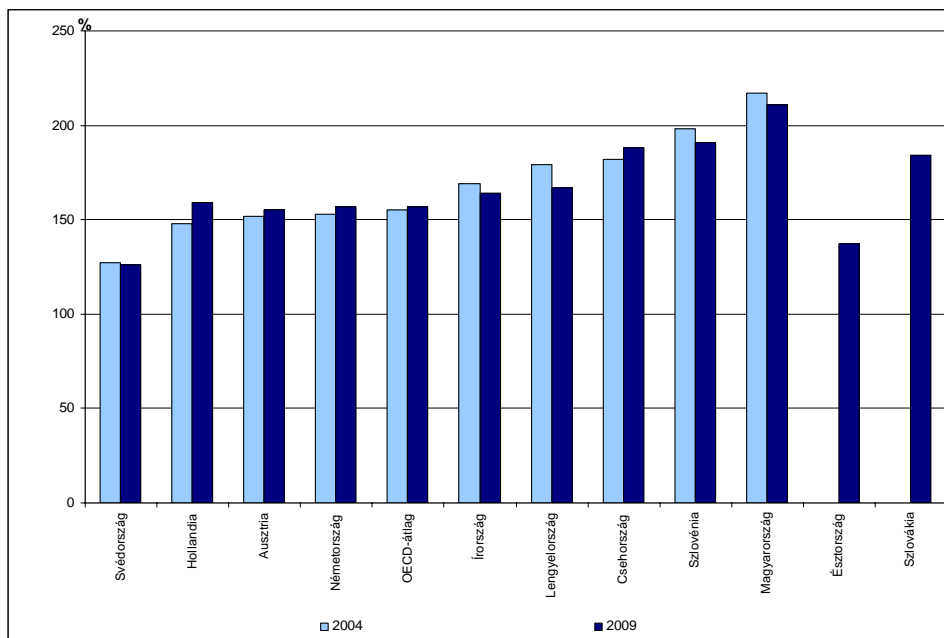
5. ábra A felsőoktatásra fordított állami kiadás a GDP arányában országonként



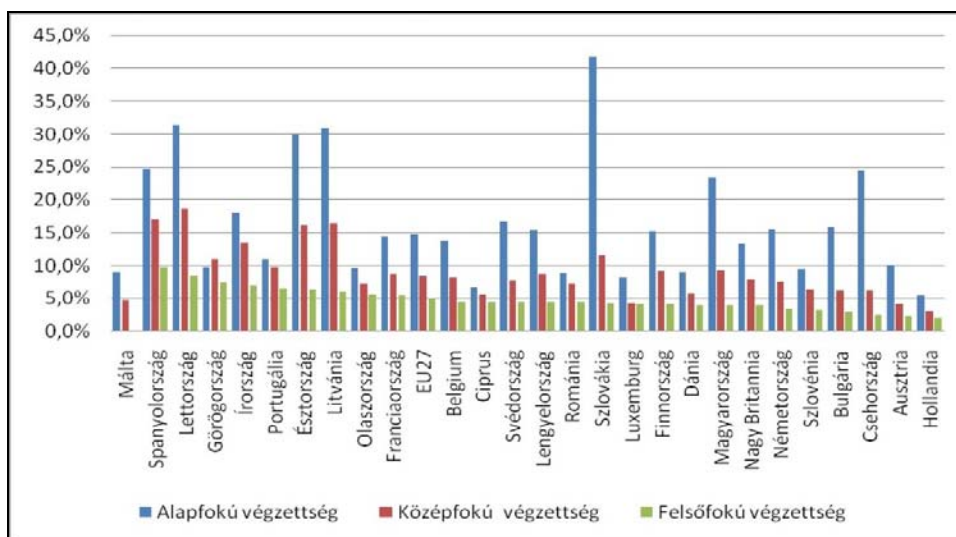
6. ábra. A felsőoktatás belső megtérülési rátái a magán- és a közösségi szektorban, nemek szerint, 2006 (Education at a Glance, 2010)



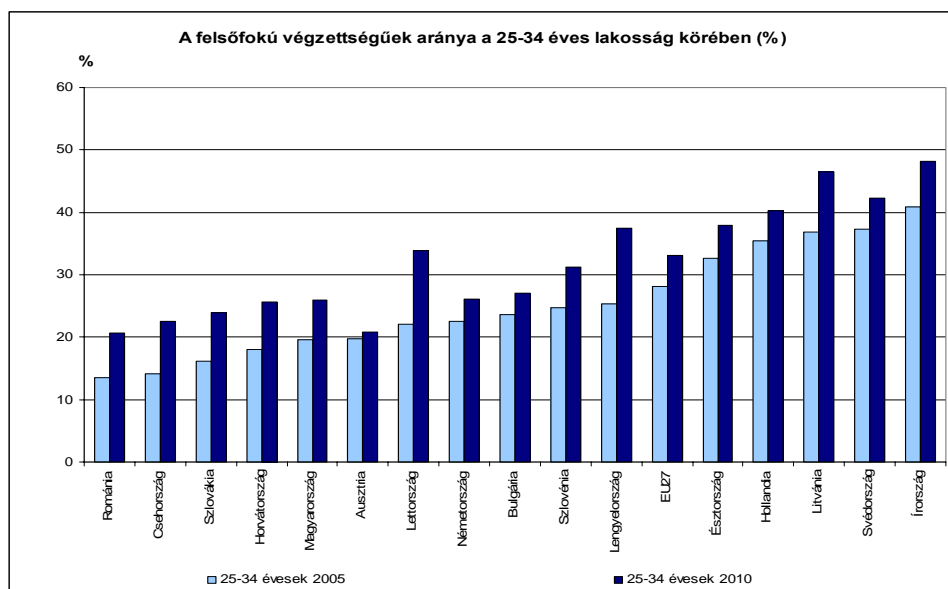
7. ábra. A felsőfokú végzettségűek átlagbére a középfokú végzettségűek átlagbérenek százalékában, 25-64 éves korosztály



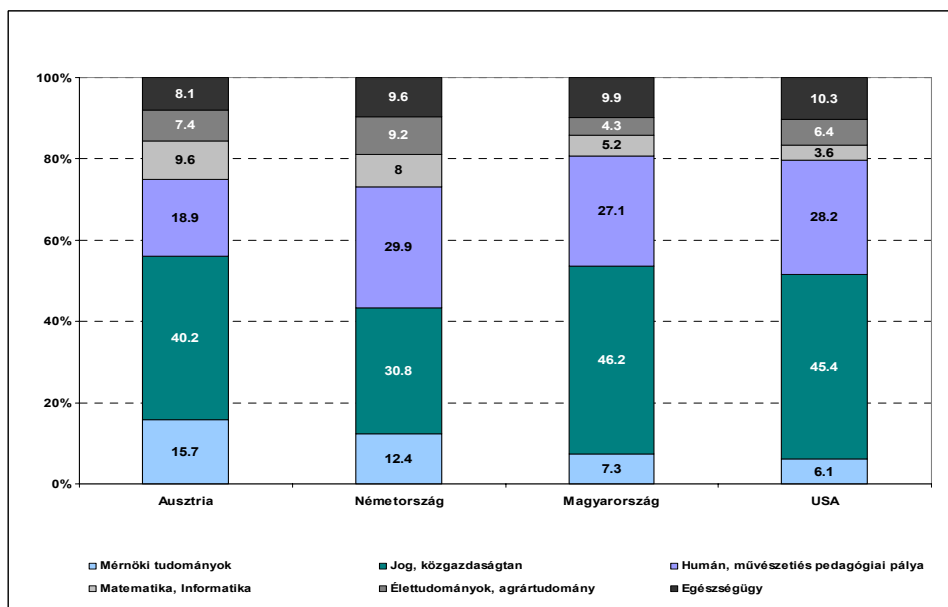
8. ábra. Munkanélküli arányok a különböző végzettségek szerint Európában



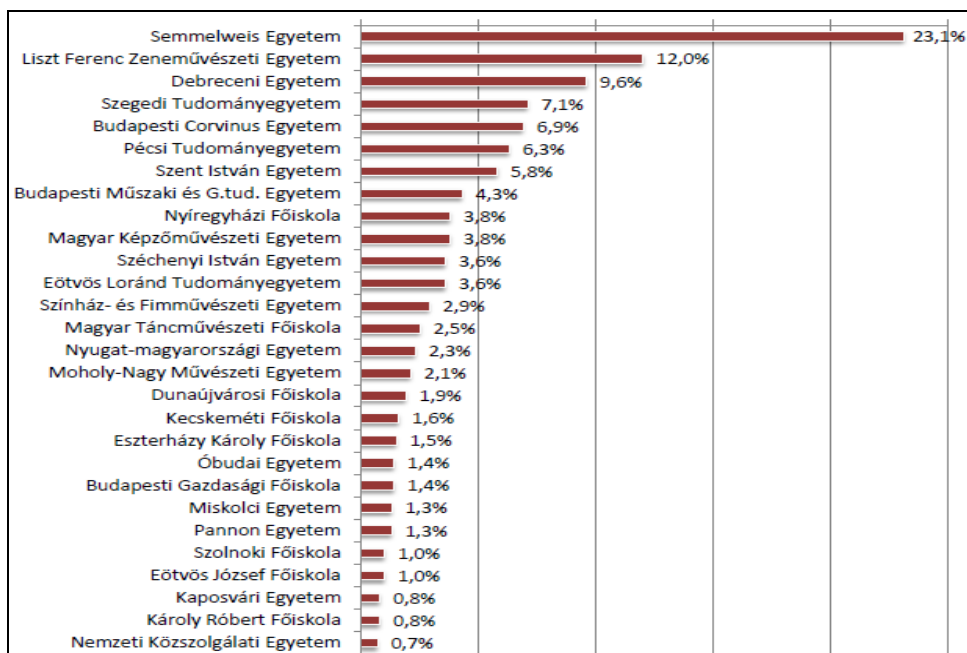
9. ábra. A felsőfokú végzettségűek aránya egyes országokban



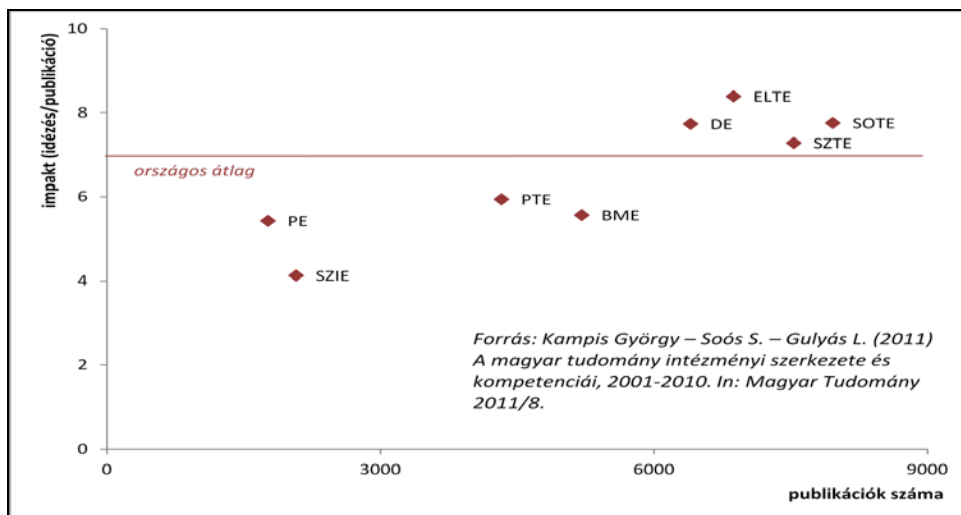
10. ábra. A képzések struktúrája néhány OECD-országban (2008)



11. ábra. Külföldi hallgatók aránya az állami felsőoktatási intézményekben (2010/2011)



12. ábra. A nyolc legnagyobb hazai kibocsátó intézmény publikációs és idézési mutatói (2001-2010)



A kibontakozás lehetőségei

Bevezetés

A Magyar Rektori Konferencia felelősséget érez a magyar felsőoktatásért. A fejlődést egy, a 2012. évi helyzetértékelésen alapuló, hosszú távú stratégia mentén tudjuk elképzelni. A Magyar Rektori Konferencia megfogalmazza erre vonatkozó javaslatait és ebben felajánlja közreműködését.

A 2012. esztendő értékelése

A magyar felsőoktatás történetében 2012 a kevésbé fényes esztendők közé tartozik. A szabályozás, a fenntartói irányítás, az állam részéről érkező anyagi támogatások, az ezt részben megalapozni szándékozó tudatosan gyártott és terjesztett hamis legendák, a decemberi hallgató tiltakozások egyaránt tanulságul kell, hogy szolgáljanak mindannyiunk számára.

Szabályozás

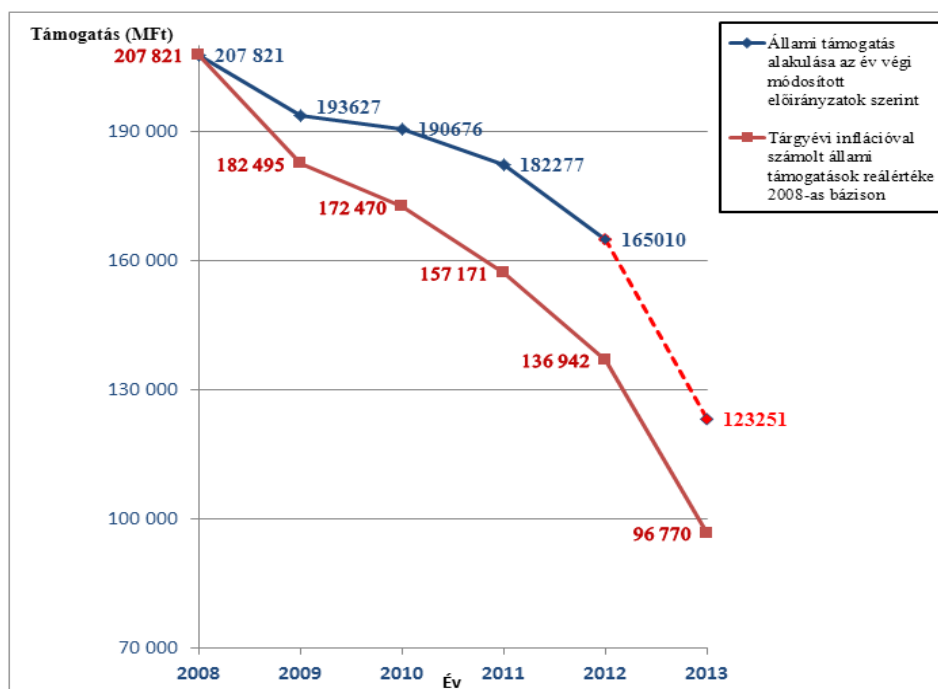
Hatályba lépett az új nemzeti felsőoktatásról szóló törvény, amely keretjellegű szabályozásával több kérdést hagy nyitva, mint amennyit megválaszol. A végrehajtási rendeletek csak egy része készült el, a legfontosabbak megalkotására nem került sor a tavalyi év során. A jogszabályok megalkotása során az egyeztetés néha elmaradt, de jellemzően néhány napos határidőkre szűkölt. A korábbi évekhez hasonlóan 2012 - ben sem valósult meg a nyugodt, kiegyensúlyozott, egyeztetéseken, szakmai műhelymunkákon alapuló szabályozási munka.

A felsőoktatás költségvetése

Az állami támogatás ismét jelentősen csökkent. Az előre tervezetthez képest további elvonást jelentett a novemberben bejelentett 7 Mrd forintos zárolás. A más jogcímenek (szakképzési hozzájárulás, innovációs járulék) a felsőoktatásba bevonható források is megszűn-

tek, az állam helyett 2012-től a felsőoktatási intézmények finanszírozzák a tisztaszoftver programot. Összességében megállapítható, hogy egyetemeink és főiskoláink anyagi, gazdálkodási szempontból a működőképességük határáig érkeztek, további megtakarítások csak jelentős létszámleépítésekkel, szakok megszüntetésével, intézetek, karok bezárásával érhetőek el.

1. ábra Az állami felsőoktatási intézmények költségvetési támogatása 2008- 2013 MFT (várható adat),



Forrás: Magyar Rektori Konferencia: www.mrk.hu

Fenntartói irányítás, autonómia

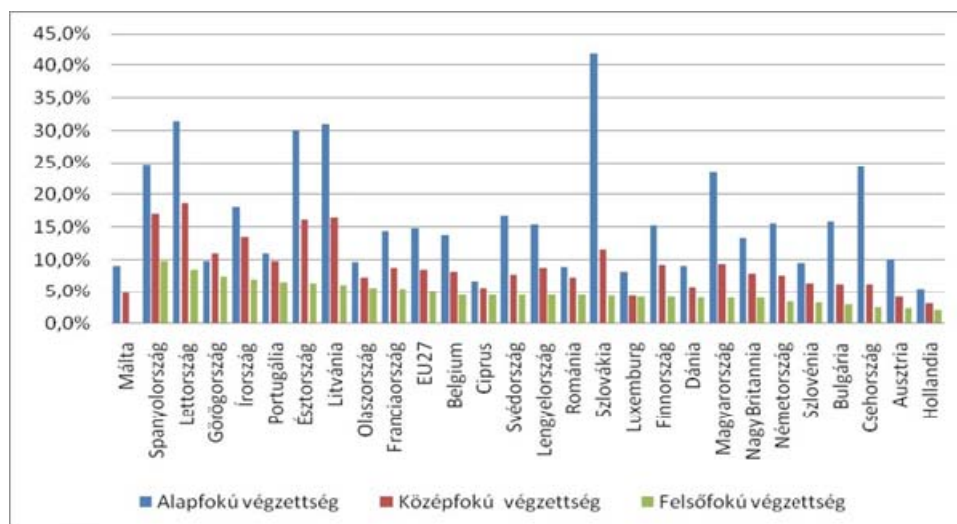
A szabályozás és a fenntartói irányítás eszközeivel élve szűkült az egyetemi autonómia. Törvény rögzíti, hogy az egyetem nem dönthet legfontosabb vezetői személyéről, a gazdálkodás irányítása a munkáltatói jogok telepítésével kicsúszni látszik az egyetemi közösség kezéből. A kancellári rendszer kialakítása is napirendre került decemberben, mégpedig oly módon, hogy a kizárólag politikai döntéshozó általi kinevezés esetleges bevezetésével az egyetem és a főiskola egy minisztériumhoz, vagy egy kormányhivatalhoz hasonló irányítási, felügyeleti struktúrákba idomulna.

Hamis legendák a felsőoktatásról

A továbblépés, a kibontakozás feltétele, hogy közösen eloszlassuk azokat a negatív legendákat, mítoszokat, amelyekkel az elmúlt években nemcsak a döntéshozók, hanem a közvélemény tudatát is jelentősen terheltek.

Ezek elsősorban azt sugallják, hogy nem érdemes a felsőoktatásra költeni, mert tömegével bocsátja ki a használhatatlan diplomákat, állami pénzen termeli a munkanélkülieket. A tények ellenben azt mutatják, hogy a felsőoktatásba megéri befektetni, hiszen Európában, és ezen belül Magyarországon is, a munkanélküliség aránya a képzettség növekedésével folyamatosan csökken (2. ábra).

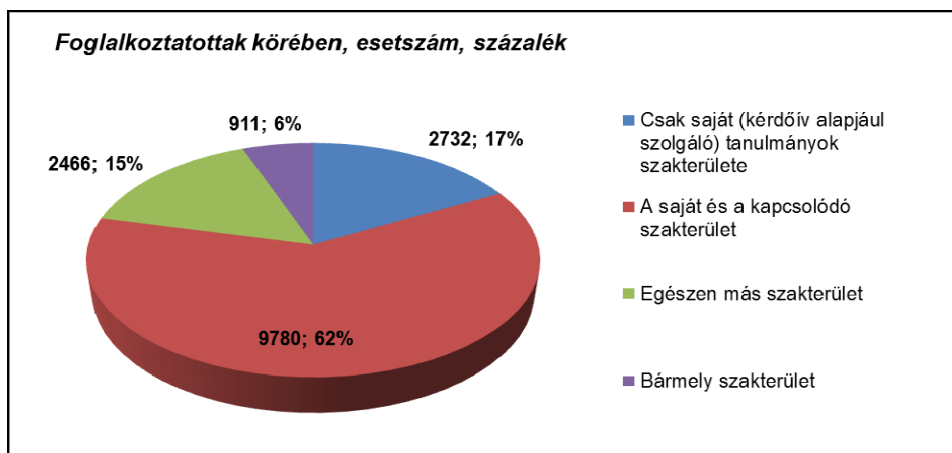
2. ábra Munkanélküli arányok a különböző végzettségek szerint Európában



Forrás: Eurostat, 2007, idézi az FTT stratégiai anyaga: <http://www.ftt.hu/>

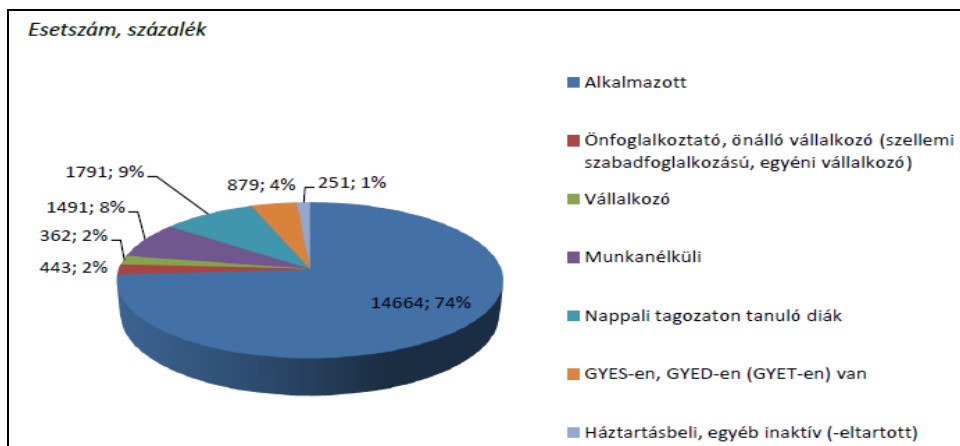
Továbbá arról is szólnak, hogy fölösleges kapacitásokat tartunk fenn és finanszírozunk, pazarlóan, hozzá nem értő módon gazdálkodunk a ránk bízott javakkal. Magyarországra vonatkozóan a végzett munka a tanulmányok szakterületéhez a 3. és a 4. ábra szerint illeszkedik.

3. ábra A végzett munka illeszkedése a tanulmányok szakterületéhez



Forrás: Frissdiplomások 2011, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.: www.felvi.hu

4. ábra A végzetek aktuális munkaerő-piaci státusza, 2011 ősz



Forrás: Frissdiplomások 2011, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.: www.felvi.hu

Hallhattunk a lemorzsolódás mértékéről szóló bombasztikus bejelentéseket is. Negatívumként tüntetnek fel olyan jelenségeket, amelyek a fejlett nyugati világban magától értetődnek, sőt érték-ként jelennek meg. Példaként említhetjük, amikor azt emlegetik, hogy diplomások nem diplomás munkakörben dolgoznak, vagy amikor nem a végzettségüknek megfelelő munkakörben helyezkednek el. A modern, nyugati társadalmakban ezek inkább kívánt és elfogadott jelenségek, amelyek a társadalmi, gazdasági mobilitás alapjai és mozgatórugói, nálunk ugyanezt rendszerhibaként értékelik.

A modern legendákat az jellemzi, hogy van részleges valóságalapjuk, ezeket a nem megalapozott részigazságokat bizonyított teljes igazságként állítják be, majd ebből megkérdőjelezhetetlen következtetéseket vonnak le nagy populáris hatást kiváltva, vagy néha csak ezt szándékozva. Nekünk ezzel szemben minden eszközzel fel kell lépniünk, mert a hamis premisszákból csak rossz döntések szülehetnek kormányzati, társadalmi, gazdasági, de még családi szinten is.

