

Hrubos Ildikó

**A felsőoktatás politika
Európai trendek a felsőoktatásban
a XXI. század első évtizedében**

**“Digitális tananyag fejlesztése a
Szociológia Mesterképzéshez (SZOCMEST)” című,
TÁMOP 4.1.2-08/2/A/KMR-2009-0010 számú
projekt megvalósítása során
készítendő tananyagok elektronikus publikációja.**

Felsőoktatás-politika

**Európai trendek a felsőoktatásban
a XXI. század első évtizedében**

Hrubos, Ildikó

Felsőoktatás-politika: Európai trendek a felsőoktatásban a XXI. század első évtizedében

Hrubos, Ildikó

Tartalom

Bevezetés	7
A 21. század egyeteme	1
.....	1
Az előzményekről	1
Az autonómia kérdésének új megközelítése	3
Gazdálkodás, menedzselés	4
Az európai felsőoktatási reform – kísérlet az új társadalmi szerződés megkötésére	6
Nem várt fejlemények az új évezred első éveiben	7
Az európai egyetem jövője	10
Kérdések	11
Az európai felsőoktatási reform előzményei, indítékai és az első öt éves szakasz eredményei	14
Bevezetés	14
Az egyetem nagy átalakulásai	14
Törekvések az akadémiai világ, az egyetemek nemzetközi együttműködésének intézményesítésére Európában	16
.....	16
Az Európai Unió és intézményei politikai, szakmai lépései	16
Az Európai Felsőoktatási Térség létrehozásának terve	17
A miniszteri konferenciák állásfoglalásai, a prioritások változása	18
Helyzetkép a Bergeni Konferencia tükrében	18
Mégválaszolandó kérdések, várható új problémák a 2010-es szakaszhatár után	20
Kérdések	20
A felsőoktatási reformok értelmezése	23
Bevezetés	23
A felsőoktatási reform, mint társadalmi program értékelése	23
A korábbi felsőoktatási reformok	24
Az első reformhullám értékelése	24
Egy (túl) sikeres reform	25
Néhány általánosabb tanulság	25
Egy képzeletbeli felsőoktatás-kutató töprengései 2015-ben	26
A valóságos felsőoktatás-kutatót foglalkoztató kérdések 2003-ban	28
A mobilitás, mint központi jelentőségű érték	28
Az életen át tartó tanulás: a hagyományos egyetemi formák egyeduralmának vége	28
A társadalmi esélyegyenlőség sorsa	29
Az egymásra épülő fokozatok elhatárolásának dilemmái	29
Hangsúlyeltolódás: növekvő figyelem az intézményi szint iránt	29
A tanulmányi ágak autonómiája	30
A felgyorsult idő	30
Amiről kevés szó esik	30
A reform egy lehetséges kimenetele	30
Kérdések	31
A bolognai folyamat Európában és Magyarországon	33
.....	33
Az előzményekről	33
A reform jellege	33
Az időtényező	34
A megvalósítás eredményei	34
A képzés szerkezete	34
A szakképzés szerepe és helye	35
A hallgatói mobilitás	37
Minőségügy	38

Intézményi autonómia - sokféleség	39
Záró gondolatok	40
Kérdések	40
A nemzetközi hallgatói mobilitás változó tendenciái	43
Bevezetés	43
Az előzményekről	43
A közvetlenebb történelmi környezet	44
A tanulmányi migráció, mint összetett társadalmi jelenség a modern társadalomban	44
A nemzetközi egyetemi, akadémiai kapcsolatok újjáépítése Európában a második világháború után	45
Az 1990-es évek fejleményei	47
2005 Bergeni Miniszteri Konferencia – öt év eredményei a mobilitás területén	48
Módszertani kérdések	50
Az európai hallgatói mobilitás jövője	51
Kérdések	52
A minőségkultúra ügye az Európai Felsőoktatási Térségben	55
A minőség kérdésének helye az európai felsőoktatási reform folyamatban	55
A Felsőoktatás Minőségbiztosításának Európai Sztenderdjei	56
Az Európai Egyetemi Szövetség minőség programjai	57
Az Európai Minőségbiztosítási Fórumok tanulságai	58
Az Európai Minőségbiztosítási Regiszter	60
„Bon courage”	61
Kérdések	61
A sokféleség értelmezése és mérése	64
Az előzmények	64
Az események felgyorsulása az európai felsőoktatási reform beindulásával	64
Az európai felsőoktatási intézmények klasszifikálását megalapozó projekt	65
Az elméleti, metodológiai keretek, vizsgálati dimenziók és indikátorok	66
Empirikus tesztelés, megvalósíthatósági vizsgálat, finomítás	67
A felsőoktatási intézmények osztályozási rendszere - dimenziók és indikátorok	68
A klasszifikációs rendszer működtetésének szervezeti keretei	70
A párhuzamosok találkoznak	71
Következtetések - hazai vonatkozások	72
Kérdések	72
Felsőoktatás és foglalkoztathatóság	75
A kérdésfelvetés természetéről	75
A foglalkoztathatóság témájának megjelenése a bolognai folyamat miniszteri találkozóján	76
A „vezérkar” és az érdekhordozók (stakeholderek)	77
A három fokozat tartalma, funkciója	79
Egy másik megközelítés: az európai szakmai szervezetek szerepe és felelőssége	80
Vissza az alapkérdéshez	81
Kérdések	82
A közvetítő – puffer - szervezetek szerepe	85
A felsőoktatási közvetítő szervezetek létrejöttének indítékai	85
Az európai közvetítő szervezetek szerepe a bolognai folyamatban	85
A 2008-as év fontos európai fejleménye	86
Kérdések	87
Értékek a felsőoktatásban	88
A közoktatási rendszer által követett legitim értékek	88
Értékek a felsőoktatásban	88
Értékválság a társadalmakban és a felsőoktatásban	89
Az európai felsőoktatási reform – régi és új értékek	90
Két példa az értékek meghatározó szerepéről	91

Kérdések 92

A táblázatok listája

1. Forrás: Mapping Diversity page 18. http://www.u-map.eu/CHEPS_Mapping%20Diversity.pdf	68
---	----

Bevezetés

A felsőoktatás-kutatás, a felsőoktatásban lejátszódó társadalmi folyamatok szisztematikus vizsgálata a fejlett nyugati országokban az 1960-as évektől indult meg. Az akkor elkezdődő nagy hallgatói létszámexpanzió következtében gyors és jelentős változások következtek be az ágazat szinte egész intézményrendszerében, a társadalomban betöltött szerepében. A kutatások alapvetően ezen változások megértésére vállalkoztak, mégpedig elsősorban abból a szempontból, hogyan alakult a felsőoktatás szereplőinek (aktorainak) befolyása, pozíciója, egymáshoz való viszonya ebben a folyamatban. A felsőoktatás-kutatást már a kezdetektől a nemzetközi szemlélet jellemezi, mivel nyilvánvalóvá vált, hogy a gyors és mélyreható változások megértéséhez az összehasonlító elemzések jól használható támpontokat adnak. A felsőoktatás tömegessé válása ugyanis lényegében mindenütt hasonló problémákat vetett fel, az ezekre adott válaszok pedig részben hasonlóak, részben eltérőek voltak. Másik fontos jellemző az időbeliség, a folyamatok, a tendenciák kiemelt kezelése, ugyanis nagyon gyors és mélyreható változásokról van szó, a különböző országokban, régiókban más-más időpontban kezdődött el az expanzió, így a „futamidőnek” kiemelt szerepe van a jelenségek megértésében.

A tananyag a 21. század első évtizedének folyamatait járja körül, a fentiekben jelzett szemléletben. Előzményének tekinthető „A felsőoktatás intézményrendszerének átalakulása” c. kötet (Budapest, AULA Kiadó, 2006), amelyben a 20. század második felének történéseit elemző tanulmányaimat gyűjtöttem össze. A 2006-ban megjelent kötetben szerepel két olyan tanulmány is, amelynek témája átvezet a 21. század első évtizedének nagy kérdéseire (ezt a két tanulmányt szerepeltetem ebben a tananyagban is).

A tananyag azokat a tanulmányimat tartalmazza, amelyek az új évszázad (évezred) első tíz évéről szólnak. Az első tanulmány a legáltalánosabb kérdést járja körül: milyen lesz, milyen legyen a 21. század egyeteme. Hét tanulmány foglalkozik az évtized legnagyobb európai felsőoktatási vállalkozásával, az ún. bolognai reformmal, vagy bolognai folyamattal. Közülük három a reform egészével, négy pedig egy-egy kiemelt kérdésével. Végül két rövidebb tanulmány általánosabb kérdésekkel foglalkozik: egyik a mai felsőoktatás intézményrendszerének egy sajátos szervezeti elemével, a másik pedig visszatér az alapkérdéshez, a folyamatokat mozgató társadalmi értékekhez.

A tanulmányok sorrendje logikai, tematikai sorrend, nem mindig követi a megjelenés időbeli sorrendjét. Fontos figyelni az időbeliségre, arra, hogy mely időpontra, mely időszakra vonatkoznak az elemzések. Ugyanazon jelenség megítélése változott, változhatott, attól függően, hogy pl. mely szakaszába érkezett az európai felsőoktatási reform. Ennek az állandó és gyors változásnak a megértése az egyik legfontosabb tanulság. Az időbeliség ilyen kezeléséből adódik, hogy bizonyos elemek, témák ismétlődnek. A szerkesztés során arra törekedtem, hogy az eredetileg önálló tanulmányok külön-külön is értelmezhetőek legyenek, tehát csak azokat az ismétlődéseket hagytam ki, amelyek zavaróak lehetnek az olvasó számára.

A témák megközelítése alapvetően európai szemléletet követ, de van kitekintés a globális kontextusra, továbbá van utalás a magyar felsőoktatásra vonatkozó tanulságokra is.

A kérdések arra szolgálnak, hogy segítsék ellenőrizni a megértést, a legfontosabb összefüggések felismerését. A tanulmányok végén meglehetősen hosszú irodalomjegyzék szerepel. Akik mélyebb kutatásra szánják el magukat, itt találnak bőséges javaslatot a további olvasásra.

A tananyagot elsősorban a társadalomtudományi mesterképzési és doktori programok hallgatóinak szánom, akik a Felsőoktatás-politika tantárgy keretében közvetlenül fel tudják használni. Szívesen ajánlom továbbá mindazoknak, akik szeretnének mélyebben tájékozódni napjaink felsőoktatásának összetett folyamatairól (egyetemi, főiskolai hallgatóknak, tanároknak, a felsőoktatás irányítóinak, intézményvezetőknek).

Budapest, 2010. november

A 21. század egyeteme

Megjelent:

[1] Hrubos, Ildikó. *Educatio*. A 21. század egyeteme. Egy új társadalmi szerződés felé. 15. 4. 2006. 665-681.

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

A Magna Charta Universitatum négy alapelvet rögzített. Először is azt, hogy az egyetem autonóm intézmény. Ahhoz, hogy teljesíthesse feladatát, a kultúra értékeinek létrehozását és átadását, minden politikai, gazdasági és ideológiai hatalommal szemben függetlennek kell lennie. A második alapelv az oktatási és a kutatási tevékenység egysége. A harmadik a kutatás, az oktatás, a képzés szabadsága, amelynek tiszteletben tartását az államhatalomnak és az egyetemeknek saját illetékességi körükön belül biztosítaniuk kell. Végül a negyedik alapelv kimondja, hogy az egyetem az európai humanista hagyományok letéteményese, küldetését úgy teljesíti, ha nem vesz tudomást földrajzi vagy politikai határokról, és hangsúlyozza a különböző kultúrák kölcsönös ismeretének és kölcsönhatásának szükségességét. /Magna Charta Universitatum 1988/[23]

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

Már a konferenciát előkészítő vitaanyagok leszögezték, hogy világszerte válságban van a felsőoktatás, aminek hátterében az a feloldhatatlannak látszó ellentmondás azonosítható, amely a további hallgatói létszám expanziót követelő társadalmi nyomás és az ezt kísérő folyamatos finanszírozási nehézségek között feszül. A dokumentum a kibontakozás útját abban jelöli meg, hogy a felsőoktatásnak új szemléletet kell követnie, meg kell találnia új társadalmi funkcióját. Felelősséget kell vállalnia az oktatási szektor egészéért, mi több, a társadalom egészéért, és meghatározó szerepet kell játszania a mindenkit sújtó értékválság feloldásában. A gazdasági szempontokra korlátozódó beállítódást meg kell haladni, nagyobb figyelmet kell fordítani a morális és lelki dimenziókra. /World Declaration 1998/[38]

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

Az előzményekről

A 20. század második felében a felsőoktatás – szociológiai értelemben vett -intézményrendszere gyökeresen megváltozott a fejlett országokban. Ennek hátterében az a folyamat áll, amelyet röviden eltömegesedésnek nevezünk. Az 1960-as évektől kezdődő nagy hallgatói létszámmexpanzió kapcsán a felsőoktatás kilépett elit szakaszából (amelyben a részvételi arány a tipikus korcsoportban nem haladja meg a 10-15%-ot), majd változó ütemű növekedés mellett tömegessé vált, utóbb pedig egyes térségekben megindult az általánossá válás felé (50%-osnál magasabb részvételi arány mellett). /Hrubos 1998/[14]

A gyors és látványos átalakulás során megváltozott az állam, a kormányzatok szerepe. Az első szakaszban (az 1960-as, 70-es években, a gazdasági prosperitás idején) az állam szerepe erősödött, a növekedés minden tekintetben kormányzati kontroll

mellett ment végbe. Az 1980-as évtizedben fordulat állt be. A gazdasági válság, majd stagnálás adta feltételek hatására az állam visszavonult, a kormányzatok áttértek az ún. indirekt irányításra, a felsőoktatási intézményeket arra készítették, hogy külső pénzügyi forrásokat is keressenek, a költségvetési támogatások egy részét pedig már pályázati úton kezdték elosztani. /Neave 1991/[27]

Közben megváltoztak azok az értékek, amelyek követését a társadalom elvárja a felsőoktatástól: az első szakaszban a demokratizálás, a kapuk kinyitása volt a fő érték, a második szakaszban pedig a gazdasági értelemben vett hatékonyság. Végül, az 1990-es évtizedben a nagy növekedés következtében veszélybe került minőség ügye vált a fő kérdéssé. Clark híres háromszöge a felsőoktatási aréna három fő aktorát jeleníti meg. /Clark 1983/[7] Az aktorok közül – a fentiek értelmében – először a kormányzati bürokrácia, majd a piaci verseny ereje növekedett meg. Az akadémiai világ (Clark megfogalmazásában az akadémiai oligarchia) ereje nagymértékben visszaszorult. Mindez erősen megrázta az egyetemeket, különösen sokkoló hatású volt az Egyesült Királyságban, ahol az addig lényegében ismeretlen kormányzati beavatkozás és a piaci verseny kényszere egyszerre jelentkezett a Thatcher kormány idején. /Kogan 1983/[21] Ettől kezdve próbál kitörni sarokba szorított helyzetéből a tudós társadalom, ami a minőség kérdésének kiemelésében és az autonómiáról, az akadémiai szabadságról szóló meg-megújuló vitákban nyilvánul meg. /Hrubos 2000/[15]

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

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

Makroszinten megállapítható, hogy elmúlt az a „kegyelmi állapot”, amely az 1960-as, 70-es éveket jellemezte. Akkor a felsőoktatás volt a legkiemeltebben támogatott szektor, amelyet a gazdasági növekedés motorjának, a jövő társadalmának előképének tekintettek. Gyorsan csökkent a tanárok társadalmi státusza, relatív jövedelmi szintje: miközben még ők számítottak a legfontosabb szereplőknek, ők lettek a vesztesek. A felsőoktatás elszegényedett, a hatékonysági szempontok arra kényszerítik, hogy magas hallgató/tanár arányt mutasson fel. Az egyetem veszített kollegiális, céh jellegéből, az állami kontroll és a menedzseri típusú vezetők uralják az intézményeket. Közben folyamatosan azzal vádolják az egyetemeket, hogy nem szolgálják eléggé a társadalmat, az oktatás minősége egyre csökken, a hallgatóknak nem adnak hasznosítható ismereteket. /Teichler 1996/[34] /Strömholm 1996/

Az egyes oktató-kutató szintjén a legkényesebb változás a foglalkoztatási viszonyokban állt be. A kontinentális Európában korábban megszokott formától, a közalkalmazotti-köztisztviselői státusztól elmozdultak egy hibrid forma felé, amely a magánszektorban ismert szabályozás több elemét beépíti. Az állandó kinevezést nyertek csoportjának helyzete élesen elkülönül a bizonytalanabb jövőjű, rövid idejű szerződéssel foglalkoztatottakétól. Az ideiglenesen jelen lévő stáb kevésbé lojális, érzelmileg kevésbé kapcsolódik az intézményhez. A doktoranduszok és a professzorok egy részének munkabérét vállalatok fedezik, ami ugyancsak csökkentheti az egyetemhez való érdemi kapcsolódás erejét. Mindez felváltja a korábban megszokott állapotot, amelyben a hatalom, a privilégiumok és a foglalkoztatási körülmények egyértelműen voltak szabályozva, az alkotmány vagy adminisztratív jogszabályok által. /Weert et al. 1999/[35]

Az autonómia kérdésének új megközelítése

Az egyetem nagy válságai és megújulásai a történelem során lényegében mindig érintették az autonómia kérdését. A középkori egyetemmel szemben megfogalmazott legfontosabb kritika az volt, hogy túlzottan nagy az autonómiája, a céhszerű működés konzerválja a tevékenységét, a gondolkodását. A professzori kinevezések kizárólag belső döntéseken alapulnak. /Bar 2005/[3] A nagy francia forradalom elsöpörte a középkori egyetemet, és a 19. században új egyetemi modellek születtek. Fő jellemzőjük, hogy az állam alapítja, finanszírozza és kontrollálja őket. A Humboldt-i modellben az állam mellett az individuális professzor kezében van a főhatalom. Oktató és kutató munkájában az akadémiai szabadságot élvezheti, de kinevezéséről a kormányzat dönt. A Napoleon-i modell erős állami kontrollon alapul, az egyetem tevékenységének úgyszólván minden elemét a kormányzat határozza meg. Ugyanakkor megkérdőjelezhetetlen a biztos állami finanszírozás, ami tulajdonképpen az intézményi autonómia lényeges biztosítója. /Karády 2005/[19] A 20. század második felében elindult nagy növekedés az állami beavatkozás erősödését hozta, de ez nem okozott visszatetszést az egyetemek világában, mert az igen jelentős fejlesztések lehetővé tették az akadémiai törekvések megvalósítását, a tudományok gyors specializálódását, a tanszékek és képzési programok burjánzását. A vita akkor indult meg, amikor az állami finanszírozás csatornáit elapadtak. Az 1990-es években már nemzetközi tudományos konferenciákat szerveztek az autonómia témájáról. Akkor merült fel a kollektív autonómia fogalma az intézményi autonómiával szemben. A kollektív autonómia végül valóban intézményesült az ún. köztes, közvetítő vagy puffer szervezetek formájában. /Berg 1993/[4]

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

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

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

Az intézményi autonómiát és az akadémiai szabadságot sokszor összekeverik, egybemossák. Pedig két különböző dologról van szó, amelyek azonban kapcsolódnak egymáshoz. Az intézményi autonómia öngazgatást jelent, az akadémiai szabadság pedig a stáb tagjainak tevékenységére vonatkozik, de értelmezhető az intézmény szintjén is. Az intézményi autonómia egyik legfontosabb funkciója az akadémiai szabadság őrzése. Elvileg lehet akadémiai szabadság intézményi autonómia nélkül, de erre a valóságban alig van példa. Az intézményi autonómia korlátozhatja az egyén akadémiai szabadságát (az öngazgató intézmény akár még jobban is csorbíthatja a tudós akadémiai szabadságát, mint a távoli állam), ami ugyancsak ritkán előforduló helyzet. A két fogalom tartalmát egyébként máig többféleképpen határozzák meg.

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

Az akadémiai szabadságot még nehezebb definiálni, pedig ez az akadémiai munka mindent átható, központi elve. Először is különbséget kell tenni az akadémiai szabadság és a szólásszabadság között. Az akadémiai szabadság azt jelenti, hogy a kutató választhat a kutatási területek, témák és kutatási módszerek között. Ez teszi lehetővé, hogy a társadalom iránti felelősségének megfelelően. (A szólásszabadság viszont az egyén joga.) Ez nem privilégium, és nem jelent teljes függetlenséget (például az intézményi menedzsmenttől). Nemcsak jog, hanem kötelesség is. Akkor is nyilvánosságra kell hozni a kutatási eredményeket, ha ez a lépés nem népszerű, esetleg érdekeket sért. Az akadémiai szereplők szabadsága, hogy külső nyomás nélkül végezzék a munkájukat, azon keretek között, amelyeket a társadalom alakít ki (pl. etikai normák, nemzetközi sztenderdek formájában). Külső nyomás lehet maga az intézmény, lehet valóban külső politikai vagy megrendelői nyomás. (Az intézményen belül viszont van ésszerű korlátozás, pl. a tantervek követése.) Tehát minden politikai hatalomtól, gazdasági és ideológiai befolyástól mentesen kell végezni munkájukat, ahogyan a Magna Chartában áll. /Bergan 2002/[5]

Gazdálkodás, menedzselés

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

Első hallásra paradox módon, a háttérbe szorított akadémiai értékek pozíciójának javítására ez a modell ad bizonyos esélyt. Az intézményi autonómia alapja ebben a korszakban a több lábbon állás, finanszírozási értelemben. A belső – horizontális és vertikális – redisztribúció lehetővé teszi, hogy az arányaiban csökkenő kormányzati támogatás és a hektikus természetű piac által meghatározott körülmények között a tudomány követhesse saját logikáját a maga helyén, miáltal az akadémiai szabadság fontos elemei teret kaphatnak. /Clark 1998/[8]

A modell terjedésére és európai relevanciájára utal, hogy tizenöt évvel később az akadémiai értékek legfőbb védelmezője, az intézményi szint képviselője, az Európai Egyetemi Szövetség konferenciái kifejezetten az egyetemek finanszírozásával, a vállalati kapcsolatokkal, a külső források keresésével foglalkoznak, és a vállalkozói egyetem modellt már mint általánosan ajánlott megoldást említik (Private-public partnership: complementary research funding, Uppsala, 20-22 October 2005; Strong Universities for a Strong Europe. Glasgow, April 2005; Funding Strong Universities. Hamburg, 31 March -1 April 2006.). /Winckler 2005/[36] A 2006 októberében Brnóban tartott konferencián pedig elhangzott, hogy ezen is túl kell lépni. Az egyetemnek már nem csak a saját tevékenységének finanszírozása érdekében kell vállalkoznia, hanem a gazdaság

motorjaként kell fellépnie (egyúttal a hallgatónak is át kell adnia a vállalkozói szemléletet). A fejlemény úgy is értékelhető, hogy az állam – kényszerűségből – lemond befolyásának egy jelentős részéről és átadja azt a piaci erőknek. A tiszta akadémiai értékek követését akadályozó két erő tehát kölcsönösen korlátozza egymás befolyását, amin végül is nyerhet az intézményi autonómia és az akadémiai szabadság ügye. Ugyanakkor az autonómia fokát az határozza meg, hogy milyen mértékben hajlandóak és képesek az egyetemek összefogni a gazdasággal és a társadalommal a tudás közös termelésére és továbbfejlesztésére. De ez már átvezet a következő pontban tárgyalandó témához, az új társadalmi szerződéshez. /Goddart 2006/[9] /Felt 2005/[11]

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

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

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

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

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

Az egyetemi szint meghatározó szerepét jelentő modell mindaddig jól működött, ameddig a gazdasági növekedés töretlenül folyt. Az 1980-as évektől azonban új helyzet állt elő: a kormányzatok csökkentették a felsőoktatás támogatására szánt pénzt, mint már láttuk, áttértek az ún. indirekt irányításra, amely nagyobb önállóságot adott az egyetemeknek, elsősorban a belső

gazdálkodás tekintetében. Tekintettel arra, hogy a pénzügyi forrásokkal való gazdálkodás, a külső források mozgósítása vonatkozásában a különböző szakterületek igen eltérő helyzetben vannak, speciális stratégiákat kell alkalmazniuk, a karok kellő érvekkel rendelkeztek ahhoz, hogy sikerrel kiharcolják (az új feladatokhoz igazodva visszaállítsák) az önállóságot. Az egyetemi tanács mintájára kari tanácsokat hoztak létre.

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

Eredetileg a karok – és az általuk művelt tudományterületek – jelentették az egyetem fő egységeit. De már a Középkorban előfordult, hogy az alapító fejedelem, császár vagy érsek „vizsgáló bizottságot” küldött ki, hogy az felderítse a karokon folyó, zavarosnak tűnő pénzügyeket, és egyetemi szintre helyezze a kontrollt. Ezek az akciók átmeneti sikerekkel jártak, a karok hamar visszazaragdták a pozíciójukat. Érthető módon, hiszen az akadémiai kompetencia az ő kezükben volt, és abban az időben a másik két szempont – a bürokratikus és a gazdasági – még nem játszott szerepet. /Bar 2005/[3]

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

A 21. század elején a hangsúly ismét az egyetemi szintre került. Hosszú távú stratégiát ezen a szinten lehet kidolgozni, az egyetem a hallgatókért, a kutatási támogatásokért folyó globalizálódó versenyben (de nemzeti keretek között is) egy egységként jelennek meg, a hallgatók és a tanárok identitása is az egyetemhez kötődik. Ha ez a gondolat áthatja az intézmény egészét, minden szintjét és egységét, akkor akár helyre is állhat a sokszor nosztalgiával emlegetett, elvesztett egyetemi közösség, amely az expanzió korszakában erősen megsérült, az egyetem egységei fragmentálódtak, atomizálódtak. Az intézményi identitás erősödésétől lehet várni, hogy elterjed az alumni tevékenység, amelynek az állami gondoskodás és egységesítés filozófiájára épülő kontinentális egyetemeken nincs igazán hagyománya.