Ha elfogadja a Kormány ezeket a legendákat, akkor kevesebbet költ a felsőoktatásra, mert úgyis használhatatlan diplomát adunk ki, nagyobb állami befolyást akar, mert az egyetemi vezetés a jelenlegi felállásban nem alkalmas arra, hogy felelősen gazdálkodjon.

Ha a családok és a hallgatók döntéseit befolyásolják ezek, akkor egyre többen maradnak távol a felsőoktatástól, mert úgyis használhatatlan tudást adunk. Ezzel a döntéssel ugyanakkor sokszorosára nő annak az esélye, hogy a felsőoktatástól távol maradó, diplomát soha nem szerző fiatal élete jelentős részében munkanélküli marad és nemcsak a saját sorsát determinálja, hanem a tudását társadalom hasznára sem tudja kamatoztatni, illetve ennek az esélye jelentősen csökken.

Azok a meghatározó, közvéleményt befolyásolni tudó politikai és gazdasági vezetők, akik a legtöbbet tehetik a valósághű tájékoztatás érdekében, mind a magyar felsőoktatásban szerezték diplomájukat. A hamis legendák elosztatása azonban nemcsak az ők, hanem mindannyiunk feladata és felelőssége.

Ugyanakkor álláspontom szerint 2013 mégis a kibontakozás esztendeje lehet, amennyiben a felsőoktatás résztvevői és a kormány közösen meg tudják határozni azt a felsőoktatási koncepciót, azokat az alapvetéseket, amelyek mentén a továbblépés megtörténhet. Amikor mi, a felsőoktatás szereplői, rektorok, oktatók és hallgatók koncepcióról beszélünk, nem feltétlenül arra gondolunk, hogy több száz oldalas hatástanulmányokkal kell terhelniünk a minisztériumi irattárakat – bár ez is szükséges lenne –hanem arra, hogy rögzítsük legalább néhány oldalon azokat az alapvető célokat, amelyeket el akarunk érni és az ahhoz vezető lehetséges utakat is jelöljük ki. Megkísérlek vázlatosan néhány ilyen bemutatni, amely az elkövetkező hetek munkájához talán iránymutató lehet.

Alapvetések

Európa hagyományosan közjóságnak tekinti a felsőoktatást, annak fenntartását nagymértékben költségvetési forrásokból fedezi. Az elmúlt 20 évben a felsőoktatásban való részvétel jelentősen nőtt, ez alól Magyarország sem kivétel. A felsőoktatás belső struktúrája azonban változó, azok az országok oldották meg jól a tömegképzésre való áttérést, ahol a rövidebb idejű felsőfokú szakképzések és az alapképzés aránya magasabb és a végzettek belépnek a munkaerőpiacra.

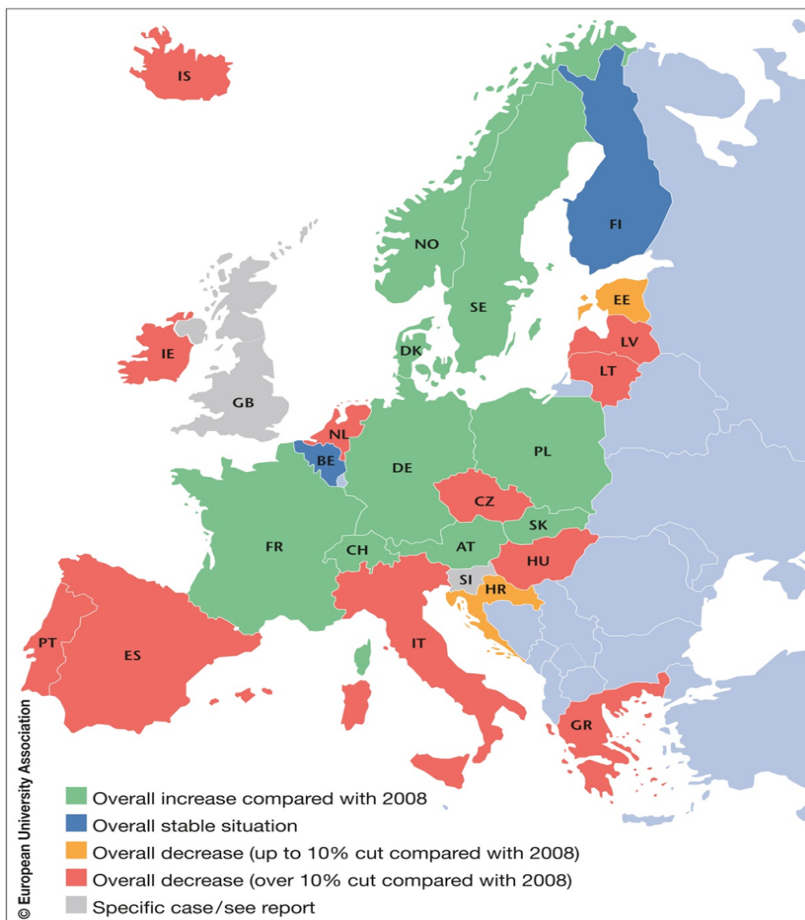
A tömegképzés okai racionálisak. Egyrészt a tudásalapú gazdaság egyre magasabb kvalifikáltságot követel meg szinte minden munkakörben. Másrészt a felsőfokú végzettség olyan társadalmi hasznokat hoz magával, amelyek miatt érdemes a közösségi erőforrásokból erre áldozni (büszkéek lehetünk arra, hogy nálunk ezt Széchenyi már a 19. század első felében felismerte). Harmadrészt a felsőfokú végzettség egyéni haszna is jelentős: az általános és középfokú végzettségűekhez képest a felsőfokú végzettségűek bérelőnye tetemes. Végül pedig belátható, hogy a nemzetközi versenyben azok az országok tudnak előnybe kerülni, ahol a kutatás és az innováció magas fokú, ez pedig lehetetlen eredményesen működő felsőoktatás nélkül.

Jelen vannak természetesen negatív tendenciák is. Európa demográfiai lejtmenetben van, ez a helyzet Magyarországon is. Ezáltal a beiskolázható fiatalok abszolút száma csökkenni fog. A tömegképzésben az elitet nehéz különválasztani, kiemelni, teljesítményre sarkallni. Végül pedig a tömegképzés finanszírozása egyre nagyobb terheket ró az állami költségvetésekre – ha fenntartani kívánják a felsőoktatás közjóság jellegét.

A 18-22 éves korosztály ugyan a jövőben közel 20%-kal kisebb létszámot fog hozzáadni a felsőoktatásba belépőkhöz, mint eddig, de mivel amúgy is elmaradásban vagyunk a 25-34 éves korosztályok beiskolázásában, ezért az élethosszig tartó tanulást támogató programok felé kell tolni az intézményi kínálatot.

A felsőoktatás hozzájárulása a társadalmi jóléthez, a növekvő gazdasághoz, az innovatív szemlélethez, a virágzó kultúrához és a politikai racionalitáshoz Európában evidencia. Az európai országok bruttó hazai terméküknek általában egy - másfél százalékát fordítják a felsőoktatásra. Magyarország a 2013-as évre bejelentett kevesebb, mint 0,5 %-kal sereghajtó az európai mezőnyben.

5. ábra Az európai felsőoktatás tendenciái a közfinanszírozás tekintetében a 2008-2012 közötti időszakban



Forrás: European University Association: <http://www.eua.be>

A Magyar Rektori Konferencia a kormányzattal együtt abban érdekelt, hogy a magyar felsőoktatás hatékony és fenntartható legyen. A fenntarthatóság lényege, hogy a rövid távú intézkedések nem veszélyeztethetik a hosszú távú működőképességet. Ez még akkor is így van, ha szerkezeti átalakításokra van szükség, ám ez esetben léteznie kell egy stratégiai tervnek, amely mentén az átalakítások történnek.

A fenntarthatóságot az állam oldaláról és az intézmények oldaláról is értelmezhetjük. Az állam oldaláról azt jelenti, hogy kiadásait mindenkor forrásaihoz igazíthatja. Az intéz-

mények oldaláról a fenntarthatóság egy stabil, kiszámítható jogi és pénzügyi környezetet jelent, amelyben racionális gazdálkodást folytatnak.

Azok a lépések és intézkedések, amelyek az elmúlt időszakban történtek nem értelmezhetők másként, mint a rövid távú fiskális szemlélet érvényre juttatását egy olyan rendszerben, amelynek minimális ciklusideje 3-5 év. Az egyes részterületeken elindított változtatások olyan nem kívánt hatásokkal járhatnak, amelyek visszafordítása nehéz vagy szinte lehetetlen.

A kibontakozás lehetőségei

A magyar felsőoktatás kibontakozási lehetősége több irányból közelíthető meg, mely egy új, ún. közintézményi modell kialakításához vezethet.

Finanszírozás

1. Legyen a hosszú távú, fenntartható felsőoktatási finanszírozás alapja egy olyan megállapodás, amely szerint az állami források összessége (intézményfinanszírozás, kapacitásbővítés, felsőoktatási kutatás, állami ösztöndíjak, kamattámogatás, egyéb természetbeni hallgatói juttatások) nem megy a GDP 1%-a alá, eléri legalább az európai átlag alsó szélét, meghagyva legalább a felzárkózás minimális esélyét.

2. A felsőoktatás finanszírozásának pótlólagos forrásai a felsőoktatást igénybe vevők befizetései és a versenyszféra felsőoktatási hozzájárulása. Ezeknek az összegeknek az együttes nagysága a következő 5 évben érje el a GDP 0,5%-át. A versenyszféra hozzájárulását adókedvezményekkel, megfelelő szabályozókkal ösztönözni kell. A hozzájárulás alapvetően ösztöndíjak tömeges mértékű alapításával érhető el, valamint a vállalati hozzájárulások adózási feltételeit megteremtve ki kell alakítani egy olyan rendszert, amelyben a versenyszféra érdekeltté válik kutatási együttműködések megkötésére az egyetemekkel.

Amennyiben a versenyszféra hozzájárulása középtávon eléri a kívánt szintet, úgy az intézményirányításban is részleges jogosítványok biztosíthatók számukra. Ugyanakkor mindaddig, míg hozzájárulásuk elenyésző, ne szóljanak bele érdemben a felsőoktatás folyamataiba, tervezésébe, ne állítsák magukról, hogy megrendelőik, mert a megrendelő fizet is a megrendelt szolgáltatásokért!

3. A hallgatók többsége eddig nem fizetett tandíjat, ugyanakkor a tandíjas rendszer részlegesen évek óta jelen van a magyar felsőoktatásban. Olyan rendszert kell kialakítanunk, amely arányos a családok teherbíró képességéhez, igazságos, teljesítményre ösztönző, kiszámítható, előre kalkulálható, amelynek révén senki sem maradhat ki a felsőoktatásból, akit a képességei és a szorgalma arra alkalmassá tesz. Ugyanakkor elvárható a hozzájárulás azoktól, akik gyengébb teljesítményt nyújtanak, vagy esetleg közepes teljesítmény esetén képesek magánforrást is mozgósítani. Véget kell vetnünk a tandíj körüli

politikai vitáknak, a tandíjlegendának és szakmai alapon, közösen új rendszert kell létrehozunk! Nagyobb teret kell engedni az intézményi autonómiának a képzés költségei meghatározásában.

4. A felsőoktatásunk nemzetköziesítése fontos feladat. Az ebből származó bevételek mértéke miatt említjük a finanszírozási résznél. Hangsúlyoznunk kell az idegen nyelvű képzések jelentőségét, amely – a képzés nemzetközi színvonala esetén – nemcsak elenyészíthatja a hazai hallgatói létszám csökkenését, hanem jelenleg is már több 10 milliárd Ft bevételt hoz a felsőoktatási intézményeknek és további több 10 milliárdot az országnak azzal, hogy az itt tanulók nálunk nemcsak a tandíj összegét költik el, hanem életvitelszerűen itt tartózkodásuk költségeinek fedezésével legalább ugyanennyit hagynak nálunk és a magyar szolgáltatóknál és az államnál egyaránt. Az őket vonzó feltételeket azonban javítanunk kell ebben az évtizedben, szükség van az angol nyelvű szakok számának a növelésére, a tananyagfejlesztésre és az infrastruktúra fejlesztésére egyaránt. Biztos eredményt hozó befektetések ezek, amelyekben szintén meg kell állapodnunk a kormánnyal.

A felsőoktatásban a piac nemzetközi, elvárhatjuk, hogy a hazai hallgatók és a Magyarországon tanuló idegen nyelvű hallgatók az európai munkaerőpiacon is elismert diplomát kapjanak, amennyiben ennek a feltételeit is megteremtjük. A képzéseket nemzetközi mércével kell mérnünk, így azoknak a képzéseknek kiemelt támogatást kell biztosítani, amelyek nemzetközileg elismert színvonalat képviselnek. Fel kell készülni arra, hogy a jövőben egyre több képzést a hasonló nyugat-európai képzésekhez fognak hasonlítani.

Intézményi autonómia, intézményirányítás

5. A felsőoktatási intézmények fenntartóinak jogai és kötelezettségei egyaránt vannak. Ez az államra is vonatkozik. Miközben a fenntartó él a törvényekben meghatározott ellenőrzési és irányítási jogosítványával, (lehetőleg a felsőoktatási törvényben) pontosan rögzíteni kell azokat a minimális követelményeket, amelyek azt szolgálják, hogy az állami infrastruktúra ne romolhasson le, a minimális fenntartási és felújítási munkák megtörténhessenek.

6. Ellentmondásos, hogy az állami fenntartó évről évre egyre kevesebb forrást nyújt a felsőoktatási intézményeknek, ugyanakkor ezzel fordítottan arányosan nő az állami beavatkozás, élve a jogi szabályozás lehetőségével és minden eszköztárával, valamint az egyedi, az állami intézményrendszerre –az egyetemekre és a főiskolákra is érvényes – kiadott kormányhatározatok heti gyakoriságú kiadásával. Az évszázados európai hagyományokkal rendelkező egyetemi autonómia alapelveire emlékezve nekünk fejtörést okoz, hogy a kormányhatározat eredményeként nyugdíjazandó portás helyére melyik egyetemi tanárt ültessük. Noha egyes intézményeink bevételeinek már kevesebb, mint a felét biztosítja az állam, de a saját bevételek aránya a többinél is 30-50 %-os, mégis indokoltnak tartja, hogy adminisztratív eszközökkel meghatározza a vezetők arányát.

Nem csökkenteni, hanem növelni kell az egyetemi autonómiát, el kellene rugaszkodnunk a költségvetési szervi jogállástól, mert mi valami egészen más vagyunk, lényegesen összetettebb funkcióval és feladatkörrel, mint egy okmányiroda. Ezért teljes deregulációra van szükség e téren, az intézményekre bízva a legjobb szabályozási feltételek megteremtését.

7. Az intézményen belül az intézményi menedzsment gazdálkodási szabadságát és egyben felelősségét úgy érdemes kialakítani, hogy az a non-profit vállalkozási formákra vonatkozó szabályozással legyen összhangban. A költségvetési-kincstári szemléletet ennek megfelelően fel kell váltani az új közintézményi gazdaságtan (new public management) eszköztárával, akár egy sajátos új intézményforma létrehozása révén.

8. A legjobb ellenőrzési forma az lehet, ha a felsőoktatási intézmények gazdálkodási rendszere auditálhatóvá válik és nem az irányító hatóság, hanem – különösen a 10 milliárd fölötti mérleg főösszegű intézmények esetében – az üzleti világban szokásos audit mond véleményt egy adott év gazdálkodási eredményéről. Nemzetközi példák vannak arra, hogyan lehet a felsőoktatás sajátos világában auditot végrehajtani.

A hatékonyság javítása

9. Az állam a felsőoktatási stratégia mentén határozza meg, hogy melyik képzési területen mekkora (infrastrukturális és személyi) kapacitásokat épít ki, illetve a meglévő kapacitásokból mennyit támogat. Ebben több szempont vezérli, közte társadalompolitikai, és regionális megfontolások is. A képzési területek arányait ezeknek a finanszírozott kapacitásoknak a meghatározásával tudja irányítani.

Működtethető egy olyan modell, amelyben az állam a felsőoktatási intézmények menedzsmentjével 3-5 éves, képzési területenkénti kapacitás-egyezményeket köt (ez gyakorlatilag már a 2014-es évre is megtörténhet). Ezeknek a kapacitásoknak természetesen akkoráknak kell lenniük, hogy teret adjanak az intézmények közötti versenynek, a hallgatók intézmény-választási szabadságának is.

10. A társadalmi igényeknek való megfelelés érdekében az alapszakok kínálatának áttekintésére, és ennek eredményeképp számuk csökkentésére van szükség. Az alapszakok rendszerének áttekintését csak mi, a felsőoktatás szereplői végezhetjük el, hiszen az ehhez szükséges információk és tudás csak nálunk áll rendelkezésre. Az eredmény egy áttekinthetőbb, racionálisabb szakstruktúra lehet, ahol ugyanazt a szakot kevesebb helyen oktatják, de ahol igen, ott magasabb színvonalon. A felsőoktatásnak ugyanakkor ellen kell állnia azoknak az ipari törekvéseknek, amelyek szűk, speciális szakmai ismeretekkel rendelkező, adott munkaterületen rögtön alkalmazható szakembereket kívánnak.

A felsőoktatásnak azt a célt kell kitűznie, hogy széles szakmai ismeretekkel rendelkező, a problémákat most és a jövőben is megoldani képes szakembereket képezzen.

11. Az állami fenntartású intézményi kapacitások révén befolyásolt felsőoktatási kínálatot nem-állami intézményi kínálat is bővíti. Rögzíteni kell a belépő hallgatókért folyó tiszta verseny szabályait.

Összegzés

A Magyar Rektori Konferencia a változást egy hosszú távú stratégia mentén javasolja megvalósítani. Az oktatás egy jó értelemben vett konzervatív terület, ahol hirtelen, drasztikus változások – a jó szándékot kétségbe nem vonva – csak ártani tudnak, így minden változtatás várható hatását előzetesen elemezni kell és a változtatásokra időt kell hagyni. A rendszernek kiszámíthatónak kell lennie.

A felsőoktatás nyugodt fejlődése néhány fő kérdésben (ezek megállapodás tárgyai) konszenzuson alapuló, választási periódusoktól független garanciális szabályokat is megkövetel.

Future Scenarios of Higher Education

Abstract

Even though the recent fiscal crisis dominates the current scene of short-term higher education policies in some countries, we might expect a return to the international discourse on possible futures of higher education. Key themes of this discourse are quantitative-structural issues, such as expansion of student enrolment, the links between study and work, as well as diversity of higher education, further “functional” issues, such as the issue of utility of higher education and the international dimensions of higher education, and finally organisational issues, such as governance and management as well as evaluation in higher education. Most attention tends to be paid to quantitative-structural issues. Thereby, a further growth of student enrolment is viewed as likely to take place in most countries, but views vary substantially as regards the patterns of diversity emerging whereby further steep stratification is not viewed as the only possible option. It remains to be seen as well whether those graduates who had not studied in prestigious sectors of higher education are likely to consider themselves primarily as losers or whether their competences are appreciated in a “mass knowledge society”.

Introduction

In the early years of the 21st century, discussions about the future of higher education seem to become increasingly similar across countries. The view spread that higher education is on the way to become more and intertwined globally and that all countries had to adapt to some extent to the global main stream – in terms of enrolment quota, diversification of higher education, governance and management as well as of internationalisation policies.

Since about 2008, the financial crisis of the banking system and the subsequent economic turbulences has led to extremely diverse conditions for individual economically advanced countries for shaping the future. For example, enormous financial cuts of public expenditures spent on higher education are on the agenda. But even in countries affected

to a lesser extent by the current financial crisis policies got momentum of reducing public debts; moreover, rising costs of an ageing society might affect financial support for higher education negatively. Germany – the country of the author of this contribution – turns out to be an exception from the negative spiral because politicians decided to consider education and science as an indispensable investment for the future even under adverse conditions. From about 2000, the rate of public expenditures of the Gross Domestic Product spent on education and research increased by one tenth within a decade, but also this created enormous tensions within higher education because the student numbers and similarly the numbers of academic staff increased during this period by about one third.

We do not know now whether the short-term political crisis management in countries such as Hungary will dominate the scene for a long period or whether we come back soon to the situation some years ago when discussions on the future of higher education were similar across economically advanced countries. The author of this contribution has followed the latter discourses for many years. Therefore, he can only address these discourses – of course in the hope that Hungary will not be overwhelmed for a long time by the former discourse on short-term crisis management.

A need is widely felt to reflect possible futures of higher education. Even though the future is uncertain by definition, reflection of possible futures is needed in order to make strategic decisions, because decisions taken now are likely to affect the development of higher education for many years to come. International organisations, notably the OECD and to some extent other international organisations, often embark on activities of understanding long-term trends and future challenges well in advance. The author of this article is convinced that researchers should be even more active than other actors and experts in deliberating possible future scenarios of higher education. Therefore, the following account of future scenarios of higher education (cf. the more elaborated presentation of these thoughts in Shin and Teichler 2013) will take into consideration prominently the views expressed by higher education researchers.

Identifying Problems in Advance: The Challenge for Higher Education Research

Higher education research often embarks on reflections on the future of higher education. In the dialogue with higher education policy and practice, higher education researchers monitor the impact of policies as well as the emergence of issues not yet on the agenda of the public debate. So, higher education research aims to make detailed accounts and pays attention to the recent past. But in the analysis of the findings, possible future directions of higher education have to be reflected. Because research needs some time to identify the problems and their causes, higher education research has to start doing this well in advance of public awareness in order to be prepared for the moment when public debate

eventually looms (cf. the overviews on higher education research in Teichler and Sadlak 2000; Begg 2003; Meek, Teichler and Kearney 2009).

Ideally, forward-looking activities should stretch over a period of some decades, because higher education shapes the future life and the future activities of university graduates in general as well as of those persons who will be teaching and conducting research within higher education in the coming decades. As the graduates will be professionally active for three to four decades and as it takes at least a decade to reform curricula and teach the first generation according to those new curricula, we might argue that higher education research ideally should be in the position of looking ahead about 50 years. However, we know that the prediction of the future tends to be targeted at shorter periods and become fuzzier if long periods are addressed.

Some Examples of Forward-looking Activities

Addressing potential future developments of higher education is not a recent phenomenon. Many years ago, a higher education researcher formulated a long-term model of the development of higher education that was cited more often in the field than any other concept put forward by higher education researchers. Around 1970, the American scholar Martin Trow proposed the model of “elite higher education”, “mass higher education” and “universal higher education” (see Burrage 2010). He argued that the typical features of “elite higher education” – a close link between teaching and research, a strong theoretical emphasis, a consistently high intellectual caliber and a preparation for top positions in society – are likely to shape higher education as long as it serves at most 15 percent of the respective age group. When expansion moves beyond 15 percent, “mass higher education” will emerge as a second sector thereby serving the talents, motives and career prospects of the additional students in a targeted way while protecting the functions of elite education. When eventually student enrolment surpasses 50 percent, a third sector of “universal higher education” will emerge alongside “elite higher education” and “mass higher education”. It should be noted that Trow did not talk about a “mass higher education era” because he did not consider “mass higher education” to be a substitute for “elite higher education”, but rather to become a second sector with a specific character which also served the preservation of the “elite higher education”. He expected an increasing diversity of higher education systems in the process of expansion.

Another example of higher education researchers involved in the reflection of the future of higher education was a project called “Higher Education Forward Look” (HELF). The European Science Foundation (ESF), an association of major national research promotion agencies and national coordinating agencies of public research institutes in various European countries, provided grants in 2005 for a “forward look” project on “the future of higher education and the future of higher education research” (see Brennan and Teichler 2008).