Az európai felsőoktatási reform – kísérlet az új társadalmi szerződés megkötésére

A felsőoktatást, az egyetemeket a 21. század elején meglehetősen ellenszenv veszi körül. A kormányzatok a reformokkal szembeni ellenállást, a mozdíthatatlanságot, a nagy költségigényt vetik a szemükre. A munkaadók elégedetlenek a hallgatók felkészítésével, nem tartják közvetlenül használhatónak a kutatási eredményeket, a politikusok pedig azt vetik a szemükre, hogy nem járulnak hozzá kellőképpen a fő gazdasági és társadalmi problémák megoldásához. Egyes elemzők párhuzamot vonnak az egyetem és a médiák szerepe és problémái között, hiszen mindkét nagy társadalmi alrendszer rendkívül nagy közvetlen és közvetett hatást gyakorolhat a társadalomra, alapvető elemük a függetlenség, ezért felelőségük igen nagy. /Eco 2005/[6]

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

Ahhoz, hogy az egyetem megtalálja új helyét a társadalomban, először is tisztázni kellene, hogy mi is a valódi szerepe. /Schlett 2004/[32] A legáltalánosabb szinten ez úgy fogalmazható meg, hogy az egyetem feladata annak szolgálata, előmozdítása, hogy a társadalom minden szférájában egyre jobban érvényesüljön az ép, egészséges gondolkodás, a széles értelemben vett racionalitás, és erősödjön a megújulási készség. /Lay 2004/[22] Egy konkrét szinten megfogalmazva, úgy tűnik, hogy a 21. század elején a hagyományos funkciók, az oktatás és kutatás mellé egy harmadikat is fel kell venni, a nagyon általánosan értelmezett innovációt. /Mobilising 2005/[25]

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

Az 1999-ben kibocsátott Bolognai Nyilatkozat a Magna Charta Universitatum-ra hivatkozva fogalmazza meg a példátlanul nagyszabású európai reform fő tételeit, mintegy arra utal, hogy a reform a Magna Charta elveinek megvalósítását szolgálja.

Az előbbi dokumentumot oktatási miniszterek, az utóbbit egyetemi rektorok írták alá. A két grémium más-más aktorokat képvisel (a nemzeti kormányzatokat, illetve az európai akadémiai közösséget). Ez a kettősség végigvonul az ún. bolognai folyamat egészén, a kétféle értékrendszer vitája, időnként ütközése a reform alapvető jellemzője.

Nem várt fejlemények az új évezred első éveiben

A kétezres évtized első éveiben olyan fejleményeket lehetett tapasztalni a felsőoktatásban, amelyek részben a korábban már ismert és jelzett tendenciák folytatásának tekinthetők, de meglepően felgyorsult formában, részben pedig egyáltalán nem várt, új elemek. Van olyan elemzés, amely felveti, hogy a Magna Charta Universitatum nem tud támpontot adni ezeknek a kihívásoknak a kezelésére, lehet, hogy felülvizsgálatra szorul. A globalizálódás a gazdasági szféra után az akadémiai világot is elérte. A versenykényszer eddig nem tapasztalt erővel jelentkezik. A munkaerőpiac világszerte széttöredezett, kiszélesedett a nyertesek és a vesztesek közötti különbség, és a reménytelen kiszorulás ellen egyetlen védekezésnek a tanulás látszik. További nyomás nehezedik a felsőoktatási szektorra, hogy mindenkit befogadjon. A kormányzatok szociális megfontolásból növekvő mértékben beavatkoznak a felsőoktatás életébe, a költségvetési finanszírozás nehézségei következtében megengedik a magánszektor sokszor kontrollálatlan megjelenését, térnyerését. Az autonómia – a legáltalánosabb értelemben – csorbul, az oktatás és a kutatás egysége jellemzően nem tud megvalósulni. / Lay 2004/[22]

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

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

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

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

A „Madonna” effektus: nem az általános érvényű tudás a fontos, hanem az egyén kívánsága, amely akár naponta, a divat szerint változik – a piac relevanciája ez, de nem a hagyományos értelemben vett piacé, hanem azé, amely a sztárkultusz mechanizmusai szerint működik, irracionális és mulékony érzelmek által vezérelve.

A leegyszerűsített racionalitás effektus: csakis a gazdasági növekedést, a jólétet szolgáló tudás számít; a tudást, mint technikát szemléli; itt is vannak falak, de nem olyan nyilvánvalók, mint a Mullah modellben – a modern emberbe a szocializáció során beépített mozgatórugók nem engedik átlépni azokat. /Inayatullah 2005/[16]

Hol van már Gay Neave leláncol Prometheusa, az állami bürokrácia és a piac láncaitól megszabadulni vágyó, autonómiájáért hősiesszen küzdő egyetem ... /Neave 1991/[27] De az 1990-es évek végének felsőoktatási szupermarket víziója is elhalványult, amelyben még vidám és értelmes fiatalok szabadon válogattak a felsőoktatási intézmények és képzési programok hatalmas és változatos kínálatából.

Mi történt? Mire számíthatunk?

A bonyolult, kimenetelét és következményeit tekintve ma még nem teljesen átlátható jelenség együttesből a legtöbb figyelem a következőkre irányul.

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

lehet a megoldás. A hallgatókért folytatott verseny globális dimenzióba kerül, az ágazat és az egyes intézmények gazdasági túlélése, jövője a tét.

A felsőoktatás, az akadémiai teljesítmény globalizálódása elsősorban az ázsiai térség, mint versenytárs megjelenéséről, és az akadémiai erőtér abból adódó átrendeződéséről szól. Főleg Kína és India (valamint néhány délkelet ázsiai ország) került az érdeklődés előterébe. Ezekben a nagy népességű országokban látványos gazdasági fejlődés indult meg, amelynek eredményeiből kiemelten fejlesztik a felsőoktatást és a kutatást. Közben kialakul és gyorsan növekszik a népességen belül egy viszonylag gazdag réteg, amely gyermekei felsőfokú tanulmányait anyagilag is tudja támogatni. Bár egyre épülnek és bővülnek az egyetemi campusok pl. Kínában, még 10-15 évig nem tudják kielégíteni a sokasodó igényeket. Így a kínai és más ázsiai hallgatók tömegei jelenhetnek meg a nyugati országok egyetemén. Ez részben megoldást jelent a már említett demográfiai problémára, ugyanakkor arra is számítani kell, hogy ezek a hallgatók rendkívül összetett populációt jelentenek, nagyon különböző előképzettséggel és kulturális háttérrel rendelkeznek. A feltörekvő ázsiai országokban a felsőoktatás (és részben a középfokú oktatás) növekedése főleg magán fenntartású intézményekben valósult, valósul meg, amelyek színvonala igen változatos, az akkreditáció rendszere még nem épült ki, vagy pedig a magán intézmények nem tartoznak a hatáskörébe. Ez kétféle hatással járhat. A nyugati országok egyetemei – praktikus megfontolásokból – arra kényszerülhetnek, hogy engedményeket tegyenek a felvételi követelmények tekintetében az alap- és a mesterképzési programoknál. Másfelől a tehetséges és szorgalmas ázsiai diákok kiszoríthatják az elit egyetemekről, a doktori programokból a kevésbé ambiciózus nyugati hallgatókat. Eddig még nem ismert erejű versenyhelyeztetel kell számolni. /Kan 2006 / [18] / Kemp/[20]

A tömegessé válás és a versenyhelyzet együttes hatására válik mindent átható kérdéssé a minőségbiztosítás, minőségirányítás ügye. Az akadémiai világtól egyáltalán nem idegen a folyamatos megmérettetés, hiszen az előléptetés, a tudományos fokozatok megszerzése, az elkészült írásművek lektorálása, a kutatási eredmények opponensekkel szembeni megvédése szerves része a professziónak. Minél nehezebb a vizsga, minél kritikusabb az opponens, minél nehezebb publikálni egy neves folyóiratban, annál értékesebb a munka. Mondhatni, hogy ez az akadémiai világ mazochizmusának megnyilvánulása. A megmérettetés azonban a kollégák, a szakértők előtt történik, tehát a „céhen belül”. Idegenkedéssel fogadják viszont, ha „külső” értékelő lép a színre. Minderre természetesen szükség van, hiszen a tömegessé válás következtében a kormányszakértőknek „fogyasztóvédelmi” feladatokat is el kell látniuk. A nagyra nőtt és drága ágazat számára a támogatások elosztásánál is figyelembe kell venni valamilyen értékelést, amely kellően meggyőző és érthető a társadalom, az adófizetők képviselői számára is. A leegyszerűsített, egyben túlbürokratizált eljárások, a nem az adott közeg és tevékenység természetéhez illeszkedő módszerek azonban destruktívak lehetnek. /Kalvemark 2004/[17]

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

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

lehetővé, hogy könnyebben alkalmazkodjunk a folytonosan új helyzetekhez. A társadalom egészét átható bizonytalanság érzetet így átéli a felsőoktatás is. /Neave 2006/[30]

Az európai egyetem jövője

Egy 2005-ben hat országban (Kína, India, Mexikó, Brazília, Oroszország, Thaiföld), végzett survey jellegű kutatásban Európa, mint felsőoktatási célpont percepcióját vizsgálták a fiatalok körében. Összehasonlításképpen az Egyesült Államokban tanuló diákokat arról kérdezték meg, hogyan vélekednek az amerikai egyetemekről, az amerikai társadalomról.

Európa vonzerejét a diákok abban jelölték meg, hogy ott vannak a legrégebbi egyetemek, a legérdekesebb kulturális emlékek és tradíciók, a legvonzóbb művészeti teljesítmények. Európa elegáns, tiszta, jól szervezett és modern. Az amerikai egyetem viszont előnyösebb az európaival szemben a könyvtárak, laboratóriumok, általában az infrastrukturális ellátottság tekintetében, továbbá jobb az oktatás minősége, a tanulás melletti munkavállalás, valamint a diplomázás utáni munkaerőpiaci kilátások szempontjából. /Muche 2006/[26]

A nemzetközi hallgatói mobilitás iránya és mintázata sokáig meglehetősen stabil volt. A hallgatói vélemények megkérdezésére azért is került sor, mert az utóbbi években mindez megváltozni látszik. A külföldi hallgatók száma és aránya az Egyesült Államokban valamelyest csökkent, Európában és Ausztráliában pedig növekedett. Azok az ázsiai hallgatók, akik a szeptember 11-e után történtek következtében lemondtak az amerikai továbbtanulásról, néhány nagyobb európai országba és Ausztráliába mentek. Az európai diákok fő célpontja továbbra is az Egyesült Államok (különösen a PhD és poszt-doktori képzésben résztvevők körében), majd az európai országok következnek. Az Egyesült Államokból megindult a hallgatói mobilitás külföldre, a nem angol nyelvű európai országokba és Kínába (előbbieket döntése mögött speciális szakmai célok vannak, vagy pedig az alacsonyabb tandíjak és létfenntartási költségek, utóbbiak esetében kulturális érdeklődés és főleg nyelvtanulás). /Hoffmann 2005/[13]

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

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

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

Európa előnye Amerikával szemben, hogy itt a nyugati értékek eredetibbek és stabilabbak. Európa mindig befogadó (Amerikában azonnal megszűnt ez az attitűd szeptember 11. után). A többnyelvűség kifejezetten előny, mert a finomságokra, az eltérésekre érzékennyé tesz. Európa egyetemi rendszere sokféle (a nemzetállamok történelmi szerepe következtében), ami első látásra hátrány, hiszen ez megnehezíti az egységes rendszer kialakítását. Az akadémiai kultúra, a szervezeti rendszer, az intézményi tradíciók színessége viszont igen előnyös a vándordiákok számára, ugyanis sokat tanulhatnak

egymástól. (Bologna pozitív morális effektusa ez lehet.) Egy-egy ország szintjén viszont az ún. integrált modell szerint épült ki a felsőoktatás, ami azt jelenti, hogy elvileg azonos sztenderdet követnek az azonos szektorba tartozó felsőoktatási intézmények.

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

Míndez nem jelenti azt, hogy az európai akadémiai világ belátható időn belül teljesítményében utolérheti az amerikaiét. Lehetséges viszont, hogy Európa talál egy sajátos szerepet a globalizálódó és gyorsan változó akadémiai világban, és abban egyedülálló missziót tölthet be, sikereket érhet el. Ilyen lehet például a nyugati és a keleti kultúra kölcsönös megismertetése, hidak építése a különböző kultúrák között. Ehhez közös európai egyetem-politikára lenne szükség. Ma, a reform görcsös szakaszában a résztvevő államok és felsőoktatási intézmények elvesznek a részletekben, még nincs erejük és figyelmük a legáltalánosabb és alapvető kérdések megvitatására és eldöntésére. /Scott 2005/[31]

Kérdések

1. Milyen tünetekkel jellemezhető a felsőoktatás válsága az ezredfordulón?
2. Mi volt az európai egyetemek Magna Chartája (1988) és az UNESCO Deklarációja (1998) megszületésének kiváltó oka? Melyek a két dokumentum fő tételei?
3. Milyen megközelítései vannak az intézményi autonómia és az akadémiai szabadság fogalmának?
4. Milyen módon jelenik meg a gazdálkodás, a vállalkozás gondolata és gyakorlata a felsőoktatási intézmények irányításában?
5. Milyenek az európai felsőoktatás esélyei a világban a 21. század elején?

Irodalom

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

- [9] Goddard, J. 2006. *The Role of Higher Education Institutions in Linking Innovation and Territorial Development. Paper presented at the Autumn Conference of the European University Association "European Universities as Catalysts in Promoting Regional Innovation", Brno, 19-21 October.*
- [10] Eco, U.. 2005. *The Universities' Role in a Media Univers. In: Eco, U. – Scott, P. (eds) Universities and the Media. Observatory Magna Charta Universitatum.* Bononia University Press. Bologna.
- [11] Felt, U.. 2005. *University Autonomy in the European Context: Revisiting the Research – Teaching Nexus in a Post-Humboltien Environment. Observatory Magna Charta Universitatum.* Bononia University Press. Bologna.
- [12] *Glasgow Declaration (2005) Strong Universities for a Strong Europe. European University Association asbl.*
- [13] Hoffmann, R.. 2005. *Destination Europe. Paper presented at the conference organised by the Academic Cooperation Association „The future of the university”, Vienna, 30 November–2 December.*
- [14] Hrubos, I.. 1998. *A felsőoktatás intézményrendszerének átalakulása a fejlett országokban. Európa Fórum No.1. .*
- [15] Hrubos, I.. 2000. *Új paradigma keresése az ezredfordulón. Educatio, IX. évf. 1. sz..*
- [16] Inayatullah, S.. 2005. *Alternative Futures of Universities. Paper presented at the conference „Future of University” organised by the Academic Cooperation Association, Vienna, 30 November-2 December.*
- [17] Kalvemark, T.. 2004. *The love of quality assurance: academic masochism as a way of life. In: Wachter, B. (ed) Higher Education in a Changing Environment. Internationalisation of Higher Education Policy in Europe. ACA Papers. Bonn, Lemmens.*
- [18] Kan van, R.. 2006. *More universities, world-class universities: China's ambitious targets. Paper presented at the Conference „Destination Europe?., organised by the Academic Cooperation Association, Bergen, 18-20. June.*
- [19] Karády, V.. 2005. *A francia egyetem Napóleontól Vichyig.* Felsőoktatási Kutatóintézet, Új Mandátum Könyvkiadó. Budapest.
- [20] Kemp, N.. 2006. *From sending countries to competitors: Asia's rising stars. Paper presented at the Conference „Destination Europe?., organised by the Academic Cooperation Association, Bergen, 18-20 June.*
- [21] Kogan, M. és Kogan, D.. 1983. *The Attack on Higher Education.* Kogan Page. London.
- [22] Lay, S.. 2004. *The Interpretation of the Magna Charta Universitatum and its Principles. Observatory Magna Charta Universitatum.* Bononia University Press. Bologna.
- [23] *Magna Charta Universitatum.* 1988. Bononia University Press. Bologna.
- [24] *Managing University Autonomy. University autonomy and the institutional balancing of teaching and research. (2005) Observatory Magna Charta Universitatum.* Bononia University Press. Bologna.
- [25] *Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy. Communication from the Commission. Brussels, 20. 4. 2005.*
- [26] Muche, F.. 2005. *Opening up to the Wider World. The External Dimension of the Bologna Process.* ACA Papers. Bonn, Lemmens.
- [27] Neave, G.. 1991. *The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe.* Pergamon Press. Oxford.
- [28] Neave, G. és Vught, F.A.. 1991. *Prometheus Bound.* Pergamon Press. Oxford.

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

Az európai felsőoktatási reform előzményei, indítékai és az első öt éves szakasz eredményei

Megjelent:

[39] Hrubos, Ildikó. *Izikené Hendri Gabriella (szerk.) Magyarország a kibővülő Európai Unióban. Az európai felsőoktatás reformja.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 2006. 87-98.

Bevezetés

A 21. század első évtizedében nagyszabású felsőoktatási reform teljeseedik ki Európában. Példátlan méretű és összetettségű átalakításról van szó, amely egy egész kontinensre és a felsőoktatás intézményrendszerének szinte minden területére kiterjed. A vállalkozás elsődleges indítéka Európa gazdasági versenyképességének megőrzése, növelése, aminek egyik kulcseleme a jól képzett munkaerő és annak ésszerű felhasználása, valamint a tudomány, a kutatás és fejlesztés kiemelt kezelése. Az európai integrációs folyamat új fázisának tekinthető, amely a gazdasági és a politikai integráció után a társadalmak életének további szféráira is kiterjed. Figyelemre méltó, hogy a szóban forgó reform nemcsak az Európai Unió tagországait érinti, hanem elvileg az egész kontinens részt vehet benne (ami a kultúra, az akadémiai világ bizonyos autonómiájának kifejeződése). A kockázatoktól sem mentes reform esélyt ad arra, hogy kialakul egy sajátos, korszerű európai felsőoktatási modell, amely jó pozíciókat tud elérni a sok tekintetben globalizálódó világban. A reform eddigi tapasztalatai azt mutatják, hogy a felsőoktatási rendszerek harmonizálása messze nem jelenti a teljes homogenizálást, ugyanis az egységes alapelvek és általános keretek mellett a nemzeti sajátosságok sok eleme megmarad. Ez a sokszínűség lehet a későbbiekben a vonzerő, a figyelemre méltó teljesítmény alapja.

A magyar felsőoktatásnak ebbe a folyamatba kell illeszkednie, a hazai intézményrendszer átalakítását ebben a keretben kell értelmeznünk, értékelnünk. Az alábbiakban röviden bemutatjuk a felsőoktatási reform társadalmi, gazdasági, akadémiai háttérét, európai szintű összefüggéseit és az eddig megtett lépéseket. Hangsúlyozottan a nemzetközi, elsősorban európai folyamatokat tekintjük át, de olyan megközelítésben, hogy a hazai környezetben adhasson bizonyos tanulságokat.

Az egyetem nagy átalakulásai

A napjainkban folyó reform céljainak és eddigi eredményinek bemutatását érdemes rövid történeti visszatekintéssel kezdeni.

Az egyetem az egyik legrégebbi, változatlan misszióval működő intézmény Európában. Az első egyetemek, a Bolognai Egyetem és a Párizsi Egyetem megalapítása óta eltelt évszázadok alatt azonban sokféle átalakuláson ment át, több súlyos válságot ért meg. A mai egyetemi rendszerek közvetlen előzményeinek tekinthető egyetemi modellek részben megőrizték a középkori egyetem bizonyos fontos vonásai, részben pedig éppen annak meghaladását tűzték ki célul.

Egyik ilyen előzmény a brit modell, a XVIII. század nagy modellje, amely a középkori egyetem utolsó felvirágzásának tekinthető, de máig érezteti hatását. Az egyetem itt elsősorban oktató intézmény, az évszázadok alatt leszűrt tudás átadását tekinti céljának, az egyetemi polgárok – tanárok és diákok – közösségére épít, működésében sok tekintetben szerzetesrendhez hasonlít. Valamely egyházi vagy világi hatalmasság alapítja, támogatja, az államnak nincs beleszólása a tevékenységébe. Az egyetem szigetszerűen áll a társadalomban, nagyfokú intézményi autonómiát élvez.

A XIX. század legnagyobb hatású modellje a kontinentális modell, amely a francia forradalom, annak a középkori egyetem elleni elsőpró támadásának hatására alakult ki, az egyetem első nagy reformjának eredményeként. Két átváltoztatás – a Humboldt-i és a Napoleon-i - modellnek közös vonása, hogy az állam veszi kezébe az egyetemek alapításának, fenntartásának és különböző szintű kontrolljának ügyét. A Közép-Európában jellemző Humboldt-i modellben a professzorok akadémiai szabadsága, az oktatás és a kutatás egysége döntő elem. A modell az individuális professzor és az individuális hallgató együttműködésén, a tudomány, a tudás iránti elkötelezettségén alapul.

A XIX. században végétől válságba került ez a modell. A nemzetállamok kialakulásával az egyetemek fokozatosan elvesztették eredeti, nemzetközi jellegüket, nemzeti keretekbe zártak. A XX. század totalitárius rendszerei alapvető értékeiktől, az intézményi autonómiától és az akadémiai szabadságtól fosztották meg őket. A XX. században már egy új modell, az amerikai modell vált a legsikeresebbé, amely modell más történelmi helyzetben, más társadalmi környezetben jött létre. Alapvető jellemzője az állami beavatkozás hiánya és az intézmények közötti verseny a hallgatókért, az erőforrásokért, aminek következtében erősen diverzifikált az intézmények köre funkció és akadémiai színvonal szempontjából. Az amerikai egyetemek eredetileg kutató helyként jöttek létre, ahol alap- és alkalmazott kutatások folynak, kutató-jelölt hallgatók (doktoranduszok) bevonásával. /Clark, 1983/[6] /Witrock, 1993/[32]

A három – meghatározó elemeiben eltérő - modell az 1960-as évektől közeledni kezdett egymáshoz. Ennek háttérében a minden fejlett országban meginduló nagy hallgatói létszámexpánzió, a felsőoktatás tömegesedése állt, ami hasonló problémákat vetett fel mindenhol. 1968-ban, a diáklázadások idején igen éles formában jelentkezett az újabb válság. Bár az eseményeknek meglehetősen összetett társadalmi okai voltak, egyik lényeges elem mindenképpen az volt, hogy az egyetemi rendszer kilépett elit jellegéből (amikor a tipikus korcsoport mindössze 10-15%-a tanult tovább). Ennek következtében heterogénné vált a belépő hallgatóság köre előképzettség, családi háttér, motiváció szempontjából, és differenciálódott a diplomásokat foglalkoztató munkaerő-piac igénye is. Az egyetem mellett létrejöttek a rövidebb képzési idejű programokat hirdető „nem-egyetemek”, a főiskolai szektor, mégpedig régiók, országok szerint jelentősen eltérő megoldásokkal, elnevezésekkel. (Ettől kezdve beszélhetünk felsőoktatásról, amely tehát az egyetemi és a nem-egyetemi szektorból áll.) A felsőoktatás tömegesedésének anyagi háttérét - Európában és Amerikában egyaránt – döntően az állami költségvetés adta. /Riesman – Stadtman 1973/

Az 1980-as évtized súlyos finanszírozási gondokat hozott a fejlett országokban. Az 1970-es évek gazdasági válsága ekkorra gyűrűzött be a felsőoktatási területre, és a kormányzatok már nem tudták a régi módon fenntartani az egyre növekvő ágazatot, a nagyvonalú diákjóléti juttatások rendszerét. Áttértek az ún. indirekt irányítási rendszerre, amely nagyobb gazdálkodási szabadságot ad az intézményeknek, egyben nagyobb felelősséget is. Arra készíteti, kényszeríti az egyetemeket, főiskolákat, hogy külső forrásokból is szerezzenek bevételt, a kormányzati támogatás egy részét pedig versenyztetés alapján lehet elnyerni. Míg a gazdasági fellendülés adta feltételek mellett, a nagy növekedés első szakaszában a demokratizálás volt az alapvető érték, addig most a hatékonyság követelménye került az első helyre.

Már a nagy hallgatói létszámexpánzió kezdetétől figyelmeztettek egyes elemzők arra, hogy a tudományos értékek, az oktatás színvonala, az oktatás és kutatás egysége veszélybe került. Az 1990-es évtizedben ez a kérdéskör, a minőség problémája már kritikussá vált, és ezzel párhuzamosan felerősödött az intézményi autonómiával, az akadémiai szabadsággal kapcsolatos aggodalom /Hrubos 2000/[15]. Az ezredfordulóhoz közeledve az UNESCO drámai értékelést hozott nyilvánosságra, amely szerint a felsőoktatás a világ minden régiójában válságban van, ugyanis a hallgatói létszám további növelésére irányuló társadalmi nyomás és az állandó finanszírozási nehézségek megoldhatatlan helyzetet teremtenek. A felsőoktatásnak meg kell találnia új szerepét, el kell fogadtatnia magát a társadalommal, a társadalom közvetlen szolgálatát kell vállalnia. /World Declaration...1998/ A 2000-es évek elején pedig egyes elemzők egyenesen odáig mennek el, hogy az egyetem válságát a nyugati civilizáció válságának koncentrált megjelenéseket kell értelmeznünk. /Lucci 2004/[18]

Ugyanakkor a fejlett országokban máris előre jelezhető egy más jellegű, gyakorlatiasabb háttérű, de nagyon komoly újabb válság. Az elöregedő társadalmakban egyre kisebb korcsoportok érik el a felsőoktatásba lépés tipikus életkorát. A hallgatókért folyó verseny ki fog éleződni. A felsőoktatásnak a jelenleginél nagyobb figyelmet kell fordítania a felnőttoktatásra, a munka melletti képzésre, az életen át tartó tanulásból adódó társadalmi igények kielégítésére (szó szerint: a munkaképes koron túliak érdeklődését is beleértve). Finanszírozási szempontból az intézmények csak így remélhetik a fennmaradást, de a gazdaság, a munkaerő-piac és a társadalom által generált gyorsan változó kereslet is indokolja ezt.

Ebben a történelmi helyzetben került sor az európai felsőoktatási reform meghirdetésére.

Törekvések az akadémiai világ, az egyetemek nemzetközi együttműködésének intézményesítésére Európában

Az egyetemek együttműködésének újjáépítésére már nem sokkal a második világháború befejezése után megindultak a kezdeményezések. A háborús események szétzilálták a korábbi személyes és intézményes kapcsolatokat, majd pedig a hidegháború osztotta ketté Európát, nehezítette, akadályozta a határokon átnyúló munkakapcsolatokat, a tudományos információáramlást.

A nyugati egyetemek az 1950-es évek elejétől lépéseket tettek az akadályok leküzdésére. 1959-ben Dijonban megalapították az Európai Rektorok Konferenciáját (Conference des Recteurs Européens - CRE). A CRE missziójának tekintette az intellektuális függetlenség érvényesítését, az akadémiai világ kollektív autonómiájának megtestesítését, az egyetemek pozíciójának megerősítését az újjáépülő Európában. Kezdetben csak Nyugat-Európára terjedt ki a tevékenysége, de az 1960-as évektől, a politikai „olvadás” adta lehetőségek között páneurópai törekvései is voltak. Történtek kísérletek egy közös európai szervezet létrehozására Európai Egyetemek Szövetsége (Association of European Universities - AEU) néven, de ez nem járt teljes sikerrel. A CRE ezek után a nyugati régióra koncentrált tevékenységét. Közben az államszocialista országokban is kiépültek a sajátos együttműködési formák, az azt szolgáló intézmények.

Az egyetemek kooperációjának döntő eleme az intézmények közötti mobilitás. Az Európai Bizottság a CRE kezdeményezésére 1986-ban elindította az ERASMUS programot, mint az első közösségi szintű kezdeményezést a tanári és hallgatói mobilitás ösztönzésére, a középkori peregrináció felelevenítésére, annak tudatában, hogy az amerikai egyetemi - kutatói világ sikerességének egyik alapja az intenzív, egyetemek közötti mobilitás.

A CRE működésének kiemelkedő eseménye volt az európai egyetemek Magna Chartájának aláírása 1988-ban Bolognában, az első egyetem alapításának kilencszáz éves évfordulóján. A dokumentum a sok évszázados hagyományokra hivatkozva megfogalmazta az ezredvég egyetemének misszióját, működésének alapelveit és feladatai teljesítésének eszközeit. /Magna Charta Universitatum 2001/ Aláírói az európai egyetemek rektorai voltak, mégpedig a nyugati és a keleti tömbből érkezők egyaránt. (A Magna Charta egyébként nyitott más földrészek felé, tehát később csatlakoztak hozzá amerikai, ázsiai, afrikai és ausztráliai egyetemek is.) A dokumentum azóta megkerülhetetlen hivatkozási alappá vált bármely, az akadémiai együttműködést, a mobilitást támogató lépés, döntés, nyilatkozat esetében.

Az Európai Unió és intézményei politikai, szakmai lépései

Az 1989-1990-es évek eseményei, a kelet-európai politikai fordulat új helyzetet teremtett, felgyorsította a felsőoktatási együttműködés most már egész Európára kiterjedő fejlesztését. Az Európai Bizottság útjára indította a TEMPUS programot, amelynek célja az Európa keleti régiójában meginduló felsőoktatási reformok támogatása volt. A már működő, sokféle közösségi oktatási program bonyolult hálózatának ésszerűsítésére, összefogására létrehozta a SOCRATES programot. Ebben a tanárokat és hallgatókat küldő/befogadó intézmények lettek a tárgyalópartnerek, szemben a korábban érvényesülő, a tanszékek közötti kooperációra épülő rendszerrel. Így megerősödött az egyes felsőoktatási intézmények szerepe. Ezzel függött össze, hogy az Európai Bizottság kezdeményezte az Európai Unió Rektori Konferenciái Konföderációjának (Confederation of EU Rector's Conferences) létrehozását, amely szervezet tárgyaló partnerként szerepelhetett EU szintű felsőoktatási ügyekben.

Az Európai Bizottság felsőoktatást érintő aktivitásának erősödése konkrét munkálatok elindításában is megnyilvánult. Már korábban kezdeményezte az Európai Kredit Átviteli Rendszer (European Credit Transfer System) kidolgozását, megkönnyítendő az egyes felsőoktatási intézmények oktatási programjaiban végzett munka teljesítésének igazolását, akkumulálását és más – európai – felsőoktatási intézményekbe való átvitelét. Az 1990-es évek közepétől az egyetemek fokozatosan elkezdték bevezetni ezt a rendszert oktatásadminisztrációjukban. Beindult az egységes oklevélmelléklet

rendszerének megalkotása, ugyancsak az Európai Bizottság támogatása alapján. Olyan dokumentumról van szó, amely lehetővé teszi a diplomák (fokozatok, végzettségek) zökkenőmentes értelmezését és elfogadtatását az európai munkaerő-piacon, vagy továbbtanulási szándék esetén más európai egyetemeken. 1994-re elkészült az egységes formula, amely minden európai felsőoktatási intézmény rendelkezésére áll.

Ezek a lépések előkészítették azt az aktust, amely már nem ajánlásokat jelentett, hanem jogi szintre emelte a végzettségek kölcsönös – ésszerű és indokolt határok között értelmezett – elismerését. Az 1997-es Lisszaboni Egyezményt az Európa Tanács és az UNESCO Európai Régiójának tagországai írták alá, és utóbb beépítették nemzeti jogrendjükbe. Bár az egyezmény célja elsősorban a kvalifikált munkaerő mozgásának elősegítése volt, egyben a külföldi továbbtanulás előtt tornyosuló bürokratikus akadályok leépítését is szolgálta. /Convention 1997/[8]

Mindez azonban kevésnek bizonyult ahhoz, hogy érdemben növekedjen a munkavállalói és hallgatói mobilitás intenzitása Európán belül. A diplomák, végzettségek rendszerének összehangolása, végső soron a felsőoktatási rendszerek harmonizálása elengedhetlenné vált.

Az Európai Felsőoktatási Térség létrehozásának terve

1998-ban az Egyesült Királyság, Franciaország, Németország és Olaszország oktatási miniszterei kibocsátották az ún. Sorbonne Nyilatkozatot, amelyben nyitott, átjárható felsőoktatási térség létrehozására hívták fel Európa (tehát nemcsak az Európai Unió) országait. /Sorbonne Joint Declaration 1998/[26] Ezt követően, 1999-ben Bolognában már 29 ország oktatási minisztere írta alá azt a dokumentumot, amelynek alapján megindult az európai felsőoktatási reform. A Bolognai Nyilatkozat hat konkrétabb célt jelölt meg, amelyek elsőrendű fontosságúak a közös Európai Felsőoktatási Térség kialakításához, az európai felsőoktatás világviszonylatban értelmezett versenyképességének fejlesztéséhez. A könnyen érthető és összehasonlítható fokozatot adó képzési rendszerek bevezetése áll az első helyen, ezt követi az alapvetően két fő képzési ciklusból álló rendszer kialakítása, amelyben az első ciklus után adott fokozat az európai munkaerő-piacon általános elfogadott végzettség lesz, a második képzési ciklus pedig egyetemi vagy doktori fokozathoz vezet. További célok a kredit rendszer általános bevezetése, a hallgatók, tanárok és más egyetemi munkatársak mobilitásának segítése az egyenlő esélyek biztosításával, összehasonlítható kritériumokon és módszereken alapuló minőségbiztosítási együttműködés kialakítása, valamint az európai vonatkozások tartalmi beépítése az oktatásba. A miniszterek 2010-et jelölték meg a reform megvalósításának határidejeként /The European Higher Education Area 1999/[30]

Az előkészítés során és magán a miniszteri konferencián a legnagyobb vitát a kétciklusú képzési rendszer bevezetése váltotta ki, mivel ez a kontinentális Európa hagyományos felsőoktatási rendszereinek gyökeres átalakítását igényli. Itt ugyanis a felsőoktatás tömegessé válása során az ún. duális modell szerint épült ki az intézményrendszer, amelyben az egyetemi és a nem-egyetemi (főiskolai) szektor egymástól elkülönül, közöttük a hallgató számára nincs intézményesen biztosított lehetőség az átjárásra. Az angolszász világban (és annak befolyási övezeteiben) viszont az egymásra épülő, többciklusú (ún. lineáris) modell terjedt el. Ebben a hallgatók egymás után érhetik el a fokozatokat, a rendszerből több ponton ki lehet lépni valamilyen igazolt végzettséggel. A tapasztalatok szerint a lineáris rendszer hatékonyabban tudja kezelni a tömeges képzést, a hallgatók teljesítmény szerinti szelekcióját (a következő képzési szintre való belépésnél) és társadalmi szempontból is kedvezőbb, mint a duális képzés, mivel későbbre helyezi, és rugalmasan lehetővé teszi a döntést a magasabb fokozatokat adó programok vállalásáról. A kontinentális Európa egyes országaiban már korábban történtek kísérletek a sikeresnek bizonyult angolszász modell átvételére, egyes szakterületeken elindítottak kétciklusú képzési programokat (főleg a skandináv országokban), a kutatóképzés esetében pedig úgyszólván mindenütt a PhD típusú rendszert vezették be. Mindazonáltal a teljes felsőfokú képzési rendszer ilyen szempontból való átalakítására általában nem került sor. Azokban az országokban, ahol az egyetemi mellett erőteljes, magas szakmai presztízsű és jelentős társadalmi és politikai támogatottságot élvező főiskolai szektor jött létre, meglehetősen súlyos problémát jelent a két szektor munkamegosztásának, az elkülönült intézményrendszer fenntartásának vagy feloldásának kérdése az új képzési rendszer kialakítása során. A képzési programok felépítése, tartalma ugyanis eltérő a két szektorban, a jól megfogalmazott más-más funkcióknak megfelelően (a holland, a német és a magyar felsőoktatás tipikus példái ennek a helyzetnek). Más régiókban viszont az egyetemi szektor a nagy hallgatói létszámmal dacára is megőrizte domináns szerepét, így ott a fő kérdés a hagyományos (5-6 éves) egyetemi képzési programok átalakítása kétciklusúvá (ami a mediterrán térségre jellemző probléma).

A miniszteri konferenciák állásfoglalásai, a prioritások változása

Bolognában a miniszterek megállapodtak abban, hogy két évenként találkoznak és megvitatják a vállalt és elindított reform állását. Az egymás után következő miniszteri konferenciákon a tapasztalatok alapján újabb és újabb kérdések merültek fel, változtak a kijelölt prioritások. 2001-ben Prágában az életem át tartó tanulás kérdését emelték ki, mint olyan alapvető elemet, amely hozzájárul a megcélzott tudásalapú társadalom és gazdaság megvalósításához és erősíti a társadalmi kohéziót. Itt léptek fel először a hallgatók képviselői intézményesített formában, és ettől kezdve lettek fontos szereplői az eseményeknek. Elsősorban azzal, hogy felhívták a figyelmet a reform társadalmi hatásainak vizsgálatára. A korábbinál nagyobb hangsúlyt kapott a felsőoktatás teljesítményének, minőségének, vonzerejének kérdése, és ennek támogatására a miniszterek fokozott együttműködésre készültek fel a fontos európai szervezetekkel (így az Európa Tanáccsal, hallgatói szövetségekkel és a felsőoktatási szövetségekkel). /Communiqué 2001/[7] Ehhez kapcsolódott egy jelentős esemény. Hosszú előkészületek után 2001-ben egyesült az Európai Egyetemek Szövetsége (CRE/EAU) és az Európai Unió Rektori Konferenciáinak Konföderációja, és a továbbiakban Európai Egyetemi Szövetség (European University Association - EUA) néven, már nagyobb erővel tudta képviselni az intézményi szint szempontjait.

A Prágai Konferenciát előkészítő szakmai tanácskozások és elemzések felhívták a figyelmet a reform előkészítése és bevezetése során felmerült konkrét problémákra. Az egyik legfontosabb megjegyzés az volt, hogy az első fokozathoz vezető képzési szakasznak túl összetett funkciót szán a reform, és ez a tapasztalatok szerint „szétfeszíti” a programok tanterveit (az undergraduális programnak ugyanis fel kell készítenie a hallgatókat az életem át tartó tanulásra és valamely szakmában a munkaerőpiacra történő kilépésre, továbbá meg kell alapoznia a magasabb fokozatot adó programban történő tovább tanulást és az európai polgár létet). Nehezen húzható meg a határ az első (Bachelor) és a második (Master) képzési ciklus szakmai tartalma között, továbbá nem történt kellő egyeztetés a munka világának képviselőivel, ezért kérdéses a képzettségek új rendszerének munkaerő-piaci fogadtatása.

A következő, 2003-as Berlini Konferencia előtt mindenki azt várta, hogy a felmerült nehézségek sokaságát látva a miniszterek a reform ütemének csökkentésében fognak megállapodni. Végül nem ez történt, hanem éppen az ellenkezője: előre hozták a reform teljes bevezetésének határidejét 2005-re. A felgyorsítás háttérében valószínűleg az a megfontolás állt, hogy a radikális változtatási szándék ereje elvész, ha hosszúra nyúlik az átmenet. Erre sarkallta a minisztereket egy nem teljesen betervezett és ütemezett változás is. Az eredeti Bolognai nyilatkozatot 29 ország képviselője írta alá. Prágában már 33-an voltak az aláírók, és ez a szám Berlinben 40-re emelkedett (újabb balkáni országok és Oroszország belépésével). Ekkor előre látható volt, hogy a következő konferencián, 2005-ben, Bergenben további öt csatlakozóra lehet számítani (a három kaukázusi ország, Moldova és Ukrajna képviselőiben), és a kör utóbb minden bizonnyal még bővülni fog. (Ami be is következett: Bergenben Kazahsztán jelezte szándékát, hogy a következő alkalommal – 2007-ben - aláírja a nyilatkozatot.) A felsőoktatási rendszerek harmonizálását célzó reform tehát egyre nagyobb és heterogénebb kört érint. Az eredetileg is bonyolultnak és nehéznek látszó megvalósítás így még összetettebbé válik. Célszerű tehát, ha az indító kör országai minél gyorsabban elérik a szintáttörést.

A Berlini Konferencián kibocsátott kommunikében a minőségbiztosítás kérdése került az első helyre a prioritások között, és a kétciklusú képzési rendszer bevezetésének most már gyakorlatiasabb feltételeiről – kreditrendszer, oklevélmelléklet – szól a dokumentum. Ekkor került sor először annak a kívánalomnak a rögzítésére, hogy az Európai Felsőoktatási Térség és az Európai Kutatási Térség létrehozásának folyamatát össze kell kapcsolni, konkrét lépésként pedig a doktori képzés ügyét be kell építeni a felsőoktatási reformba. /„Realising the European Higher Education Area” 2003/[22]

Helyzetkép a Bergeni Konferencia tükrében

A 2005-ös miniszteri konferenciát több tematikus konferencia és elemző tanulmány készítette elő. Ezek arról tanúskodnak, hogy az aláíró országokban komolyan előrehaladt a reform, annak fontosabb elemei már működnek vagy éppen a bevezetés szakaszában tartanak. Ugyanakkor az is világossá vált, hogy az egyik elsődleges cél, a végzettségek kölcsönös elismerése és a hallgatói mobilitás ösztönzése területén még komoly akadályok vannak. Például a résztvevő

országok úgyszólván mindegyikében elindították vagy már teljessé is tették a kétciklusú képzési szerkezetet, az egyes ciklusok időtartama azonban eltérő). A szakterületek közötti – általában jól indokolható – különbségek mellett előfordul, hogy egyes országokban nem rögzítették központilag a kötelező kereteket, hanem az egyes felsőoktatási intézmények kompetenciájába tették a programok időtartamának meghatározását. A hallgatói mobilitás elterjedését gátolja, hogy országonként igen különböző a tandíjak, egyéb díjak, lakhatási lehetőségek és diákjóléti juttatások szabályozása. (Az infrastruktúra fejlettségében, az életszínvonalban tapasztalható különbségek még messzebbre vezető problémákat okoznak).

A mobilitás intenzitásának áhított növekedése azonban még mélyebb okok miatt marad el. A mintának tekintett amerikai egyetemi világgal való összehasonlításkor érdemes figyelembe venni ezeket az okokat is. Az amerikai diákok jelentős mozgása a felsőoktatási intézmények között részben az ott általános – a lakóhely és a munkahely gyakori változtatását elfogadó - társadalmi attitűddel magyarázható, de a felsőoktatási modell – az európaiétól eltérő – jellegéből is adódik. Az amerikai modell – mint a fentiekben láttuk - differenciált jellegű, szemben az európai modellel, amely integrált rendszerként kezeli a felsőoktatást. A differenciált modellben a hallgatók és tanárok az egyetemek közötti nyilvánvaló különbségek ismeretében, általában éppen az ebből adódó motiváció alapján mozdulnak el intézményükből (az első fokozat megszerzése után a hallgatók jellemzően más felsőoktatási intézményben folytatják tanulmányaikat). Az integrált rendszerben viszont az állam által alapított, finanszírozott és kontrollált intézmények színvonala, az általuk kibocsátott diplomák értéke elvileg azonos. Ezért ritkább a mobilitás az intézmények között és a hallgatókért folytatott verseny sem alakul ki abban az értelemben, ahogyan az a differenciált modellben ismert. /Teichler 1993/[27] A végzettségek rendszerének összehangolása Európában sajátos helyzetet eredményez. A több tucat országban külön-külön kiépült, egymástól meglehetősen különböző, de hagyományosan integrált rendszerű (tehát országon belül összehangolt) felsőoktatás egyes intézményeinek európai szinten való azonos modellbe rendezése meglehetősen nehéz és összetett feladat. Egyszerre kell szembenézni a saját korábbi rendszerhez való ragaszkodás, a csupán mímelt reform veszélyével, valamint a túl-adaptálással. Ez utóbbi a bolognai elvekhez való szó szerinti ragaszkodást és a helyi tradíciók teljes figyelmen kívül hagyását jelenti. Ráadásul olyan modellhez való görcsös alkalmazkodást, amely valójában még nem is létezik, éppen most alakul ki. /Reisz, 2003/[25]

A felsőoktatási intézmények közötti együttműködés, a hallgatói és tanári mobilitás területén kulscs kérdés a minőségbiztosítás, a minőségirányítás rendszerének európai szintű kialakítása. A Bergeni Konferencia egyértelműen ennek a témának adta a legnagyobb hangsúlyt. Ugyanis az intézmények közötti mozgásra, a végzettségek kölcsönös elfogadására (továbbtanulás vagy munkavállalás céljából) és az ennek alapján kialakuló, a felsőoktatási intézményeket a teljesítmény növelésére, a színvonal emelésére készítő verseny csak akkor alakulhat ki, ha átlátható lesz az egyes intézmények működése, az intézmények és programok akkreditációja. Itt viszont alapvető, a befolyást, a hatalmi viszonyokat és anyagi érdekeket érintő kérdések vetődnek fel. Ki végzi a minősítést, ki állapítja meg a szempontokat, a módszereket, ki és milyen mértékben veszi figyelembe a minősítéseket? Lehet-e európai szintű akkreditációt működtetni, vagy inkább a nemzeti akkreditációs intézmények szempontrendszerét kell összehangolni? Esetleg független, de általánosan elfogadott minőségértékelő ügynökségek töltsék be ezt a funkciót? Az Európai Bizottság (a CRE – utóbb EUA - támogatásával) már 2000-ben létrehozta a Minőségértékelő Ügynökségek Európai Hálózatát (mai nevén Európai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Szövetség - European Association of Quality Assurance in Higher Education – ENQA), amelynek tagjai a nemzeti akkreditációs intézmények. Történt már kísérlet arra, hogy nemzetek feletti akkreditációs ügynökségként működjön bizonyos közös programok esetében, de jellegénél fogva elsősorban a koordinálás feladatát tudja ellátni. Míg az Európai Bizottság a nemzetek feletti minőségbiztosítás megoldását szorgalmazza, az egyes országok ragaszkodnak saját belső rendszerükhöz. Az EUA viszont az egyes intézmények önértékelését, az önértékelési rendszerek európai koordinálását tartja járható útnak. Bergenben végül nem győzött teljesen egyik megoldás sem, hanem mindhárom út továbbfejlesztésében állapodtak meg a miniszterek. Támogatták a minőségértékelő ügynökségek európai regiszterének összeállítását, olyan megjegyzéssel, hogy az a résztvevő országokból érkező javaslatok alapján történjen. /Realising the European Higher Education Area... 2005/[22]

Az intézmények közötti verseny európai szintű megjelenése következtében a felsőoktatás további differenciálódására lehet számítani. Várhatóan kialakul az intézmények, képzési programok olyan köre, amely a kiemelkedően magas színvonalat, világszerte elismert tudományos teljesítményt, a munkaerőpiacon csúcs-érdeklődéssel fogadott képzési programokat fogja képviselni. Ők akadálymentesen fogják elismerni egymás diplomáját, a hallgatók részképzési teljesítményét. Közös képzési programokat hirdetnek, kutatási pályázatokon rendszeresen konzorciumot alkotnak majd. Ettől az „elit klubtól” remélhető elsősorban, hogy hozzájárul a kontinens versenyképességének növeléséhez és ereje, presztízse tudatában biztosítja az akadémiai értékek fenntartását.

A differenciálódás azonban azzal is jár, hogy újabb, magasabb szinttel „gazdagodnak” a társadalmi esélyegyenlőtlenség terei. Amikor a tipikus korcsoport több mint fele folytat felsőfokú tanulmányokat, az esélykülönbségek már nemcsak abban jelentkeznek, hogy ki tud belépni, hanem abban, hogy milyen szintű, milyen munkaerő-piaci pozíciót ígérő programba, magas vagy kevésbé magas presztízsű intézményben tudja folytatni tanulmányait, esetleg hol szerez második vagy további diplomákat. Az Európai Felsőoktatási Térség megvalósulása, működésének kiteljesedése esetén mindez nemzetközi dimenzióba kerül: a külföldi tanulás lehetősége, valamely kiemelkedő európai egyetem látogatása lehet majd a jobb anyagi-társadalmi háttérből indulók privilégiuma. A reformmal kapcsolatos dokumentumok és elsősorban a hallgatói szövetségek állásfoglalásai egyre inkább hangsúlyozzák, hogy olyan tandíj-, ösztöndíj- és diáktámogatási rendszert kell létrehozni Európában, amely lehetőséget adhat legalább a durva társadalmi szelekció korlátozására.

Megválaszolandó kérdések, várható új problémák a 2010-es szakaszhatár után

A Bergeni Miniszteri Konferencia éppen „félúton” értékelte a reform előrehaladását. Így máris jogos feltenni azt a kérdést, hogy mi fog történni 2010, a tervek szerinti teljes bevezetés után. A bolognai folyamatot irányító Nemzetközi Bologna Csoport három fontos témát fogalmazott meg és ajánlott megvitatásra a jövőre vonatkozóan. Először is gondolkodni kell azon, hogy vajon mit kell tartalmaznia majd annak a dokumentumnak, amely az Európai Felsőoktatási Térség kiteljesedésekor a résztvevők egyetértése alapján készül el: alapelveket, tényeket, a struktúrák leírását, a társadalmi dimenziót? Szükség van-e (lesz-e) a bolognai folyamat szervezésének megerősítésére a továbbiakban? Létrehozható-e az Európai Felsőoktatási Térség, mint fenntartható struktúra a résztvevő országok formálisan rögzített elkötelezettsége nélkül? Ezek a kérdések alapvető politikai összefüggéseket érintenek és az ezekkel kapcsolatos döntések meghatározóak lehetnek a reform távlati sorsa szempontjából. /Devinsky 2005/[9]

Miközben megtörténik az európai felsőoktatási rendszerek harmonizálása, a világ felsőoktatásában is gyors változás, átrendeződés folyik. A következő években két jelentős történésre kell számítanunk. Az egyik a felsőoktatás globalizálódása, a másik pedig az ázsiai térség előretörése a kutatás és a felsőoktatás területén. Ez azt jelenti, hogy az európai felsőoktatás átjárhatóvá tételével párhuzamosan gondolni kell arra is, hogy a kontinens fenntartsa, sőt növelje vonzerejét más földrészek kutatói és hallgatói számára. A hallgatókért folyó verseny világméreteket fog ölteni (miután a kutatási megrendelések, a kiemelkedő kutatók vonatkozásában ez már jórészt meg is valósult). A mobilitás iránya már nem fogja kizárólag a Kelet – Nyugat utat követni, ugyanis megváltozhatnak a gazdasági teljesítmény és az akadémiai színvonal szerinti erőviszonyok. /Atlas 2003/[1] Az európai egyetemek elsőrendű érdeke, hogy ebben a megmérettetésben jó pozíciókat érjenek el.