Actually, the major future issues addressed can be described in the best way by the questions raised rather than by the responses provided:

- What concepts of “knowledge society” will shape the future discussions, and what kind of developments are to be expected in society with respect to the utilisation of knowledge as compared to internal knowledge developments in the system of higher education and research?
- How will higher education in the process of expansion change its role in relation to social equity and related notions of citizenship, social justice, social cohesion and meritocracy? Will there be an increasing divide between winners and losers of higher education expansion, or will efforts succeed in reducing social inequities with the help of education?
- Will higher education move towards more comprehensive functions both by widening the activities beyond knowledge production and dissemination, as the discussions about the “third mission” of higher education suggest, and by including more “stakeholders” into the decision-making processes, or will higher education consider such movements as a “mission overload”?
- How will the steering of the higher education system change as the consequence of future challenges: will governments play an even stronger role than in the past, will there be a coexistence of strong governmental and university strategies, will market forces play a stronger role, will autonomy of institutions of higher education increase, or will another mix of steering occur?
- What will be the future structure of the higher education system? Will national higher education systems in the process of expansion become extremely stratified, as for example the discussion about “world-class universities” and rankings suggest, or do we note moves towards a relatively “flat hierarchy” and towards a variety of “profiles” of the individual universities?

The Organisation for Economic Co-operation and Development, the major inter-governmental organisation of economically advanced countries, often starts “think-tank” projects in which representatives of governments, scholars and other experts cooperate in analysing the current situation and in discussing possible futures. In the project “Higher Education to 2030” (see OECD 2008, 2010), experts analysed and developed future scenarios about three themes “demography”, “technology” and “globalisation”, i.e. contextual changes for higher education. In addition, the OECD (2006) addressed changes of governance and management in higher education as ways of handling such challenges and thereby presented “four future scenarios for higher education”: (a) “open networking”, (b) “serving local communities”, (c) “new public management”, and (d) “higher education inc.”.

The OECD, obviously, suggests that the configuration of governance and management has an enormous impact on the structure and function of higher education.

Finally, we might point out here that looking ahead at possible futures of higher education became a prominent activity of national governments in European countries. When the ministers in charge of higher education in most European countries signed the Bologna Declaration in 1999 with the aim of establishing similar patterns of study programmes and degrees across Europe, thereby declaring that a “European Higher Education Area” should be realized by 2010, they considered it necessary to monitor the actual changes closely and to reflect possible long-term consequences (cf. various studies undertaken in this context: Kehm, Huisman and Stensaker 2009; CHEPS, INCHER-Kassel and ECOTEC 2010; Curaj, Scott, Vlasceanu and Wilson 2012).

How to Achieve Interesting and Meaningful Scenarios

Futurology is often viewed as boring and too focused on the present situation. This is due to the fact that visions of the future are often overwhelmed by the current scenario and by current trends. Future scenarios often unconsciously assume that we are at the “end of history” and can expect at best a trend which is an extrapolation of the past. Obviously, however, there are ways to connect past and future in scenarios. We might classify these options as follows:

- The “continuity of trends” and “consolidation of recent policies and measures” scenarios: in the future we are likely to have somewhat more of those phenomena which have recently showed a growth trend;
- the “break-through” scenarios: we succeed in counteracting problems in the past by convincing interventions that eventually will lead to a bright future;
- the “Great Expectation and Mixed Performance” (Cerych and Sabatier 1986) or “the glass is half empty and half full” scenarios: any efforts at improvements, such as the most recent ones, will have a certain degree of success, but as a rule do not achieve their ambitious goals;
- the “the past was beautiful” and “back to the past” scenarios: recent changes and reforms have gone into a wrong direction; returning to the past will help to reconsolidate higher education;
- the “changing fashions” or “circular developments” scenarios: certain issues are in the forefront of the public discourse for a period; they tend to be forgotten and to be substituted by old or new themes, after some changes have been made which cannot be viewed as the real cure of the problem;

- the “endemic crisis” scenarios: each higher education reform creates its typical problems; for example, if one tries to strengthen the research quality through indicator-based rewards, one creates both, a weakening of teaching and biases of research according to the indicators chosen; therefore, the critical observer can easily predict the next crisis or crises programmed by current measures;
- the “completely new”, “innovation” and “surprise” scenarios.

In embarking on scenarios on the future of higher education, it is certainly appropriate to identify the major issues discussed in the first decade of the 21st century as a starting point of the reflection of possible futures. Seven themes often were on the agenda in recent years – and some of them will be discussed subsequently.

1. Expansion and growth of higher education,
2. a growing expectation of visible relevance of higher education (“knowledge society/economy”), possibly comprising a pressure for increased instrumental approaches in teaching and learning (cf. the discussion in Teichler 2009),
3. a growing multi-actor decision-making setting (rather than a “managerial” university),
4. increasing assessment activities (evaluation, accreditation, indicators, rankings, etc.) and assessment-based decision-making, and in this context a growing “output”, “outcome”, “impact” awareness,
5. a growing “professionalisation” of the actors in the higher education system (managers, higher education professionals and scholars),
6. a trend towards internationalisation, and possibly
7. a growing incorporation of higher education into a system of life-long-learning.

As policy makers and politicians often pay attention to most likely developments and most feasible strategies, one could suggest that higher education researchers could opt for another role. They could initiate future scenarios with a critical and compensatory thrust. While policy actors and practitioners are more likely to consider “trends and consolidation”, “half full and half empty” and “back to the past” scenarios, higher education researchers could concentrate on endemic tensions as well as on just recently emerging and possibly surprising perspectives.

Quantitative-Structural Scenarios

The growth of student enrolment has been one of the most frequently discussed issues of higher education. Shortly after World War II, less than five percent of the corresponding age

group in most economically advanced countries began to study. Around the 1970s, enrolment rates beyond 20 percent were not infrequent, and since about the year 2000, figures of more than 50 percent are often reported. Thereby, it is difficult to show the magnitude of actual change, because definitions change. Shortly after World War II, most comparative reports referred “university education”, i.e. study primarily at institutions equally serving teaching and research. From the 1960s onwards, the term “higher education” has dominated the international discourse; it comprises institutions with study programmes of a certain theoretical ambition – no matter whether they were offered at universities or at other institutions primarily in charge of teaching. Since the 1980s, various international organizations have advocated using the term “tertiary education” that includes, in addition to programmes leading at least to a bachelor degree, also shorter study programmes or those – according to the UNESCO definition – “generally more practical/technical/occupationally specific” than higher education programmes.

A close look reveals that entry rates to higher education varied among economically advanced countries at any point of time in the ratio 1:3. Also, the view varied dramatically as regards the desirability of a substantial growth of enrolment. The EU had set a target that by 2010 a proportion of 40 percent of those at the age between 25 and 34 year should have a higher education degree. In 1998, the OECD had already predicted that tertiary education entry rates of about three quarters will be customary in the 21st century in economically advanced countries. If this will be true, those not studying in tertiary education eventually will be a residual, obviously disadvantaged minority in society.

While the forecasts had varied and the desirability of very high entry, enrolment and graduation quotes has been a controversial in the past, the expansion as such is to a lesser extent an issue these days and is viewed by most experts as likely to continue in the future. Two key issues that are linked to the future expansion of higher education are addressed most frequently: How will the relationships between higher education and the world of work change? How will the configuration of the higher education system change?

In the 1960s and 1970s, a lively debate about the relationships between higher education and the world of work emerged in economically advanced countries in the wake of substantial higher education expansion which was contradictory from the beginning and remained contradictory until now: On the one hand, the expansion of higher education is depicted as beneficial: those with highest level of educational attainment continue to be highly rewarded economically and socially, and there is a clear positive correlation among countries between graduation rates and economic success. On the other hand, concern has increased about “mismatch”, “over-education”, and “inappropriate employment”: that an increasing number of graduates end up in positions in the employment that are lower than one would consider suitable for a higher or tertiary education graduate.

Most economists in economically advanced countries involved in those debates believe in the existence of strong mechanisms supporting a balance between the demand for a qualified work force and the supply of graduates. Growing demand for an increasing number of highly qualified persons was seen as a pulling factor for the expansion of higher education. If supply surpasses demand, a decline of income advantage was likely to occur – and as a consequence a reduction of the willingness to study and thus a decline of entry rates. And if “mismatches” on the labour market turn out to be persistent, causes for market imbalances are sought, and recommendations are made to counteract those imbalances.

Most sociologists, however, have argued that an imbalance on the graduate labour market is endemic in the long run. I have explained it in the following way (Teichler 2009): The status of a person in a traditional society was handed down by parents and determined by gender, while education was at most an attribute for some socially select groups. With the advent of industrialization, a new relationship between learning, competence and work on the one hand and status distribution on the other developed. Social advancement was promised to those successfully enhancing their competencies, and the social inequality was justified as mirroring the varying competencies and the achievements of the individuals. The more open educational success becomes for almost everyone and the more likely educational achievement is rewarded in society, the more persons will strive for success in higher education even if the distinctions between education levels and the positions in the employment contracts are considerable. Consequently, the supply of highly educated persons surpasses the demand endemically.

However, this supply beyond demand has not caused such serious problems for the graduates in recent decades, as some warning of a so-called “over-education” claimed – at least not in economically advanced countries. Rather, additional graduates mostly found mid-level positions where their competencies were generally useful. A substantial proportion of graduates contributed actively to an “upgrading” of these positions, both in status and in the “enrichment” of the work tasks. This is likely to go on in the future. It would be of interest, however, to observe the role that the various possible trends of “adaptation” towards such an endemic high supply of graduates will actually play.

- “Over-competition”: The shortage of attractive occupational rewards does not discourage studying, but on the contrary can reinforce competition for scarce high-level positions. In such a case, the “rat race” for success might have negative consequences on the socialisation of learners, on the substance of learning, and the life-curves of intensive learning and recovery from exhaustion.
- Relevance of minute educational differences: The more persons are highly educated, the more marginal differences in the reputation of higher education institutions or in the achievement of students may go in determining occupational differences. This can lead to an increasingly vertical stratification of the higher education system in the view

of the persons involved, even though the differences might be small in substance, and to increased imitation behaviour on the part of the universities who are not at the top of the hierarchy (“academic drift”).

- Increase of adaptive behaviour: Students might become so preoccupied with their desire for professional success that they seek any opportunity to be successful. This may lead to their adapting themselves to the assumed wishes of employers so that any kind of creative, innovative and critical thinking gets lost. Some experts argue that the frequent use of such words as “employability” indicate a “utilitarian drift” in higher education.
- Revival of non-meritocratic criteria: The more similar the educational achievements of graduates become in the process of higher education expansion, the more important become those criteria for occupational success that – ironically – are not achieved, e.g. status and power of the parents, behavioral style, biological differences, etc.
- Collapse of the reward system: The smaller the actual differences in educational achievement become, the smaller the rewards might be at the end of such a process. Finally, differences of income and status might be viewed as so small that efforts for educational success is no longer viewed as worthwhile. This might lead to substantial losses of learner motivation and diminished quality in higher education.
- Dominance of “post-industrial” values: The more education expands beyond the immediate demands, the more graduates might be free to harbor “intrinsic motives” as well as motives beyond economic success, e.g. societal change, a better environment, an improved occupation-life balance, etc.
- “Upgrading and job enrichment”: The jobs themselves change as a consequence of the high competence of the job-holders. They find ways to utilize their skills in jobs previously held by non-graduates thus contributing to a flattening of the hierarchy of the job pyramid as far as the substance of work is concerned.

Various of these scenarios draw our attention to the less privileged graduates from higher education: what is happening to the “mass” and “universal” graduates?

In addressing the consequences of these trends and policies for the patterns of the national higher education systems, we finally come across a lively debate about diversity of higher education (cf. Teichler 2007b). In this framework, most attention is paid to vertical diversity, i.e. the extent to which study programmes, disciplines, individual higher education institutions or types of higher education institutions differ according to “quality”, “reputation”, and the possible impact on the future career status (e.g. income and position) of graduates.

As a result, perspectives might vary whether we move towards a flatter or a steeper vertical diversity. In looking at the overall educational system and the overall employment

system, we might argue that in the process of expansion the gap of cognitive competence between the fifth decile and the second decile of an age group is certainly getting smaller, when the former moves from vocational training outside higher education towards a bachelor degree while the latter moves from a bachelor degree to a master degree. In looking solely on the higher education system, however, we might conclude that the motives, competencies and job prospects of students become more vertically diverse in the process of higher education expansion.

In any event, we cannot be surprised to note that smaller differences than those of the major levels of educational attainment (graduating from higher education or embarking on employment with a secondary education background) become increasingly more important as determinants in the process of higher education expansion. A steeper symbolic vertical diversification of higher education is likely to emerge – irrespective, whether actual quality differences grow, remain constant, or shrink.

In recent years, we observed a dramatic increase of so-called rankings, i.e. a growing number of publications comprising vertically sorted lists of universities – overall or according to specific disciplines. What had existed for decades in some countries, has spread globally now in the recent two decades, and much attention is now paid to global lists of “world-class universities” (cf. the overviews and critiques in Sadlak and Liu 2007; Kehm and Stensaker 2009; Shin, Toutkoushian and Teichler 2011). In this context, we note an increasing belief that privileged research resources should be concentrated within a few top universities. Moreover, there is an increasing belief in fierce competition as a source of quality in academia. Finally, the view is spreading that the “wealth of nations” might depend on successful competition in the race for top talent in research and elite occupational positions in general.

A close look reveals that producers and advocates of rankings are missionaries of a specific and controversial concept according to which (a) vertical diversity is highly relevant, while horizontal diversity – varied substantial profiles – is negligible, (b) a steep vertical diversity is beneficial for the overall quality of the higher education system, and (c) the best talent and the highest resources should be clustered in a few universities, because the quality of scholars, research units, and study programmes depends primarily on a homogeneous institutional environment and the physical vicinity of high-talented peers. Moreover, they are – as a rule – typical representatives of the above characterized *Zeitgeist*: the strong belief that the future of societies depends on the development of top knowledge and that fierce competition is a successful driver of academic quality.

There are good reasons for a critique of the ideologies spread by the proponents of rankings. A glance at countries with fierce competition for enhancing or preserving a rank shows that “over-competition” undermines potential virtues of higher education. High local concentration of talent seems to be a carry-over from a much earlier period, but seems to

be outmoded in an age of worldwide virtual communication. Homogeneous academic environments are not necessarily the most creative ones. Academia and society need horizontal diversity in higher education nowadays more than ever before.

As a consequence, it will be interesting to observe the future of the models on diversity in higher education. It seems likely that vertical diversity will increase somewhat in the wake of further expansion of higher education. But will steep vertical stratification with limited horizontal mobility become the global model? Or will we observe countries with moderate vertical diversity alongside? Will we note alongside countries with a clear dominance of vertical diversity also others with a mix of horizontal and vertical diversity?

Functional Scenarios

The debates about the future of higher education are by no means confined to quantitative-structural issues. Two “functional” themes – knowledge generation, preservation and dissemination as well as the role these activities play within and beyond higher education – are quite popular in this context as well. First, there is a discussion whether knowledge becomes more “utilitarian” and what such changes imply, and second, there is a discussion about the meaning of the trend towards increasing internationalisation of higher education.

The term “knowledge society” suggests that knowledge becomes highly important or even the major driving force in society. But there is a flip-side to this: the more relevant knowledge becomes for society, the more higher education is expected to demonstrate its relevance for society, in this case to produce knowledge which promises to be useful for society. And there are voices complaining that we observe what might be called a utilitarian drift. The basic character of the university is getting lost, namely the search for previously unknown knowledge and thus possibly for knowledge which we can classify only afterwards as useful, irrelevant or even dangerous. Instead, research seems to be prioritized in areas where a contribution to economic growth can be most easily predicted.

Similarly, “employability” has become a catch-phrase, when we talk about reforms of study programmes. The term is misleading in various respects (cf. Teichler 2009). In labour market research and labour policies, “employability” calls for undertaking measures for those who can barely cope with organized work at all. Moreover, this term refers to the means of getting jobs, salaries, vacations, etc. – i.e. not to the relationships between curricula and work tasks. But the frequent use of the term is revealing: many universities draw the conclusion that they should do whatever they can do to maximise the future employment opportunities of their students. If we listen to the most ardent advocates and the most pronounced critics, we note that they have a common understanding of the term: “Employability” means that study programmes have to be subordinated to the presumed needs of the employment system. The author has argued that a term such as “professional relevance” of study would be more appropriate, because it highlights the necessity of reflecting

in curricula, teaching, and learning the likely consequences of study in the graduates' future work and other life spheres without hinting a certain direction for solutions.

There is a third element of "utilitarian drift" in higher education. The strategies of the universities are expected to be driven by competition, and the students and academics are supposed to be increasingly steered by incentives and sanctions. The underlying ideal is that managers, academics and students should behave like a "homo oeconomicus", an "economic animal" or a "status seeker". Intrinsic motivations might not completely fade away, but they seem to be viewed as secondary these days. A "utilitarian drift" in higher education can be viewed as irreversible. The question remains, however, whether this is a trend which destroys anything which does not fit into the main stream. We could imagine that there will be some "Humboldtian free zones" for research without predetermined ends in the otherwise "finalized" research world. And we could imagine that in a process of diversification some universities proudly present their mission to socialize students both for proper professional functioning according to the usual rules and tools and to be sceptics and critics. Some universities might be proud to help their students to become pro-active members of society or "change agents".

The second major "functional" theme discussed is that of internationalisation of higher education. One might be surprised that this theme has become so popular in recent years, because higher education has not been substantially constrained by borders in the past. The knowledge system in various disciplines is completely or partially universal. Search for new knowledge all over the globe is seen as a "must" in the academic world. The international reputation of academics is usually seen as a good indicator of academic quality. And many scholars adhere to cosmopolitan values. However, the regulatory systems shaping the governance of higher education, the curricula and degrees, the academic careers, the funding of higher education and many other features of higher education have tended to be national.

Internationalisation of higher education seems to be a matter of procedure in some respects, but has remained exceptional in others. International globe trotting for research-related purposes expanded with the affordability of national and international air flights. An increasing number of publications co-authored by academics from more than a single country suggests that international research cooperation is on the rise. Growing numbers of internationally mobile students are often referred to as the most obvious indicator of internationalisation of higher education. But for several decades the growth in the number of foreign students has paralleled the overall growth of student numbers, with the rate of foreign students remaining fairly constant at about 2 percent. The international professional mobility of academics is by no means rare, but the mobility rates of academics have remained more uneven in economically advanced countries than has international student mobility. Finally, temporary international mobility for teaching purposes remains a marginal

phenomenon (cf. the overviews in de Wit 2002; Altbach 2006; Teichler 2007a; Knight 2008).

A close look reveals that the internationalisation of higher education is shaped by two contrasting principles. On the one hand, we note a wide arena of vertical knowledge transfer. One seeks newer and qualitatively superior knowledge abroad, or knowledge is exported from the top to the less favourable layers of higher education in other parts of the world. Student “degree mobility”, i.e. mobility for a whole study programme, from low-income and medium-income countries to advanced countries as well as “brain drain” of academics are the most visible phenomena of this principle; adaptation to the advanced country is expected in order to maximize knowledge acquisition. On the other hand, there is the arena of horizontal mobility and cooperation. Learning from contrast by partners of equal terms is viewed as a source of academic creativity. Schemes of short-term student mobility (e.g. ERASMUS), junior researcher mobility (e.g. Marie Curie) and the cooperation of researchers from different countries of the European Union are the most visible flagships of this principle.

The Bologna Process in Europe is a typical example of this coexistence of activities and of the division of principles: convergent systems of the study programmes and degrees ought to be established in order to increase the attractiveness of higher education in Europe for students from other parts of the world (inwards mobility primarily for degree study) and in order to facilitate intra-European student mobility (reciprocal mobility of a semester or a year). In contrast, some Anglo-Saxon countries put prime emphasis on the former principle, i.e. the combination of “knowledge export” and “people import”.

“Internationalisation” has been a theme in the public discourse in recent years, by and large viewed favourably. Moreover, we note that there are more future predictions around regarding internationalisation than regarding to other key issues of higher education. A future growth is often predicted, notably of student mobility from middle-income countries to advanced countries. But there are factors as well which might sound a note of caution. The more “virtual mobility” expands and the more curricula take care of “internationalisation at home”, the less the need might be felt for “physical mobility” which can be viewed as a relatively primitive and costly mode of knowledge transfer. The value of “learning from contrast” might lose its importance, because the daily life internationalizes in more or less every respect and because national higher education systems converge as far as the substance of teaching, learning and research are concerned. Further, the international openness of the academic system might decline the more universities are driven by “knowledge economy” imperatives. Finally, the future of internationalisation of higher education will be strongly influenced by the world-wide political pattern: Do we move towards “globalisation”, a “global village”, increasing national competition for international influence or even hegemony, or towards increasing international conflicts?

Organisational Scenarios

There are two organisational themes that have been on the agenda in recent years and which can be expected to play a role in the future. These are the systems of governance and decision-making, and the systems of assessment of the processes and results of research and teaching. Although there are some others which might play an important role, e.g. the professionalization in higher education and the funding of higher education, the subsequent discussion will focus on these two.

In previous decades, there have been many attempts to find the best model of governance and decision-making. The traditional model in Europe based on academic freedom in the pursuit of knowledge and on collegial decision-making seems to have faced an erosion of trust as regards the collegial university. Governmental planning and decision-making experienced a revival in the process of expansion of higher education, but soon a crisis of trust as regards governmental planning emerged. In the 1960s and 1970s, some economically advanced countries established participatory models of decision-making, which had already existed for some time in Latin American universities, but this model faced a crisis as well and a loss of public trust. In the 1990s, calls for concurrent simplification and efficiency gains in the management of higher education were widespread. No matter whether terms such as “new public management (NPM)” or the “managerial university” are preferred, clearer patterns of responsibilities and a greater power of key actors were longed for.

One does not have to be a prophet, however, to predict that the crisis of trust in the managerial power will soon be equally as visible as the prior crises of trust in the preceding decades as regards the predecessor model. First, more power does not guarantee more creativity about the future of higher education. Second, we have not really moved towards less complex settings of coordination, but, on the contrary, to more complex settings, where additionally managers, participatory actors, external stakeholders, and boards have come into play. Moreover, various actors try to be three times players, as members of collegial or participatory modes, as citizens through governmental influence, and as “stakeholders” putting their stamp on higher education. One should not be surprised to find a continuous substitution of one fashion of “optimal steering” of higher education by the next one. What will be the next model? What will it promise? And will it be short-lived again?

A substantial increase of assessment activities in higher education is visible in Europe since the 1980s. When a national evaluation system of study programmes was introduced in the Netherlands at about that time, many experts believed that this could be a convincing model for improvement through reflection. The combination of self-reporting and peer review site visits suggested a thorough but feasible procedure. The emphasis on advice for improvement combined with a relatively soft control function seemed to serve the reflective university. And an “evaluation culture” seemed to be acceptable in such framework, i.e. a

permanent reflection not only of the subject matter on the part of the academics, but also on the potential effects of one's activities. This certainly was a parting from the Humboldtian idea, i.e. the expectation that the academics' concentration on the subject matter itself would yield the best results, but the new type of the reflective academic and of the reflective university was widely viewed as compatible with the traditional missions of the universities.

In the mean time, however, universities are flooded with varied assessment activities (cf. the overview in Cavalli 2007). Already before the first systematic evaluation systems were established, the work of the academics was assessed frequently if they wanted to be professionally mobile, to have research grants, or to publish their research findings in prestigious publication outlets. Evaluation was a step further from occasional assessment, mostly initiated by the persons themselves who ought to be assessed, to periodic (regular time span), systematic (based on a publicly stated methodology) and comprehensive (covering all persons, programmes or institutions) assessment.