Kérdések

1. Milyen fő jellemzőik vannak a mai felsőoktatási rendszerek előzményeinek tekinthető nagy felsőoktatási modelleknek?
2. Milyen vonatkozásokban kezdtek el közeledni az eredeti modellek az 1960-as évektől kezdődő hallgatói létszámexpánzióval párhuzamosan?
3. Milyen lépések történtek Európában az akadémiai világ, az egyetemek együttműködésének erősítésére az 1950-es évektől a bolognai reform megkezdéséig?
4. Mit jelent az Európai Felsőoktatási Térség fogalma?
5. Milyen lépések történtek a reform első öt évében Miniszteri Konferenciák értékelése alapján?

Irodalom

[1] (2003). *Atlas of Student Mobility*. Institute of International Education. New York.

- [2] Barblan, A.. 2001. *Academic co-operation and mobility in Europe: how it was, how it should be. CEPES 30th anniversary – special issue of Higher Education in Europe.*
- [3] Berdahl, R.. 1993. *Public Universities and State Government: Is the Tension Benign? In: Berg, C. (ed) Academic Freedom and University Autonomy. Bucharest: CEPES Papers on Higher Education. 162-172.*
- [4] *Bologna-Bergen 2005, National Reports.*
- [5] *Bologna Seminar on „Student Mobility in the European Higher Education Area 2010”. Executive summary of Bad Honnef observations and recommendations. Deutscher Akademischer Austausch Dienst. Bad Honnef, 17/18 March 2005.*
- [6] Clark, B.R.. 1983. *The Higher Education System.* University of California Press. Berkeley.
- [7] *Communiqué of the Prague Summit. Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001.*
- [8] *Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region. Lisbon, 11. IV. 1997. Council of Europe, European Treaty Series – No.165.*
- [9] Devinsky, F.. 2005. *Editorial. Danube Rectors Conference Newsletter.*
- [10] *Forward from Berlin: The role of universities. To 2010 and beyond. Communiqué of the Conference. European University Association. Leuven, 4 July 2003.*
- [11] *From Berlin to Bergen. The EU Contribution. Progress Report, 7 April 2005.* European Commission.
- [12] *From Prague to Berlin. The EU Contribution. Progress Report, 1 August 2002.* European Commission.
- [13] *From Prague to Berlin. The EU Contribution. Second Progress Report, 14 February 2003 .*
- [14] *Glasgow Declaration. Strong Universities for a Strong Europe. EUA, Glasgow, 2 April 2005.*
- [15] Hrubos, Ildikó. 2000. *Educatio.* Új paradigma keresése az ezredfordulón. No. 1.. 13-26.
- [16] Hrubos, Ildikó. 2003. *Educatio.* Napjaink reformja: az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása. No. 1.. 51-64.
- [17] Hrubos, Ildikó. 2004. *A gazdálkodó egyetem.* Felsőoktatási Kutatóintézet, Új Mandátum. Budapest.
- [18] Lucci, D.. 2004. *The Magna Charta Universitatum and the European culture. Renewing the continental system of higher education and overcoming the crises of the European conscience. Előadás a Magna Charta Universitatum Observatory éves konferenciáján. Bologna, 2004. szeptember 17-18..*
- [19] *Luxembourg Student Declaration. Presented at the 9th European Student Convention. Luxembourg, March 2005. The National Unions of Student in Europe (ESIB).*
- [20] *Magna Charta Universitatum, Bologna, 1988.*
- [21] *„Realising the European Higher Education Area”. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Berlin, 19 September 2003.*
- [22] *„Realising the European Higher Education Area – Achieving the Goals”. Conference of European Higher Education Ministers. Contribution of the European Commission. Bergen, 19/20 May 2005.*
- [23] Reicher, S. és Tauch, Ch.. 2003. *Trends 2003. Progress towards the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps towards sustainable reform of higher education in Europe.* European University Association.

- [24] Reicher, S. és Tauch, Ch.. 2005. *Trends IV. Main findings and conclusions. EUA Convention Glasgow, 31 March 2005.*
- [25] Reisz, D.R.. 2003. Izomorfizmus, konfliktus és kreativitás. *Eucatio*. No. 1.. 19-32.
- [26] *Sorbonne Joint Declaration. Paris, 19 June 1998.*
- [27] Teichler, U.. 1993. *Structures of Higher Education Systems in Europe. In: Gellert, C. (ed.) Higher Education in Europe.* 23-36. Jessica Kingsley Publishers. London.
- [28] *The European Higher Education Area – Achiving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005.*
- [29] *The Bologna Process: Achivements and Challenges. Steering Committee for Higher Education and Research. Council of Europe. 1st plenary session. Strasbourg, 3-4 October 2002.*
- [30] *The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European ministers of education. Convented in Bologna on the 19th June 1999..*
- [31] Trow, M.. 1974. *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education.* Policies for Higher Education, Paris UNESCO.
- [32] Wittrock, B.. 1993. *The Modern University: the Tree Transformation. In: Rothblatt, S. - Wittrock, B. (eds.) The European and American Univerity since 1800. Historical and Sociological Essays.* 330-362. Cambridge University Press.

A felsőoktatási reformok értelmezése

Megjelent:

[33] Hrubos, Ildikó. *Educatio*. Napjaink reformja: az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása. 12. 1. 2003. 51-64.

Bevezetés

Az ún. Bolognai Nyilatkozatnak 1999-ben Európa oktatási miniszterei által történt aláírásával nagyszabású felsőoktatási reform folyamat indult meg. Ez a reform példátlan a felsőoktatás eddigi történetében, mert viszonylag rövid idő alatt egy egész kontinensen kíván alapvető változtatásokat elérni. Az egyetemek világa, a felsőoktatás eddigi története arra utal, hogy ez az ágazat képes nagy megújulásokra, a válságok túlélésére. Ugyanakkor a változásokkal szemben komoly inercia is jellemzi, van ereje az ellenállásra, a vélt vagy valós alapvető értékeit veszélyeztető hatások kivédésére. Mindaz, ami a felsőoktatásban történik, csak hosszabb távú megközelítésben érthető meg, csak ilyen szemlélettel szabad beavatkozni illetve az eseményeket értékelni. (Pelican 1992)[16], (Wittrock 1993)[26] Mindez annál is inkább megtehető, hiszen a mai folyamatok közvetlenebb előzményeit jelentő, az 1960-as évektől - kisebb szünetekkel - szinte megszakítás nélkül zajló reformok értékelésére külön kutatási irány alakult ki. Ez a kutatási irány abból indul ki, hogy a felsőoktatási reformokat mint nagy társadalmi programokat kell értelmezni, túl kell lépni a leegyszerűsítő megállapításokon és a maga bonyolultságában, a szektor természetét megértve kell kezelni a történéseket. (Kogan 1984)[15], (Vught 1989)[25]

Az alábbiakban ezt a szemléletet követve kísérreljük meg végiggondolni az ún. bolognai folyamatot.

A felsőoktatási reform, mint társadalmi program értékelése

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

A társadalmi programok értékelése speciális módszertani problémákat vet fel. Bizonyos értelemben hasonlít a kísérlet eredményének az értékeléséhez, amennyiben egy meghatározott célból történő beavatkozás hatását kívánja mérni. Jelentős eltérés viszont, hogy nem laboratóriumi körülmények között zajlik, hanem a természetes társadalmi környezetben, ahol sokféle, csak kevéssé vagy pontatlanul mérhető hatás érvényesül. Általában nincs szabályos kísérleti és kontrollcsoport, legfeljebb a reformban nem érintett más csoporttal (ún. nem ekvivalens kontrollcsoporttal) lehet összevetni a változásokat.

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

Kényes problémát jelent a kutatási eredmények közlési módja, hiszen a reform bevezetője nyilvánvalóan a reform végigvitelében érdekelt, nem szívesen mondana le a befejezéséről és nehezen vállalja a menet közbeni korrekciót. Általában túl sok intézmény és személy érintett az ügyben, a végrehajtással megbízottak azonosulnak a feladatukkal, nem

fogadják örömmel a kritikus észrevételeket. A reform bevezetése többnyire jelentős közpénz ráfordítással jár, ezért mind a megindítása, mind a leállítása vagy a korrekciója politikai felelőségeket is érint.

A korábbi felsőoktatási reformok

A korábbi időszakok felsőoktatási reformjai közül azoknak a kimenetelét célszerű röviden áttekinteni, amelyekről szisztematikus, esetenként nemzetközi összehasonlítást is magába foglaló kutatások készültek és amelyek témánkkal - a bolognai folyamattal - tartalmi kapcsolatban állnak, annak előzményei.

Az első reformhullám értékelése

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

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

A tudományos igényű elemzések a jelenséget pontosabban-részletesebben leíró és ezért bonyolultabb magyarázatokat kerestek. Először is a kitűzött célok megfogalmazásában látták a problémát. A célok sokszor igen összetettek voltak, esetenként egymásnak ellentmondó, nem teljesen világos célok szerepeltek egy reform-csomagban. Az összetett célokon belüli hangsúlyok a megvalósítás során áttevődtek, mert jelentősen megváltozott a társadalmi-gazdasági környezet, az egyes érdekcsoportok pozíciója. A második számú aspektus arra utal, hogy a reformokkal kapcsolatos társadalmi attitűd nemcsak racionális, kiszámítható elemeket tartalmaz, hanem sokszor irracionálisan viselkednek az egyes aktorok. Ez a probléma a folyamatos követéssel és a tapasztalatok alapján tett korrekciókkal enyhíthető (ez általában nem történt meg a első reformhullámban). A harmadik tétel szerint a reformok bevezetésénél nemcsak a közvetlenül érintett csoportok reakcióira kell gondolni. Esetenként azok akadályozzák meg a végrehajtást, akik úgy érzik, hogy közvetve ugyan, de veszélyben forog saját pozíciójuk (pl pozitív diszkrimináció esetén). Elvileg az ösztönzés és a büntetés optimális kombinációja lehet a jó megoldás, meg az a lélektani hatás, amit egy nagy egyéniség támogató gesztusa kelthet. A bevezetést elrendelőnek nagy elszántságot kell tanúsítania. Esetenként viszont olyan nagy az ellenállás, hogy célszerűbb teljesen új intézményt alapítani, mintsem a meglévőket megváltoztatni. Végül figyelembe kell venni a társadalmi-gazdasági környezet megváltozását a kiinduló helyzethez képest. A korszak reformjai a gazdasági prosperitás idején indultak, az állami költségvetés mindenütt nagyvonalúan vállalta a felsőoktatási expanzió és a strukturális átalakítás költségeit. Az 1970-es évek válságai azonban új helyzetet teremtettek. Egyes reformok ennek ellenére sikerültek, másokat a körülmények szorításában abbahagytak. A legnagyobb veszteség pedig az volt, hogy némelykor magukat az eredeti reform koncepciókat is elvetették. (Cerych 1987)[2]

A konkrét reformok sorsának összehasonlító elemzéséhez Cerych kidolgozott egy egyszerű sémát (Cerych 1984)[1]. E szerint a reformokat három dimenzió mentén célszerű dichotom típusokba sorolni. Egyrészt a tervezett változtatás *mélysége* szerint lehet radikális vagy lépcsőzetes reformról beszélni. A második dimenzió a változtatás *szélességét* veszi figyelembe, azaz hogy a felsőoktatási ágazat egy elemére, vagy pedig több, esetleg minden területére terjed-e ki a reform (felvételi rendszer, intézményi struktúra, finanszírozási rendszer, kinevezési rendszer stb). Végül pedig a változtatás *szintje* szerint beszélhetünk az ágazat egyetlen intézményére korlátozódó reformról, vagy pedig több, akár minden intézményét érintőről.

Ezen séma felhasználásával elemezve a vizsgált időszak reformjait, a következő főbb összefüggéseket állapították meg a kutatók. A lépcsőzetes, a meglévő rendszerrel konzisztens változtatás általában könnyebb, mint a radikális. Ugyanakkor sikeres lehet a radikális reform is, feltéve, hogy egyetlen, de jól kiválasztott területre terjed ki. Bár általában egyszerűbb

egyetlen intézménynél vagy intézmény típusnál bevezetni a reformot, esetenként azonban a teljes rendszerre irányuló reform a sikeres, ugyanis ebben az esetben nem lehet kibújni, egymásra mutogatni, más intézményhez menekülni a változás elől. A több területre kiterjedő, átfogó és radikális reform végrehajtása természetesen nehezebb, mint az ellenkező pólusokon elhelyezhető reformoké. Hasonlóan nehéz (esetleg még nehezebb is) a radikális, minden (vagy több) területre vonatkozó reform, ha azt csak egyetlen intézményben (intézmény típusban) indítják el. Azonban gyakran erős ellenállásba ütközik például a lépcsőzetes és csak egy-egy területet érintő, viszont az egész rendszerre vonatkozó reform is. Viszont sok esetben sikeres az olyan radikális reform, amely egy-egy területre és egyetlen intézményre (intézmény típusra) terjedt ki.

Egy (túl) sikeres reform

Hollandiában 1983-87 között lezajlott a felsőoktatás intézményhálózatának racionalizálása, amelynek lefolyását, eredményeit utóbb alapos tudományos elemzésnek vetették alá. A reform célja az volt, hogy az 1960-as években kiépített, sokszor kis méretű és szűk szakmai spektrumú főiskolai (HBO) szektort megerősítse, működését hatékonyabbá tegye, presztízsét közelítse a nehézkesnek, drágának és túl konzervatívnak tartott egyetemi szektoréhoz. A programban a kormányzat a jutalmazás és büntetés kombinált eszközeit alkalmazta. Arra készítette az érintett intézményeket, hogy saját elhatározásukból és saját választásuk alapján integrálódjanak. Meghatározták az államilag támogatandó intézmények minimális méretét (600 hallgató), az integrálódó intézményeknek nagyobb gazdálkodási önállóságot és jelentős célzott támogatást ígértek. A reformot utóbb sikeresnek minősítették: a 348 főiskolából 314 résztvett az integrációban (a főiskolák száma végül 51 lett). Mindössze 34 főiskola maradt a régi formájában önálló. A periódus végére a főiskolák 85%-a már széles szakmai profilt tudott felmutatni.

Az elemzők azonban néhány nem várt fejleményre is rámutattak. Elsőnek, meglepetésre, a viszonylag nagy méretű intézmények döntöttek az integráció mellett (akiknek egyébként nem is kellett volna feltétlenül egyesülniük, de a beígért támogatásból nem akartak kimaradni, továbbá megértették, hogy a nagy méretű intézményeké a jövő). A kisebbek csak később mozdultak, akkor, amikor már jórészt elfogyott a speciális támogatási keret. Az integráció a program befejeződése után is tartott, amikor már szó sem volt a költségvetési támogatásról, és olyan intézmények is megtették, akikre méretük miatt nem nehezedett feltétlen kényszer. Arról volt szó ugyanis, hogy a program végére világossá vált számukra, hogy a kialakult helyzetben semmiképpen sem szabad a viszonylag kisebb méretnél maradniuk. Voltak olyan intézmények is, amelyek viszont sikeresen ellenálltak. Erre különleges lobbizási pozíciójuk, a komoly társadalmi-politikai támogatás bátorította őket (egyes agrár főiskolák, egyházi tanárképző intézetek tették ezt meg). Az intézményhálózat racionalizálásából adódó megtakarítás kisebb lett a vártnál és így a tervezett beruházásokat ebből a forrásból nem tudták teljes mértékben megvalósítani. Az elemzők arra utaltak, hogy az anyagi mérleg pozitívvá válásához feltehetően hosszabb időre van szükség (megjegyezték, hogy nem tudták számszerűsíteni azokat a veszteségeket, amelyek az átszervezéssel kapcsolatos többlet-időráfordításból, emberi feszültségekből és az identitásvesztést kísérő érzelmi károsodásból adódtak). Az értékelés végső konzekvenciája szerint a reform sikeres volt, a főiskolai szektor valóban megerősödött. Igen ám, de időközben a nemzetközi trendek megfordultak. Az 1990-es évek elején már nem a két markánsan eltérő és elkülönülő szektor támogatása került napirendre, hanem éppen a szektorok közötti határok leépítése... (Goedegebuure 1992)[10]

Néhány általánosabb tanulság

A különböző hullámokban lezajlott reformok következtében a felsőoktatás mindenütt nagymértékben differenciálódott és diverzifikálódott (Hrubos 2000). Ennek a folyamatnak paradox eredménye, hogy az ágazat - egyébként is jellemző - komplexitása a szélsőségességet megütő szintre tolódott. Az ilyen komplex rendszer viszont erős rezisztenciát képes felmutatni a kívülről kezdeményezett változtatásokkal szemben. (A hatalom megoszlása diffúz, az ágazat és egy-egy intézménye sok, nagy relatív autonómiával rendelkező szintből, egységből áll, amelyek - szinte áttekinthetetlen lobbizási pozíciójuk következtében - sikeresen alááshatják vagy eltérítik a reformokat.) Más oldalról az összetettség biztosítja a belső erőt a fennmaradáshoz, a válságok túléléséhez, a társadalom számára fontos értékek, az autonóm akadémiai szempontok megtartásához. (Cerych 1987)[2]

Az összetettség nemzetközi szinten is értendő. A hasonló reformok más-más eredménnyel jártak a különböző országokban. Tehát bár ugyanazon kihívásra - a tömegessé válásra - kellett reagálni, mégsem érvényesültek lineáris, egyirányú tendenciák. (Scott 1995)[20].

Az első reformhullám idején a viták mögött végül is a sokféleséget és az egyenlőségeszményt eltérő módon kezelő - a diverzifikált és az integrált, két nagy - modell sorsa, a két modell közötti választás kérdése állt. Az előbbi modellben egy-egy ország felsőoktatási intézményrendszere nem élesen és nem egyértelműen szegmentált, az oktatási programokra nagyfokú a differenciáltság jellemző, a kliensek köre tekintetében elmosódóak a határok. Az amerikai felsőoktatás a tipikus példa erre. Az utóbbi modellben az egyes intézmények oktatási programjai egy-egy országon belül meglehetősen egységesek, ugyanakkor eléggé heterogén hallgatói, kliensi körre számítanak. Erre a megoldásra Európában volt törekvés, de kevés sikerrel. Ugyanis az egyetemi és nem egyetemi szektor határainak leépítése úgyszólván áttörhetetlen ellenállásba ütközött - miközben a két szektor egyesítése alapvető feltétele az integrált modellnek. (Teichler 1988)[23]

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

Egy képzeletbeli felsőoktatás-kutató töprengései 2015-ben

Tegyük fel, hogy a Bolognai majd a Berlieni Nyilatkozat szellemében 2005-ben vezették be általánosan Európa országaiban a végzettségek új rendszerének megfelelő képzést. Szakértői vélekedés szerint egy felsőoktatási reform átfogó értékelésébe akkor érdemes belefogni, amikor a reform keretében induló első évfolyam hallgatói már legalább 5 éve végeztek, így van bizonyos munkaerő-piaci visszajelzés is. Tehát legalább tíz év elmúltával van értelme megkezdni a vizsgálódást. 2015-ben eljön az ideje a bolognai reform értékelésének. A munka vezetésével megbízott kutató az előkészítés szakaszában - a hasonló célú korábbi vizsgálódások tapasztalatait figyelembe véve - az alábbi kérdéseit és megfontolásait rögzíti.

- Milyen megfontolásból és ki kezdeményezte a reformot?

Az európai integrációs folyamatban kezdettől fogva kiemelt szerepet kapott a felsőoktatás. Az integrációs törekvések háttérben a gazdasági versenyképesség fenntartásának gondolata állt, amelynek egyik alapvető eleme az emberi erőforrással való ésszerű gazdálkodás. A munkaerő szabad áramlásának törvényi biztosítása ezt a célt szolgálta, a gyakorlati megvalósításhoz pedig szükség volt arra, hogy a végzettségeket, diplomákat zökkenőmentesen lehessen külföldön érvényesíteni. Az 1980-as évek végén az események felgyorsultak. Az uniós intézmények politikai szinten léptek (az Európa Tanács irányelveket bocsátott ki, az Európai Bizottság kezdeményezte az Európai Kredit Átviteli Rendszer kidolgozását és elterjesztését), az akadémiai világ képviselői, a rektorok pedig megalkották az európai egyetemek Magna Chartáját, amelyben ünnepélyesen kinyilvánították, hogy az európai tradíciók ápolása jegyében támogatják a tanárok és hallgatók mobilitását, az ezt biztosító gyakorlati lépéseket. Végül az UNESCO és az Európa Tanács előkészítésével megszületett a diplomák kölcsönös elismeréséről szóló egyezmény Lisszabonban. A kérdéskört szélesebb kontextusba helyezte Franciaország, az Egyesült Királyság, Németország és Olaszország oktatási minisztereinek állásfoglalása, amelyben meghirdették az Európai Felsőoktatási Térség kialakításának gondolatát. Ezen alapult az Európa oktatási minisztereinek aláírásával ellátott Bolognai Nyilatkozat, a konkrét reform elindítója (Council Directive 1988)[5], (Council Directive 1992) [6], (The Magna Charta Universitatum 1989), (Convention 1997), (Sorbonne Joint Declaration 1998), (The European Higher Education Area 1999)[7].

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

- *Mi volt a reform deklarációjának célja és melyek voltak a megvalósítás eredetileg kijelölt területei?*

A legáltalánosabb szinten megjelölt cél a 'Tudás Európájának' létrehozása volt, amely – a deklarációk szerint – nélkülözhetetlen eleme a társadalmi és emberi fejlődésnek, az "európai polgár" lét megszilárdításának és gazdagításának. Ebben kell kulcsszerepet vállalnia a felsőoktatásnak. A felsőoktatási rendszerek összegyeztetése jelenti az alapját az egy felsőoktatási térségként (Európai Felsőoktatási Térségként) való működésnek, ami kulcsfontosságú a magasan kvalifikált munkaerő mobilitásához, a kontinens általános fejlődéséhez. További cél az európai felsőoktatás nemzetközi versenyképességének fokozása, az európai kultúra vonzerejének növelése más régiókban.

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

A megvalósítás határidejét 2010-ben határozták meg.

- *Milyen típusúnak tekinthető az EFT reform?*

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

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

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

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

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

következően - nehezen becsülhető meg előre, a költség-haszon összegező számszerűsítésének szinte leküzdhetetlen korlátai vannak.

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

A valóságos felsőoktatás-kutatót foglalkoztató kérdések 2003-ban

Európa természetesen ma még a reform előkészítés szakaszában tart, a bevezetésig még évek állnak előttünk. Mindazonáltal a kutató számára érdekes témát ad, hogy az eredeti, az 1999-ben a Bolognai Nyilatkozatban rögzített elvek és a kijelölt feladatok mennyiben módosultak, finomodtak vagy konkretizálódtak, milyen hangsúlyeltolódások következtek be azóta, melyek maradtak a nyitott vagy vitatott kérdések. Az oktatási miniszterek 2001-es prágai és 2003-as berlini konferenciáinak nyilatkozata, a berlini konferenciát előkészítő dokumentumok és országjelentések alapján lehet elsődlegesen képet kapni erről. (Communiqué of the Prague Summit 2001)[4], (From Prague to Berlin 2002, 2003)[8][9], ("Realising of the Higher Education Area" 2003)[17], (The role of the universities in the Europe of knowledge 2003)[22], (Bologna-Berlin honlap)[27]

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

A mobilitás, mint központi jelentőségű érték

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

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

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

tematikus konferenciákon még az olyan továbbképzési programokról is kevés szó esik, amelyeket a szabályos felsőoktatási intézmények hirdetnek meg. Talán azért, mert a nem fokozathoz vezető programok és az informális programok elsősorban a hazai terepen relevánsak, kevésbé lesznek a nemzetközi mobilitás célpontjai.

A társadalmi esélyegyenlőség sorsa

Az esélyegyenlőség kérdése kezdettől fogva lényeges eleme volt a reformterveknek. A Berlieni Nyilatkozatban a korábbinál hangsúlyosabban szerepel a bolognai folyamat társadalmi dimenziójának említése, a szociális és a nemek közötti egyenlőtlenségek csökkentésének támogatása. A miniszterek leszögezték, hogy a felsőoktatás közjóság, közösségi felelősség. Ezt nehéz nem úgy értelmezni, hogy döntően költségvetési forrásból kell finanszírozni. Bizonyos ellentmondás fedezhető fel e kijelentés és az 1980-as évektől tartó, a felsőoktatási intézményeket a vegyes finanszírozásra készítő, az üzleti világból származó bevételeket ösztönző kormányzati politikák között. A finanszírozás kérdéseiről, a tandíjról teljes mértékben hallgatnak a nyilatkozatok, mintegy nemzeti hatáskörbe helyezik azt, miközben a hallgatói képviselők kitartanak az egyenlő elbírálás követelése mellett a hazai és külföldi hallgatók esetében. A társadalmi esélyegyenlőség alakulásának természete azonban igen bonyolult. Amennyiben az első fokozat megszerzését egész Európában tandíjmentessé teszik, akkor ez a lépés egy szinten elősegíti a hozzájutás esélykülönbségeinek csökkentését. (Az más kérdés, hogy ez hogyan oldható meg ott, ahol viszonylag jelentős a magán felsőoktatás súlya, pl. Közép- és Kelet-Európa egyes országaiban.) (Johnes 2000)[13] A többféle kimeneti lehetőség, az életen át tartó tanulás valóban abba az irányba hathat, hogy ne vesszen el a félbehagyott programba befektetett munka és költség, legyen további esély, újrakezdési lehetőség. Az EFT kiteljesedése ugyanakkor azzal is jár majd, hogy a társadalmi szelekció további szintjei jelennek meg (második és további fokozatok, magas presztizsű külföldi egyetemeken folytatott tanulmányok stb).

Az egymásra épülő fokozatok elhatárolásának dilemmái

A lineáris képzési rendszerre való áttérés sarkalatos kérdése az egymásra épülő fokozatok tartalmának, funkciójának definiálása. A figyelem elsősorban az első (Bachelor) fokozatra irányul, tekintettel az érintettek nagy számára, továbbá e fokozatnak szánt döntő szerepre az európai munkaerőpiacon. Előre lehetett sejteni, ami most a szakmai konferenciákon egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy nem könnyű a Bachelor és a Master fokozat elhatárolása azokban az országokban, ahol a duális rendszernek vannak hagyományai.

A Bolognai Nyilatkozat az első fokozat munkaerő-piaci szerepét emelte ki, négy évvel később, Berlinben már a második fokozatú programokba való belépés előkészítésére tették a hangsúlyt. E változásban érhető tetten az egyetemi szektor nyilvánvaló nyomása a döntéshozókra. Egyszerűbbnek látszik ugyanis a tantervek olyan átalakítása, amely az első fokozatot elsősorban a továbbtanulás előkészítő szakaszának tekinti, nem pedig a munkaerőpiacra való kilépés feltételének. Amennyiben komolyan és egyszerre vállalkozik mindkét funkció betöltésére az első fokozat, akkor nehezen valósítható meg a reform dokumentumaiban változatlanul leszögezett 3 éves időkeret betartása. Az országtanulmányok arról tanúskodnak, hogy több országban nem is tartják be azt a már megindított új rendszerű programokban. A Master programoknál ugyancsak többféle időtartam - 1, 1,5, 2 év - szerepel. A duális rendszer, mint a kontinensen általános, de országonként eltérő konkrét formában megvalósuló hagyomány tehát továbbra is érezteti hatását. Egyre inkább szólnak komoly érvek a mellett, hogy nem érheti formális kifogás a nem egyöntetű megoldásokat. A végzettségek kölcsönös elfogadását tartalmi kérdésnek kezdik tekinteni, a képzés során megszerzett kompetenciákat, a tényleges munkaterhelést gondolják figyelembe vennie, nem pedig annak egy technikai vonatkozását, az időtartamot (noha a tudás mértéke és mélysége és az idő közötti korrelátum ténye közismert). Ennek jegyében fogják elkészíteni a mai tervek szerint az európai képesítési követelmények leírását.

Hangsúlyeltolódás: növekvő figyelem az intézményi szint iránt

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

Az intézményi autonómia fogalma sokat vitatott hatalmi és tudományos kérdés, más-más értelmezései ismertek. Adott esetben ún. procedurális autonómiáról van, mely szerint az intézmények kizárólagos joga saját belső működésük és adminisztrációjuk kérdéseiben dönteni. A törvényi kereteket, a költségvetési finanszírozás rendszerét természetesen nem ők határozzák meg, a minőségértékelés, minőségbiztosítás és akkreditáció mindenképpen feltételez külső szakértőket, értékelő testületeket. Az intézményi autonómia eltérő értelmezéséből és kereteinek meghatározásából már korábban is sok nehézség támadt. A nagyszabású változtatási folyamat során különösen kényes ügy e fogalmak tisztázása, és olyan helyzetek teremtése, amelyben az intézmények felismerik, hogy az egymással és a kormánnyal illetve a közvetítő szervezetekkel való kooperáció a legcélravezetőbb út.

A tanulmányi ágak autonómiája

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

A felgyorsult idő

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

Amiről kevés szó esik

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

A reform egy lehetséges kimenetele

Az Európai Felsőoktatási Térség kialakítását megcélzó reform előkészítő szakaszában eddig tapasztalt történések és tendenciák alapján azt a prognózist lehet megfogalmazni, hogy alapvetően meg fognak valósulni a kitűzött célok a konkrétan megjelölt területeken, vagy legalábbis 2010-ig olyan folyamatok indulnak meg, amelyek ebbe az irányba hatnak. A

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

Kérdések

1. Milyen módszertani jellemzői vannak a társadalmi programok értékelésének?
2. Hogyan értékelhető a felsőoktatási reformok első hulláma (az 1960-as, 1970-es években induló reformok) a három dimenziós értékelő séma alapján?
3. Hogyan jelentkezett a differenciálódás és diverzifikálódás a felsőoktatási reformok hatására?
4. Hogyan jellemezhető az 1999-ben elindított európai felsőoktatási reform az indítékok, a célok és a reform típusa szempontjából a három dimenziós séma alapján?
5. Hogyan alakult a négy nagy reform-téma, a hallgatói mobilitás, az életen át tartó tanulás, a társadalmi esélyegyenlőség, az egymásra épülő képzési fokozatok, kezelése a reform első éveiben?

Irodalom

- [1] Cerych, L.. 1984. *The Policy Perspective*. In: Clark, B.R. (ed): *Perspectives on Higher Education*. 233-255. University of California Press. Berkeley, Los Angeles, London.
- [2] Cerych, L.. 1987. *Higher Education in Europe*. Reforms of Higher Education Systems. XII. No. 3. 6-15.
- [3] Clark, B.R.. 1984. *Perspectives on Higher Education*. Introduction pp. 1-16. Conclusion pp. 251-271.. University of California Press. Berkeley, Los Angeles, London.
- [4] *Communiqué of the Prague Summit. Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001.*
- [5] *Council Directive 89/48/EEC of 12 December 1988 on general system for recognition of higher education diplomas awarded on completion of professional education and training of at least three years duration.*
- [6] *Council Directive 92/51/EEC of 18 June 1992 to supplement Directive 89/48/EEC.*
- [7] *The European Higher Education Area. Joint declaration of the European ministers of education. Concluded in Bologna on the 19th of June 1999.*
- [8] 1 August 2002. *From Prague to Berlin. The EU Contribution. Progress Report*. European Commission. Brussels.
- [9] 14 February 2003. *From Prague to Berlin. The EU Contribution. Second Progress Report*. European Commission. Brussels.
- [10] Goedegebuure, L.. 1992. *Mergers in higher education. A comparative perspective*. Uitgeverij Lemma B.V.. Utrecht.
- [11] Goedegebuure, L., Kaiser, F., Maassen, L., Meek, F., van Wugh, F., és de Weert, E.. 1994. *Higher Education Policy. An International Comparative Perspective*. Pergamon Press. Oxford.

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

A bolognai folyamat Európában és Magyarországon

Megjelent:

[28] Hrubos, Ildikó. *Educatio*. Bologna folytatódik. 19. 1. 2010. 19-33.

Az európai felsőoktatási reform 1999-es indításakor a felsőoktatásért felelős miniszterek 2010-et jelölték meg határidőként a bevezetésre, a kitűzött célok elérésére. A 2009-es év már a folyamat értékelésének éve volt, és a kétévente rendezett miniszteri értekezletek sorozatában - a határidőt figyelembe véve – utolsó, Leuven- Louvain-la Neuve-ben tartott ülés már a következő, 2020-ig tartó szakasz megtervezésének adott nagyobb teret. /The Bologna Process 2009/[34] Az utolsó két év eredményiről szóló számvetés az ország-jelentések alapján megállapította, hogy a reform az alapvető célok tekintetében minden résztvevő országban bevezetésre került, bár különböző mértékben, illetve mélységben és többféle megoldással. Tehát a folyamat sikeresnek tekinthető, de az is nyilvánvaló, hogy a teljes beteljesülés még további időt vesz igénybe, és több vonatkozásban maradtak nyitott kérdések és megoldatlan problémák. /Bologna Process. Stocktaking Report 2009/[3] Magyarország teljesítménye közepesnél jobbnak minősült a sztenderd – meglehetősen leegyszerűsített - mutatók alapján.

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

Az előzményekről

A reform jellege

Az európai felsőoktatási reform célja – a hivatalos megfogalmazások szerint – Európa gazdasági és tudományos versenyképességének megőrzése, illetve javítása, másfelől, a felsőoktatás szempontjából, kitérés kísérletnek tekinthető abból a válságból, amely a folyamatos hallgatói létszámnövekedésből és az azt kísérő finanszírozási gondokból adódik. Röviden szólva, a beindítók szándéka az volt, hogy a felsőoktatás találja meg új társadalmi szerepét. /Hrubos 2000/[17]

A felsőoktatás történetében példátlan szélességű és mélységű, radikális reform (egy teljes kontinens felsőoktatását, annak lényegében minden elemét, valamennyi felsőoktatási intézményét érinti) megnövelte Európa önbizalmát, a világ más térségeinek felsőoktatási szereplői nagy frigyellemmel kísérik a folyamatot (már csak azért is, mert hasonló gondokkal küzdenek és keresik a megoldásokat). /Hrubos 2003/[18]. Az UNESCO Európai Régiójának 2009-es konferenciáján a bolognai folyamatot már „regionális kezdeményezés, globális relevanciával” megfogalmazásban említik, és ezzel követendő példaként ajánlják más régióknak is. /Bucharest Message 2009/[7]

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

Az időtényező

Az 1999-ben 29 ország részvételével elindult folyamathoz utóbb, több lépésben csatlakozott még számos ország (2010-ben 47 aláíró van). Az egyre heterogénebbé váló kör, mint folyamatosan változó adottság sajátos nehézségeket okoz, ami hatással van a reform egyes szakaszainak kiemelt feladataira és az ütemezésre. A reform bevezetésének eredetileg 2010-es határidejét a 2003-as Berlini Miniszteri Konferencián 2005-re módosították. Tehát miközben a reform előkészítése és megvalósítása a legtöbb országban ekkorra már számos problémát vetett fel, sok ellenállásba is ütközött, a miniszterek mégis a gyorsítás mellett döntöttek. Feltehetően az, az explicit formában ki nem mondott megfontolás vezette őket, hogy jó lenne, ha az eredeti 29 aláíró ország szempontjai érvényesülnének a megvalósítás során, tehát minél gyorsabban be kell vezetni az új képzési rendszert, mielőtt a sok új csatlakozóhoz is igazodni kellene.

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

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

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

A megvalósítás eredményei

A képzés szerkezete

Európában a több ciklusú képzés tényleges megvalósítása országonként (tartományonként, esetleg intézményenként) és szakterületek szerint különböző megoldásokkal, eltérő hosszúságú képzési idő meghatározásával történt (a leggyakoribb 3+2-es formula csak kevéssé előzi meg a 3+1,5; 4+2; 4+1,5; 4+1 éves formulák előfordulását). Vita folyik az egyes fokozatok tényleges funkciójáról, tartalmáról. A legtöbb kérdés az első fokozathoz vezető (alap) képzés kapcsán merül fel, részben kiemelt társadalmi, gazdasági jelentősége, részben – értelemszerűen – időben elsőként való bevezetése következtében. A Berlini Miniszteri Konferencia (2003) óta irányul komolyabb figyelem a doktori képzésre, amely eredetileg nem is szerepelt külön ciklusként a többciklusú képzés rendszerében.

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

Másfelől az is egyértelművé vált (amit a felsőoktatás-kutatók már korábban jeleztek), hogy az 50%-ot elérő, meghaladó beiskolázási arány azzal is jár, hogy a felsőoktatás véglegesen betagozódik az oktatási rendszer egészébe, a korábban csak a közoktatástól elvárt feladatokat is el kell látnia. Az első fokozat lényegében „szociális fokozattá” válik, amelynek elérését elvileg mindenki számára lehetővé kell tenni, a bejutás és a továbbhaladás esélyeinek egyenlőségét, az egyenlő esélyek megalapozását az első fokozat programjainak keretében lehet és kell biztosítani. Egyes elemzők szerint Európa elszalasztott egy lehetőséget a bolognai reform bevezetésekor. Észre kellett volna venni, hogy a középfokú oktatás ugyancsak tömegessé, sok helyen közel általánossá vált, amivel párhuzamosan többféle (legalább is gimnázium és szakközépiskola típusú) lett, és csökkent az oktatás átlag színvonala. Így a középiskola már nem tölti be azt az általános műveltséget adó szerepet, ami korábban az egyetemre való felkészítést ellátó – elit – gimnáziumok sajátja volt. A hiányt a felsőoktatásnak, értelemszerűen az első fokozatot adó képzésnek kellene pótolnia, ami a jelen reform során elkerülte a figyelmet (a lineáris rendszer hazájában, az Egyesült Államokban a mindig négy éves BA/BSc programok első két évében megtörténik az alapozás) / Jónasson 2008/[24] Ez a sokféle elvárás zavarba ejtő, szétfeszíti a tanterveket, és csak részlegesen lehet teljesíteni a feladatokat (különösen akkor, ha mindössze három év áll rendelkezésre).

A mesterképzés ügye jelenleg egyszerűbbnek látszik, mivel a hallgatók kisebb körét érinti, illetve mivel a legtöbb országban még alig van néhány, már az új típusú mesterképzésben végzett évfolyam, és kellő tapasztalatok hiányában nem lehet átfogó értékelést megfogalmazni. A második fokozat funkciójáról azonban már folynak a viták. A mesterképzések bevezetésének első vizsgálatát az Európai Egyetemi Szövetség végeztette el. /Davos 2009/ A mesterképzés minden bizonnyal – alapvetően - piaci alapelvek szerint fog működni (amelyhez jól átgondolt ösztöndíj rendszer kapcsolódik). A doktori képzésben az akadémiai szempont, a kiválóság lehet a döntő, olyan megoldásokkal, amelyek kivédik mind a piaci, mind a szociális korlátozó tényezőket. Kibontakozik tehát a fokozatok olyan rendszere, amelyben az eltérő társadalmi, gazdasági funkcióknak megfelelően más-más elvárás- és intézményrendszer érvényesül.

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

A szakképzés szerepe és helye

A munkaerő-piaci kapcsolódás a reform leggyengébb eleme, lényegében sehol se sikerült kielégítően megoldani. Valószínűleg elvileg téves az az elgondolás, hogy elsősorban a munkaerő-piac szereplői, a leendő munkáltatók fognak használható tanácsokat adni, elvárásokat megfogalmazni a képzés tartalmát illetően. A fokozatot adó képzéseknek az akadémiai jellegű megalapozást és a szakmai elméleti műveltséget kell a hallgatók számára megadniuk, ami hosszabb távon releváns ismeretek és készségek elsajátíttatását jelenti. A munkáltatók elsősorban jól tovább képezhető fiatal munkaerőt keresnek, hiszen az információs technológia világában, a gazdaság és a technika korábban nem ismert gyorsaságú változásainak kényszerében permanens tanulásra van szükség. Ez részben a felsőoktatási intézmények által meghirdetett vagy más formában művelt változatos, nem fokozatot adó programok, illetve a vállalatok keretében folyó, egyre inkább elterjedő képzések keretében valósul meg. /Szabó 2008/[33]

A bolognai reform dokumentumai lényegében nem reflektálnak a problémára, jórészt figyelmen kívül hagyják a felsőoktatási intézmények által indított, fokozatot nem adó képzéseket. Az életen át tartó tanulás témája már 2001-ben, a prágai miniszteri konferencián napirendre került. /Communiqué 2001/[8] Azóta folyamatosan foglalkoznak vele, de elsősorban abban az értelemben, hogyan lehetne megoldani a korábbi, nem feltétlenül az intézményesített képzésben, nem mindig a felsőoktatásban szerzett tanulmányi teljesítmények elismertetését a fokozatot adó programokba való belépésnél. Arról, hogy a fokozatot adó programoknak hogyan kellene közvetlenül kapcsolódniuk a munkaerőpiac követelményeihez, kevés szó esik. A képzés akadémiai és szakmai vonulatának kezelése mindenütt gondot okoz, a kérdés természetesen elsősorban az első fokozatot adó programokkal kapcsolatban vetődik fel, de releváns téma a mesterképzéseknél is. A megoldásra két használható modell látszik kibontakozni. Közös jellemzőjük, hogy az akadémiai és a szakmai képzés, vagy

a képzés e két szakasza egyértelműen elválik egymástól, ami világossá teszi a képzés és a végzettségek tartalmát minden szereplő (tanár, hallgató, szülő, munkáltató) számára.

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

A másik modellel ott alakult ki, ahol az egyetemi szektor a nagy hallgatói létszámexpánzió során is megőrizte egyeduralkodó, a főiskolai (nem-egyetemi) szektor mindvégig jóval kisebb súlyt képviselt. Itt az egyetemek általában úgy oldották meg a több ciklusú képzést, hogy az általában 3+2-es rendszernek megfelelően megbontották a programokat, és mindkét (a PhD képzést is beszámítva mindhárom) szint továbbra is elsősorban akadémiai irányultságú. Mind az első, mind a második fokozat után ki lehet egészíteni a képzést egy – általában két féléves - szakképzési szakasszal, amely utat nyit a munkaerőpiacra való kilépéshez. Ez a rendszer is lehetővé teszi a hallgatók mobilitását, pl. az első fokozat megszerzése után más egyetemen, külföldön lehet folytatni a tanulmányokat a mesterfokozat eléréseért. Olyan megoldás is született, amelyben az egyetemek kétféle típusú BA/BSc programokat hirdetnek: az akadémiai mellett szakmai képzést nyújtó programokat, amelyek két év egyetemi képzési és egy év gyakorlati (munkahelyi) szakaszból állnak.

Ezen megoldások előnye, hogy megőrzik és továbbviszik a korábbi képzési rendszer értékes elemeit, átlátható keretet adnak a különböző funkciók ellátásához, ugyanakkor valóban rugalmasabbak a Bologna előtti rendszereknél. Megnyugtatóan rendezik az alapképzések fentiekben jelzett problémáját, a munka világába való kilépés előkészítését, amelyet azonban általában csak négy éves tanulmányok elvégzésével lehet elérni. (Figyelemre méltó, hogy az első megoldás az ún. humboldti Európában, a második pedig az ún. napóleoni Európában terjedt el, jelezve az eredeti modellek nagy erejét, továbbá azt, hogy nem szabad elfelejteni vagy megtagadni az eredeti modelleket, mert éppen fő elemeik megőrzésével lehet sikeresen kiépíteni a bolognai rendszert.) /Hrubos – Tomasz 2007/[20]

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

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

A felsőfokú szakképzés kudarca a magyar felsőoktatás egyik nagy teherterele. Valószínű, hogy ennek okai között fontos helyet foglal el a képzési típus funkciójának eredetileg is hiányzó tisztázása. A két funkció – a felsőfokú képzésbe való belépés első fázisa, előkészítése és a tényleges szakképzés – együttes betöltése a gyakorlatban nem tud megvalósulni. A tényleges szakképzés számára feltehetően megfelelőbb terep lenne az erre specializálódó intézmények hálózata a felsőoktatási intézményeken kívül (Magyarországon ez a jelenlegi szakközépiskolák bázisán jöhetne létre), vagy esetleg a felsőoktatási intézmények (főleg főiskolák) keretében, de mint önálló gazdálkodással és szakmai aktivitással, jórészt külön tanári karral működő egység. A felsőfokú szakképzés ebben a formában megfelelő kapcsolatokat tudna kiépíteni a szakmai szervezetekkel, kamarákkal, vállalatokkal, rugalmasabban be tudná vonni az oktatásba a gyakorlati szakembereket és a finanszírozás felelőssége is áthelyeződne az üzleti világra, a leendő munkaadókra.

A hallgatói mobilitás

Bologna paradox hatása, hogy az alapvető célként kezelt nemzetközi hallgatói mobilitás (elsősorban a cserehallgató típusú mobilitás) valamelyest még csökkent is a reform bevezetése után. Ez részben átmeneti hatás lehet, amennyiben az új képzési rend bevezetésének első éveiben még nehezen áttekinthető az egyes felsőoktatási intézmények képzési program kínálata, ezért biztonságosabbnak tartják a hallgatók a hazai, vagy más, de jól ismert terepen való fokozat szerzést. Hosszabb távon is várható azonban, hogy a két ciklusra bontott képzési rendben „nem lesz idő” a külföldi résztanulmányokra. Mind a 3 éves első, mind a 2 éves második ciklus időtartama rövid erre, a fentiekben vázolt értelemben túlszűfolt tanterve megnehezíti a gyakorlati megvalósítást (kimondva – kimondatlanul főleg az első ciklusra vár ennek a feladatnak az ellátása is!) Az európai csereprogramok esetében nehézkesen valósul meg a külföldön végzett tanulmányok elismertetése az anyaintézményben. Ennek hátterében a tanári kar egy részének merev, provinciális gondolkodása áll, de akadályozza a zökkenőmentes elismertetést maga a kreditrendszer is, miközben az Európai Kredit Átviteli Rendszert (ECTS) többek között éppen a nemzetközi mobilitás elősegítésére fejlesztették ki, tették általánossá az európai felsőoktatási reform keretében. Az ECTS kidolgozása és bevezetése ugyanis a résztvevő országok jelentős részében más-más filozófia alapján, vagy pedig meglehetősen mechanikusan, rosszabb esetben nem érdemi szempontok figyelembe vétele alapján történt. Így az elvileg ugyanazon szakmai tartalommal, ugyanazon kompetenciák ígéretével megjelenő programokban pl. más-más kreditpontokat kapnak az egyes tantárgyak. Tulajdonképpen európai szinten kellett volna egyeztetni az egyes képzési ágak, szakok tanterveit ebből a szempontból, a megfelelő nemzetközi szakmai szervezetek koordinálásában. Valójában ez inkább elvi lehetőség, hiszen csak a legjobban professzionizálódott szakmák esetében van ilyen átfogó nemzetközi együttműködés. Ma már az is kimondható, hogy az ECTS inkább akadály, mint előmozdítója a hallgatói mobilitásnak. /Derényi – Temesi 2008/[12] Ez a felismerés vezetett az Európai Képesítési Keretrendszer kidolgozásának kezdeményezéséhez /The European Higher Education Area 2005/[35]. A cél olyan rendszer kidolgozása volt, amely segíti a különböző európai oktatási rendszerekben kiadott képesítések hasonlóságainak és eltéréseinek megértését. Ennek tudatában lehet érdemben dönteni valamely külföldön szerzett diploma, végzettség elfogadásáról. Megindult a nemzeti képesítési keretrendszerek kialakítása is, összhangban az európai rendszerrel, de a 2010-es határidőre általában nem készültek el ezek a dokumentumok. Nehezen halad a képesítési keretrendszer, a tanulási eredmények és az ECTS összehangolása a résztvevő országok szintjén. /EURYDICE 2009/[16] Itt pedig valami nagyon fontos dologról van szó. Valójában akkor lehetne átjárhatóvá tenni a felsőoktatást, ha sikerülne ezeket a rendszereket nemzeti és európai szinten érdemben összehangolni, miáltal a minőségbiztosítás releváns alapokon állhatna és a munkaerő-piaci kapcsolódás is világosabbá válna.