In recent years there has been a multiplication of systematic evaluations: research evaluations, institutional evaluations, internationalisation evaluations, accreditations, audits, performance assessment of staff as basis of promotion and resource allocation etc. Second, we note the enormous spread of simplistic assessments, i.e. indicator-based funding, "university rankings" etc. The latter are not only shocking as far as efforts of measuring the highest academic quality in such a superficial way are concerned, but they are also closely linked to either subversive or outspoken intentions to change the character of higher education, as has been pointed out above, e.g. to create a more steeply vertical diversity of the higher education system and to penalize high quality academics who are not located at the famous universities.

It is difficult to imagine that these assessment activities will persist in the future, because they absorb so many resources. The extremely simple measurement of academic achievement with indicators and rankings has a popular appeal as it seemingly uncovers the usually hidden quality gaps and is so much out of the control of those playing responsible roles in the higher education system that its persistence seems likely; yet, one cannot imagine that such measures survive in the long run as legitimate tools for steering sophisticated knowledge production.

Rather than indicating future scenarios of assessment, we have chosen to formulate a few questions:

- Is the loss of working time devoted to teaching and research as a consequence of the increase of time bound by reporting for accountability, applications, reporting for being evaluated, evaluating others, etc., compensated by the corresponding increase of productivity, or is academic productivity increasingly undermined by an assessment inflation?

- How does higher education cope with the dramatic dichotomy of precision and accuracy in our search for truth within the individual discipline on the one hand and on the other the relatively primitive measures of quality assessment in higher education and research?
- Are assessment and incentive measures successful in fostering “quality”, or do they promote “over-homogeneous” aims and criteria?
- What safeguards “healthy competition”, and what leads to “destructive competition”?
- Will faking of research results and faking of statistics and reports on higher education remain acceptable, or will it become so endemic that we have to multiply the measures of control of the research and the independent data collection?

Certainly, the wave of evaluation and indicator construction has caused a major change which might be called a growing “output”, “outcome” or “impact” awareness. One does no longer believe in the truth of “Just do it” leading to creativity. Rather an evaluation culture has emerged. Academics cannot concentrate anymore exclusively on the substance matter of academic work, but we also reflect concurrently: What do I do? Why do I do it in that way? What is the expected consequence? Could I improve it? One cannot imagine that these features of an evaluation culture will disappear in the future.

Concluding Observations

Any reflection of the future of higher education is likely to raise more questions than providing answers. We might predict that growth of student numbers will continue and the diversity within higher education will increase in this framework. It would not be surprising to note that higher education will continue to be expected to provide evidence of its utility for society. Finally, one can expect that the current popularity of a strong higher education management will not persist.

But many key issues hardly can be established. Pressures to opt for convergent solutions across countries turned out to be not as strong as often predicted. Will variety across countries remain as manifold as it has been for many decades in spite of an intensive search for the internationally most convincing model? Notably, an issue inherent in the debate on the potentials and dangers of expansion of student enrolment as well as on the extent and modes of diversity in higher education will be a crucial one: Does the future of a “knowledge society” depends on a strong apex of the system along little relevance of the rest of the system, or do we move towards a highly educated society depending on knowledge and understanding on the part of the “masses”?

References

- Altbach, P.G. (2006). *Tradition and Transition: The International Imperative in Higher Education*. Rotterdam and Taipei: Sense Publishers 2009.
- Begg, R. (Ed.) (2003). *The Dialogue between Higher Education Research and Practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Brennan, J. and Teichler, U. (Eds.) (2008). Special Issue: The Future of Higher Education and the Future of Higher Education Research. *Higher Education* (56)3.
- Burrage, M. (Ed.) (2010). *Martin Trow: Twentieth-Century Higher Education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Cavalli, A. (Ed.) (2007). *Quality Assessment for Higher Education in Europe*. London: Portland Press.
- Center for Higher Education Policy Studies, International Centre for Higher Education Research Kassel, and ECOTEC (2010). *The First Decade of Working on the European Higher Education Area: The Bologna Process Independent Assessment*. 2 volumes. Enschede: Twente University, CHEPS.
- Cerych, L. and Sabatier, P. (1986). *Great Expectations and Mixed Performance*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Curaj, A., Scott, P., Vlasceanu, L., and Wilson, L. (Eds.) (2012). *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms*. 2 volumes. Dordrecht: Springer.
- De Wit, H. (2002). *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe*. Westport, CT and London: Greenwood Press.
- Kehm, B.M., Huisman, J., and Stensaker, B. (Eds.) (2009). *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target*. Rotterdam and Taipei: Sense Publishers.
- Kehm, B. M. and Stensaker, B. (Eds.) (2009). *University Rankings, Diversity and the Landscape of Higher Education*. Rotterdam and Taipei: Sense Publishers.
- Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalisation*. Rotterdam and Taipei: Sense Publishers.
- Meek, V. L., Teichler, U., and Kearney, M.-L. (Eds.) (2009). *Higher Education, Research and Innovation: Changing Dynamics: Report on the UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge 2001-2009*. Kassel: International Centre for Higher Education Research Kassel (INCHER-Kassel).
- OECD (1998). *Redefining Tertiary Education*. Paris: OECD.
- OECD (2006). *Four Future Scenarios for Higher Education*. Paris: OECD.

- OECD (Ed.) (2008). *Higher Education to 2030. Volume 1: Demography*. Paris: OECD.
- OECD (Ed.) (2010). *Higher Education to 2030. Volume 2: Globalisation*. Paris: OECD.
- Sadlak, J. and Liu, N.C. (Eds.) (2007). *The World-Class University and Ranking: Aiming Beyond Status*. Cluj: Cluj University Press.
- Shin, J.C. and Teichler, U. (Eds.) (2013, forthcoming). *The Future of University at the Cross-Roads of Post-Massification*. Dordrecht: Springer.
- Shin, J.C., Toutkoushian, R.K., and Teichler, U. (Eds.) (2011). *University Rankings: Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Teichler, U. (2007a). *Die Internationalisierung der Hochschulen: Neue Herausforderungen und Strategien*. Frankfurt a.M. and New York: Campus.
- Teichler, U. (2007b). *Higher Education Systems: Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Rotterdam and Taipei: Sense Publishers.
- Teichler, U. (2009). *Higher Education and the World of Work: Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Rotterdam and Taipei: Sense Publishers.
- Teichler, U. and Sadlak, J. (Eds.) (2000). *Higher Education Research: Its Relationship to Policy and Practice*. Oxford: IAU Press and Pergamon.

A fenntartható egyetemek koncepciója és gyakorlata Európában

Az európai egyetemek fenntarthatósága

Az Európai Egyetemi Szövetség (European University Association – EUA) 2001-ben jött létre, hosszabb múltra visszatekintő elődintézményei egyesülésével. Lényegében az európai rektori konferencia szerepét tölti be, mint közvetítő (puffer) szervezet, a nemzeti rektori konferenciák mintájára. A közvetítés ezúttal az Európai Bizottság, más EU szervezetek, a Nemzetközi Bologna Csoport valamint a felsőoktatási intézmények között zajlik. A mintegy 4 ezer európai felsőoktatási intézmény közül közel 900 belépett az EUA-ba, elsősorban egyetemi státuszú intézmények, illetve olyan intézmények, amelyek egyetemi funkciót töltenek be. Kollektív tagjai a nemzeti rektori konferenciák (34 ilyen tagja van, köztük a Magyar Rektori Konferencia).

Az EUA az európai egyetemi hagyományok ápolását, az akadémiai értékek megőrzését, a tömegessé válás adta körülmények között, a változó társadalmi-gazdasági környezetben betöltött funkciók tisztázását tűzte ki célul. Mindezt az intézményi szint szempontjából értelmezi, és kiemelt figyelmet szentel a korszerű intézményi menedzsment, az egyetemi kormányzás, az irányítási-vezetési rendszerek kérdésének. Meghatározó szerepet játszott és játszik az Európai Felsőoktatási Térség létrehozásának felelős támogatásában. Ennek során létrehozott egy szakértői csoportot, amely elméletileg jól megalapozott empirikus vizsgálataival, publikációival sokat tett azért, hogy korrekt információk állnak az európai felsőoktatásban zajló folyamatok megértéséhez, követéséhez. A rendszeres konferenciák pedig lehetőséget adnak a széles körben való kommunikációra, a különböző érdekeltek, érintettek találkozására, vitáira (Hrubos 2011).

A szervezet 2006 óta foglalkozik az intézményi sokféleség, a finanszírozás és az autonómia egymással is összefüggő kérdéseivel. Ezek a kérdések a korábbiaknál is élesebben és sürgetőbben merülnek fel 2008-tól, a gazdasági világválság, az Európát erősen sújtó válság kezdete óta. Az EUA minden törekvése arra irányul, hogy segítse elkerülni a válság hatásainak durva begyűrűzését a felsőoktatásba, kutatásba.

A 2012-ben tartott éves konferencia címe jelezte ezt a törekvést: „Az európai egyetemek fenntarthatósága”. A konferencia előadási sokoldalúan közelítették meg a kérdést, néhány egyetemi vezető megosztotta tapasztalatait a hallgatósággal alkalmazott stratégiáik tekintetében. A tevékenységek és a finanszírozás értelmében vett több lábon állás, az innovatív intézményi menedzsment, az optimális intézményi méret, a sokféle network (felsőoktatási és más oktatási intézményekkel, kutatóhelyekkel, piaci és non-profit szervezetekkel, belföldi és külföldi szereplőkkel). Konszenzus alakult ki a fenntarthatóság fogalmát illetően.

A fenntartható fejlődés – mára már interdiszciplináris értelemben kiérleltnek tekintett – fogalmából kiindulva a *fenntartható felsőoktatás* a következőképpen értelmezhető: *garancia arra, hogy a felsőoktatás megfelelő anyagi eszközökhöz jut ahhoz, hogy alapvető küldetését betöltsse a jelenlegi és a következő generációk érdekében.*

Intézményi szinten ez elsősorban a finanszírozás vonatkozásában fogalmazódik meg: az egyetem elegendő bevételt tud elérni, hogy képes legyen befektetésekre is a hosszú távú akadémiai célok eléréséért.

Az előadások egy része támaszkodott azon kutatási eredményekre, amelyeket a megelőző években születtek az EUA keretében (EUA Annual Conference 2012).

Finanszírozási értelemben vett fenntarthatóság

Az EUA 2006 óta foglalkozik az intézményi finanszírozás kérdésének vizsgálatával, azzal, hogyan lehet diverzifikálni a bevételi forrásokat, milyen tapasztalatok, jó gyakorlatok azonosíthatók ebben a tekintetben (The European Universities Diversifying Income Streams – EUDIS project). Ennek részeként 2008-2011-ben már drámaiban megfogalmazott célú kutatást folytattak: a fenntarthatóság szempontjából térképezték fel az felsőoktatási intézmények helyzetét és attitűdjét a bevételek diverzifikálását illetően, a közben megérkező gazdasági válság adta körülmények között. Itt is leszögezték előzetesen – hasonlóan, mint az EUA minden, a finanszírozás témáját érintő megnyilvánulásában – azt az álláspontjukat, hogy az egyetemek hosszú távú finanszírozási fenntarthatóságának biztosítása alapvetően közfeladat és felelősség, továbbá megfelelő intézményi autonómia szükséges ahhoz, hogy a további bevételi forrásait szélesítsék (Working together 2011) .

Alapos elméleti előkészítés után empirikus vizsgálatot végeztek, amelynek során először is online kérdőívet küldtek az EUA tag egyetemeknek (100 egyetemről érkezett vissza kitöltött kérdőív, 27 országból). Ebben az intézmény gazdálkodásának komplex leírását kérték, részletes adatok alapján. A másik forrás a nemzeti kormányzatok és a rektori konferenciák képviselőinek kiküldött kérdőív volt. Az adott ország finanszírozási rendszerének bemutatását kérték tőlük, különös tekintettel a válságkezelésre (27 országból érkezett válasz). A vizsgálat kvalitatív részében hét egyetemet kerestek fel, helyszíni látogatás

során egészítve ki a kérdőíves módszerrel begyűjtött információkat. A kutatás egyes fázisait és az eredményeket több szemináriumon, konferencián mutatták be, vitatták meg, amelyen az európai felsőoktatás fő aktorainak képviselői és szakértők, kutatók vettek részt. Végül a záró konferencia 160 résztvevője által kitöltött kérdőív adott további információkat.

Az adatszerű eredmények közül kiemelten fontos, hogy milyen arányt képviselnek az egyes források az intézmények bevételeiben (a 100 intézmény válasza alapján). Ebből kiderül, hogy továbbra is az állami (közpénzből származó, public) források dominálnak (73%). Az intézmények arra számítanak, hogy a válság következtében csökkenni fognak az oktatásra szánt források.

A hallgatói hozzájárulás aránya 9%, országonként nagy szóródással, és szabályozása, formája igen eltérően alakul.

A kiegészítő források többfélék, más-más súlyt képviselnek. Az üzleti szektor 6-7, a mecénások 4-5, a szolgáltatásokért járó összeg pedig 4%-kal. A kiegészítő források kezelése nagyon sok szervezeti, szabályozási akadályba ütközik, ami megnehezíti a kör bővítését és az arány növelését.

Az Európai Unió kereteiből és más nemzetközi forrásokból származó bevételek aránya 3% (a legjelentősebb a strukturális alap és a kutatási keretprogramok szerepe). Várható, hogy a válság hatására e források szűkülni fognak, ami a verseny erősödéséhez vezet.

Néhány általánosabb tendencia azonosítható a kvalitatív vizsgálatok alapján. A legfontosabban a következők.

A tapasztalatok szerint az eddig egyébként nagyon támogatott közös finanszírozási formák nem váltak be, sok bonyodalmat okoztak. Az állami és a magán források összekapcsolása jó megoldás lehet, de a kontinentális Európában még nem terjedt el ennek a kultúrája.

A külső bevételekre való törekvés nem térítheti el az intézményeket alapvető küldetésük teljesítésétől. A diverzifikált bevételi stratégia megvalósításához rugalmassá kell tenni a belső szervezetet, általában több, kvalifikált munkatársat kell alkalmazni, különös tekintettel arra, hogy a nemzetköziesedés, a regionális szerep mind része lehet ennek a stratégiának. Válságmenedzsmentre van szükség, mivel a hagyományos a hagyományos bevételi források is kérdésessé válhatnak.

A bevételek diverzifikálása erősíti az intézményi autonómiát és viszont, az intézményi autonómiát szolgáló szabályozás pedig lehetővé teszi a diverzifikálást.

A gazdasági válság, a források csökkenése hatására az állam erősíti ellenőrző szerepét, fokozottan érvényesíti az átláthatóság követelményét. Ez gyengítheti az intézményi autonómiát, ami mozgástér korlátozásához vezet – a válság elhúzódásának irányába hatva (Financially sustainable universities II. 2011), (Hrubos 2012).

Az intézményi autonómia kérdése

Az autonómia kérdéséről való gondolkodás természetesen a fogalomalkotással indul. A szakirodalom először is megkülönbözteti az intézményi autonómiát a szereplő személyek akadémiai szabadságtól. A két jelenség között van bizonyos kapcsolat, ami külön vizsgálat tárgyát képezheti. Az alapösszefüggés szerint minél erősebb az intézményi autonómia, annál inkább érvényesülhet a kutatók, tanárok akadémiai szabadsága. A túlzottan nagy intézményi autonómia adta körülmények között azonban akár csorbulhat is az akadémiai szabadság, mivel az intézményen belüli folyamatok felett nincs külső kontroll. Ugyancsak érdemes megkülönböztetni az ún. procedurális (a szervezet működését érintő) és a tartalmi autonómiát.

Az egyetemek, a felsőoktatás egésze, az egyes intézmények soha nem élveztek teljes autonómiát, mindig korlátozta azt az adott társadalmi környezet. A korlátozó aktorok erőviszonyai régiók és történelmi korszakok szerint eltérően, változóan alakultak. Az autonómiáról való gondolkodás a tömegessé váló, megváltozott társadalmi szerepet betöltő felsőoktatást illetően az 1990-es években bontakozott ki, és azóta is tart. Világossá vált ugyanis, hogy egyfelől az expanziót finanszírozó állam növekvő mértékben szól bele a felsőoktatás kérdéseibe, másfelől a külső bevételekre való törekvés (kényszerülés) a piac változó, időnként hektikus hatásainak, befolyásának teszi ki az intézményeket, ami ugyancsak eltérítheti őket akadémiai céljaik követésétől. Ezek a hatások olyan erősek, hogy egy-egy intézmény nem képes elhárítani azokat. Az ún. kollektív autonómia kínálkozik megoldásnak, vagyis az, hogy létrejönnek olyan köztes (közvetítő, puffer) szervezetek, amelyek a felsőoktatási intézmények vagy az akadémiai világ együttes képviselőiként lépnek fel. Az álláspontok közös megjelenítése nagyobb erőt biztosít. Az így megszólított rektori konferencia, az akkreditációs testület, a nagy kutatási alapok hatásköre, jogai bekerültek a nemzeti felsőoktatási jogszabályokba (Hrubos 2006).

A 2000-es évek elejétől pedig megalakultak a hasonló európai szervezetek, mint pl. az EUA, amely felvállalta a kérdés korszerű értelmezését, definiálását és empirikus vizsgálatát is. A fentiekben már említett finanszírozási témájú kutatást követően, illetve azzal párhuzamosan indult el a konkrét munka.

A 2009-2011 között zajló projekt már kifejezetten a gazdasági válság kibontakozásával egy időben zajlott, ezért nagy hangsúlyt kapott az a kérdés, hogy vajon milyen hatást gyakorol az intézményi autonómiára. Abból indult ki, hogy az intézményi autonómia egyik fontos feltétele annak, hogy a felsőoktatási intézmények stratégiai megfontolások alapján tudjanak gazdálkodni, és így meg tudják menteni azokat a kulcsterületeket, amelyek küldetésük teljesítéséhez nélkülözhetetlenek.

Az empirikus vizsgálat áttekintést kívánt adni az autonómia állásáról, hogy azt végül is össze lehessen kapcsolni a teljesítménnyel, a minőséggel és a finanszírozással. 27

ország rektori konferenciája vett részt a kérdőíves adatgyűjtésben, amelyet interjúk egészítettek ki.

Négy dimenzióban vizsgálták az intézményi autonómiát. A feltett zárt kérdésekre válaszlehetőségeket adtak meg, amelyek az autonómia fokozatait képviselték.

Vizsgálati dimenziók és kérdések

| | |
|---|--|
| <p>Szervezeti autonómia</p> <p>Az intézményi vezető kiválasztásának mechanizmusa</p> <p>Az intézményi vezető kiválasztásának kritériumai</p> <p>Az intézményvezető elmozdítása</p> <p>Az intézményvezető megbízásának kritériuma</p> <p>Külső tagok bevonása és kiválasztása a vezető testületekbe</p> <p>Döntés az intézmény akadémiai struktúrájáról</p> <p>Döntés jogi személyek létrehozásáról</p> | <p>Személyzeti autonómia</p> <p>Döntési jog a munkatársi felvételi eljárásokban (a szenior akadémiai és adminisztratív stáb esetében)</p> <p>Döntési jog a fizetések meghatározásában (a szenior akadémiai és adminisztratív stábra vonatkozóan)</p> <p>Döntési jog az elbocsátásokban (a szenior akadémiai és adminisztratív stábra vonatkozóan)</p> <p>Döntési jog az előléptetésekben (a szenior akadémiai és adminisztratív stábra vonatkozóan)</p> |
| <p>Gazdálkodási autonómia</p> <p>Az állami finanszírozás típusa és periodicitása</p> <p>Jogosultság az intézményi költségvetési maradvány megtartására</p> <p>Jogosultság kölcsön felvételére</p> <p>Jogosultság saját tulajdonú épületekre</p> <p>Jogosultság tandíj előírására a hazai és EU hallgatók körében (BA, MA, PhD)</p> <p>Jogosultság tandíj előírására nem EU hallgatók körében</p> | <p>Akadémiai autonómia</p> <p>Döntési jog a teljes hallgatói létszámról (BA, MA)</p> <p>Döntési jog a hallgatók kiválasztásáról (BA, MA)</p> <p>Döntési jog képzési programok beindításáról (BA, MA, PhD)</p> <p>Döntési jog képzési programok megszüntetéséről (BA, MA, PhD)</p> <p>Döntési jog az oktatás nyelvéről (BA, MA)</p> <p>Döntési jog a minőségbiztosítási eljárásokról és az igénybe vett ügynökségekről</p> <p>Döntési jog a képzési programok tartalmát tekintve</p> |

Forrás: University autonomy in Europe II. The scorecard . EUA Reports and Studies 2011
<http://www.eua.be/Publications.aspx 20.p>

Összetett index kiszámítása után az egyes dimenziókra vonatkozóan négy csoportot alakított ki: magas, felső-közép, alsó közép és alacsony szintű autonómia.

(A magyar felsőoktatás a következő besorolást kapta: szervezeti autonómia – alsó közép, gazdálkodási autonómia – felső-közép, személyzeti autonómia – alsó közép, akadémiai autonómia – alsó közép.)

Az interjúk alapján finomodott a kvantitatív módszerrel gyűjtött információk alapján kialakult kép. E szerint érdemes figyelembe venni, hogy különbség lehet (általában van) a formálisan értelmezett és a gyakorlatban érvényesülő autonómia között. Előfordul, hogy az intézmények nem használják ki a jogszabályok szerinti autonómia adta lehetőségeket, de az is, hogy törekednek ezen határok tágítására, minden lehetőség, joghézag kiaknázására.

A széles autonómia paradox hatása, hogy a reformokat nem lehet kellő hatékonysággal bevezetni, mivel azok ellenállásban ütköznek az intézmények részéről. Általában elmondható, hogy az utóbbi évtizedekben növekedett az intézményi autonómia. A most is tartó gazdasági válság kapcsán viszont romlott a helyzet, amennyiben a kormányzatok szigorítják az akkreditációs követelményeket, az elszámoltatás bürokratikusabbá válik.

Néhány konkrét területet illetően a következő trendek tapasztalhatók. Egyre több helyen elmozdulás történik a menedzseri típusú vezetési modell felé, kisebb ügyvezető testületek megjelenésével. A vezető testületekben külső tagok is vannak – amennyiben ezeket (vagy nagyrészüket) a kormány delegálja, csökken az intézményi autonómia. Az első számú vezetőt többnyire maguk az intézmények választják ki, de általában valamilyen külső aktor hagyja jóvá.

Az akadémiai autonómiát korlátozza, hogy a képzési programok esetében általában elő-akkreditáció van érvényben, viszont erősíti, ha több és többféle minőségbiztosítási ügynökség létezik, amelyek közül választhat az intézmény (ez a gyakorlat terjedőben van).

A kormányzati pénzügyi támogatás csökkenésével összefüggésben sok helyen az egyetemi épületek az intézmény tulajdonába kerülnek. Ez formális értelemben növeli az autonómiát, ugyanakkor nagy felelősséget hárít az intézményekre. A válsághoz kapcsolható az a tendencia is, hogy a munkatársak közalkalmazotti státusza megszűnik, ami a létszámcsoökkentést vetíti előre. A hallgatói hozzájárulás szabályozása sokféle megoldást mutat és gyorsan változik – további éles viták várhatók ez ügyben.

A vizsgálat természetéből adódik, hogy több fontos kérdés kimaradt, amelyekkel tehát a jövőben, más jellegű vizsgáldásokban foglalkozni kell. Nem terjedt ki a kutatási tevékenységre, nem tudta megragadni azt a szempontot, hogy az autonómiának ki kell terjednie az innováció szabadságára, az egyes intézmények sajátos, egyedi missziójának teljesítésére, a kockázatvállalásra.

Végül megállapítható, hogy ezen a szinten nem sikerült egyértelmű kapcsolatot kimutatni a finanszírozás jellege, az autonómia foka, valamint a teljesítmény és a minőség között. E bonyolult összefüggésrendszer megragadásához komplexebb módszerek alkalmazására lenne szükség (University autonomy I.2009) (University autonomy II. 2011).