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

Itt már a hallgatókért folyó nemzetközi verseny témájához érkeztünk. Az előregedő Európa demográfiai problémáit számításba véve a kontinensen belüli mobilitás végül is intézmények többsége esetében nem oldja meg a kapacitás

kihasználás (és a finanszírozás) problémáját az. Tehát más földrészek, elsősorban Ázsia, jöhetnek számításba, mint lehetséges képzési piac. Egyes európai felsőoktatási intézmények egyértelműen célba vették ezt a térséget. A szakirodalom eddig úgy tartotta, hogy egy felsőoktatási intézményben 15%-nyi külföldi hallgató jelenléte tekinthető kívánatosnak. A Leuvenben/Louvain-la-Neuve-ben tartott miniszteri konferencia kommunikéje már úgy fogalmaz, hogy 2020-ra el kell érni, hogy az Európai Felsőoktatási Térségben diplomázó hallgatók 20%-a vegyen részt valamilyen külföldi képzésben tanulmányai során (úgy, hogy erre a képzés mindhárom ciklusában – a PhD képzést is beleértve – lehetőség legyen). /The Bologna Process 2020 – Communiqué 2009/[34]

A magyar felsőoktatási intézmények – egyes kivételektől, kivételes szakoktól eltekintve – messze elmaradnak ettől a szinttől. A nemzetköziesedés intézményi kultúrája sem alakult még ki kellőképpen. Az európai ismeretek átadása – érthetetlen módon – egyáltalán nem szerepel az új rendszerű programok képzési és kimeneti követelményeiben, és így általában a tantervekből is hiányzik. A közös és a kettős diplomák kiadásának törvényi szabályozása Magyarországon kedvező, de az ilyen együttműködések létrehozása a gyakorlatban mégis sok bürokratikus akadályba ütközik (gyakran a külföldi partner oldaláról). A magyar felsőoktatásnak ezen kívül szembe kell néznie a hagyományos Kelet-Nyugat irányú mobilitás azon vonatkozásával is, hogy a legjobb teljesítményű (és fizetőképes) magyar hallgatók egyre nagyobb része fog külföldön diplomát szerezni (mérlegelve az anyagi kondíciókat és a diploma presztízsét). A jelenleg külföldön tanuló – teljes programot végző – hallgatók számáról, a gyakoriság tendenciáiról nincsenek pontos adatok, de nagy valószínűséggel máris jelentős és növekvő ez a szám. Az „agyelszívás” azon formája, amelyben az első fokozat hazai megszerzése után a hallgatók nem jelentéktelen része külföldön fogja megszerezni a második (harmadik) fokozatot, minden bizonnyal a legmagasabb presztízsű intézményeket, karokat, szakokat fogja elsősorban érinteni. Ugyanis ezek hallgatóinak családi, társadalmi, anyagi háttere és preferenciarendszere ad leginkább lehetőséget és ösztönzést a külföldi tanulást illetően. /Hrubos 2005/[19]

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

Minőségügy

A minőségügy fokozatosan és látványosan az európai felsőoktatási reform központi kérdésévé vált. A fentiekben leírtakból következik, hogy az egy térségként való értelmezés, a végzettségek, tanulási eredmények kölcsönös elismerése csakis a minőségbiztosítási rendszert is magába foglaló átfogó minőségkultúra, az átláthatóság és a bizalom érvényesülése esetén valósulhat meg. 2005-ben, a bergeni miniszteri értekezlet elfogadta a Felsőoktatás Minőségbiztosításának Európai Sztenderdjei (European Standards and Guidelines – ESG) dokumentumot, amely aktus elindította a minőségbiztosítás egységesítésének folyamatát. /Standards and Guidelines 2005/[32] Világosan elkülönítette a külső értékelés és az intézményi szintű minőségbiztosítás feladatát és az eljárások rendjét. Az ún. E4-ek, a reformban fontos szerepet játszó európai közvetítő - puffer - , illetve érdekhordozó szervezetek (Európai Egyetemi Szövetség - EUA, Európai Hallgatói Szövetség - ESU, Európai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Szövetség - ENQA, Európai Nem-egyetemi Felsőoktatási Intézmények Szövetsége - EURASHE) kapták feladatuk a gyakorlati megvalósítás koordinálását. A négy szervezet – jellegénél fogva – hangsúlyozottan nem kormányzati szereplő, a felsőoktatási intézményeket, a hallgatókat és a független minőségügyi szakértőket képviseli. Az intézményi autonómia – alábbiakban részletesebben is tárgyalt – kérdése itt találkozik a minőségbiztosítás ügyével. A szakértői elemzések arra utalnak, hogy a külső és a belső minőségbiztosítás munkamegosztása, súlya időben változó. Amennyiben az intézmények rendelkeznek jól működő belső minőségbiztosítási rendszerrel, kisebb szerepe lehet a külső minőségbiztosításnak, ami akár azt is jelentheti, hogy annak „csak” a belső minőségbiztosítási rendszert kell értékelnie, akkreditálnia. Ez számos alapvető problémát vet fel a kormányzati felelősség és kontroll kérdésével, a képzési programok előzetes vagy utólagos akkreditálásával kapcsolatban. /Developing 2005/[13] /Hrubos 2008/[21]

Az Európai Felsőoktatási Térség létrehozásának egyik döntő mozzanata, hogy 2008 májusában létrejött az Európai Minőségbiztosítási Ügynökségek Regisztere (EQAR), tehát az akkreditáció, a minőségbiztosítás is nemzetközi dimenzióba

került. Elvileg ez megoldhatja a közös diplomát adó képzési programok akkreditálásának kérdését, hiszen a Regiszterbe felvett ügynökségek értékelését minden résztvevő országnak el kell fogadnia. Az más kérdés, hogy a Regiszter létrehozása több kényes kérdést is felvet. Nyilvánvalóan gyengíti a már létező nemzeti akkreditációs testületek hatalmát, de a nemzeti kormányzatokét is korlátozza, mint nemzetek feletti értékelő szervezet. Nem várható, hogy gyorsan elfogadást nyer a működése (2009 végéig mindössze tíz ügynökséget vettek fel a Regiszterbe). /European Quality Assurance Register for Higher Education/[15]

Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság 2001 óta tagja az ENQA-nak, arra törekszik, hogy a nemzetközi sztenderdek szerint épüljön ki és működjön a minőségbiztosítás a magyar felsőoktatásban. Ennek megfelelően 2007/2008-ban megkezdte azt az átalakulási, átalakítási folyamatot, amely a belső és a külső minőségbiztosítás munkamegosztásának, szerepének és funkciójának kérdését érinti. Jelenleg már elkülönül egymástól a 8 évente esedékes intézményi akkreditáció és a futó képzési programok párhuzamos tudományági akkreditációja, valamint továbbra is működik az új képzési programok engedélyeztetése. /Intézményakkreditációs Útmutató 2007/[23] /Bazsa – Szántó 2008/[5]

Hazai terepen is nagy kérdés, mikorra éri el a felsőoktatási intézmények belső minőségbiztosítási rendszere azt a fejlettségi szintet, amely lehetővé teszi a programakkreditáció kiváltását. Nem remélhető, hogy az állami kontrollhoz szokott felsőoktatási intézményekben rövid időn belül kellőképpen tudatosul, hogy autonómiájuk feltétele, egyben biztosítéka a korrekt minőségbiztosítási rendszer működtetése, mi több, a minőségkultúra meghonosítása (ami már túlmutat a minőségbiztosításon, és az intézmény egészének és egyes részlegeinek, szereplőinek alapvető értékrendszerét érinti). Az erőforrásokért folyó kíméletlen verseny, a nemzetközi megmérettetés és az akadémiai értékek – a tömegessé válásból adódó megpróbáltatásokat is túlélő – ereje együttesen kényszerítheti ezt ki. A minőségbiztosítás ügyét fenyegető legnagyobb veszély az elbürokratizálódás, öncélúvá válás, a kreativitás akadályozása, ami a rendszer félreértéséből, az eltorzult gyakorlatból következik. A szükségképpen sok időt, energiát, pénzt felemészítő tevékenységet kellően indokolni kell, elfogadhatóvá kell tenni az akadémiai stáb számára, ellenkező esetben paradox hatásokat vált ki, az alaptevékenységről vonja el a figyelmet. /Creativity 2007/[10]

Intézményi autonómia - sokféleség

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

A cserében megkapott, jelentősen növelt intézményi autonómia ügye sok vitát váltott és vált ki. A fentiekben már tárgyalt belső minőségbiztosítás mellett az anyagi önállóság, a gazdálkodói vagy vállalkozói szemlélet és gyakorlat elfogadása jelenti a kritikus mozzanatot. A folyamat komplexitására, nem egyirányú jellegére utal, hogy egyfelől nagy tekintélyű európai szervezetek (köztük a hallgatói szervezetek) kitanának a mellett, hogy a felsőoktatás közjő, a kormányzatok felelőssége a társadalom minden tagja számára biztosítani a továbbtanulás lehetőségét (az intézményeknek lehetővé kell tenni a kormányzati támogatáson túl más anyagi források felhasználását is, de csak kiegészítő jelleggel), másfelől az OECD, az Európai Bizottság, egyes szakmai szervezetek, a felsőoktatási intézmények egy része úgy foglal állást, hogy az intézményeknek már nemcsak gazdálkodó, vállalkozó szervezetként kell működniük, hanem egyenesen a gazdaság motorja, az innováció forrása szerepet kell felvállalniuk, kiharcolniuk. A gazdaság benyomulása a felsőoktatás világába úgy is értelmezhető, hogy a kényszerűen visszavonuló állam hatalma csökkent, és a több lábbon állás lehetővé tette, megnövelte az intézmények autonómiáját. /Autonomy 2002/[2] /Academic freedom 2006/[1]

Az intézményi autonómia előtérbe helyezése összefügg a differenciálódás tényével. Mint a fentiekben láttuk, a tömegessé vált felsőoktatásnak többféle társadalmi feladatot kell ellátnia, amelynek csak úgy tud eleget tenni, ha minden szereplő tudomásul veszi, hogy az intézmények köre differenciálódik. Ez részben minőségi sokféleséget jelent, részben pedig az eltérő missziók felvállalását. Az „akadémiai sodrás” veszélye, hogy minden intézmény a legmagasabb akadémiai státuszú képzési szinten is kíván programokat indítani (különösen akkor, ha a finanszírozási rendszer és az akkreditációs szempontok is erre készítetik, kényszerítik őket). Miközben a széles értelemben vett társadalmi igények kielégítése

szükségessé tenné kifejezetten oktatási célú, munka melletti képzésre irányuló, regionális feladatokat betöltő, idegen nyelvű oktatási programokra specializálódó stb. intézmények jelenlétét a kutató egyetemek mellett. Ezen intézmények értékelését, programjaik akkreditálását, finanszírozását a saját vállalt misszió betöltésének színvonala alapján lehet érdemben szabályozni. Az egységes és részletes állami szabályozás hagyományait hordozó kontinentális Európában, ahol egy-egy országon belül egyfelől az egyetemek, másfelől a főiskolák elvileg azonos státusszal, presztízzsel rendelkeztek, nehéz elfogadni, elfogadtatni az új szemléletet és gyakorlatot.

Az intézményi autonómia kérdésének vitája Magyarországon az irányítási- és a finanszírozási rendszer körüli, a törvényalkotáshoz kapcsolódó diskurzusban zajlott le, és zajlik ma is, hasonló tartalommal, mint más európai országokban. Ugyancsak napirenden van az intézmények különböző típusai megjelenítésének ügye az intézményi- és program akkreditációtól a finanszírozásig terjedő területeken. A felsőoktatási intézmények típusokba sorolása nagyon is időszerű kérdés, ugyanis gyakran elhangzik az állítás, hogy „túl sok” felsőoktatási intézmény van Magyarországon. A 70 körül szám ilyen értelemben való releváns megítélését segítené, ha a szabályozás (és a köztudat) nem kezelné egységes halmazként a felsőoktatási intézményeket. A 2009-es év fontos fejleménye a „kutatóegyetem” témájának határozott felvetése, a koncepció kidolgozása és a vonatkozó kormányrendelet megjelenése volt. /Dezső 2009/[14] /276/2009. (XII.4.) Korm. Rendelet/[39] Eszerint a Németországban meghonosított, pályázat útján elnyerhető, meghatározott időre szóló „kutatóegyetem - kiváló egyetem” rendszer kapott utat Magyarországon. Ez jó megoldásnak ígérkezik, elsősorban rugalmassága következtében. Ugyanakkor nem szabad megfeledkezni a kimaradókról - más missziók betöltőit is értékelni kell, más módon.

Záró gondolatok

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

Például rövidtávon a reform ellentmondásos hatásának látszik, hogy miközben az európai felsőoktatási rendszerek harmonizálása volt a cél, a korábban országoként eltérő, de azon belül jól áttekinthető szerkezetű felsőoktatási rendszerek most már országokon belül is differenciálódtak. A hivatalos és szakértői megítélések azonban az utóbbi években már éppen támogatandónak, Európa kiemelt értékének, egyértelműen pozitív vonásának tartják a sokféleséget. Természetesen ennek kezelése igen nagy kihívás a kontinens felsőoktatása számára, és szakértői előrejelzések szerint ez lesz a reform következő szakaszának legfontosabb ügye. /The Lisbon Declaration 2007/[37]

A bolognai folyamat hazai értékelésekor érdemes szem előtt tartani, hogy a reform megvalósításával kapcsolatos számos probléma lényegében minden résztvevő országban felmerült. A magyarországi sajátos gondok részben egész Közép-Kelet Európára vonatkoznak, és a felsőoktatási reformok időbeli „összetorlódásának” tudhatók be. /Kozma - Rébay 2009/[25] Ezekről el kell választani a hazai megvalósítás esetleges balfogásait, tévedésekből, félreértelmezésből adódó kevésbé sikeres elemeit. /Barakonyi 2009/[4] A nemzetközi összehasonlítás, a legjobbnak tartott külföldi példák tanulmányozása általában hasznos, de érdemes mindig a rendszer egészében, modellekben gondolkodni a vizsgálódás során. Ennek hiányában bekövetkezhet az a hiba, hogy az összefüggések megértése helyett csak saját elgondolásainkhoz keresünk - és mindig találunk - illusztrációt.

Kérdések

1. Milyen eredményeket ért el a felsőoktatási reform első tíz éves szakaszában Európa és Magyarország a következő területeken:

- a képzési szerkezet átalakítása
- a szakképzés megvalósítása
- a hallgatói mobilitás
- minőségügy

- intézményi sokféleség

2. Milyen sajátos vonásai vannak a reform megvalósításának Magyarországon európai összehasonlításban?

Irodalom

- [1] *Academic freedom and university autonomy. Parliamentary Assembly. Report of the Council of Europe, Committee on Culture, Science and Education. 2 June 2006.*
- [2] *Autonomy and Responsibility. The University's Obligations for the XXI. Century (2002) Observatory Magna Charta Universitatum. Bologna, Bononia University Press..*
- [3] *Bologna Process. Template for National Reports: 2007-2009.*
- [4] Barakonyi, Károly. 2009. *Rendszerváltás a felsőoktatásban.* Akadémiai Kiadó. Budapest.
- [5] Bazsa, György és Szántó, Tibor. 2008. Felsőoktatási akkreditáció Magyarországon. *Educatio.* XVII. évf.. 1. szám.
- [6] *Bologna Process. Stocktaking Report 2009. Report from the working groups appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven-Louvain-la-Neuve 28-29 April.* http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf.
- [7] *Bucharest Message to the 2009 World Conference on Higher Education – Experiences and Recommendations from the European Regio.* <http://www.cepes.ro/forum/pdf/Bucharest%20Message.pdf>.
- [8] *Communiqué of the Prague Summit. Towards of the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001 OKM Bologna honlap.*
- [9] *Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region. Lisbon, 11.IV.1997. Council of Europe, European Treaty Series – No. 165 .*
- [10] *Creativity in Higher Education (2007) Report on the EUA Creativity Project 2006-2007.* EUA Publications.
- [11] Davis, H.. 2009. *Survey of Master Degrees in Europe.* EUA Publications.
- [12] Derényi, András és Temesi, József. 2008. *Educatio.* Kreditrendszer és minőségbiztosítás. XVII. évf.. 1. szám.
- [13] *Developing an Internal Quality Culture in European Universities (2005). Report on the Quality Culture Project 2002-2003.* EUA Publications .
- [14] Dezső, Tamás. 2009. *Trefort-kert.* Merre tart a magyar felsőoktatás? Vitaindító tézisek a „kutatóegyetem” koncepcióhoz. 7-11. II. évf.. 3. szám.
- [15] *European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR) Statutes. Members .* <http://equar.eu>.
- [16] *EURYDICE. Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process. European Commission.*
- [17] Hrubos, Ildikó. 2000. *Educatio.* Új paradigma keresése az ezredfordulón. IX. évf.. 1. sz..
- [18] Hrubos, Ildikó. 2003. *Educatio.* Napjaink reformja: az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása. XII. évf.. 1. szám.
- [19] Hrubos, Ildikó. 2005. *Educatio.* A peregrinációtól az Európai Felsőoktatási Térségig. XIV. évf.. 2. szám.
- [20] Hrubos, Ildikó és Tomasz, Gábor. 2007. *A bolognai folyamat intézményi szinten. Kutatás Közben No. 278..* Felsőoktatási Kutatóintézet.

- [21] Hrubos, Ildikó. 2008. *Educatio*. A minőségkultúra ügye az Európai Felsőoktatási Térségben. XVII. évf.. 1. szám.
- [22] Hrubos, Ildikó. 2009. *Educatio*. A sokféleség értelmezése és mérése. 18-31. XVIII. évf.. 1. sz..
- [23] *Intézményakkreditációs Útmutató. Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság. 2007. október 16.* .
- [24] Jónasson, T.. 2008. *Inventing Tomorrow's University. Who is to take the Lead? An Essay of the Magna Charta Universitatum*. Bononia Press.
- [25] Kozma, Tamás és Rébay, Magdolna. 2008. *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum Könyvkiadó. Budapest.
- [26] *London Communiqué. Toward the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. 18 May 2007.*
- [27] *Mapping Diversity: Developing a European Classification of Higher Education Institutions (2008). Classifying European Institutions for Higher Education Project (stage II).* <http://www.utwente.nl/cheps/research/projects/ceihe>.
- [28] *Országjelentés 2007-2009. OKM - Nemzeti Bologna Bizottság honlapja* .
- [29] „*Realising the European Higher Education Area*”. *Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Berlin, 19 September* .
- [30] Reisz, Róbert. 2003. *Educatio*. Izomorfizmus, konfliktus és kreativitás. 19-32. XII. évf.. 1. szám.
- [31] Sadlak, J. és Cai, L.N.. 2007. *The World-Class University and Ranking: Aiming Beyond Status*. Cluj University Press.
- [32] *Standards and Quidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2005) ENQA report. European Association for Quality Assurane in Higher Education. Helsinki* .
- [33] Szabó, Katalin. 2008. *Educatio*. Tanulás a munkahelyeken és a munkahelyekért. XVII. évf.. 2. szám.
- [34] *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009.* <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=603>.
- [35] *The European Higher Education Area – Achiving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. OKM Bologna honlap.*
- [36] *The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European ministers of education. Convented in Bologna on the 19th June 1999. OKM Bologna honlap.*
- [37] *The Lisbon Declaration. Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a Common Purpose (2007) OKM Bologna honlap.*
- [38] *2008. évi XCVII. törvény a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény módosításáról. Magyar Közlöny 2008/183. szám.*
- [39] *276/2009. (XII.4.) Korm. Rendelet a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. Törvény egyes végrehajtási rendeleteinek módosításáról.* www.okm.gov.hu/jogszabalyok/kormanyrendeletek.

A nemzetközi hallgatói mobilitás változó tendenciái

Megjelent:

[40] Hrubos, Ildikó. *Educatio*. A peregrinációtól az Európai Felsőoktatási Térségig. 14. 2. 2005. 223-243.

Bevezetés

Az európai felsőoktatási reform legszembevetőbb jellemzője, hogy maga a reform is állandó változásban van. Egyre szélesebb az Európai Felsőoktatási Térséghez formálisan is csatlakozó országok köre (1999-ben, Bolognában 29 ország miniszterei írták alá a nyilatkozatot, 2001-ben, Prágában 33-ra, 2003-ban, Berlinben 40-re nőtt a számuk, 2005 májusában, a bergeni miniszteri konferencián pedig további öt országgal bővült a kör a poszt-szovjet országok bekapcsolódásával). Részben ebből, de nagyrészt a reform természetéből, példátlan méretéből és összetettségéből adódik, hogy a megvalósítás során újabb és újabb kérdések merülnek fel, változnak a prioritások, és egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy a folyamat egyes stációinak értékelése rendkívül komplex megközelítést igényel. Nem véletlen, hogy a hallgatói (és kisebb mértéken a kutatói-oktatói) mobilitás a leggyakrabban említett kérdés a hivatalos dokumentumokban, az elemzésekben és a reformmal foglalkozó nemzetközi konferenciákon. Ez az a jelenség, amely eléggé konkrét és viszonylag jól mérhető, rövidebb távon is megfelelő mutatója lehet a bolognai folyamat állásának, mivel koncentráltan fejezi ki a nyilatkozatokban lefektetett célok összességét, azok mindegyikéhez egyértelműen kapcsolódik. Megjelenik benne a bolognai prioritások, a fokozatok rendszerének összehangolása, a minőségbiztosítás és a végzettségek kölcsönös elismerése megvalósításának hatása. Más felől a hallgatói mobilitás témája összefügg a legátfogóbb kérdéssel, a reform társadalmi hatásaival, amelynek felvetését és vizsgálatát egyre erőteljesebben szorgalmazzák a felsőoktatás különböző aktorai (főleg maguk a hallgatók). „Mentő megoldás” a mobilitás témájának elemzése, hiszen a társadalmi hatások nehezen meghatározható körének teljesebb vizsgálata egyelőre inkább politikai természetű kívánság, a kutatók számára pedig elméleti felvetés.

Az alábbiakban a nemzetközi hallgatói mobilitás kérdéskörének néhány fontos elemét járjuk körül. Röviden áttekintjük az előzményeket, a hallgatói mobilitás jellemzőit a mai értelemben vett, nemzetközi programként megfogalmazott mobilitás korszaka előtt, majd pedig a huszadik század utolsó évtizedének európai történéseit a mobilitás tekintetében. Összevetjük a folyamatot generáló két nagy aktor, a nemzetek feletti kormányzati vonalat képviselő Európai Unió (és vezető testületei), és az akadémiai közösséget, a felsőoktatási intézmények összességét megjelenítő Európai Egyetemi Szövetség (és társzervezete) lépéseit, valamint a harmadik aktorként fellépő nemzeti kormányzatok reagálását. Végül foglalkozunk a hallgatói mobilitás jövőjével, az azt befolyásoló globális történésekkel.

Az előzményekről

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

A középkori egyetemek számára az adott régió jelentette a releváns politikai-kulturális környezetet, mivel még nem voltak területileg definiálható államok. A hallgató ennek megfelelően úgyszólván mindig „külföldi” volt, aki más régióból érkezett. Nem voltak jogai a helyi társadalomban, „szegénynek”, hatalom nélkülinek számított (sokszor ez összefüggött azzal, hogy valamely szerzetesrend tagja volt). A hallgatókat eredetük szerint a négy égtáj alapján azonosították, annak megfelelően

alkottak hivatalos közösséget az egyetemen belül. Az egyetemjárást megkönnyítette a közös tanítás nyelv, a latin használata, valamint az a körülmény, hogy az egyetemek karok szerinti tagozódása, a tantervek felépítése és tartalma hasonló volt. Az intézmények nem különböztek egymástól szellemiségükben, szakmai irányultságukban, tehát a hallgató számára ez nem volt releváns szempont az intézményválasztásnál. Amennyiben egyáltalán dönthettek, akkor elsősorban a presztízsbeli különbségeket, az infrastrukturális környezet vették figyelembe.

A XVI-XVII. században új helyzetbe kerültek az egyetemek. A territoriális államok fokozatos kialakulása következtében megjelent az állami kontroll, és erősödött a kezdetektől jelenlevő egyházi kontroll. A hallgató már nem volt eleve külföldi, ezért már külön csoportba regisztrálták a hazai és a külföldi hallgatókat, utóbbiakat nyelv és eredet szerint is besorolva. A külföldi hallgató – ellentétben a középkori modellel – nem volt „szegény”, éppen ellenkezőleg, a privilegizált, gazdag családok küldték gyermekeiket külföldi tanulmányra. A nemzetközi arisztokrácia találkozóhelye volt az egyetem, a diákevek alatt kialakított kapcsolatokat később jól lehetett kamatoztatni. Az elit életmódjának része lett a külföldi egyetem látogatása. A reformáció és az ellenreformáció kapcsán új egyetemeket alapítottak, és megjelentek a kifejezetten világi egyetemek. Ennek következtében differenciálódott az egyetemek jellege, szellemisége, tanítási módszere. A mobil hallgatók elsősorban vallási, világnézeti alapon választottak intézményt. /Stichweh 2004/[28]

A közvetlenebb történelmi környezet

A XIX-XX. században az egyetemi rendszer nemzetivé vált. A jellemzően az állam által alapított egyetemek a nemzetállam reprezentációját adták, miközben paradox módon az egyetem, mint intézmény kozmopolitává lett, amely nem tűri a kontrollt, és alapvető jellemzője a pluralizmus és a differenciáltság. Az egyetem kilépett Európából, és a gyarmatokon, az Új Világban, mint egyetlen létező modell terjedt el. A külföldi tanulás jellegzetes típusává vált a gyarmati elit gyermekeinek megjelenése a gyarmattartó ország egyetemein. Alapítottak egyetemeket a gyarmatokon is, ahol a tanítás nyelve és tartalma a gyarmattartó ország egyetemi modelljét követte. Ez viszont tanári mobilitást indított el. Az egyetemi-akadémiai világ kapcsolata a gyarmatok felszabadulása után is megmaradt. A XX. század közepétől konkurenciaként megjelentek a szovjet tömb országai, amelyek támogatták a harmadik világ diákjainak mobilitását, elsősorban politikai-ideológiai céllal. Az 1970-es években a Közel-Kelet, az 1980-as években a Távol-Kelet országai adták a legdinamikusabban növekvő külföldi hallgatói csoportokat. A XX. században új elemként tűnt fel a nemzeti, etnikai indíttatású hallgatói mobilitás. Ennek háttérében a totalitárius rendszerek diszkriminációs gyakorlata állt, továbbá a két világháború következtében végbement határmódosítások, aminek következtében nagy tömegek kerültek nemzeti kisebbségi létbe. A XX. század végén pedig az egykori vendégmunkások (ma már európai állampolgárok) származási országaiból érkezik a hallgatók egy újabb típusa. /Stichweh 2004/[28]

A kérdést most már Európára szűkítve megállapítható, hogy a XIX. század végétől, egy jelentősebb hallgatói létszámexpánzió hatására is intenzívebbé vált a nemzetközi mobilitás, mégpedig földrajzilag jól azonosítható irányokban: elsősorban Keletről Nyugatra, kisebb mértékben Északról Délre, illetve a nyugati egyetemek között. Az egyetem-hiányos régiókból mentek a hallgatók a nagyobb kínálatot nyújtó, akadémiai szempontból is fejlettebb régiókba. A két kiemelt célpont Franciaország és Németország volt. A mozgás célpontjainak kiválasztásában - időben változó módon - szerepet játszottak speciális motívumok: a nők egyetemi tanulását nem korlátozó országok egyetemeire értelemszerűen nagyobb számban mentek nőhallgatók Európa más országaiból. Az első világháború utáni korszakban pedig a diszkriminációt bevezető országokból zsidó származású hallgatók kerestek lehetőséget más, tanulmányaikat nem akadályozó országokban. A különböző okokból hazájukat elhagyni kényszerülők, a menekültek az egyetemi mobilitás egy sajátos típusát jelentették /Karády 2004/[18]

A tanulmányi migráció, mint összetett társadalmi jelenség a modern társadalomban

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

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

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

A nem kutatói, hanem gyakorlatibb szakmai karrierre vágyók elsősorban olyan szakokat keresnek külföldön, amelyek nemzetközi szinten hasznosítható ismereteket adnak. Mivel a XX. század végére a gazdaság egyértelműen globálissá vált, az üzleti- és menedzsment szakok dominanciája jellemző a vendéghallgatók között, világszerte. A Master of Business Administration (MBA) képzés népszerűsége, kezdetől fogva nemzetközi irányultsága a legjobb példa erre. Az MBA programokba jellemzően eleve beépítik a külföldi részképzést.

A sport és a művészetek, a teológiai képzés, a nemzetközi jogi tanulmányok ma már ugyancsak globális jellegűek, így ezen szakok hallgatói számára kézenfekvő igény a külföldi tanulás. Más oldalról az egyetemek az említett területek, szakok által gyakorolhatnak vonzást a potenciális külföldi hallgatókra (jól ismert például az amerikai egyetemek életébe szervesen beépülő sport szektor ilyen szerepe). /Stichweh 2004/[28]

A nemzetközi egyetemi, akadémiai kapcsolatok újjáépítése Európában a második világháború után

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

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

A CRE missziójának tekintette az intellektuális függetlenség érvényesítését, az akadémiai világ kollektív autonómiájának megtestesítését, az egyetemek pozíciójának megerősítését az újjáépülő Európában. Tevékenysége kezdetben – nyilvánvaló politikai okokból – csak Nyugat-Európára terjedt ki, de az 1960-as évek végétől már páneurópai törekvései is voltak. A CRE, mint az individuális egyetemeket tömörítő nem kormányzati szervezet, nehezen tudta kezelni a szigorúan központilag irányított államszocialista országok egyetemeivel kiépítendő kapcsolatokat. Megoldásként felmerült egy kormányzati támogatással működő szervezet létrehozása Európai Egyetemek Szövetsége (Association of European Universities - AEU) néven. Közvetítőként az UNESCO, illetve annak 1972-ben alapított európai szervezete, a Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur (CEPES) játszott szerepet. 1975-ben, a frissen aláírt Helsinkii Egyezmény¹ politikai környezetében került sor az előkészítő ülésekre. Két álláspont csapott össze a szervezet státuszának értelmezését illetően. Az egyik szerint a CRE elődintézménynek tekinthető, tehát jogfolytonosságról van szó, a másik szerint pedig teljesen új intézményről, amelynek a CRE tagjai automatikusan tagjai lehetnek. Végül a jogfolytonosság támogatói kerültek többségbe, ami a keleti tömb országainak, illetve egyetemeinek nehézséget okozott, megosztotta őket. A közös és erős szervezet létrehozása tehát nem igazán sikerült, a továbbiakban a CRE a nyugati régióra koncentrálna erőfeszítéseit. Ennek fontos eleme volt az Erasmus program kezdeményezése, amelyet az Európai Bizottság 1986-ban indított el. Ez volt az első, közösségi szintű, konkrét lépés a felsőoktatási intézmények közötti együttműködés, a tanári és hallgatói mobilitás szervezett támogatására. (Az Erasmus Programot további programok követték, amelyek az oktatás különböző területeit érintették.) A program látványos sikereket ért el, valóban megmozgatta, egymás felé fordította az egyetemeket. A program jelentőségét, hatáskörének nagyságát jellemzi, hogy a program beérésével több ezer tanszék került be a rendszerbe

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

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

A Magna Charta Universitatum elfogadásának hatására megindult a konkrét kooperáció egyes egyetemek között, oly módon, hogy azok intézményesített csoportokat alkotva most már szervezettebb formában tervezték meg és indították el a közös oktatási-kutatási programokat, cseréket (Coimbra csoport, Santander csoport, Compostella csoport, Utrecht együttműködés stb.) /Barblan 2001/[2]

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

¹a „vasfüggönnyel” kettéválasztott Európa első egyezménye a két oldal együttműködéséről

Az 1990-es évek fejleményei

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

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

1995-ben az Európai Bizottság elhatározta, hogy az új helyzet kívánalmainak megfelelően ésszerűsíti a közösségi oktatási programok egyre bonyolultabb hálózatát. Egyetlen nagy rendszerbe, a Socrates keretprogramba szervezték a programokat, és a felsőoktatási mobilitás esetében a küldő felsőoktatási intézményt tették a megállapodások alanyává. Így kevesebb partnerrel, áttekinthetőbbé vált a munka. Ezzel függött össze, hogy az Európai Bizottság 1995-ben támogatta az Európai Unió Rektori Konferenciájának Konföderációját (Confederation of EU rectors' conferences) szervezet létrehozását, amely tárgyaló partnere lehetett EU szintű felsőoktatási ügyekben. Az új szervezet nyilvánvalóan elhatárolódott a CRE-től, hangsúlyozva, hogy befolyása nagyobb, mint a CRE-é, de hatásköre csak az EU országokra terjed ki. Az új szervezet létrehozása jól mutatta az Európai Bizottság aktivitásának fokozódását a felsőoktatási ágazatot érintő kérdésekben.

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

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

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

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

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

Egy évvel később, 1999-ben – jelképesen a Magna Charta Universitatum kihirdetésének színhelyén, Bolognában – már 29 ország oktatási minisztere írta alá azt a nyilatkozatot, amely megindította a ma már bolognai folyamatnak nevezett nagyszabású felsőoktatási reformot. Ez után felgyorsultak az események. 2000-ben az Európai Unió Tanácsa akcióttervet fogadott el a mobilitásról. A tagállamok kormányai vállalták, hogy megfogalmazzák az európai mobilitási stratégiát, minden lehetséges módon növelik a mobilitási kedvet, támogatják a többnyelvűséget a felsőoktatásban, javítják az információáramlást, létrehoznak egy mobilitási adatbázist, tisztázzák a finanszírozás kérdését, és megkeresik annak megfelelő módjait (42 pontban fogalmazták meg a konkrét teendőket). Az akciótterv széleskörű felhatalmazást adott az Európai Bizottságnak, amely a Sorbonne és Bolognai Nyilatkozat előkészítése és aláírása körüli eseményekben – értelemszerűen - kissé háttérbe szorult.

2005 Bergeni Miniszteri Konferencia – öt év eredményei a mobilitás területén

A mobilitás kérdésével – a téma centrális jellege következtében – valamilyen formában minden, a miniszteri konferenciát előkészítő anyag, minden tanácskozás foglalkozott. Ezek eredményeinek áttekintését, összefoglalását és további konkrét adalékok szolgáltatását vállalta az a tematikus konferencia, amelyet nem sokkal Bergen előtt, 2005 márciusában tartottak Bonnban a nemzeti Tempus irodák és Nemzeti Bologna Bizottságok, egyetemi vezetők és kutatók részvételével. /Bologna Seminar 2005/[5]

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

Figyelembe kell venni, hogy a munkaerőpiac – nem várt - új elvárásokat támaszt. Felgyorsult az idő: minél fiatalabb munkavállalókat keres. A hallgatók lehetőleg gyorsan akarják befejezni egy-egy fokozathoz kapcsolódó tanulmányaikat (a kreditrendszer erre elvileg lehetőséget ad), amennyiben pedig nem kívánnak hamar kilépni a munkaerőpiacra, akkor inkább egy újabb mesterprogramot akarnak elvégezni, nem pedig „elhúzni” a tanulmányi időt. Hol lehet itt helye a külföldi tanulmányútnak?

A képzés egyes ciklusaiban a mobilitás új lehetséges modelljei rajzolódnak ki. Az alapszakoknál megoldásként kínálkozik a külföldi tanulmányút kötelező és szerves beépítése a képzési programba. Ennek intézmények közötti egyezményen kell alapulnia, hogy biztonságos és tervezhető legyen a munka, és a hallgatók időleges távolléte ne okozzon megoldhatatlan problémákat az oktatásszervezésben. Az Európai Nem-egyetemi Felsőoktatási Intézmények Szövetsége (EURASHE) – érthető okokból – kiemelt figyelmet kér az első ciklusnak, a többnyire professzionális típusú képzést adó programoknak. Több ösztönző elem bevezetését ajánlja azért, hogy a hallgatói mobilitás megvalósulhasson ezen a szinten is. /EURASHE's Vilnius Statement 2005/[9] A mesterszakok esetében a közös programok (Joint Degree Program) jelentik a járható utat, amelyek néhány (általában 4-5) európai felsőoktatási intézmény megállapodása alapján indulnak. A hallgatók az egyes szemesztereket, képzési egységeket különböző helyszíneken, országokban, a meghirdető egyetemeken végzik el, vagy pedig

a tanárok utaznak a hallgatókhoz, a partner egyetemre. Végül közösen kiadott fokozatot kapnak a hallgatók. Bármennyire logikus és vonzó ez a modell, követőinek sok adminisztratív, finanszírozási és más gyakorlati akadállyal kell megküzdeniük, továbbá az akadémiai világ értetlenkedésével is találkozhatnak. Tehát speciális, viszonylag kisebb hallgatói létszámot érintő, jó együttműködési tapasztalatokra épülő programoknál válik be elsősorban. Szélesebb kört érinthet az a kézenfekvő megoldás, hogy a hallgatók a teljes programot külföldi egyetemen végzik el. A mobilitásról való gondolkodás körébe ezt a jelenséget is be kell illeszteni, el kell szakadni a kizárólag a részképzésre koncentráló szemlélettől. Mindkét ciklusban lehetséges út a rövidebb idejű tanulmányutak, nyári egyetemeken való részvétel támogatása, mert ezek a formák nem zavarják meg a feszes képzési programot. Szembe kell nézni azzal a jelenséggel is, hogy a jól bevált közösségi programok keretében történő tanulmányutak mellett egyre nagyobb teret kap az egyéni mobilitás. Figyelemre méltó általános tapasztalat, hogy az utóbbi években csökken a szervezett mobilitás vonzereje a gazdagabb országok hallgatói körében. Ők az egyéni utakat preferálják (jómódú szüleik képesek finanszírozni azokat). Az egyetemeknek ezt is támogatniuk kell azzal, hogy megfelelő oktatásszervezési megoldásokkal egyáltalán lehetővé teszik a rövidebb-hosszabb egyéni tanulmányutakat (pl. az alapszakokat nem három évben, hanem 180-ban kreditben határozzák meg, hogy könnyebb legyen az egyéni mobilitás során elvégzett tanulmányi munka beszámítása). Végül is megállapítható, hogy a képzési rendszer, a képzési programok jelenleg folyó átalakítása, az új követelményeknek megfelelő programok kifejlesztése elvileg egyedülálló lehetőséget ad olyan rendszer létrehozására, amely ténylegesen kedvez a mobilitásnak. De ezt a filozófiát tudatosan kell érvényesíteni a reformmunkálatok során.

Jól azonosíthatók a mobilitás jelenleg érvényesülő fontosabb konkrét akadályai.

Bár a bolognai reform egyik alapvető eleme a képzési rendszerek összehangolása, az eddig megtett lépések után továbbra se mondható, hogy teljesen átlátható és összehasonlítható rendszer van kialakulóban. Országonként eltérő megoldások születtek a képzési programok hosszúságát, szerkezetét illetően. A szerkezetet egyes országokban központilag, egységesen szabályozták, amelyben csak szakmák szerinti eltérések lehetnek, más országokban pedig az egyes intézmények hatáskörébe került a döntés. Néhány országban párhuzamosan léteznek – esetleg eltérő hosszúságú és elnevezésű - akadémiai és professzionális BA/BSc és MA/MSc programok. Egyes szakértők jelezték, hogy a 3 éves alapképzés esetében később problémát okozhat az első fokozat elfogadtatása a 4 éves rendszerű Európán kívüli országokban (USA, Canada, Japán stb.).

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

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

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

A Bergeni Kommunikében végül egy rövid pont foglalkozik a hallgatói és tanári mobilitással, főleg a mobilitás még mindig meglévő akadályainak lebontásával. A dokumentum három konkrét témát emel ki. A miniszterek megerősítik, hogy

támogatják az ösztöndíjak és diákhitel más országokba való átvitelének lehetővé tételét, hogy erőfeszítéseket fognak tenni a vízum és a munkavállalási engedélyek kiadásának megkönnyítésére a mobilitási programokban résztvevők számára, és kijelentik, hogy arra fogják készíteni a felsőoktatási intézményeket és a hallgatókat, hogy törekedjenek a mobilitási lehetőségek fokozottabb kihasználására, a külföldön végzett tanulmányok teljes elismertetésére. A mobilitással összefüggő „társadalmi dimenziót” – a egyenlő bejutási esélyek biztosítását, a kedvezőtlen helyzetű társadalmi csoportokból származók anyagi támogatását – a kormányzatok felelősségi körébe utalták. /The European Higher Education Area 2005/[32]

Nem tesz viszont említést a kommuniké arról, ami az Európai Egyetemi Szövetség (EUA) előzetes Glasgow-i konferenciáján a rektorok részéről elhangzott: létre kell hozni egy európai támogatási alapot, hogy a külföldi tanulmányok anyagi terhei ne riasszák el a hallgatókat. /Glasgow Declaration 2005/[14] Pedig ugyanezt kérték a hallgatók is az Európai Hallgatói Szövetség (ESIB – később ESU) konferenciáján, miután erősen hangsúlyozták, hogy a tanulmányi mobilitás legfőbb akadálya a finanszírozás elégtelenségében rejlik. Egyenesen úgy fogalmaztak, hogy a mobilitásnak hallgatói joggá kell válnia, nem maradhat privilégium. /Luxembourg Student Declaration 2005/[17]

Módszertani kérdések

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

Az Európai Parlament megrendelésére 2002-től elindult egy kutatás (Statistics on Student Mobility within the European Union), amelyet tekintélyes felsőoktatás-kutatók – Ulrich Teichler és Ute Lanzendorf – vezetnek a Kasseli Egyetem kutatóintézetében (Centre for Research on Higher Education and Work).

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

A projekt hosszabb távú célja egy évente (esetleg 2-3 évente) rendszeresen megjelenő és a releváns szempontokat érvényesítő kiadvány létrehozása 32 országra vonatkozóan (a 25 EU tagállam mellett a belépésre váró Bulgária, Románia és Törökország, valamint négy EFTA ország – Izrael, Liechtenstein, Norvégia és Svájc - tartozik ebbe a körbe). Nem terveznek primer adatgyűjtést, nem mennek le az egyes felsőoktatási intézményekig, hanem a meglévő – rendszeresen publikált illetve nem publikált – adatokat gyűjtik össze és finomított, összehasonlítható formára dolgozzák át.

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

külföldi országot értelmezni, mégpedig két módon: a hallgatónak külföldi ország az állandó lakhelye, vagy pedig külföldi ország az előzetes tanulmányainak helye. Ezt és az ehhez hasonló értelmezési kérdéseket meg kell vitatni és a megállapodás után át kell vezetni minden résztvevő ország statisztikai rendszerébe. /Lazendorf – Teichler 2003/[19]

Az európai hallgatói mobilitás jövője

A fejlett világ felsőoktatási rendszereit a felsőoktatás-kutatók többféle módon tipizálják. Az egyik megközelítés az intézményrendszer differenciáltságának jellege szerint két fő modellt különböztet meg. Az európai modellt integrált modellnek nevezi, amelyben az ugyanabba a szektorba tartozó felsőoktatási intézmények azonos értékű diplomát adnak, elvileg azonos minőséget képviselnek. A kontinentális Európában, a XIX. században kiépített egyetemi rendszerben ezt az állami kontroll biztosítja, a briteknél pedig (ahol sokáig tartotta magát a középkori egyetemi hagyomány) a tradíció ereje. A másik az Amerikában érvényesülő modell, amelyre az intézményrendszer differenciáltsága jellemző, ami az állami kontroll hiányából, a verseny, mint fő rendező elv működéséből adódik. /Teichler 1993/[29]

Az amerikai modellben – a fentiekből adódóan - természetes elemként jelenik meg a hallgatói mobilitás. A kimondatlanul ugyan, de sok tekintetben az amerikai modellt példaként figyelembe vevő, a mobilitást kiemelt értékűként kezelő Európai Felsőoktatási Térségnek paradox helyzettel kell szembenéznie. Miközben az egyes országok felsőoktatási rendszerei a maguk területén elvileg integráltak, a 2005-től már 45 tagot számláló kör országaiban egymástól nagyon különböző a felsőoktatás rendszere. Bár a jelenleg folyó reform célja a felsőoktatási rendszerek összehangolása, az láthatóan csak korlátozott módon valósul meg, a nemzeti sajátosságok sok szempontból fennmaradnak. A mobilitásnak pedig éppen ezért sok akadálya van akkor, amikor a hallgató két – továbbra is az integrált modell számos elemét viselő – európai ország határát át akarja lépni. Az akadályok felszámolása így valószínűleg hosszabb időt fog igényelni (ebből a szempontból a 2010-es határidő szubsztantív értelemben biztosan nem tartható).

A hallgatói mobilitás legnagyobb része az utóbbi 15-20 évben az európai közösségi programok keretében valósult meg. Ezeket a programokat az uniós illetve a nemzeti költségvetés finanszírozza, jól szervezettek, sokszor központi elvük a szimmetria, a ki- és beutazók hallgatók számának egyensúlya egy-egy ország szintjén. A jövőben minden jel szerint a jelenleginél nagyobb volumént és arányt fog képviselni az egyéni mobilitás, ami nemcsak vendéghallgatói, részképzési mobilitást fog jelenteni, hanem teljes programok külföldön való felvételét. Feltételezhető, hogy az első képzési ciklus programjait továbbra is döntően a költségvetés finanszírozza, és egyértelműen szociális elemeket is tartalmaznak majd. Itt a mobilitás intenzitásának növelését a Bergenben és az azt megelőző konferenciákon megfogalmazott módon – a jogi és finanszírozási szabályozások finomításával – lehet majd elérni. A második ciklus programjai előbb-utóbb az önköltséges, tandíjas státuszba kerülnek (ez nem lesz könnyű lépés, ehhez le kell szerelni a hallgatók erős ellenállását minden piaci gondolattal szemben). A teljes programot érintő mobilitás ebben a képzési ciklusban fog elsősorban elterjedni.

Az egyéni mobilitás tekintetében a felsőoktatási intézményeknek - alapesetben - piaci szereplőkként kell viselkedniük. A külföldi hallgatók tandíjat, mégpedig általában magasabb tandíjat fizetnek, mint a hazai hallgatók. Az intézményi bevételek ún. tercier (nem költségvetése) szektorában döntő súlyuk lehet a tandíj bevételeknek, és ezek növelésének kézenfekvő módja a külföldi hallgatók fogadása egyre nagyobb számban. /Hrubos 2004/[16] A külföldi hallgatókért folyó versenyben az akadémiai minőség mellett a szélesebb értelemben vett szolgáltatások minősége és a tandíj mértéke is döntő szerepet játszik. Piaci viszonyok között természetesen nem lehet befolyásolni a mobilitás szimmetrikus-aszimmetrikus voltát egy-egy országban, egy-egy egyetemen. A versenyben lemaradó országok, egyetemek elvesztik potenciális hazai hallgatóik jelentős részét, és nem kapnak elegendő külföldi hallgatót sem.

A minőségbiztosítással kapcsolatos viták, ambivalens álláspontok ezen a ponton válnak érthetővé. A minőségbiztosítás egyrészt elvileg garantálja, hogy a külföldi hallgatókért folytatott árverseny ne vezessen a minőség romlásához. Más oldalról viszont a minősítések nemzetközi szintre helyezése, az eredmények közzététele széles körben ismertté teszi egy-egy intézmény teljesítményének színvonalát, amitől érthető módon tartanak a fentiekben említett ún. integrált modell ernyője alatt nehézkességhez szokott egyetemek, főiskolák. A minőségellenőrzési eljárás során nyert adatok és értékelések alapján végső soron felállítható az intézmények valamilyen sorrendje, ami már jól áttekinthető információ minden szereplő számára. A sorrendek kialakítására, a ranking rendszer bevezetésére, több európai országban történtek kísérletek. Érthető a hallgatók és a mobilitás növelésében érdekelt más szereplők érdeklődése az ilyen típusú információk iránt. Már az is sokat segítene a hallgatói döntéskor, ha a szakértők legalább az európai felsőoktatási intézmények valamilyen – több dimenziót figyelembe

vevő - tipológiáját kialakítanák, és annak megfelelően sorolnák be az egyes intézményeket néhány nagyobb csoportba. / Zgaga 2004/[33]

Az Európai Felsőoktatási Térségnek szembe kell néznie azzal az ellentmondással, hogy mire (2010-re) kiteljesedik a nagy vállalkozás, a felsőoktatás egyértelműen globalizálódik. A hallgatói mobilitás területén az ázsiaiak (elsősorban a kínai, indiai és vietnámi hallgatók) gyorsan növekvő számú, tömeges megjelenésére lehet számítani, ami a hallgatói mobilitás mintázatát erősen befolyásolni fogja a világ fejlett országaiban. A nemzetközi mobilitás intenzitását és irányait már nemcsak az eddig jól ismert tényezők (az egyetemi rendszer kiépítettsége, színvonala, a gazdasági fejlettség) befolyásolják, amelyek végül is a Kelet-Nyugati áramlást meghatározták. Az országok és régiók, földrészek közötti mozgás alakításában már más nemzetközi trendek is szerepek játszanak (demográfiai folyamatok, az emberi erőforrásokba való beruházás mértéke, az emberi jogok érvényesülésének szintje, az ország nemzetközi nyitottsága, vagy akár olyan esemény, mint ami szeptember 11-én történt az Egyesült Államokban) /Atlas 2003/[1] Európának fel kell készülnie erre, és a képzési rendszer átalakításakor, az új típusú programok megalkotásakor figyelembe kell venni az Európán túlmutató szempontokat is. Az EFT vonzerejének növelése más régiók felé a kontinens egyetemeinek elsődleges érdeke. A globalizálódás másik következménye a külföldi egyetemek „kihelyezett” részlegeinek megjelenése. Ezáltal megvalósul a mobilitás sajátos esete: nem a hallgatók utaznak más országba, hanem a külföldi felsőoktatási intézmény teszi át székhelyét oda, ahol a potenciális hallgatók vannak. Európában elsősorban amerikai egyetemek telepedtek meg ebben a formában, és egyértelmű konkurenciát jelentenek a helyi felsőoktatási intézmények és az egész EFT számára. Az európai egyetemeknek – ebből tanulva – nagyobb intenzitással kellene kihelyezett részlegeket létesíteniük, pl. Ázsia gyorsan fejlődő országaiban.

Kérdések

1. Milyen szakaszokra osztható történetileg az európai hallgatói mobilitás a Középkortól a XX. század végéig?
2. Mik voltak a hallgatói mobilitás fő indítékai a XX. században?
3. Milyen fejleményeket hozott az 1990-es évtized a mobilitást meghatározó európai intézményrendszerekben?
4. Milyen módon került előtérbe a mobilitás kérdése a bolognai folyamatban?
5. Milyen eredmények és akadályok azonosíthatók a reform első öt évének tapasztalatai alapján?

Irodalom

- [1] 2003. *Atlas of Student Mobility*. Institute of International Education. New York .
- [2] Barblan, A.. 2001. *Academic co-operation and mobility in Europe: how it was, how it should be. CEPES 30th anniversary – special issue of Higher Education in Europe*.
- [3] *Bologna-Bergen 2005, National Reports*.
- [4] *Bologna Process Stocktaking. Draft Report. Stocktaking Working Group, 8 April 2005* .
- [5] *Bologna Seminar on „Student Mobility in the European Higher Education Area 2010”. Executive summary of Bad Honnef observations and recommendations. Deutscher Akademischer Austausch Dienst. Bad Honnef, 17/18 March 2005* .
- [6] *Communiqué of the Prague Summit. Towards of the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001* .
- [7] *Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region. Lisbon, 11.IV.1997. Council of Europe, European Treaty Series – No. 165* .