Irodalom

EUA Annual Conference 2012. The Sustainability of European Universities. Hosted by The University of Warwick, UK, 22-23 March 2012 <http://www.eua.be/events/past/2012.aspx>

Financially sustainable universities II. European universities diversifying income streams. EUA Reports and Studies 2011 <http://www.eua.be/Publications.aspx>

Hrubos Ildikó (2011): A Bologna Piramis. Educatio (XX. évf.) 4. szám 498-481. p. http://www.hier.iif.hu/hu/educatio_reszletes.php?id=86

Hrubos Ildikó (2006): A 21. század egyeteme. Educatio (XV. évf.) 4. szám 665-683. p. http://www.hier.iif.hu/hu/educatio_reszletes.php?id=63

Hrubos Ildikó (2012): Kíméletlen verseny – bővülő missziók a felsőoktatásban. Educatio (XXI. évf.) 2. szám 223-232. p. http://www.hier.iif.hu/hu/educatio_reszletes.php?id=90

The Sustainability of European Universities. Annual Conference 2012, Warwick 22-23 March <http://www.eua.be/events/past/2012/EUA-Annual-Conference-2012/Presentations.aspx>

University autonomy in Europe I. Exploratory study. EU Reports and Studies 2009 <http://www.eua.be/Publications.aspx>

University autonomy in Europe II. The scorecard . EUA Reports and Studies 2011 <http://www.eua.be/Publications.aspx>

Working together towards financial sustainability for European universities. EUA Policy Positions 2011 <http://www.eua.be/Publications.aspx>

A tisztán hitéleti felsőoktatás sajátosságai

A hatályos Egyházi Törvénykönyv (kihirdetve: 1983. január 25.) 807. kánonja kimondja, hogy „az Egyháznak joga, hogy egyetemeket létesítsen és vezessen”. Az „Ex corde Ecclesiae” kezdetű apostoli rendelkezés értelmében katolikus egyetemeket alapíthatnak katolikus egyházi jogi személyek, elsősorban a Szentszék, de mellette például püspöki karok és szerzetesrendek is.¹ A Pázmány Péter Katolikus Egyetemen (PPKE) belül ezen túlmenően, a Hittudományi Kar és a Kánonjogi Posztgraduális Intézet egyházi fakultás jelleggel bír, és a „Sapientia Christiana” kezdetű apostoli rendelkezés és az egyházi fakultásokra vonatkozó többi egyházi jogszabály keretei között működik.² A PPKE – a falai között folyó tisztán hitéleti képzésekkel együtt – Magyarországon államilag elismert egyházi egyetem, összhangban az 1032/1993 (V./6.) kormányhatározattal, valamint a Felsőoktatásról szóló, 1993. évi LXXX. törvény 1. sz. mellékletével³. Vallási vagy szent tudományok oktatásában az Egyetem a Katolikus Egyház Tanítóhivatalának előírásait és útmutatásait tartozik követni, miközben formai és minőségi szempontból mindenben megfelel a hatályos Nftv. és a MAB előírásainak.⁴

A hatályos Nftv. XXVI. fejezete tartalmazza a nem állami fenntartású felsőoktatási intézmények működésére vonatkozó külön rendelkezéseket, amelyek közül az alábbiakban csak a tisztán hitéleti képzést érintő pontokra kívánok kitérni.

Az Nftv. XXVI. fejezete 56. pontja 91§ (1) bekezdése leszögezi, hogy hitéleti képzést csak az egyházi jogi személy által fenntartott felsőoktatási intézmények folytathatnak. A

¹ IOHANNES PAULUS II, Const. Ap. *Ex corde Ecclesiae* (15 aug. 1990); AAS 82 (1990) 1475-1509; vö. ERDŐ P., *Egyházjog* (Szent István Kézikönyvek 7), Budapest 2005.⁴ 412-415.

² IOHANNES PAULUS II, Const. Ap. *Sapientia christiana* (15 apr. 1979); AAS 71 (1979) 469-499; vö. ERDŐ P., *Egyházjog*, 416-417.

³ ERDŐ P. – SCHANDA B., *Egyház és vallás a mai magyar jogban. A főbb jogszabályok szövegével, nemzetközi bibliográfiával* (Egyház és jog I), Budapest 1993. 60-61.

⁴ 2007/IV.sz. MAB határozat (08.06.29); vö. *Tájékoztató a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság 2007. évi működéséről* (Akkreditáció Magyarországon 17), Budapest 2008. 160.

hitéleti képzéssel összefüggésben a felvételi jelentkezés elfogadásának előfeltételeként kiköthető valamely vallás, világnézet elfogadása és annak igazolása (vö. 92§ [6] a.).⁵ Az egyházi felsőoktatási intézmény határozza meg továbbá a felvételi eljárás rendjét és – az érettségi vizsga meglétét kivéve – a felvétel követelményeit, az adott felsőoktatási intézmény szerkezeti és működési szabályzatának megfelelően. Ez összhangban van a hatályos Alaptörvényben rögzített állam és egyház közötti elválasztás alapelveivel. A hitéleti képzés tartalmának meghatározása, a képzésben részt vevő oktatókkal, tanárokkal kapcsolatos követelmények megfogalmazása az egyházi felsőoktatási intézmény joga. A MAB által rendszeres időközönként kiküldött Látogató Bizottságnak így mindössze azt kell vizsgálnia, hogy biztosítottak-e a képzés tárgyi feltételei, s a képzés mindenben megfelel-e a jóváhagyott képzési és kimeneti követelményeknek (KKK), valamint, hogy az egyes akkreditált szakok az adott egyház vagy vallási egyesület közzétett belső előírásaival összhangban vannak-e.⁶ A KKK-ban foglaltak és a minőség tényleges biztosítása miatt a MAB megjegyzéseket tehet, amelyeket az intézmények messzemenően figyelembe vesznek.

A hitéleti képzést folytató felsőoktatási intézmény állami elismerést kaphat és a főiskola elnevezést akkor is használhatja, ha egy képzési területen egy szakra jogosult alapképzés folytatására (91§ [5]). Hasonlóképpen – s ez talán még fontosabb – a tisztán hitéleti képzést folytató felsőoktatási intézmény az egyetem elnevezést akkor is használhatja, ha egy képzési területen jogosult mesterképzés folytatására, valamint legalább egy tudományterületen vagy művészeti területen doktori képzésre és doktori fokozat odaítélésére (91§ [4]).

Ami a doktori képzést illeti: a MAB előírásai – természetesen a hitéleti tartalmat és a belső eljárás rendjét kivéve – mindenben vonatkoznak a hitéleti doktori iskolákra: a tisztagok, témavezetők, oktatók, doktoranduszok, és doktorjelöltek státuszának feltételeire, a doktori iskolában folyó oktató és kutató munka koherenciájára és a megjelölt témakiírásokra, valamint a folyamatos tudományos tevékenység teljesítésére egyaránt.

Ami a finanszírozást illeti: A Magyar Köztársaság és az Apostoli Szentszék között 1997-ben megszületett megállapodás alapján a Magyar Katolikus Egyház, továbbá a Kormánnyal a felsőoktatási feladatok ellátására megállapodást kötő egyház által fenntartott felsőoktatási intézmény, kollégium és diákokthozon a megállapodás szerint jogosult az állami támogatásokra (92§ [1]). A hitéleti képzésben magyar állami ösztöndíjjal támogatott képzésre felvehető hallgatói létszámot a szentszéki megállapodásban foglaltak szerint kell meghatározni oly módon, hogy a mesterképzésre az alapképzéssel megegyező számú hallgató vehető fel (92§ [4]).

⁵ SCHANDA B., *Állami egyházjog. Vallásszabadság és vallási közösségek a mai magyar jogban* (A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Jog- és Államtudományi Karának Tankönyvei = Bibliotheca Instituti Postgradualis Iuris Canonici Universitatis Catholicae de Petro Pázmány nominatae II/5), Budapest 2012. 104-106.

⁶ *Tájékoztató a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság 2007. évi működéséről*, 160.

A hitéleti képzést a MAB Plénumában a MAB hitéleti szakbizottságának elnöke képviseli. Ezen szakbizottsági elnök a hitéleti szakbizottságot a felekezetek és az egyházak által arányosan delegált szakértőkből állítja össze. A hitéleti szakbizottság elnöke maximálisan tiszteletben tartja az egyes felekezetek belső szabályzatainak, valamint a MAB bizottságának mindenre kötelező előírásait; figyelemmel a vallásszabadság Alaptörvényben garantált elveire.⁷

A Magyar Rektori Konferenciának természetesen egyenrangú tagjai az egyházi fenntartású felsőoktatási intézmények rektorai is. Az MRK Vallástudományi Bizottságát ezen rektorok alkotják, önmaguk közül választott elnökkel biztosítva az érdekképviseletüket. Ezen felül az MRK elnökségében is két taggal képviseltetik magukat, az egyházi egyetemi szférából egy, és a főiskolák részéről is egy fővel. Az elnökség mindenkor tagja, a legnagyobb hazai egyházi fenntartású felsőoktatási intézmény, azaz a Pázmány Péter Katolikus Egyetem rektora.

A magyarországi hitéleti felsőoktatási képzés jellegzetességeinek általános bemutatása után röviden szólnék néhány szót a katolikus felsőoktatásról, hiszen e sorok írója közelebbről abban kompetens. Nyolc Hittudományi Főiskola és egy egyetemi fakultás működik jelenleg, ez utóbbi a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen. A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Hittudományi Kara kihelyezett (*affiliált*) képzéseket folytat a szegedi, az egri, az esztergomi és a veszprémi Hittudományi Főiskolán.⁸

Mivel az oktatások kívül a Kar – és az Egyetem – legfőbb tudományos feladata a kutatási tevékenység, a továbbiakban kizárólag erre kívánok fókuszálni. Elsősorban a magyar nyelvű teológiai szakirodalom, kézikönyvek és szövegfordítások kiadása, megteremtése a cél. Az egyéni kutatásokra épülő publikációk száma és minősége alapvető követelmény. A Kar szerkesztésében jelenik meg a *Teológia* című magyar nyelvű folyóirat, a *Folia Theologica* (2012-től *Folia Theologica et Canonica*) című idegen nyelvű folyóirat, a *Studia Theologica Budapestinensis* és a *Varia Theologica* című monográfia-sorozat. A Kar professzorai közül többen a *Communio* nemzetközi teológiai folyóirat szerkesztőbizottságának tagjai. Képzésileg a Hittudományi Karhoz tartozik a karközi – az Apostoli Szentszék határozata és az Egyetem belső joga alapján fakultási jogokkal rendelkező – Kánonjogi Posztgraduális Intézet, amely világviszonylatban is kiemelkedő tudományos kutatási programokat és képzést folytat. Az Intézet tudományos eredményei a *Kánonjog* című magyar – az MTA által a legjobb minősítéssel ellátott – szakfolyóiratban, az idegen nyelvű *Folia Canonica* (2012-től *Folia Theologica et Canonica*) útján, továbbá a négy alsorozattal rendelkező *Bibliotheca Instituti Postgradualis Iuris Canonici Universitatis Catholicae de Petro*

⁷ *Tájékoztató a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság 2008. évi működéséről* (Akkreditáció Magyarországon 18), Budapest 2009. 40-41.

⁸ *Tíz éves a Pázmány Péter Katolikus Egyetem*, Budapest 2002. 46-49.

Pázmány nominatae magyar és idegen nyelvű szakkönyvsorozatban kerülnek hazai publikálásra, a számos külföldi kiadványon kívül.⁹

A Kar oktatói kutatási eredményeik forrásaihoz felhasználják azokat a kiírt kutatási pályázatokat, amelyek az adott tudományterület számára is hozzáférhetőek. Ez történhet akár egyénileg, akár Karon működő Kutatócsoportokban. A Teológiai Fakultás tudatosan és kiemelten építi be kutatási tevékenységébe a doktori képzést. A Kar Doktori Iskolája két programot foglal magába: a kánonjogi és hittudományi programot. A doktori fokozatot három specializálódási területen lehet megszerezni, ezekre a kérdéskörök nagyon sajátos jellege miatt külön nem kívánok kitérni.

A hittudományi doktori program katolikus hittudományi doktorátussal zárul, ami államilag elismert PhD. Az egyházi előírások szerint a teológiai bakkalaureátus (5 év) után a doktori fokozatot megelőzi egy közbelső fokozat, a licenciátus (2 év), amely a doktori képzés első szakaszának lezárása, és amennyiben jó eredménnyel fejeződik be, úgy a doktori abszolutóriummal egyenértékű.

A kutatás színvonala szempontjából kiemelkedő jelentőséggel bír a kari könyvtár, amelynek fejlesztése, a könyvvállomány gyarapítása és a legkiválóbb idegen nyelvű szakfolyóiratok beszerzése a Kar különleges gondja. Túlzás nélkül állítható, hogy mind hazai, mind közép-európai régió szempontjából is az egyik legkiválóbb modern teológiai könyvtárral rendelkezik a Kar.

A katolikus hitéleti képzés (azon belül kiemelten a teológus szak) monitoring vizsgálatának tartalmi részét a vatikáni „Katolikus Nevelés Kongregációjának” (oktatási minisztériumának) felsőoktatási főosztálya végzi. E tevékenységnek legfontosabb elemei a következők: mind a rendkívüli, mind a nyilvános rendes tanári kinevezéseket előzetes jóváhagyásra (a tudományos tevékenység és tanári alkalmasság megannyi igazolásával) fel kell terjeszteni a nevezett szentszéki kongregációnak, s csak ennek elfogadása után történhet két lépcsőben a kinevezés.

A Kongregáció minőséget ellenőrző – az Apostoli Szentszék által létrehozott – bizottsága az ún. AVEPRO, amely a MAB-hoz hasonló, az Európai Unió által elismert nemzetközi akkreditációt folytató bizottság. Az AVEPRO – az éves szintű felméréseken és változás bejelentéseken túl – három évenként részletes beszámolót kér a Kar tevékenységéről, a tanárok ez idő alatt végzett tudományos munkájáról, a kérdőív gyakorlatilag mindenre kiterjed. A minőség biztosítása tehát nemcsak hazai, hanem nemzetközi viszonylatban is elengedhetetlen, hiszen ne felejtjük el, hogy a Fakultás az Apostoli Szentszék és a római Pápa nevében adja a diplomákat és tudományos fokozatokat.

⁹ SZUROMI SZ.A., *A Pázmány Péter Katolikus Hittudományi Doktori Iskolájáról*, in *A keresztény élet szemlélete – Nemzetközi multidiszciplináris PhD konferencia –*, Budapest 2012. 20-27.

Szervezetfejlesztés és költséghatékonyság

A rendszerváltozást követően, közel negyed százada, a hazai felsőoktatás a politika és a civil társadalom, valamint a képző intézmények közötti erőterben áll. Ez azonban csak egyik vetülete a nemzetközileg számunkra a legfontosabb térségben, az Európai Unióban zajló átalakulásoknak, amelyek politikai-gazdasági-pénzügyi háttérben – a globális problémák hatása mellett – az uniós térségek (főképpen észak-déli vonatkozásban) eltérő fejlettsége, illetve törekvéseik állnak, annak ellenére, hogy a célok közösek, főképpen abban, hogy az Európai Unió a világ gazdaságnak ne csak meghatározó, versenyképes szereplője, hanem – történelmi, politikai-gazdasági tradícióit is figyelembe véve –, domináns térsége legyen a globális pénzügyi-gazdasági és a kulturális szférában.

Az elmúlt évtizedekben a különböző stratégiai célokat és változtatásokat megalapozó uniós döntések (irányelvek, ajánlások stb.) hatására az utóbbi években (a globális recesszió következményeként is) erőteljesebbé váltak a közös cselekvés irányába mutató intézkedések a tagállamok szorosabb együttműködéséért, a nagyobb gazdasági és kulturális potenciálért, s ez utóbbiban a felsőoktatás minőségi fejlesztéséért, amely a kibocsátókapacitás növelését is feltételezi.

A globalizált világ folyton, nem egyszer hektikusan változó gazdasági-pénzügyi körülményei között az uniónak meg kellett találni azokat a válaszokat, amelyekkel nem csak kivédheti a negatív hatásokat, hanem a világgazdaság befolyásolására, saját pozíciójának megerősítésére, növelésére olyan stratégiai változtatásokat kellett végrehajtani, amelyek emellett pozitívan hatnak a feltörekvő gazdasági térségekkel történő transzparens együttműködésre is.

A gazdasági teljesítmény egyik fő szükséglete a munkaerő. Az, hogy a munkaerőpiacon rendelkezésre álló munkavállalók képzettsége és szakmai összetétele milyen egy adott időpontban, számos következtetésre alkalmas: meghatározza a lehetséges foglalkoztatási irányokat, a munkavégzés minőségét, a megtermelt anyagi-szellemi áruk piacképe-

sek-e, van-e lehetőség és milyen mértékben a munkaerő mobilizálására, képzésére, át- és továbbképzésére stb.

Ez utóbbiak összefüggnek azzal, hogy az Unió, és benne a tagállamok munkaerő-képzésében milyen változtatások történtek, és ezek összhangban vannak-e a gazdaság által igényelt munkaerő-mennyiséggel, ennek minőségével és a képzettség szerkezeti mutatóival.

Tekintettel arra, hogy témánk a felsőoktatási szférával kapcsolatos kérdésekre koncentrál, (többek között és főképpen) azt kell vizsgálnunk, a hazai felsőoktatási rendszer (benne a magán-felsőoktatás) milyen válaszokat tud, képes adni a változó társadalmi körülmények által indukált munkaerő-piaci szükségletekre. Ehhez természetesen meg kell vizsgálni magát a felsőoktatási képzési folyamatot, szereplőinek helyzetét, a szükséges és/vagy rendelkezésre álló humán (oktatói) és anyagi-technikai, pénzügyi feltételeket, valamint a felsőoktatás-szervezet működése által generált/előállított többlet-hozadékat. (L. ezekkel kapcsolatban: Hrubos, 2010 tavasz; Halász, 2010 tavasz; Hrubos 2011 nyár; Derényi, 2010 ősz; Barakonyi, 2004)

A felsőoktatás nem független a közoktatás helyzetétől.¹ Azt, hogy a 90-es évek elejétől a közoktatás szervezeti struktúráját, képzési irányait, a képzés tartalmait és módszertani jellemzőit (nem egyszer a szakma asszisztálásával) a politikai elit döntéseivel felbolydította, s emiatt nem tudott olyan stabilitással működni, hogy hosszú távon (kurzusváltásokon átívelően) „beálljon” a rendszer a munkaerő-piaci aktuális és tervezhető távlati szükségleteinek megfelelően, máig hatóan érzi a felsőoktatás is. Az a kettősség, hogy az Unióban a közoktatás nemzeti hatáskörben maradt, de a felsőoktatás számos műfajú és hatóerejű Unió program alapján működik, megnehezítette (és ma is nehezíti) a közoktatásból a felsőoktatásba történő zökkenőmentes átmenetet, különösen akkor, ha egy-egy hazai szabályozás ellenérzést vált ki a társadalomból, ennek érdekelt szereplőiből.² Bár a közoktatás deklaráltan stratégiai kérdés, ez a felsőoktatás-irányításban kevésbé látszik.

Az állami források elvonásának egyik okaként megjelölt cél, hogy a meglévő és pályázatokkal kiegészített, plusz a hallgatók által fizetett díjakkal hatékonyabbá váljon a ráfordítás felhasználása, vagyis elegendő forrás álljon rendelkezésre. Ez kevésbé tartható álláspont, mert látenszen annak el nem ismerését jelenti, hogy a kisebb (az átlagosnál kevesebb hallgatói létszámmal működő) főiskolák, egyetemek számára elegendő az oktatási feladat ellátása, és (majdnem, hogy) felesleges kutatásra is pénzt, anyagi és szellemi erőforrásokat áldozni. Ez az ilyen célú nyertes pályázatok alapján is kikövetkeztethető.

Ennek ellenére a hazánkban kialakult és működő felsőoktatási intézményhálózat szereplői között jelen vannak, működnek és közfeladatot látnak el a kisebb intézmények, közöttük azok is, amelyek nem államiak. Szükségességüket, feladataikat megkérdőjelezhetetlennek tartom, mert tanévenként több tízezer hallgatót bocsátanak ki a munkaerő-piacra, s több felmérés, pálya-utánkövetési vizsgálat alapján jó arányban és hatékonysággal felel-

nek meg a munkaerő-piaci követelményeknek.³ A jelenlegi normatív finanszírozási rendszer – egyértelműen állíthatjuk –, ebben a formájában minőségellenes, vagyis nem felel meg annak az intézményekkel szembeni követelménynek, hogy az oktatás-képzés mellett kutatásra, különböző nem oktatási (de ezekhez kapcsolódó) programokra is legyen szabad forrás. A nem egyetemi státusú intézmények számára az is hátrányt jelent, hogy az egyetemek funkciói és céljai deklarálása mellett politikai és társadalmi szinten is elsikkadni látszik az, hogy a jövőben milyen társadalmi megítéléssel, célrendszerrel és finanszírozással rendelkezzenek a nem egyetemi szintű felsőoktatási intézmények. Bár a nem egyetemi szektor intézményei alapképzést szolgáltatnak az egyetemeknek, e bináris rendszer működtetésében a főiskolák az állam részéről pénzforsrájukban alulértékelték, annak ellenére, hogy a Bologna-folyamatban meghatározottak szerint társadalmi szerepvállalásuk megkérdülhetetlen, képzési kínálatukban sokoldalúak, és kibocsátott hallgatói megfelelnek a munkaerő-piaci igényeknek.

A jelenlegi finanszírozási rendszer számos bírálata nem csak nyilvánvaló tényeken alapszik, hanem hosszú távon akár kezelhetetlenné is válik. *„Véleményem szerint a finanszírozási rendszer átalakítása is mindenképp elkerülhetetlen, mert a jelenlegi normatív rendszer eltorzítja az egész felsőoktatást, és nem okvetlenül a színvonalat és a racionális, jó működést és gazdálkodást ösztönzi és honorálja”*- írja Juhász né Belatiny Katalin. (2009. 6.o.)

A Bologna-programban preferált új rendszer alapja az angolszász típusú BA- és MA-képzés, amely 1999-et, hazánk csatlakozását követően (jelentős részben) megváltoztatta a hazai felsőoktatás német és hazai hagyományokon alapuló képzési struktúráját. Ez nyilvánvalóan összefüggött azzal, hogy oktatási-képzési kompetenciákat, a 21. századi szakmai követelményeket intézményszervezeti szinten is újra kellett fogalmazni, anélkül, hogy a nemzeti keretek között végbe ment adaptáció során a célként kitűzött nagyobb mértékű hallgatói kibocsátás nem kontraproduktív-e a minőséggel, vagyis, a mennyiségi növekedés nem hat-e a minőség ellen.

Előnyt jelentett az, hogy az államiak mellett viszonylag jelentős számban megjelen(het)tek nem állami alapítású és fenntartású egyetemek, főiskolák. Ez utóbbiak térségi beiskolázási lehetőségeik miatt vonzóvá váltak a régiók felvételizői körében, mert nélkülözheték a kollégiumot, s relatíve szabadabban gazdálkodhattak szabadidejükkel, s folytatódhattak azok a személyközi kapcsolatok, amelyeket korábban kialakítottak.

Magyarországnak tehát elemi érdeke lett az, hogy a felsőoktatása betagoódjon abba az Európai Felsőoktatási Térségbe, amelynek a politikai döntéshozók (s mellettük természetesen a felsőoktatás-szakmai intézmények és szereplői) kulcsszerepet szántak a kontinens gazdasági, társadalmi és kulturális fejlesztésében, s a felsőoktatásban végzeteknél pedig olyan mobilitást vártak el, amely a nemzetállamokon belül, de ezeket meghaladóan

is jelentősen segíteni fogja az Uniót az új fejlődési pályája állításban. Ezért a felsőoktatás-koordináció előfeltétel volt, s ezt követően volt/van lehetőség a strukturális átalakításra.

A folyamattal párhuzamosan végzett (analóg jellegű) felsőoktatás-kutatások között alapvető volt annak megállapítása, hogy a politikai elhatározások mennyire valósultak meg, s az ebben a szegmensben végbement strukturális és pénzügyi, valamint a képzési kínálati (benne az ehhez kapcsolódó tartalmi, módszertani) változások prognosztizálják-e a kívánt eredményt, vagyis, megteremtődtek-e azok a legitim értékek, amelyek az egyenlő esélyben, a hatékonyságban és a minőségben nyilvánulnak meg.

Az erre adható/adott válaszok igen diffúzak. Számos országban sikeres volt a szerkezeti váltás, de például hazánkban – talán éppen a mélyen gyökerező felsőoktatási tradíciók miatt –, diffúz jelleget is magán viselt. Az eredmény azonban mégsem vitatható el teljes mértékben, mert *„E nagyszabású vállalkozás abba a(z) európai integrációs, Sz.P.) folyamatba illik, amelyet a differenciálódás, diverzifikálódás és a homogenitás együttes tendenciái jellemzik. A tömegessé válás kapcsán több tekintetben heterogénné vált a felsőoktatás. Közben a finanszírozási nehézségek megoldása kapcsán közeledtek, közelednek egymáshoz a nagy modellek – a brit, a kontinentális európai és az amerikai –, a globalizáció ugyancsak a hasonló megoldások követésének irányába hat”* (Hrubos, 2002. 13.o.).

E fentiekből kiolvasható paradigmaváltási kényszer és szükség tehát evidencia, mert a felsőoktatás minden korábbinál jobban kell, hogy „beépüljön”, szervesen kapcsolódjon a gazdaság és a kultúra dimenzióiba, váljon innovatív erővé, amely a társadalom- és a szakpolitikák keretei között megtalál(hat)ja azt az immanens működési mechanizmust és terepet, amelyek az eddigi diskurzuselmzésekben, narrációkban, reflexiókban a társadalom különböző szféráiban az érdekeltségi csoportokban (és konkrét szereplőinél is) megnyilvánultak. Ugyanis a nemzetgazdaságokban a „termékkibocsátás” nem csak materiális, hanem a nemzeti produktumnak azt a részét is jelenti, amely szellemi jellegű és munkaerő-potenciált hordoz.

Természetesen, maradtak nyitott kérdések napjainkra is. Ezek között az egyik legmarkánsabb az, hogy mi az állam, és mi a piac szerepe ebben az átrendeződésben és a továbbiakban, amikor már minden vonatkozásban rendezettnek tekinthető a felsőoktatási szegmens, azaz, rendelkezik relatíve hosszabb távra szóló törvényi, finanszírozási és humántőke-háttérrel. (Ez feltételezi az intézményi akkreditációk kiszámíthatóságát is.) Amit viszont az intézmények oldaláról erőteljesen kell érvényesíteni, az a deflexiós jelenségekkel, törekvésekkel szembeni közös fellépés. Ugyanakkor el kell fogadni azokat a konnotációkat, amelyek akár a politikai, az állami, vagy akár a felsőoktatás belső szféráiból érkeznek. Ugyanis a rendszer működését korrigáló, kiegészítő, árnyaló attitűdöknek a maguk helyén fontos szerepük van.

A főiskolák feladatainak újra fogalmazása többletértéket adott számukra. Ugyanis *„...történelmileg Magyarországon – s ha hangsúlyeltolódásokkal is –, de egész Európában*

és más kontinenseken is, a főiskolák nem kis vagy valamiféle gyengébb színvonalú egyetemekként működtek eddig sem, hanem profiljuknak megfelelően elkülönülve, a legmagasabb szinten oktatták az egyes társadalmi, gazdasági, műszaki, agrár-, pedagógiai ismereteket, folytattak alkalmazott kutatásokat, és az egyetemek mellett több területen meghatározó szerephez is jutottak a munkaerőpiac ellátásában. Nem valamiféle kontraszelekció termékei voltak, és a bolognai célrendszer éppen az ő számukra nyitott újabb tevékenységi lehetőségeket, amikor az alapszakok mellett megkezdheték egyes specializált ismeretek magas szintű – mesterszaki – oktatását is. A főiskolák legtöbbször – az igazi bolognai szellemiségnek megfelelően –, mindkét képzési forma oktatásában versenyképesen részt tud venni...” (Iványi, 2009. 22.o.).

Az oktatás nemzetközi reformjait kiváltó okok két csomópont köré sűrűsödtek. Az egyik közgazdasági, a másik kulturális. Mindkettő szoros kapcsolatban van, kölcsönösen feltételezik egymást. Bármelyik sérülése erőteljesen hat a másikra, de ugyanígy ennek ellenkezője is belátható. E kettő metszéspontjában található a felsőoktatási intézmények, amelyek mindkét irányban jelentős érdekeltséggel rendelkeznek: a gazdaság biztosítja a működés finansziális alapjait, a kultúra (benne az adott ország munkakultúrájának) minősége pedig meghatározója, annak, hogy milyen legyen a képzés. (Természetesen, több változó is szerepet játszik mindkettőben, pl. az adott országban milyenek a természeti erőforrások, a termelés technikai-technológiai szintje, a humán erőforrás képzettsége, rendelkezik-e piaci, kulturális és más multilaterális kapcsolatokkal stb.)

A 21. században is – a korábbi trendnek megfelelően –, a közgazdasági környezet változása igen intenzív: a pénz-, áru- és a munkaerő-piacok folyamatosan ingadozó mozgása, valamint az új technikák, technológiák belépése reagálásra készítetik a felsőoktatási intézményeket, amelyeket viszont jellegükből, rövidebb-hosszabb távra beszabályozott képzési tartalmuk miatt többnyire csak után követéssel képesek teljesíteni. (Ma még illúzió, hogy a jelenlegi akkreditációs szabályozás miatt akár csak egy intézmény is azonnal új képzést vezessen be annak ellenére, hogy erre azonnali konkrét munkaerő-piaci igény lenne.)

A másik ok, a kulturális környezet változása, ugyancsak meghatározó csomópont. A felsőoktatási képzés jellegéből (s relatíve: tartalmából, irányultságából) adódóan az aktuális környezetben működik, tehát ettől nincs abszolút elvonatkoztatási lehetősége. Viszont a kulturális környezet olyan változásait, amelyek akár a technológiaváltásból, a módosuló munkakultúrából, az elméleti tudományos eredmények praxisra gyakorolt hatásából származnak, folyamatosan be kell(ene) építeni a felsőoktatás tartalmi közegeibe. (Ehhez, az oktatástananyag-flexibilitáshoz akár a tananyagképzésben, akár a hallgatói felhasználásban a multimédiás eszközök már adóttak.)

Az alapkérdés természetesen megmarad: hogyan és mit oktassunk, hogy az újabb és újabb fiatal nemzedék felnőttként rendelkezzen majd azzal a nemzeti és szupranacionális kulturális identitással, amely nem csak e téren, hanem a munkaerő-piacon is nagy szabadságfokot biztosít számukra.

A már a század első éveiben felmerült képzési problémák napjainkban is jelen vannak. Ez regisztrált kutatási téma volt, amelynek egyik megállapítása az előbbiekkal szorosan összefügg: *„Fundamentális gondot jelent az első diploma munkaerő-piaci helyének megtalálása. A hazai munkaerő-piac jelenleg több szakmai esetében nem tudja értelmezni a Bachelor-fokozatot. Ez a felsőoktatási intézményeket nemcsak abból a szempontból érinti, hogy – kellően konkrét és kedvező karrierkép megrajzolása nélkül – nem tudják vonzóvá tenni programjaikat a leendő hallgatók számára, hanem saját közvetlen feladataik szempontjából is. A képzési program tartalmának felelősségteljes megfogalmazásához, a tantervek kidolgozásához nyilvánvalóan szükség van a megcélzott munkaerő-piaci szerep ismeretére”* (Hrubos, 2002. 28.o.) ...és még egy nagyon fontos tényezőre: időre, amely lehetőséget biztosít ahhoz, hogy tudományos alapossággal lehessen kidolgozni a tananyagot, legyen idő ehhez adaptálni az adekvát tanulástechnológiai módszereket, s megtehermthető legyen a szükséges technikai-anyagi háttér.

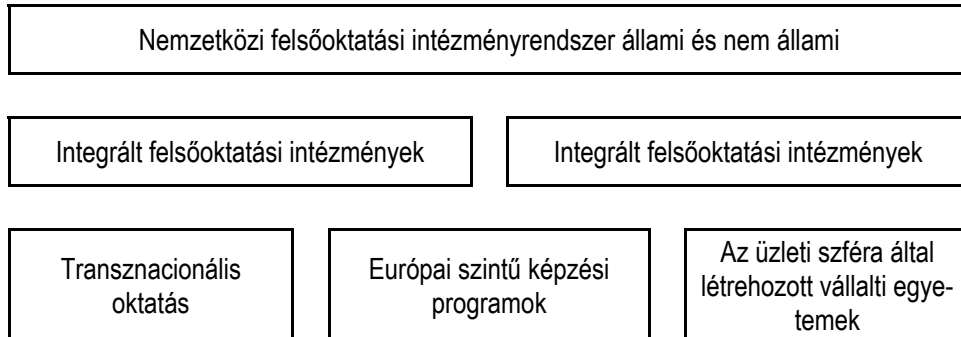
Az európai felsőoktatási térség makro-struktúrája

Ahhoz, hogy az Unió elvárásoknak, valamint az ezekkel kontakt hazai felsőoktatási (politikai, társadalmi, gazdasági, oktatási) feladatok teljesítése hosszabb távra biztosítható legyen, paradigmaváltásra van szükség, amely viszont nemcsak feltételezi, hanem szükségessé is teszi a struktúraváltást. Ebben szerepet kell kapnia a tudatos minőségorientáltságnak az oktatásban és az ezzel paralel kutatásnak, valamint a köréjük szerveződött szervezeteknek is. E változtatásoknál azonban figyelembe kell venni az aktuális és távlati gazdasági-pénzügyi helyzetet, a társadalomnak azokat a befolyásos (politikai, szakpolitikai, tudományos testületek, MAB stb.) szektorait, amelyek jelentősen befolyásolják / befolyásolhatják struktúraátalakítást, valamint az ehhez kapcsolódó tartalommodosulást.

Kiindulásként az Unió felsőoktatási térség makro-strukturális jellemzői adhatnak információkat arra vonatkozóan, milyen utat kell választani ahhoz, hogy a hazai felsőoktatásunk transzparens legyen, de ugyanakkor megőrizze azokat a tradicionális faktorokat, amelyek kontinuitást jelentenek a korábbi és a jelen/a jövő intézményrendszerében.

A hazai felsőoktatás állami és nem állami (magán, egyházi, üzleti stb.) intézményekkel működik, amelyben jelen vannak a nem hazai alapítású (de akkreditált) külföldiek is.

Mindezek strukturálisan a következő ábrán láthatók:



Az európai felsőoktatásban a nem állami szektor integrációjának jogi feltételeit az Európa Tanács és a Miniszterek Tanácsának R(97)1-es ajánlása tartalmazza, amely a magán- felsőoktatási intézmények elismerésével és minőségértékelésével kapcsolatban fogalmazott meg feladatokat. Az ajánlások között fontos szerepe van az elismert felsőoktatási diplomák jogi, akadémiai, munkaerő-piaci értéke megőrzésével, a reputációval rendelkező felsőoktatási intézmények szakmai-tudományos és közjogi védelmével kapcsolatban.

Az Unióban és hazánkban is tendencia a felsőoktatási intézmények integrációja, amelynek az alapja és feltétele a kölcsönösség, a gazdasági, pénzügyi és szellemi erők koncentrációja, az ésszerű munkamegosztás, a hallgatói térségi lefedettség hatékonyságnövelése, amely segítheti/biztosíthatja a hallgatói létszám bővülését.

Vizsgálatunkban a nem állami felsőoktatásra összpontosítunk, s e szektor európai helyzetét vizsgálva, majd a hazai viszonyokat is bemutatva, az alábbi adatok alapozhatják meg a később részletezendő értékelésünket.

A nem állami felsőoktatás Európában 2012- ben:

| Régió | Állami | Nem-állami | Összes | Megjegyzés |
|------------------------------------|-----------------|-------------|-------------|--|
| Észak-Európa, Benelux, és Baltikum | 263 | 59 | 322 | 2010 óta a finn intézmények már függetlenek |
| Nyugat-Európa | 291 | 349 | 640 | |
| Dél-Európa | 327 | 236 | 563 | |
| Közép-Európa | 268 | 448 | 716 | Ebből 131+325 lengyel |
| Ukrajna | 31 + 100 public | 750 | 881 | |
| Oroszország | Cca 300 | Cca 100 | 445 | |
| Európa | 1149 | 1092 | 2231 | A 122 finn és brit intézmény államiként |
| Európa | 1047 | 1214 | 2231 | Finn, brit függetlenként |

A táblázat adataiból jól kiolvasható, hogy a nem állami intézmények – bár régióként eltérő arányban, de – meghatározóan vannak jelen a felsőoktatás-hálózatban. Ennek éppúgy megvannak a történelmi okai, mint a közelmúltbeli közép-európai és ukrainai, oroszországi politikai változásoknak. Nyilvánvaló, hogy a gazdasági-üzleti magánszféra, a munkaerőpiac, valamint a társadalom más, kulturálisan érzékeny faktorai következetesen törekedtek arra, hogy létrehozzák az érdekeltségüknek megfelelően azokat felsőoktatási intézményeket, amelyek célzott oktatási tartalommal, vállalatszerű irányítási mechanizmussal, és a célokat szolgáló elégséges anyagi-pénzügyi háttérrel rendelkezve ezekben döntően érvényesítsék/érvényesíthessék befolyásukat.

A folytonos fenntartói változás ugyancsak annak a jele, hogy a különböző érdekcsoportok igyekeznek függetlenné, olyan autonómmá tenni intézményeket, amelyeknél minimális vagy éppen semmilyen állami befolyás nem érvényesül. (Természetesen, az állam számára a politikai, törvényi befolyásolás a működés jó néhány területén megmarad, ez azonban így is többnyire közvetett.) Ezt a folyamatot jelzik azok az adatok, amelyek finnországi, a nem EU-s, de európai térségi ukrainai és oroszországi áttrendeződésben mentek végre. Ezek eredménye, hogy az európai felsőoktatási intézményeknek már több mint a fele nem állami fenntartású.

Ez nyilvánvalóan hatással van a gazdaságra, a kulturális szférára, és befolyást gyakorol a munkaerő-piacra is, annak ellenére, hogy a hallgatók többsége viszont még a relatíve nagy hallgatói (és oktatói) létszámú intézményekkel rendelkező állami felsőoktatásban tanul, s a pénzügyi ráfordítás nagyobb hányada is ebben a szektorban jelenik meg. Azonban ezt ellensúlyozza, hogy nyilvánvaló a kisebb-közepes nem állami intézmények stratégiája: gyorsabban tudnak alkalmazkodni a gazdasági-munkaerőpiaci szükségletekhez, jobban „eladhatóvá” képezik ki a hallgatóikat, folyamatosan kooperálni tudnak a gazdasági szereplőkkel a képzéshez szükséges minőségi (szak)oktatók alkalmazásában, a kutatásban, a munkaerő-képzésben, a képzési struktúra módosításában, a vállalatszerű irányítás kidolgozásában és működtetésben, valamint a pénzforrások biztosításában.

Az e témakörben végzett nemzetközi és hazai kutatások azt igazolják, hogy a Bologna-folyamat alapelvei nem sérülnek azáltal, hogy a kontinens (tehát nem csak az uniós országok) állami fenntartású főiskolái, egyetemei a korábbi nagyobb, de még jelenleg is domináns állami függőségi viszonyból igyekeznek minél többtől megszabadulni, vagyis olyan autonóm helyzetbe kerülni, amely lehetővé teszi számukra a belső kohézió nagyobb mértékének megteremtését, az előnyös, szakmailag és gazdaságilag (pénzügyileg) ésszerű intézményközi integráció megvalósítását, és a rendelkezésre álló humán- és pénzügyi erőforrások optimális tervezését és felhasználását (Neave, G., 2005; Amara, A. et al. eds., 2009; Szabó P., 2012).

Ennek kapcsán szükségesnek tartom megjegyezni, hogy *„Fontos axiómaként kell kezelnünk azt, hogy a jelen és a jövő nem válnak el egymástól úgy, mint a korábbi évtizedek-*

ben, évszázadokban, mert olyan kontinuitásban vannak, amelyek a tudományos diskurzusban is megjelennek: amikor a jelenről beszélünk, valójában a jövőről is szólnak. Ugyanis, amikor modellezünk egy folyamatot, a jelenből kiindulva kell felépítenünk az új struktúrát, amely a jövőbe mutató feladatmegoldást jelent ennek minden vonatkozásában. Ezt a jelen- és jövőidejűséget kell összekapcsolnunk, amikor a felsőoktatás reformjáról, stratégiájáról gondolkodunk és cselekszünk” (Szabó, 2012.a).

Az európai felsőoktatás problémái megoldásában a jövőre vonatkozóan az egyik prioritás az, milyen arányú (és mértékű) lesz a magántőke bevonása. Ugyanis jelenleg a gyenge nem állami és nem hallgatói finanszírozás (kevés kivételtől eltekintve) nem tudja biztosítani az igények szerinti minőségi és a mennyiségi oktatást a magánintézményeknél, annál inkább sem, mert – legalábbis Magyarországon –, folyamatos az állami pénzeszközök kivonása, amelyet nem kompenzál az eseti (pl. pályázati) forrás.

Az EU-országokban az átlagos felsőoktatási ráfordítás a GDP 1,3%-a, az USA-ban 2,8%, és ez utóbbival azonos Dániában és Svédországban is. Felmerült egy olyan hallgatói státusz finanszírozás, hogy a hazai GDP egy főre vetített összegének valamilyen mértékű (de jelentősebb összegű, a képzést valóban lefedő-finanszírozó) hányada legyen az állami hozzájárulás. Ennek viszont ellentmond az az állami (politikai + kormány) szándék, hogy a felsőoktatás önfinszírozóvá váljon, s piaci alapra helyeződjön a működésük. (Ez abszurdum: egyetlen olyan ország sincs, ahol ennek lehetne reális megoldási alternatívája.)

A jelenlegi felsőoktatás-finanszírozási problémák megoldása összetett intézkedéseket igényel, egyrészt politikai, másrészt gazdasági, illetve társadalmi oldalról. Nyilvánvaló, hogy az állami befektetéseknek, hozzájárulásoknak vannak financiai korlátai. Ezért szükségessé azoknak a forrásoknak a bővítése, amelyek más szektorokból származnak. Az, hogy jelenleg még gyenge a magánforrások aránya, aktuális helyzet, amelyen a jövőben széles körű, a gazdasági szereplőkkel, valamint az érdekelt (jelenlegi és leendő) hallgatók képviselőivel történő hosszútávra szóló diskurzus és pénzügyi szerepvállalás jelenthet kiutat a lehető legrövidebb időn belül. Ugyanis a felsőoktatás akut problémákkal telített, amelyeket a fenntartható fejlődés érdekében rövidtávon kell kezelni. Ebben a következőkben látjuk a megoldási alternatívát és tartalmakat, vagyis a kiutat:

- magasabb forrásalap-tandíj szükséges,
- növelni kell a szektor hatékonyságát, eredményességét (fő elemekként a szervezeti, tartalmi és módszertani korszerűsítést),
- differenciált támogatást kell biztosítani az adórendszer révén,
- teljesítményalapú kutatásfinanszírozásra van szükség,
- ki kell alakítani a megrendelői szerződések alapján a köz- és a magánszektor közös finanszírozási formáit,

- olyan legyen az állami finanszírozás szerkezeti összetétele, hogy az ne csak az oktatás és a kutatás minőségét, hanem az ezeket megvalósító intézmények költséghatékonyágát is ösztönözze,
- erőteljes nyitás a külföldi hallgatói piac felé (főképpen a keleti, távol-keleti térségre orientálódva),
- közös képzések külföldi potenciális (gazdasági és felsőoktatás-intézményi) partnerekkel.

Magyarország belső demográfiai helyzete, az unión belüli versenyhelyzet, valamint a munkaerő-igények és a tanulási-képzési feltételek változásai összefüggenek azzal az általános válsággal, amelyet a hazai erőforrások, szervezetműködések nem tudnak olyan mértékben kivédeni, hogy megszűnjön az az instabilitás, amely nyomasztóan hat a felsőoktatásra. Ebben nagy szerepe van annak is, hogy amíg a rendszerváltás első évében, az 1990/1991-es tanévben a felsőoktatásban tanuló hallgatók száma nem érte el az 50 ezer főt, addig az igen intenzív növekedéssel a tíz évvel későbbi tanévre (2010/2011) meghaladta a 300 ezret. S e tendencia tovább folytatódott a 2005/2006-os tanévig. Ezt követően azonban különböző állami gazdasági-pénzügyi intézkedések, valamint a potenciálisan lehetséges érettségizettek számának (demográfiai alapú) csökkenése, a felsőoktatási szektor elbizonytalanodása következményeként (is) visszajára fordult: folyamatos csökkenés tapasztalható, amely jelentősen kielezte a hallgatóként folyó versenyt (Szaniszló, 2009).

E problémát jól jelzi a következő prognosztizált (de időközben magvalósult – SzP) megállapítás is: *„A 2011/2012-es tanévtől a felsőoktatási intézményekbe jelentkezők, illetve oda felvettek számának további jelentős csökkenésére kell számítani. Ehhez am kedvezőtlen demográfiai helyzet mellett az is hozzájárul, hogy a jelentkezők meghatározó részét évek óta a frissen érettségizettek és nem az idősebb korosztály teszi ki, akik a korábbi alacsony felvételi keretszámok miatt sokszor csak többszöri próbálkozásra nyertek felvételt”* (Szaniszló, uo. 42.o.). (Az ebben a tanévben jelentkezettek száma 127 298 volt, s 74%-ukat vették fel a főiskolák és egyetemek. A Budapest-koncentráció, illetve a vidéki nagyobb egyetemekre történő jelentkezés és a felvétel nagy aránya számos vidéki és budapesti kisebb volumenű képző helyet is érzékenyen érintett.)

A többciklusú képzési rendszer rögzülése, valamint az, hogy az uniós felsőoktatási térség szereplői vagyunk, alapként kezelendők, s ezeket figyelembe véve szükséges olyan stratégiát választani, amely a hazai felsőoktatást és benne minden egyes intézményét a minőség irányába készíti. Ugyanis az eddigi intézkedések csak részeredményeket hoztak, bár amelyek tendenciát tükröznek, de áttörést (még) nem eredményeztek.

Az oktatási rendszerek strukturális változása az ezredfordulón, a felsőoktatás, mint gazdaságfejlesztő és kultúramegtartó tényező

Azok a világgazdasági (és benne az Unió) folyamatok, amelyek az ezredforduló környékén a versenyképességgel, a GDP-problémákkal kapcsolatban, valamint a feltörekvő gazdasági térségek nyomása hatására alakultak ki, hatással lettek a világ felsőoktatására is. Ezért 2000-ben a Lisszaboni Stratégia koncepciójában megjelent felsőoktatási versenyképesség, valamint az ezzel összefüggő reform szükségessége jelentős hatást gyakorolt az első évtized történéseire: mára egyre inkább dinamikus, modernebb szemléletűvé vált nem csak a felsőoktatásról való politikai, gazdasági, hanem a köztársadalmi gondolkodás és cselekvés.

Az oktatási (felsőoktatási) miniszterek kétévenkénti konferenciái a kontinens felsőoktatási reformjában a legfontosabb stratégiaalkotó és döntéshozó testülete. A 2009-ben Leuvenben megtartott konferencia egyrészt mérleget vont az eddigi változtatásokról, ugyanakkor a korábbinál nagyobb hangsúllyal emelt be (a nyilatkozatba) egy olyan elemet, amely megerősítette a már kezdetektől preferált, az európai felsőoktatási térség szerepét, jövőjét biztosító hallgatói és (vele párhuzamosan) az oktatói mobilitást. Ebben a folyamatban jelentős szerepe van az Európai Egyetemi Szövetségnek, amely vizsgálatok sorozatával elemzi és értékeli a felsőoktatási térségben végbemenő szerkezetátalakítási, minőségfejlesztési és a más, lényegi folyamatokat (gazdasági erőforrás-helyzet, oktatói megfelelések, kreditalapú oktatás stb.) Az alapinformációkat tartalmazó összefoglaló az első évtized helyzetét tekinti át (Hrubos alapján, 2011).

A hazai gyakorlat arra mutat, hogy a hallgatói mobilitás a magyar-külföld relációban egyre erőteljesebben érvényesül (főképpen az Erasmus keretében), míg a külföld-magyar reláció elmarad nem csak a lehetséges mennyiségi szinttől, hanem a képzés befogadó adottságaitól is. A törekvések arra is irányulnak, hogy a különböző országok és képzési helyei eltérő oktatási, kredit-meghatározó metodológiai ne akadályozzák az intenzívebb hallgatócserét. Ennek megfogalmazása érhető tetten a következő vélekedésben: „...Egy általánosabb szinten megállapítható, hogy a felsőoktatási reform erősítette az európai identitást, az európai együttműködést intézményi szinten. Ugyanakkor kifelé, más régiók irányába (főleg kelet felé – SzP) nincs közös fellépés. Minden intézmény (esetleg maga az ország) egyedileg próbál érvényesülni a nemzetközi piacon. Nem valószínű, hogy hosszabb távon ez a legeredményesebb stratégia...” (Hrubos, 2011. 213.o.).

A (realíve) számos tekintetben (legalábbis a történelmi előzményekhez képest) sikeresnek értékelhető európai, benne a magyar felsőoktatás problémáira adott válaszok, és az eddigi európai és nemzetállami intézkedések a jövőre vonatkozóan előre vetítik a régió felsőoktatásának olyan, a globalizált világban megvalósuló dominanciáját, amely a jelenleginél jobban lehet a gazdaság húzóereje. A kérdés tehát az, milyen tényezők kellenek

ahhoz, hogy minden korábbinál sikeresebb legyen az unió (és benne hazánk) felsőoktatása?

Először is kezelni kellene az Unióban és hazánkban is az utóbbi két évtizedben igen erőteljessé vált minőség kontra mennyiség problémát. Az megkérdőjelezhetetlen valamennyi tagállamban, hogy a felsőoktatásban résztvevők számát növelni kell, mert a munkaalapú társadalom piac- és gyakorlatorientáltsága nem lehet ellentétes a tudásalapú társadalom ugyancsak ilyen megfontolású jövőképevel. Az viszont egyértelmű, hogy a tömegessé vált képzésben a hallgatók felsőoktatásra való felkészültsége (inputja), motivációi, tanulásteljesítménye, a kibocsátottak tanultságértéke (outputja), a képzettség szerinti munkaalkalmassága elmarad a még elitképzés kategóriát jelentő, évtizedekkel ezelőtti szinttől. Ezért folyamatos a törekvés arra, hogy a mennyiség-minőség kapcsolatban és ellentétben megtalálható legyen olyan kompromisszum, amely megfelel a nemzetek társadalmi által igényelt felsőoktatási képzés nem korlátozó mennyiségi növelésének, és ugyanakkor tudja teljesíteni a maximális minőségi oktatást (legalább a hallgatók egy jelentősebb részének). Ez a kettősség, hogy egyrészt el kell fogadni a felsőoktatás tömegképzés jellegét, s ugyanakkora minőségi (extra) képzést is meg kell valósítani, megfelelő gazdasági-pénzügyi, oktatói és infrastrukturális háttér nélkül nem lehetséges. A képzőhelyek differenciálásának azonban megvannak azok a racionális érvei, amelyek már így működtek a hálózatot. Ezek alapján kell meghatározni azt a különbséget, amely az eltérő célokból, adottságokból következnek, és funkcionálisan elkülönítik egymástól a képző intézményeket.

Ugyanis a munkaerő-keresletet és - kínálatot három tényező együttese határozza meg: az aktuális munkavállalók, a munkaadók és a felsőoktatási intézmények. A közös érdek arra készíti mindegyik felet, hogy kölcsönös legyen az együttműködés annak ellenére, hogy a relative nagy képzés-átfutási idő (három, öt, PhD-vel akár nyolc év) korlátot jelent az azonnal vagy nagyon rövid időtávon belül megváltozó munkaerő-igény teljesítésében. Ezért célszerű az igen erős, széles spektrumú alapképzés támogatása, és erre alapozva gyorsan reagálni a későbbi évek tananyag-tartalma változtatására (akár nem MA szintű ráképzéssel is).⁴

Ezt azért is tartjuk fontosnak, mert a foglalkoztathatóság problémája (egyaránt érdekeltséget feltételezve ebben a már munkaviszonyban lévők, a képzést befejezettek és a potenciálisan munkanélküliek kategóriáiban), számos európai uniós dokumentumban teret kapott. Ott, ahol a felsőoktatási képzés dimenziója kiterjedtebb volt, a civil társadalom és a gazdaság olyan kompromisszumlehetőségeket dolgozott ki (természetesen, a politika érdekeit is figyelembe véve), amelyek a különböző helyzetekben is jó, elfogadható megoldásokat generálhattak.⁵

2007-ben továbblépés történt: a Londonban megtartott miniszteri konferencián erőteljesen fogalmazódott meg az, hogy a képzés tantervei a korábbinál jobban igazodjanak,

feleljenek meg a munkaerő-piaci igényeknek és (ezzel párhuzamosan) a tanulmányokban a következő fokozatokban (MA, PhD) történő tanulás követelményeinek. Ugyancsak a foglalkoztathatóság állt a középpontban a 2009-ben Leuvenben megtartott miniszteri konferencián, amely során globális kontextusban vizsgálták e kérdést, s a képzéssel kapcsolatban hangsúlyozták a munka mellett történő tanulás, a kihelyezett oktatás és az élethosszig tartó tanulás szükségességét és ezek feltételei megteremtését.

De jelenleg és a jövőben mennyiben felelhetnek meg felsőoktatás intézmények a nappali képzéshez és az előbbieket megvalósításához kapcsolódó követelmények szerinti működéshez? Ennek realitása a differenciált szintű, érdekű, státusú intézmények működésében található meg.

Ebben az egyik sikeres modell (kiemelt állami megrendeléssel) az elit kutatóegyetem. A másik az új típusú szolgáltató intézmény (amely lehet főiskola és egyetem is). Funkcióik: oktatás, kutatás, tudástermelés és tudáseladás.

E két sikeres típus közös vonásai (lehetnek, kellene): a piaci szemlélet, a gazdasági sikeresség, az ez utóbbiból is eredő valódi intézményi autonómia, amely által nem csak az állam, hanem a piac felől is érkező nyomásnak is ellen tud állni, valamint az, hogy korszerű struktúrájában egyesíti az akadémiai szabadságot a cégszerű (vállalatszerű) működéssel.

A felsőoktatási szektor nemzetgazdasági szinten megjelenő költségvetési hányada több szempontból is (elvileg) növekvő tendenciájú kellene, hogy legyen. Ennek főbb okai: az infrastrukturális költségek növekedése, a humánerőforrás bérköltsége, a közvetlen és közvetett szolgáltatások (kollégium, könyvtár, sportlétesítmények stb.) fenntartási és működtetési költségeinek növekedése, a kutatás céljait szolgáló kiadások stb. Viszont ebből egyre nagyobb hányadot az intézményeknek saját gazdálkodásukból (nem állami forrásokból) kell biztosítani, ami azzal is jár, hogy a hallgatóknak nagyobb pénzügyi terhet kell vállalni a fenntartásból és a működtetésből. De – mindezekkel összefüggésben –, ahhoz, hogy a hazai felsőoktatási piac jövőbeli helyzetét reálisan lássuk, távolabbra kell tekinteni, az európai térség országai gyakorlatából kell kiindulni, legalábbis valószínűsítészerű hipotézisként.

Az európai felsőoktatás és a magánszektor funkciója

Az egy felsőoktatási térség teória és formálódó gyakorlat ellenére a kontinens országai – felsőoktatási tradíciójukat, gazdasági szerkezetüket, nemzeti jövedelmüket, kvalifikált munkaerőt igénylő piaci szükségleteiket (mert számos országban a bevándorlók, a migránsok látnak el bizonyos, a hazai munkavállalók által nem preferált munkákat) –, különböző megoldásokkal működtetik a felsőoktatási szférát.

A felsőoktatásban az utóbbi két évtizedben jelentős magánszektor, vagy kvázi magánszektor jött létre például Dániában, Svédországban, Finnországban, Máltán, Luxem-

burgban, de jelentősnek tartható a kontinentális típusú (közsféra-centrikus) államokban is (Németország, Ausztria, Svájc).

Írországban és az Egyesült Királyságban jelentős a civilizációs, a kulturális stb. különbözőségek miatti konfliktus, amely az ázsiai bevándorlás és féllegális foglalkoztatás miatt alakult ki, és a hallgatói szektorból az e származásúak „eltűnnek”. Ukrajna, Románia, Lengyelország latin-amerikanizálódott felsőoktatása számos válságjelet visel magán, míg Görögországban nincs hazai magánszektor (az állami válságban van), viszont az amerikai főkegyetemek működőképesek.

Nagy nemzetközösségi felsőoktatási hálózat működik az Egyesült Királyságban, Spanyolországban és Portugáliában, amelyek kapcsolatban vannak egykori gyarmataik, ma független országok felsőoktatásával.

A legtöbb országban a magán-felsőoktatási intézményekre külön akkreditációs eljárások vonatkoznak, ami azt jelzi, hogy kialakították és működtetik a magánszektor kezelésének szakmai kultúráját.

A magán-felsőoktatásokban a hallgatók aránya 10% és 30% közötti, amely várhatóan – legalábbis trendjében –, tovább emelkedik. Ennek jelentősége abban is megnyilvánul, hogy ezek az intézmények hozzájárulnak a világvárosok nemzetközi szerepköre megteremtéséhez, erősítéséhez, segítik az európai középvárosok világgazdasági integrációját, és gyorsan tudnak reagálni az üzleti, gazdasági, kulturális, munkaerő-piaci változásokra.

A felsőoktatás magánszektora alkalmas arra, hogy olyan diverzifikáltsággal rendelkezzen, amelyet a nagy állami egyetemek nem tudnak biztosítani (legalábbis nem olyan rugalmassággal, mint amilyen gyorsan változik a gazdasági környezet). Nem véletlen, hogy a közelmúltban a legtöbb magánintézmény pénzügyi, külgazdasági, külkereskedelmi, idegnyelvi oktatási feladatokra jött létre kis és közepes hallgatói létszámmal (Külön kategóriát alkotnak a volt szocialista országokban és a volt Szovjetunió utódállamaiban gyors egymás után megalakult hitfelekezeti főiskolák, egyetemek, amelyek folyamatosan szélesítik képzési kínálatukat – Magyarországon is.) Ezek igen erőteljes érdekérvényesítést folytatnak saját nemzetállamuk kormánya felé, annak ellenére, hogy akkreditációs sikerük az államtól függ.

Az európai integrációban a felsőoktatási együttműködés már napjainkban is uniós sikernek tekinthető, s ennek bizonyítékai között ott vannak azok a különböző diszciplináris és interdiszciplináris területeken dolgozó kutatók, akik az uniónak e sikeressége tapasztalatait transzformálják a nemzetársadalmak különböző szférái problémái megoldására.

Természetesen, egy intézmény számára nem csak az általános tendenciák vizsgálata, elemzése, szenzitív szempontú értékelése fontos és szükséges, hanem egy-egy konkrét (főképpen tükör-) intézmény is számos olyan támpontot adhat, amely segítheti a saját problémák kezelését, a működtetés optimalizálását.

A Kodolányi János Főiskola, mint nem állami intézmény, reflektíven viszonyul a más (állami vagy más fenntartású) intézményekben tapasztaltakhoz szakirodalmi tájékozódással, vagy személyes kontaktusok alapján szerzett információk által. Ugyanakkor főiskolánk is átadhat olyan eredményeket, amelyeket az intézményműködtetésben, az oktatásban (a kompetenciaalapú képzésben), a tudományos kutatásban, a hallgatóbarát környezet kialakításában, az oktató-hallgató együttműködésben, a tanterv-, tananyag- és oktatásmódszer-fejlesztésben, a minőségfejlesztésben, a hallgatók tehetségfejlesztésében, a pályorientációban, az oktatók belső továbbképzésében stb. értünk el. Ezeket számos publikációban, előadásokban, konferenciarendezvényeken tártuk a szakmai közvélemény elé, és külföldi felsőoktatási partnereinkkel is megosztottuk (Szabó, 2011; Szele, 2011; Bordás, 2011).

A Bologna-folyamat öt kulcseleme és a Kodolányi János Főiskola vezetési célkitűzései

Az uniós és a hazai felsőoktatási jogszabályi környezet harmonizációjában a koherencia megfelelő mértékű. Ugyanakkor a hazai körülményeket (pl. mások a magánintézmények lehetőségei, működési terepe, gazdasági adottságai, hallgatói létszáma stb.) jobban figyelembe vevő keretszabályozásra lenne szükség. Ezért néhány kritikus megfogalmazást elengedhetetlennek tartunk azzal összefüggésben, hogy az uniós számára melyek azok a szempontok, amelyek az egységesülés irányába mutatnak.

1. A több szintű képzési struktúrára történt átállás során számos túlszabályozottság tapasztalható, amelyek közül több nem professzió-centrikus. A KKK-k keretében olyan alapszakokat kell fejleszteni, amelyek alkalmasak a foglalkoztathatóság növelésére. A szakok létesítését rugalmasabban kell kezelni.
2. Főiskolánk hangsúlyosként, fontos elemként kezelte a Bologna-folyamat 2. elemét, a kompetencia alapú képzési modellt és struktúrát.
3. Fontosnak tartjuk az interdiszciplinaritást, az átjárhatóság megvalósítását, s úgy véljük, a specializációk a foglalkoztathatóságra felkészítés fontos elemei.
4. Kulcsszerepe van a minőségi oktatásnak és az oktatás minőségének, amelyekhez alapul szolgálnak a koherens tantervek, az adekvát tantárgy-pedagógia és szakmódszertan.
5. Fontosnak tartjuk a nemzetközi összehasonlítást szükségességét, a hallgatói és az oktatói mobilitást. Legyen nagyobb arányú (és elérhető) a nemzetközi képzési és gyakorlati félév, és biztosítani kell az egyéb csoportos gyakorlatokat. Ez utóbbiban a Kodolányi sikeres programot tudhat maga mögött: a fürstenfeldi (osztrák) nemzetközi gyakorlólhelyünk nagymértékben segítette hallgatóink piacképes gyakorlati képzését.

Főiskolánk fő feladatait az alábbiakban határoztuk meg:

- felsőfokú szakemberképzés,
- a nemzeti és az egyetemes kultúra közvetítésével felkészítés az értelmiségi létre,
- felkészítés a tudományos ismeretek bővítésére és alkalmazására, művészeti és más alkotások létrehozása,
- a tudományok, a művészetek és más kulturális ágazatok fejlesztése,
- az Európa Tanács Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Kartájában foglaltak figyelembe vételével az anyanyelvi és az idegen nyelvi ismeretek fejlesztése, a szaknyelvi ismeretek kialakítása,
- a felnőttképzésről szóló 2001. évi CI. törvényben foglaltak szerinti felnőttképzés folytatása,
- közreműködés a tudásalapú társadalom és a nemzet kulturális értékei gyarapításában, ápolásában, a kulturális tartalom és infrastruktúra fejlesztésében,
- az innovációs kultúra és minőség fejlesztése, közvetítése.

A főiskola e feladatokat az engedélyezett képzési területeken és szakokon a képesítési követelmények szerint látja el: az élethosszig tartó tanulás keretében alapképzést, mesterképzést (a későbbiekben doktori képzést) szakirányú továbbképzést, felsőfokú szakképzést, egyéb felnőttképzést folytat nappali, esti és levelező tagozaton és távoktatásban.

A tehetséges hallgatók szakmai, elméleti, gyakorlati és alkotó tevékenységét mesterkurzusok és szakkollégiumok révén biztosítjuk.

Oktatóink (és más kvalifikált munkatársaink) a képzéshez tartozó területeken tudományos kutatást és fejlesztést, valamint tudományszervező tevékenységet végeznek. Önálló kutató-fejlesztő műhelyek, intézetek, egyéb profit és non-profit szervezetek által kutató-fejlesztő és tanácsadó tevékenységet folytat. Természetbeli és pénzbeli juttatásokkal, továbbá ösztöndíjakkal és más eszközökkel segíti a képzési és kutatási feladatok megoldását.

Az intézmény állami megbízás alapján, illetve költségtérítéses szolgáltatásként, vállalkozási tevékenységként – az alapfeladatok ellátásának sérelme nélkül –, oktat, külső megbízók, megrendelők számára oktatási, kutatási, fejlesztő, szaktanácsadó, szolgáltató és egyéb feladatokat lát el. Hozzájárul Székesfehérvár, a Közép-dunántúli Régió, Magyarország és az Európai Gazdasági Térség tudományos, kulturális, társadalmi és gazdasági életének fellendítéséhez, növeli a tudomány, a kultúra megbecsülését, elismerését. Együttműködik a hazai, valamint a külföldi oktatási és tudományos intézetekkel és vállalkozásokkal.⁶

Teljes körű a KJF teljesítményközpontú vezetői felelősségi rendszere, amely minden személyre, szervezeti egységekre kiterjedően meghatározza a kötelezettségeket. A rektor-közvetlen szervezeti egységek a Rektori Hivatal, a Kodolányi János Középiskola és Kollégium, közvetlenül a rektor munkáját segítő személyek az oktatási rektor- helyettes, a tudományos, fejlesztési- és minőségirányítási rektor- helyettes, a nemzetközi és felnőttképzési rektor- helyettes, az általános rektor- helyettes, a főtitkár. Az intézmény vezető testülete a Szenátus. A rektor munkáltatója az Önálló Főiskolai Alapítvány kuratóriuma.

A KJF kiemelkedő eredményt ért el a szervezetfejlesztésben, amely egyrészt megfelel a felsőoktatási törvénynek és más jogszabályoknak, másrészt pedig optimálisan alkalmazkodik a főiskola által vállalt feladatok teljesítéséhez, s olyan belső gazdasági-pénzügyi környezetet alakított ki, amely nem csak aktuálisan, hanem hosszabb távra is biztosítja a működés finansziális alapjait.⁷

Az intézményi szintű kompetencia alapú program kialakításának szükségessége

A humán erőforrás fejlesztése a társadalom minden területén kiemelkedően fontos, mert ez feltétele a gazdasági és tudományos innovációnak, a folyamatok át- és újrastrukturálásának, a hatékonyság és a produktum növelésének. A felsőoktatás egyik lehetősége és terepe ennek a fejlesztő tevékenységnek, ha e dinamikus és célzott programhoz rendelkezésre állnak a gazdasági, pénzügyi erőforrások és a menedzsment által létrehozott, működtetett oktatói hálózat.

A KJF 2005-ben fogadta el pedagógiai módszertani alapelveit. Ezek azokat a stratégiai célokat tartalmazzák, amelyek a többszintű képzési program megvalósítására adnak lehetőséget: benne az ún. humboldti hagyományok és a tömegoktatás módszerei ötvöződnek.

A főiskola a bolognai universitas alapelvekre építve alakította ki a képzést úgy, hogy az oktatás, a gyakorlat és a kutatás folyamatait összekapcsolja. Az e szemléletmód alapján kialakított módszertan megfelelő válaszokat ad a hallgatói tömegesedésből, az élethosszig tartó tanulás szükségességéből, és a társadalom, a gazdaság, a kultúra változásai hatására bekövetkező problémákra.

Oktatási tevékenységünkben az a célunk, hogy a hallgatókat korszerű szaktudással, az értelmiségi léthez szükséges műveltséggel, értékrendszerrel, magatartással engedje ki a munkaerő-piacra. E piacorientált képzésünkben jelentős szerepe, tere van a hallgatók idegen nyelvi képzésének, infokommunikációs ismereteik szélesítésének, információtechnológiai készségük fejlesztésének. Azokat a képzési formákat preferáljuk, amelyek biztosítják, hogy hallgatóink egyéni képességeiknek, szükségleteiknek megfelelően részesüljenek a főiskola tudásbázisából.

Ezért alapvetően nem azt tartjuk fontosnak (bár ez sem közömbös számunkra!), hogy milyen általános és a tanulmányaihoz szükséges előképzettséggel rendelkezik a hallgató, amikor intézményünkbe kerül, hanem az, hogy a diploma megszerzéséig mit kell vele elsajátíttatni ahhoz, hogy meg tudjon felelni a munkaerő-piaci feltételeknek és az értelmi-szépi szerepvállalásnak.

Ehhez kiindulási bázisunk az EU országai (benne természetesen Magyarország) munkaerő-piaci tapasztalatai alapján megállapított kompetencialista, és az egyes profesz-sziókhoz tartozó tartalom.

Ennek legfontosabb elemeiként a következőket tartjuk:

- a szakmai professzió ismeretanyaga,
- a tudás és a képességek,
- személyes és közösségi autonómia és felelősség,
- tanulási, önképzési kompetencia,
- kommunikációs kompetencia,
- szakmai foglalkoztatási kompetencia.

Amit problémaként látunk, az, hogy a felsőoktatási KKK-k nem minden részükben a fentiek alapján készültek, s a többi alrendszerhez tartozó szabályozás (OKJ stb.) jelenleg nem koherens a felsőoktatással.

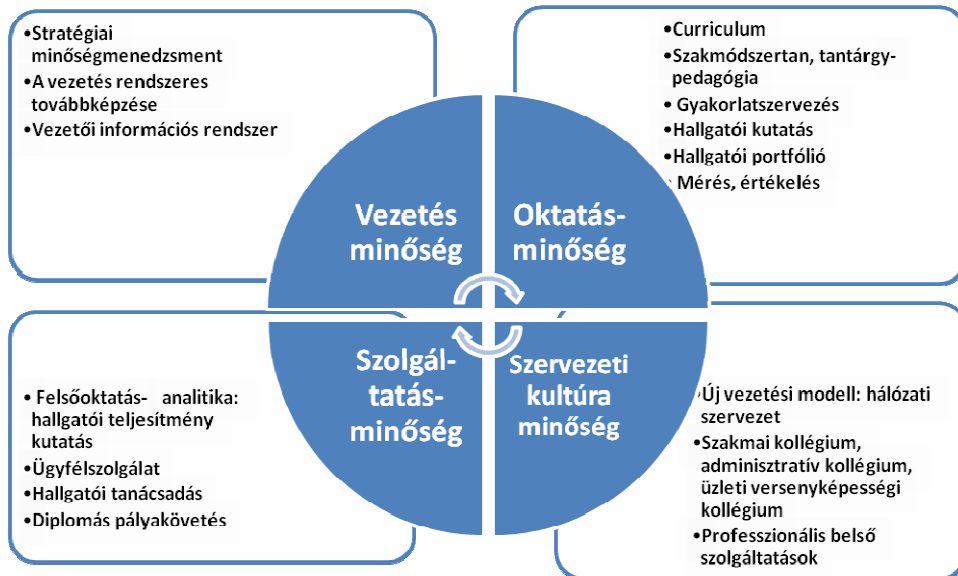
A felsőoktatásban a kompetencia alapú oktatás olyan innovációnak tekinthető, amely alapjaiban változtatta/változtatja meg a hallgató-oktató és a tananyag-tanulás kapcsolatát. Megjelenése a szervezetelméletben és a szervezetfejlesztés gyakorlatában visszaható módon állította választás elé a felsőoktatást, mert a menedzsmenttől olyan folyamatok megindítását indukálta, amelyek teljes átrendeződést eredményeztek, s új igényeket generáltak. A hallgatói körben így jelentek meg olyan igények (amelyeket természetesen a társadalom elvárásai is generáltak), mint egyénre szabott differenciált oktatás és fejlesztés, alkalmazkodóképes és konvertálható tudás, a kifejlesztett kompetenciák alapján a személyes mobilitás, a személyes és a társadalmi jövőkép megalapozása.

Így bizonyára pozitívan korrelál a befektetett tudás és a kibocsátott képesség, s a ket-tő közötti visszacsatolás megfelelően működik (vagyis, feltételezésünk szerint valóban élethosszig tartó átjárást eredményez).

A felsőoktatási intézmények kompetencia alapú programja feltételezi az intézményi autonómia és akadémiai szabadság olyan kiterjesztettségét, amely biztosítja a saját arculat kialakítását. Véleményünk szerint ebben korlátozó az, hogy az akkreditációs rendszer kevésbé, több vonatkozásban pedig egyáltalán nem veszi figyelembe az intézmények (nem egyszer nagyon is) eltérő körülményeit, adottságait, amelyek nem feltétlenül negatí-

vak, hanem más vonatkozásban jelennek meg a pozitívnak tartható egyedi jellemzők. (Pl. a Kodolányinál a zöld környezet, a közszolgáltatások széles köre a hallgatók életminősége biztosításában, a médiacentrumok maximális kapacitása, a jó megközelíthetőség, az oktató/hallgató arány magasan országos átlag feletti, az oktatók társadalmi és tudományos szerepvállalásának sokrétűsége stb.)

Vezetés-, oktatás-, szolgáltatás- és szervezet-minőség



A KJF tanszék- és szakvezetői, valamint oktatói számára meghatározott szakmai-tudományos követelmények elemei: a szerepkörök differenciált leírása; a képzési szükségletek és programok definiálása.



Mindegyik személyi csoport számára kötelező a folyamatos és/vagy időközönkénti pedagógiai-módszertani, szaknyelvi (idegen nyelvi) képzés.

Az oktatói szerepkörök differenciált munkaköri meghatározása egyrészt lehetőséget ad a munkafeladatok átláthatóságára és teljesítésére, másrészt pedig hozzásegíti őket ahhoz, hogy eredményeik alapján magasabb státusú és minőségi szintű oktatói/vezetői kategóriába léphessenek át.

A minőségi oktatást, a kutatást és az intézményi (kari) szervezetet támogató legfontosabb szabályozók és eszközök

Az alábbi tételkijelentések részletes indoklás nélkül értelmezhetők, feltárják azokat a működési mechanizmusokat, amelyek a KJF-en a két (a hagyományos és az új) szervezeti modell közötti különbségben jelentkeznek úgy, mint az innováció eredményei. Ezek a következők:

- Önálló allokációs egységek működnek.
- Hároméves operatív terv alapján történő működés.
- Vállalatszerű irányítási rendszer.

A minőségorientált és költséghatékony működéshez szükséges szabályozók az SzMSz-ben meghatározottakon túl:

- Vállalati típusú költségvetés.
- Státuszcatalogus, amely az éves költségvetés mellélete.
- Oktatói, tanári, kutatói, minőségorientált foglalkoztatási követelményrendszer.
- Teljesítményközpontú vezetői felelősségrendszer.

Eredmények (és tanulságok):

- A két szervezeti modell közötti különbség 1 milliárd Ft kiadáscsökkenés. Radikálisan javult a költséghatékonyság.
- Erőteljesen növekedett az oktatás és a kutatás minősége.
- A hallgatók tanulmányi lemorzsolódása 28%-ról 3%-ra csökkent.
- A végzett hallgatók elhelyezkedési (munkavállalási) mutatója 68%-ról 82,6% és 90% közé emelkedett.
- A számszerűsíthető adatok (és a minőségi mutatók) a főiskola innovációjának sikerességét jelzik, amelyben a hallgatói eredményesség, a költségtakarékos működés és az elégedettségi mutatók az intézmény új fejlődési pályára állását bizonyítják. A nemzetközi és a hazai gazdasági környezet természetesen továbbra is befolyásoló, ezeket azonban helyi intézkedésekkel (a lehetséges mértékig) a jövőben is ellensúlyozzuk.

Megállapításainkat az alábbiakban foglaljuk össze:

A több év alatt végrehajtott oktatáspolitikai, gazdasági-pénzügyi és tudományszervezési szempontok figyelembe vételével kidolgozott új stratégiai modellünk alapján nem csak biztosítottuk intézményünk aktuális működését, hanem középtávrá is optimalizálhattuk a továbbfejlődési trendet.

1. A nem állami fenntartású intézmények a fejlett felsőoktatással rendelkező országokban, elsősorban az elitképző intézmények járnak élen az oktatásban, a kutatásban és a szervezetfejlesztésben.

2. Az oktatás és a kutatás minősége nem a fenntartótól függ, hanem az intézményben oktatók kvalifikáltságától és az intézmény szervezeti kultúrájától. E kettő szimbiózisban van: mindegyik eredményességének feltétele a másik magas szintű működése, szervezettsége.
3. A korszerű felsőoktatás egyszerre képes megfelelni a regionális, a nemzeti és a globális igényeknek.
4. Az államnak, mint a legfőbb megrendelőnek, ösztönöznie kell a korszerű és költség-hatékony szervezeti struktúra fejlesztését. Az intézmények minőségét nem csak az akadémiai szektor minőségével, hanem a szervezet minőségével és pénzügyi hatékonyságával is jellemezni kell.
5. Nemzeti szinten a felsőoktatás számos területet érintő versenyképességet fokozó szerepe megkérdőjelezhetetlen. Fontosnak tartjuk a felsőoktatás nem versenyszférához tartozó oktatási és kutatási feladatait, s e két feladat kötött feszülő (többnyire látnens) ellentmondást rugalmas intézményrendszerrel fel lehet oldani.

A felsőoktatás „elpiacosodása” hazánkban is erőteljes folyamat. A következő években a felsőoktatási szolgáltatások költségei növekedni fognak, de ezt csak némiképp ellensúlyozhatja a költséghatékony szervezet- és munkatevékenység. Az új info-kommunikációs eszközök, a hallgatói gyakorlatok, az oktatók (és más emberi erőforrások), az infrastruktúra stb. költségei növekedése aligha termelhető ki a hallgatói költségtérítésekből (és az esetlegesnek tűnő) állami finanszírozásból, az ugyancsak esetleges hazai és uniós pályázatokból.

Ha egyértelműnek tekintjük a felsőoktatási szolgáltatás alapelveit, ezekből egyértelműen kitűnik, ezek teljesítéséhez a mai és a még csak prognosztizálható későbbi problémák megoldása nem lehet csak az egyes intézmények feladata. A társadalmi közfelelősségnek a felsőoktatás hálózata működtetésében egyetemes és konkrét jelentősége van: a társadalmi és a személyes tudás „újratermelése” nem lehetséges a felsőoktatás folyamatos korszerűsítése és pénzügyi stabilitása nélkül.¹³

„Ha a felsőoktatást piaci szolgáltatásként kezeljük, akkor a keresleti oldalon közvetlenül megjelenő hallgató számára a felsőoktatás sajátos tőkebefektetés is, amelynél azt várja, hogy majd hasznot fog hozni számára a végzést követően” (Temesi, 2004, 31.o.). Ennek a személetnek az elfogadottsága még igen minimális a társadalom egészét illetően is, pedig makro-ökonómiai szempontból is racionális jelentősége lenne annak, hogy társadalmi és személyes szinten is elfogadottá váljon, a felsőoktatási tanulmányokhoz kapcsolódó személyes tőkebefektetés (hasznosulását illetően) ugyanúgy működik, mint az anyagi ágazatokban történő beruházás.

Ehhez az kellene/az szükséges, hogy a jövőben a politikai-gazdasági döntéshozók-nál, az felsőoktatási intézményeknél, és az ez utóbbiak szolgáltatásait igénybe vevők kon-

szenzussal feltétel nélkül elfogadják az alapelvek működésének sérthetetlenségét. (1. A felsőoktatás köz-és magán-szolgáltatás. 2. A szolgáltatásnak a társadalomra és az egyénekre (a hallgatókra) pozitív hatása van. 3. A felsőoktatás hatékony társadalmi szereplő. 4. A felsőoktatás fontos eszköz a társadalmi és egyéni esélyegyenlőség megteremtésében. 5. A felsőoktatás a társadalmi és személyes tudástőke minőségének egyik fő megvalósítója.)

Végül iidézünk egy autentikus, a fentiekkel összefüggő, a jelenre és a jövőre is vonatkozó véleményt,¹⁴ amellyel egyetérthetünk. *„A bölcsészettudomány számára egy másik, 20. században gyökerező kihívás a természettudományos alapú értékelési módszerek abszolutizálása és a rövid távú gazdasági megtérülés szempontjának uralkodóvá válása. (...)... a természettudományos előretörése a világ megismerése, leírása – és egyúttal leigázása, elhasználása – terén vitathatatlan, ám a vallás, a művészet, a humán tudományok nélkül az ember nem is lehetne ember. Bölcsészetre pedig válság idején még nagyobb szükség van, hiszen arra tanít ebben az egyre kaotikusabb, piaci szemléletű világban, mi az érték, megalapozza a közösségi identitást és kohéziót, emellett a sokféle megértésére, elfogadására, ugyanakkor öntudatosságra, kritikai szemléletre nevel. A morális, értékklapú szempont pedig nemcsak hogy nem mérhető technológiai, gazdaságosságai kritériumok alapján, hanem éppen fordítva, a természettudományok, a gazdaság és a társadalom működtetésének egyik mércéjéül kell szolgálnia.”*

JEGYZETEK

¹ Ezzel kapcsolatos írásunk: Szabó Péter (1997): Székesfehérvár oktatási rendszerének változásai a közelmúltban. In: Hervainé Szabó Gyöngyvér – Szabó Péter szerk.: Az emberi erőforrások hasznosítása, fejlesztése Magyarországon és Észak-Dunántúlon. MTA Veszprémi Területi Bizottság (Veszprém), 213-219.: „Jelen tanulmány egy elsősorban a felsőoktatásra koncentrált kutatás bevezető részének vázlatos összefoglalása, amelyben a teljesség igénye nélkül áttekintésre és a fő tendenciák bemutatására tett kísérletet a szerző.”

² Lásd a 2012. év végén történt diákmegmozdulásokat a felvételi keretszámok csökkentésével, a térítési díjakkal, a „röghöz kötéssel” kapcsolatban.

³ A Kodolányi főiskola vizsgálatának összefoglalása: Kontó G. – Mező V. (szerk., 2010).

⁴ Ezt jól jelzik azok a felsőoktatási intézmények keretében történt pályakövetési vizsgálatok, és interjúk, amelyek rávilágítottak a végzett hallgatók és a munkáltatók közötti munkavállalási problémákra: Kutatás közben. In: Educatio, 2010 őszi, 493-506. Némely vonatkozásban ezt megerősítették intézményünkben, a Kodolányi főiskolán végzett kutatások is. (Hervainé, Szabó, 1997; Kontó, Mező, 2010; Bordás, 2011; Szabó, 2012)

⁵ Hivatkozhatunk a Prágában 2001-ben a miniszterek által elfogadott álláspontra, amely szerint a képzési programok eltérő orientációjúak legyenek, azért, hogy ez által a hallgatók (mint leendő munkavállalók) identitásuk, beállítódásuk, személyes aspirációik szerint tanulhassanak, ugyanakkor eleget tehessenek a tanulmányok tudományossági kritériumainak, és képzettségük megfeleljen a munkaerő-piaci igényeknek. Magyarországon (de másutt is), a munkahelyek hiánya mellett az egyik legnagyobb probléma a gazdaság (a piaci szereplők) számára nem megfelelően képzettek és képzetlenek nem foglalkoztathatósága, ami nem csak látens, hanem valós munkaerő-hiányt jelent.

⁶ A Kodolányi János Főiskola Szervezeti és Működési Szabályzata II. fejezete alapján. Az SzMSz-határozat számai: SZE 1026/3.3/2001. (V.11.) és 11/2011. (V.26.) ÖFKA.

⁷ Azonban meg kell jegyeznünk, hogy a több alkalommal történt állami forráselvonások miatt a megfelelően kidolgozott, feladatorientált költségvetést mindig módosítani kellett. Ezek az állami intézkedések negatívan hatnak nem csak a gazdálkodásra, hanem közvetve az oktatásra és a kutatásra, és veszélyeztetik az intézmény oktatói (és más kategóriájú) munkaerők stabilitását. Az intézményi stabilitáshoz szükséges lenne az állami források legalább egy költségvetési évi stabilitására, de optimális az lenne, ha (legalább) egy kormányzati ciklus alatt előre tervezhető lenne az intézmények költségvetése.

⁸ Stichweh (1994): Wissenschaft, Universitaet, Professionen. Suhrkamp, Frankfurt am Main. Idézi: Szolár Éva (2009): A Bologna-folyamat kritikai fogadtatása a felsőoktatás-kutatás irodalmában. Magyar Pedagógiai, 2. sz. 153.

⁹ Erre vonatkozóan I. korábbi tanulmányainkat: Szabó Péter (2004): Villanófényben a „Bologna előtti” hazai felsőoktatás. In: Neveléstörténet, 2. sz. 5-25.; Szabó Péter (2011): Pedagógiai modellek bevezetésének lehetősége és szükségessége a felsőoktatásban. In: Tölgyesi József szerk.: A modern pedagógia új dimenziói. Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár, 28-37;

¹⁰ L. még ezzel kapcsolatban: Kováts: A döntéshozás és az érdekérvényesítő erő megszólása; Tanulságok és a vezetői szerepel lehetséges olvasatai. In: Drótos, Kováts (szerk., 2009. 76-81.) Egyetértve e megállapítással: „...a felsőoktatás-menedzsment ma dominánsnak tekinthető megközelítései a fokozódó versenyből, a rendelkezésre álló erőforrások csökkenéséből, a növekvő méretből és a megváltozott társadalmi elvárásokból kiindulva a menedzsment rendszerszemléletű nézőpontjának érvényességét (és szükségszerűségét) feltételezik, amikor olyan eszközök bevezetését sürgetik, amelyek a vezetőt az erőforrások tervezésében, kontrolljában és monitorozásában segítik.”

¹¹ A két dokumentum: A Kodolányi János Főiskola Szervezeti és Működési Szabályzata, 2011. 49.; A KJF teljesítményközpontú vezetői felelősségi rendszere. é. n., 40.

¹² Az intézmény oktatóinak, tanárainak és tudományos kutatóinak foglalkoztatási követeleményrendszere, a dolgozók jogai és kötelességei. 35-48.

¹³ Temesi József tanulmánya is egyértelműen erre utal a finanszírozást és az alapelveket illetően. L.: Temesi (2004): Felsőoktatás-finanszírozási koncepciók az oktatáspolitikai döntések és a közgazdasági megfontolások tükrében. In: Temesi József szerk.: Finanszírozás és gazdálkodás a felsőoktatásban. Aula, Budapest, 19-78.

¹⁴ <http://inforadio.hu/hir/tudomany/hir-545361> (Letöltés: 2013. 02.10.)
Fodor Pál az MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont főigazgatója.

Felhasznált irodalom

A főiskolák szerepe és helyzete az európai felsőoktatásban. Nemzetközi konferencia. Dunaújvárosi Főiskola, Magyar Rektori Konferencia Főiskolai Tagozat, Dunaújváros, 2011.

Amaral, A. et al, (eds., 2009): European Integration and the Governance of Higher Education and Research. Springer, Dordrecht.

Barakonyi Károly (2004): Rendszerváltás a felsőoktatásban. Bologna-folyamat, modernizáció. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Barakonyi Károly (szerk., 2009): Bologna „Hungaricum”. Diagnózis és terápia. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. (Oktatás és társadalom 7.)

Bordás Sándor (2011): Mentálhigiénés kutatás a Kodolányi János Főiskolán. KJF, Székesfehérvár.

Borsa Melinda – Horváth Tamás – Simon István (szerk., é. n.): Stratégiai gondolkodás a felsőoktatásban. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.

Csath Magdolna (szerk., 2009): Innovációmenedzsment. Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár.

Derényi András (2010 ősz): A felsőoktatás és a foglalkoztathatóság kapcsolatának értelmezései. In: Educatio, 361-369.

Dinya László (é. n.): Stratégiai gondolkodás és menedzsmentszemlélet a modern felsőoktatásban. In: Borsa M., Horváth T., Simon I. szerk.: Stratégiai gondolkodás a felsőoktatásban. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest, 35-69.

Dobos Gábor (szerk., 2009): A nemzetköziesedés folyamata a magyar felsőoktatásban. Tempus Közalapítvány, Budapest. (Bologna füzetek 3.)

Dobos Gábor (szerk., 2011): A magyar felsőoktatás nemzetköziesedésének folyamata 2. Tempus Közalapítvány, Budapest. (Bologna füzetek 8.)

Drótos György – Kovács Gergely (szerk., 2009): Felsőoktatás-menedzsment. Aula, Budapest.

Halász Gábor (2010 tavasz): Az oktatás fejlődése és uniós tagságunk: 2006-2010. In: *Educatio*, 34-53.

Hervainé Szabó Gyöngyvér – Szabó Péter (szerk., 1997): Az emberi erőforrások hasznosítása, fejlesztése Magyarországon és Észak-Dunántúlon. (Tudományos konferencia) MTA Veszprémi Területi Bizottsága (Veszprém).

Hrubos Ildikó (2002): *A „bolognai folyamat”*. (Kutatás közben, No.235.) Oktatókutató Intézet, Budapest, 28.

Hrubos Ildikó (szerk., 2004): *A gazdálkodó egyetem*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Hrubos Ildikó (2006): *A felsőoktatás intézményrendszerének átalakulása*. Aula, Budapest.

Hrubos Ildikó (2010 tavasz): *Bologna folytatódik*. In: *Educatio*, 19-33..

Hrubos Ildikó (2011 nyár): *Örök felsőoktatási érték – változó hangsúlyokkal*. In: *Educatio*, 208-219.

Iványi Károly (2009): *A bolognai rendszer: dilemmák és a továbbfejlesztés lehetőségei*. In: *Polgári Szemle*, 4. 11-27.

Jameson, Frederic (2010): *A posztmodern avagy a kései kapitalizmus kulturális logikája*. Noran Libro, Budapest.

Juhászné Belatiny Katalin (2009): *Új Tudás Program – elvek és valóság*. In: *Polgári Szemle*, 4. 6-11.

Kontó Gizella – Mező Viola (szerk., 2010): *Pályakövetés 2010*. Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár

Neave, G.(2005): *On Snowballs, Slopes and the Process Bologna: Some Tsty Reflections ont he Advance of Higher Education in Europe*. Centre for Higher Education Studies, University of Oslo, 2005.

OECD (Organization for Economic Cooperation and Development – Gazdasági Együttműködés és Fejlesztés Szervezete) 2008: *Tertiary Education for the Klowledge Society*. OECD, Paris.

Sárdi Csilla (szerk., 2012): *A felsőoktatás-kihívásai a 21. században*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Szabó Péter (2012): *Magyar felsőoktatás-fejlesztés és versenyképesség nem konszolidált hazai és uniós gazdasági környezetben*. In: Bús I.– Klein Á.–Tancz T. szerk.: *Értékközés és -átadás. Nevelés- és művelődéstörténeti tanulmányok*. PTE Illyés Gyula Kar, Szekszárd. 129-136.

Szabó Péter (2012.a): Pedagógiai modellek bevezetésének lehetősége és szükségessége a felsőoktatásban. Konferenciaelőadás-kézirat, 6 o. (Megjelenés előtt)

Szaniszló Gábor (2009): Versenyfutás a hallgatókért: magyar felsőoktatás 2009. In: Polgári Szemle, 4. sz. 40-51.

Szele Bálint (szerk., 2011): Tehetséggondozási workshopok a Kodolányi János Főiskolán 1-2. Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár.

Temesi József (szerk., 2004): Finanszírozás és gazdálkodás a felsőoktatásban. Aula, Budapest.



Nemzetközi Felsőoktatási
Kutatások Központja

MEGHÍVÓ

Magyar Felsőoktatás 2012 „Túlélési forгатókönyvek”

Műhelykonferencia

A BCE Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja rendezésében

2013. január 23. (szerda)

Helyszín: Budapesti Corvinus Egyetem, Bp. Fővám tér 8. III. előadó

A műhelykonferencia célja

A BCE Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja (NFKK) immár ötödik alkalommal rendezi meg műhelykonferenciáját, amely minden év januárjában egyfajta számvetést készít a felsőoktatás helyzetéről, koncepcionális kérdéseiről. A felsőoktatás *kutatói, intézményi és kormányzati vezetői, szakemberei* találkozájának szánt műhelykonferencián a felsőoktatás rendszerének közeljövőbeli fejlesztési irányai és az ahhoz kapcsolódó intézményi stratégiák állnak a középpontban. Célunk az, hogy a felsőoktatás különbözőszereplőinek részvételével folytatandó diskurzussal hozzájáruljunk a magyar felsőoktatás jövőjét érintő néhány kiemelt kérdés jobb megértéséhez, a konkrét lépések szakmai megalapozásához.

Előzetes regisztráció

A műhelykonferencián a részvétel ingyenes. Kérjük viszont, hogy mindazok, akik az eseményen részt kívánnak venni, legkésőbb 2013. január 16-ig adják meg nevüket, intézményük elnevezését és az ott betöltött pozíciójukat az nfkk@uni-corvinus.hu e-mail címen.

Az NFKK tevékenységéről, kiadványairól, a korábban szervezett konferenciák előadásairól, a Kutatóközpont belső és külső tagjairól a <http://nfkk.uni-corvinus.hu> honlap ad tájékoztatást.



Nemzetközi Felsőoktatási
Kutatások Központja

Program

9:30-tól Regisztráció

10:00 – 10:05 Köszöntő: Berács József (Budapesti Corvinus Egyetem, NFKK ügyvezető igazgató)

10:05 – 10:15 Megnyitó: Rostoványi Zsolt (Budapesti Corvinus Egyetem, rektor)

10:15 – 12:00 I. szekció

Levezető elnök: Berács József

10:15 – 10:35 Maruzsa Zoltán (Emberi Erőforrások Minisztériuma, felsőoktatásért és tudáspolitikáért felelős helyettes államtitkár): A felvételi eljárás új rendje és perspektívái

10:35 – 10:55 Mezey Barna (Magyar Rektori Konferencia, elnök): Magyar felsőoktatás 2012. A kibontakozás lehetőségei

10:55 – 11:25 Ulrich Teichler (International Centre for Higher Education Research, University of Kassel, professor): Future scenarios of higher education: The varied views across countries and international organisations

11:25 – 12:00 Vita

12:00 – 13:15 Ebédszünet

13:15 – 15:00 II. szekció

Levezető elnök: Temesi József (Budapesti Corvinus Egyetem, NFKK társigazgató)

13:15 – 13:35 Hrubos Ildikó (Budapesti Corvinus Egyetem, NFKK társigazgató): A fenntartható egyetemek koncepciója és gyakorlata Európában

13:35 – 13:55 Péceli Gábor (Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, rektor): Kutatóegyetemi stratégiai lehetőségek

13:55 – 14:15 Fodor György (Pázmány Péter Katolikus Egyetem, prorektor): A tisztán hitéleti felsőoktatás sajátosságai

14:15 – 14:35 Szabó Péter (Kodolányi János Főiskola, rektor): Szervezetfejlesztés és költséghatékonyság a magán felsőoktatásban

14:35 – 15:00 Vita

15:00 Zárszó: Berács József