- [8] *Developing an Internal Quality Culture in European Universities. Report on the Quality Culture Project. Round II – 2004.* European University Association. Brussels.
- [9] *EURASHE's Vilnius Statement for Bergen. Vilnius, 29 April 2005.*
- [10] 4 July 2003. *Forward from Berlin: The role of universities. To 2010 and beyond. Communiqué of the Conference.* European University Association. Leuven.
- [11] *From Berlin to Bergen. The EU Contribution. Progress Report, 7 April 2005.* European Commission.
- [12] *From Prague to Berlin. The EU Contribution. Progress Report, 1 August 2002.* European Commission .
- [13] *From Prague to Berlin. The EU Contribution. Second Progress Report, 14 February 2003.*
- [14] 2 April 2005. *Glasgow Declaration. Strong Universities for a Strong Europe.* EUA. Glasgow.
- [15] Hrubos, Ildikó. 2003. *Educatio.* Napjaink reformja: az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása. No. 1.. 51-64.
- [16] Hrubos, Ildikó. 2004. *A gazdálkodó egyetem. Felsőoktatási Kutatóintézet. Új Mandátum.* Budapest.
- [17] *Luxembourg Student Declaration. Presented at the 9th European Student Convention. Luxembourg, March 2005. The National Unions of Student in Europe (ESIB).*
- [18] Karady, V.. 2004. *Student Mobility and Western Universities: Patterns of Unequal Exchange in the European Academic Market, 1880-1939.* In: Charle, Ch. –Schriewer, J. – Wagner, P. (eds): *Transnational Intellectual Networks. Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities.* 345-360. Campus Verlag. Frankfurt, New York.
- [19] Lazendorf, U. és Teichler, U.. 2003. *Statistics of Student Mobility Within the European Union. Working paper. European Parliament, Education and Culture Series. Luxembourg.*
- [20] 1988. *Magna Charta Universitatum, Bologna.*
- [21] „*Realising the European Higher Education Area*”. *Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Berlin, 19 September 2003.*
- [22] „*Realising the European Higher Education Area – Achieving the Goals*”. *Conference of European Higher Education Ministers. Contribution of the European Commission. Bergen, 19/20 May 2005 .*
- [23] Reicher, S. és Tauch, Ch.. 2003. *Trend in Learning structures in European Higher Education III Draft Summary – EUA – Graz Convention, 29/31 May 2003.*
- [24] Reicher, S. és Tauch, Ch.. 2003. *Trends 2003. Progress towards the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps towards sustainable reform of higher education in Europe.* European University Association. .
- [25] Reicher, S. és Tauch, Ch.. 2005. *Trends IV. Main findings and conclusions. EUA Convention Glasgow, 31 March 2005.*
- [26] *Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 14 December 2000 concerning an action plan for mobility.*
- [27] *Statistics of Student Mobility Within the European Union. Working Paper (2003) European Parliament. Directorate-General for Research. Education and Culture Series No.03..*
- [28] Stichweh, R.. 2004. *From the Peregrinatio Academica to Contemporary International Student Flows: National Culture and Functional Differentiation as Emergent Causes.* In: Charle, Ch. –Schriewer, J. – Wagner, P. (eds): *Transnational Intellectual Networks. Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities.* 345-360. Campus Verlag. Frankfurt, New York.

- [29] Teichler, U.. 1993. *Structures of Higher Education Systems in Europe*. In: Gellert, C. (ed.) *Higher Education in Europe*. 23-36. Jessica Kingsley Publishers. London.
- [30] *The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005.*
- [31] *The Bologna Process: Achievements and Challenges. Steering Committee for Higher Education and Research. Council of Europe. 1st plenary session. Strasbourg, 3-4-October 2002.*
- [32] *The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European ministers of education. Convented in Bologna on the 19th June 1999. .*
- [33] Zgaga, P.. 2004. *Designing policies for mobile students. Report for the Dutch EU Presidnecy Conference: Bologna – Berlin – Bergen Seminar. Noordwijk, October 10-12, 2004.*

A minőségkultúra ügye az Európai Felsőoktatási Térségben

Megjelent:

[34] Hrubos, Ildikó. *Educatio*. A minőségkultúra ügye az Európai Felsőoktatási Térségben. 17. 1. 2008. 22-35.

A minőség kérdésének helye az európai felsőoktatási reform folyamatban

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

Az 1999-es eredeti nyilatkozatban a reform hét felsorolt célja közül a hatodik helyen szerepel a minőségbiztosítás területe, azzal, hogy a miniszterek támogatják az összehasonlítható kritériumokon és módszereken alapuló európai együttműködés kialakítását. Implicit módon utalva arra, hogy ez feltétele a fő cél elérésének, a hallgatói mobilitás intenzívebbé válásának. / The European Higher Education Area 1999/[20] A 2001-es prágai miniszteri találkozó optimista hangot ütött meg, a résztvevők konstataáltak, hogy a reform kedvező fogadtatást kapott, lényegében mindenütt elkezdődtek a munkálatok. Ekkor lépett színre az Európai Egyetemi Szövetség European (EUA), amely elődintézményei egyesülésével 2001-ben, lényegében a reform adta kihívások hatására jött létre. Az Európai Hallgatói Szövetség (ESIB) és az Európai Nem-egyetemi Felsőoktatási Intézmények Szövetsége (EURASHE) is új aktorként jelent meg, az Európai Bizottság és az Európa Tanács pedig itt kapcsolódott be explicit formában a folyamatban. Tehát erősebben intézményesült a reform nemzetközi irányítása és követése. A kommuniké szövegében a minőség témája fontos elemmel bővült. Kiemelt feladatként szerepel, hogy vonzóvá kell tenni az Európai Felsőoktatási Térséget, amihez egységes minőségbiztosítási és akkreditációs mechanizmusok kidolgozása és bevezetése szükséges. /Communiqué of the Prague Summit 2001/[4] A következő, 2003-as berlini miniszteri találkozóról kiadott közlemény az első két hasonló dokumentumnál hosszabb, strukturáltabb és szakszerűbb. Figyelemre méltó, hogy a minőségbiztosítás témája – az általános bevezető bekezdés után – az első helyre került, és ugyanez történt a teendők, prioritások felsorolásánál. Konkrét feladatként fogalmazták meg, hogy 2005-ig ki kell alakítani a nemzeti minőségbiztosítási rendszereket, és felkérték azt a négy szervezetet, amely a legfontosabb európai szintű ún. közvetítő - puffer - , illetve érdekhordozó szervezetnek tekinthető, hogy tegyenek majd jelentés a munkálatok állásáról (az azóta E4-ekként emlegetett szervezetek a következők: EUA, EURASHE, ESU, ENQA) A berlini találkozó foglalkozott először a közös mesterprogramok (Joint Masters Degrees) kérdésével. A közös programok az Európai Felsőoktatási Térség eszméjének legkövetkezetesebb megvalósítói, de szélesebb körben való elterjedésüknek komoly akadálya a nemzetközi akkreditáció rendszerének hiánya. Más vonatkozásban merült fel a minőségbiztosítás témája az ugyancsak prioritásként kezelt egész életen át tartó tanulás kapcsát. Itt az elvégzett tanulmányok elismerésének kezelése döntő kérdés, ami nagy rugalmasságot feltételez a minőségbiztosítás területén is. /Realising the European Higher Education Area 2003/[18]

A döntő fordulatot a 2005-ös Bergeni Miniszteri Konferencia hozta. A folyamat félidejét némi aggodalommal ünneplő konferencián a téma előzetes vizsgálatával megbízott szervezetek arról számoltak be, hogy lényegében minden csatlakozó országban létezik már valamilyen minőségbiztosítási rendszer. E tanulságokat is felhasználva az ENQA megfogalmazta és a Konferencián előterjesztette javaslatát a Felsőoktatás Minőségirányításának Európai Szenderdjére és Irányelveire (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area – ESG). Ez igen fontos lépésnek

tekinthető, mivel a dokumentum meghatározta a főbb alapelveket, amelyeket az intézményi belső minőségbiztosításban és a külső értékelésekben követni kell, továbbá megadta a külső minőségbiztosítási ügynökségek működésének kereteit. Ezt el is fogadták a résztvevők. Bonyolultabb ügynek bizonyult a nemzetközi akkreditáció témája, hiszen itt jelentős hatáskörök elosztásáról, a nemzeti és a nemzetek feletti szint autoritásának kérdéséről van szó. Az előzetes vitákon többféle álláspont kapott hangot. Egyik szerint elég, ha minden országnak van saját akkreditációs (a minőségbiztosítást képviselő) szervezete, az ezzel ellentétes álláspont szerint viszont az Európai Felsőoktatási Térségben – értelemszerűen - csak nemzetközi minőségbiztosító szervezetekre van szükség. A kompromisszumot képviselő javaslat szerint a nemzeti minőségbiztosítási szervezetek együttműködésében, az elvek és a módszerek összehangolásában kell keresni a megoldást. Végül a Konferencia döntött arról, hogy létre kell hozni azon minőségbiztosítási szervezetek (ügynökségek) regiszterét, amelyeket mindenki elfogad a nemzetközi akkreditáció felhatalmazottjaiként. Az E4-ek kapták a feladatot a regiszter összeállítására a következő miniszteri értekezletig, mégpedig a nemzeti javaslatok alapján / Realising the European Higher Education Area 2005/[18]

A 2007-es Londoni Miniszteri Konferencia általában is a megnyugvás konferenciája volt, amely konstataulta, hogy az európai felsőoktatási reform immár visszafordíthatatlan, és az eredetileg kitűzött határidőre (2010-re) alapvető vonatkozásaiban teljesül majd az elindítók által megfogalmazott terv. A minőségbiztosítás ügyét illetően a résztvevők úgy értékelték, hogy a Bergenben 2005-ben elfogadott ESG jól bevált, és főleg a nemzeti szintű ún. külső minőségbiztosítás terén a legtöbb országban elkezdtek alkalmazni az ESG elveit. Viszont a nemzetközi minőségbiztosítási ügynökségek regiszterének még csak a modelljét tudták megvitatni és elfogadni, amelynek alapján elindulhat a konkrét szervezeti rend kidolgozása, majd a tényleges regiszter összeállítása. /Realising the European Higher Education Area 2005/[18]

A Felsőoktatás Minőségbiztosításának Európai Sztenderdjei

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

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

A harmadik szint maguknak a minőségbiztosítási szervezeteknek (ügynökségeknek) a külső minőségbiztosítása, amelyet ugyancsak be kell vezetni, azért, hogy működésük és értékelési tevékenységük kellően átlátható, kontrollált és így legitim legyen. Kiemelt szempont, hogy az ügynökség független legyen, tehát kizárólagosan felelős a saját tevékenységéért, és abba ne avatkozassanak be se a felsőoktatási intézmények, se a kormányzatok se más aktorok. /Standards and Quidelines 2005/[19]

Az Európai Egyetemi Szövetség minőség programjai

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

A 2002-2006-os időszakban futó Minőségkultúra Európában Projekt három fordulóban valósult meg, 40 országból mintegy 300 (önként jelentkező) intézmény vett benne részt. A projekt célja az volt, hogy ösztönözze a felsőoktatási intézmények belső minőségkultúrájának fejlesztését a legjobb gyakorlatok bemutatásával és elemzésével, és ezzel segítse az intézményeket abban, hogy a külső minőségértékelési folyamatokat is konstruktív módon közelítsék meg (mintegy értően befolyásolják). A program tudatosítani kívánta, hogy az intézményeknek aktív szerepet kell játszaniuk abban, hogy a bürokratikus elemekkel szemben az akadémiai értékek és elvek érvényesüljenek (ez egyben egyedülálló felelősségük is). Olyan megoldásokat kell tehát keresniük, amelyek követésével az egyetemek és más aktorok egyaránt nyernek. Az intézmények elsődleges feladata saját hosszú távú stratégiájuk kidolgozása, amely magába foglalja a minőségirányítási rendszert. Az intézményi autonómia érvényesülésének ez az alapja (ami más felől stabil finanszírozási és jogi környezetet is feltételez). A program címe maga jelzi, hogy itt nem a technokrata, az intézményen belül felülről lefelé építkező vezetési modellről van szó, mert az akadémiai világ azt nem fogadja el. A minőségkultúra választott értéket, közös felelősséget, annak megfelelő viselkedési módot, attitűdöt jelent, amely az intézmény minden polgárára vonatkozik. Alapvető eleme az átláthatóság, ami a ciklikus – nem tolakodó jellegű - ellenőrzés elfogadását jelenti. A minőségkultúra értelemszerűen tartalmazza a különböző tudományterületek sajátosságainak tiszteletét és azt az alapelvet, hogy mindig a konkrét intézmény sajátosságaiból, vállalt missziójából kell kiindulni. /Developing an Internal Quality Culture 2005/[3] /Quality Culture in European Universities 2006/[15]

Az Intézményértékelési Program keretében az EUA szolgáltatást kínál a felsőoktatási intézményeknek, amennyiben kérésükre egy tapasztalt felsőoktatási vezetőkből álló szakértői csoport meglátogatja és értékeli a működésüket, ami segítheti stratégiai menedzsmentjük és belső minőségkultúrájuk fejlesztését. A szolgáltatás hangsúlyozottan nem akkreditáció, nem célja az intézmények minősítése, összehasonlítása, rangsorba állítása. Központi gondolata az értékelés és a támogatás, döntő eleme az önértékelés van. Az intézményértékelés európai és nemzetközi szempontból történik, független a nemzeti minőségbiztosítási ügynökségek működésétől és a kormányzati értékelő programoktól, kizárólag az egyetemek érdekeit tartja szem előtt. Elsősorban az intézmények változásra való képességét vizsgálja, a döntési folyamatok, a stratégiai tervezés hatékonyságának és a belső minőségügyi folyamatok ezt szolgáló működésének áttekintésével. A minőségügyet tehát nem önmagában, hanem az intézményi stratégia megvalósításának eszközeként szemléli. Eddig több mint kétszáz európai egyetem kérte az értékelést (39 országból). Részben individuális egyetemek kapcsolódtak a programba, részben pedig egyes kormányzatok ösztönözték teljes felsőoktatási szektorukat, hogy vállalják a nemzetközi megmérettetést. Érdemes figyelni az EUA program azon vonására, hogy nagy hangsúlyt fektet az intézmény egyediségére, legfeljebb más – főleg a sikeres - intézmények tapasztalatait veszi figyelembe és nem sztenderdizál. /Guidelines 2007/[6]

A Minőségkultúra Európában Projekt és az Intézményértékelési Program tapasztalatai adták az ötletet a Kreativitás Európában projekt megindítására (2006-2007), ellensúlyozandó a minőségügyet átható - leküzdhetetlennek látszó – bürokratikus megközelítéseket és gyakorlatot. A felderítő jellegű programba 33 felsőoktatási intézményt hívtak meg a részvételre (21 országból), tudatosan törekedtek a művészeti jellegű intézmények kiemelt bevonására. A program a felsőoktatási intézményeknek a kormányzatokhoz, a minőségbiztosítási ügynökségekhez és más partnerekhez való

kapcsolódását vizsgálta. Konkrétabban négy kérdéskörre terjedt ki: a kreatív partnerségre (a felsőoktatási intézmény és a külső szereplők kapcsolata), a kreatív tanulásra - tanításra, a kreatív város, régió kérdésre (ebben a kormányzatokkal és a civil szervezetekkel való kapcsolatra) és magára a kreatív felsőoktatási intézményre (belső vezetési struktúra, gyakorlat).

A program eredményei alapján fontos megállapításokat fogalmaztak meg. Először is azt, hogy a felsőoktatási intézményeknek ma már végképp le kell mondaniuk az „elefántcsonttorony modell” szerinti viselkedésről. Az egyetem legyen „örtorony”. Az új metafora arra utal, hogy folyamatosan figyelniük, követniük kell a körülöttük lévő társadalomban történeteket, és oktatási-kutatási tevékenységükkel aktív módon be kell avatkozniuk annak életébe. De bizonyos távolság tartással! Ennek az egyensúlynak a megtalálása és fenntartása sorsdöntő kérdés. Egyfelől végezhesenek olyan kutatásokat, amelyen közvetlen gyakorlati hasznót nem hoznak, de kerüljék el az izoláltságot és a terméketlen öngigazoló aktivitást. Tartsák tiszteletben a fő etikai elveket és vállalt értékeket, a döntéseket mindig hosszú távú szemlélet alapján hozzák meg (pl. el lehet fogadni a külső forrásokból származó finanszírozást, de nem minden áron, csak akkor, ha az alapvető funkció betöltését, az oktatást és kutatást szolgálja.) Olyan légkört alakítsanak ki, amelyben a munkatársak bátran kezdeményezhetnek, akár tévedhetnek is, mivel új gondolatok, új megközelítések csak így szülehetnek. A finanszírozási és a minőségértékelési megközelítések főleg a múltra irányulnak, nem pedig a jövőre, hiszen a múltra vonatkozó indikátorokkal dolgoznak. Ezen mindenképpen változtatni kell, az intézményeknek küzdeniük kell ezért a váltásért (nem elég csak külső nyomásra cselekedni). A minőségügyi mechanizmusok megfogalmazzák a határokat, megmondják, hogy mi az értékes és mi nem. Ezek az eljárások csak akkor segíthetik a kreativitást és az innovációt, ha szemléletükbe beépítik a jövőt, ha arra ösztönöznek, hogy az intézmények és munkatársaik a változásra fókuszáljanak, erőiket arra koncentrálják. Amennyiben a konformitásra, a kockázatkerülésre biztatnak, a múltra helyezik a hangsúlyt és hatalmas bürokráciát építenek ki, igen nagy kárt okoznak. Tehát a minőségügy kulcskérdése az, hogy mennyiben szolgálja a kreativitást. /Creativity in Higher Education 2007/[2]

Az Európai Minőségbiztosítási Fórumok tanulságai

2003-ban az EUA javasolta, hogy az E4-ek rendezzenek európai fórumokat, amelyeken szélesebb körben, oktatáspolitikusok, felsőoktatás-kutatók, az intézmények és a hallgatók, valamint a munkaadók képviselői részvételével lehet megvitatni a minőségbiztosítás ügyét. Az első ilyen fórumra 2006-ban Münchenben került sor (a Münchener Műszaki Egyetem volt a vendéglátó), több mint háromszáz személy fogadta el a meghívást. A fórum címe utalt a központi témára: A minőségkultúra „magjának elvetése” a felsőoktatásban. Az elhangzott előadások a felsőoktatás különböző tevékenységi területeit vették sorra abból a szempontból, hogy milyen fogadtatásra talált, talál ott a minőségbiztosítás gondolata. A legtöbb figyelmet az a diskurzus kapta, amely a minőségkultúra mibenlétéről szólt. A résztvevők megállapították, hogy ez azért fundamentális kérdés, mert a minőségkultúra és minőségbiztosítás kölcsönösen feltételezi egymást, párhuzamosan fejlődik és kölcsönhatásban van. Természetesen nehezebb definiálni a minőségkultúra fogalmát, a szakértők inkább körülírásaira vállalkoztak. E szerint akkor beszélhetünk egy felsőoktatási intézményben a minőségkultúra jelenlétéről, ha az akadémiai közösség magáénak érzi a minőségügyet, ha mind az akadémiai, mind az adminisztratív stáb elfogadja, hogy szükség van rendszeres monitoringolásra ahhoz, hogy a működés átlátható legyen, de úgy, hogy az ne egy bürokratikus rendszerben testesüljön meg. A minőségkultúra elsősorban a fő aktorok viselkedéséről szól, nem pedig a minőségbiztosítási rendszer működéséről. A minőségbiztosítási rendszernek világosan megfogalmazott célra van szüksége, ami a minőségkultúrában nyilvánul meg. A minőségkultúra középpontjában a hallgatók állnak, általában is a partnerségről, a kooperációról, a tapasztalatok megosztásáról, a csoportmunkáról szól. Támogatja az egyes személyeket, mint autonóm tudósokat, de nem a közösség ellenében, tehát éppen az egyén és a közösség szimbolikus kapcsolatát fejezi ki. A minőségkultúrában a vezetés elsősorban inspiráló, semmiképpen nem diktatórikus. A minőségkultúra fogadó kész a külső kritikai értékelésekkel szemben, legyenek azok formális értékelések vagy külső-belső szakértői vélemények. A minőségkultúra támogatja és bátorítja az új kezdeményezéseket, az azokra való reagálást, a javaslatok gyakorlati hasznosítását.

A minőségkultúra kifejlődését akadályozhatja, ha a külső értékelés túl szigorú. Amennyiben nagy kockázattal jár egy negatív értékelés, az konzervativizmushoz vezet, és a megfelelési kényszer uralkodik el az intézményen. A belső minőségbiztosítási rendszer is ellene hathat a minőségkultúra terjedésének, ha nem megfelelően építették ki, ha az nem illeszkedik a munkatársak normális munkarendjéhez, szokásaihoz. Bár a minőségkultúra egyáltalán nem jelent uniformizálást, elterjedését mégis gátolhatja, ha túl heterogén az intézmény tanszéki, kari rendszere. A minőségkultúra alapvető eleme, hogy mindenkit bevonjanak a megalkotásába, gyakorlásába, ugyanakkor problémát okoz, ha nincs

koherencia az egészben, ha „túl sok szólista van a zenekarban”. A minőségkultúra szempontjából értelmezhető az a sokat vitatott kérdés, hogy mi a különbség az akkreditáció és az audit között. E szerint az akkreditáció nem minőségbiztosítás, mivel az igen – nem típusú döntésre fókuszál. Kevés tényleges hatása van a minőségre, mivel a gyengeségek eltitkolására készlet. Az audit viszont az intézményi minőségbiztosítást értékeli, folyamat orientált, és gondol a folyamatos javításra. / Harvey 2007/[7]

Az első Fórum kedvező visszhangját jelzi, hogy a 2007-ben Rómában rendezett második Fórumon már mintegy 450-en vettek részt (a Sapienza Egyetem vendégeként).¹ Itt már többnyire gyakorlati tapasztalatokról, egy-egy ország folyamatairól számoltak be az előadók (a Fórum címe: A minőségbiztosítás bevezetése és használata: stratégia és gyakorlat volt).

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

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

¹2008-ban Budapesten, 2009-ben Koppenhágában, 2010-ben Lyonban került sor a következő Fórumokra

bolognai típusú programok tömeges akkreditálását (összesen több mint 2500 programét), közben lassúsága és költségessége miatt sok elégedetlenséget váltott ki.

2007. június 1-től vezették be az új rendszert, amelyben nem a képzési programokat, hanem az intézmények minőségirányítási rendszerét kell akkreditáltatni, azzal, hogy a két rendszer még 8 évig párhuzamosan működik. Szakértők szerint várhatóan valóban sokáig fog együtt élni a két rendszer, mert a felsőoktatási intézmények jó része még nincs felkészülve a megmérettetésre. A nemzeti akkreditációs bizottság kapta a feladatot, hogy dolgozza ki az ügynökségek számára a rendszerakkreditáció kritériumait, amelynek elfogadása után 2008-tól elindulhat a gyakorlati megvalósítás. Többen vitatják, hogy vajon az új rendszer valóban olcsóbb és kevésbé időrabló lesz-e. Félő, hogy inkább csak az történik, hogy a munka javát az intézményekre hárítják át. De lesz-e ehhez kellő ösztönzés? Kétséges az átmeneti időszak sorsa. Ha azonnal el akarják kezdeni az átállást, akkor fennáll a veszélye, hogy a státus quo-t fogják akkreditálni, vagy pedig az intézményi minőségirányítási rendszerek túlzottan az ügynökségek által megfogalmazott modellt fogják követni. Esetleg - paradox módon - a rendszerakkreditáció még inkább az intézmények életébe való beavatkozást fogja jelenteni, hiszen most már nem egy-egy képzési program, hanem a teljes rendszer kontrolljáról van szó. A kudarcok elkerülése érdekében be kell látni, hogy a minőségbiztosítás drága mulatság, és ha az intézményekhez kerül a fő felelősség, akkor a megfelelő pénzügyi támogatást is át kell csoportosítani hozzájuk. Egyértelművé kell tenni a feladat- és felelősség megosztást a tartományi kormányzat, a nemzeti akkreditációs bizottság és az intézmények között. Ellentmondás van az egymással versengő akkreditációs ügynökségek és a közös sztenderdek alkalmazása között. Nehéz megtartani a kényes egyensúlyt a tantervi diverzitás és az összehasonlíthatóság követelménye esetében. Korábban ezt a nemzeti kerettantervek biztosították. Helyettük most új, rugalmasabb kerettanterveket kellene kidolgozni, amely munkában szerepet kaphatnak a szakmai szervezetek. De a viták fundamentális kérdéseket is felvetnek. Vajon nem a Nagy-Britanniában ismert audit (átvilágító, értékelő) rendszer lenne hatékonyabb megoldás, amely egyértelműbben fejezi ki az intézmények felelősségét, mint a csak a leegyszerűsített igen/nem dichotómiát ismerő rendszerakkreditáció (különösen akkor, ha az intézmények még csak most kezdik kiépíteni minőségbiztosítási rendszereiket)? Ha a valóságban eddig is nehéz volt elutasítani egy akkreditálásra benyújtott képzési programot (inkább kitértek az egyértelmű döntés elől, azzal, hogy pl. elhalasztották azt), alig képzelhető el, hogy be lehet bizonyítani egy nagy tradícióval rendelkező egyetemről, hogy belső rendszerével nem képes biztosítani képzési programjai minőségét. A kétségek ellenére a német felsőoktatás mégis a – hatósági megoldáshoz közelebb álló - rendszerakkreditációt választotta, mivel ez jogilag és kulturálisan jobban illeszkedik a társadalom szövetébe. Tulajdonképpen még ma is az állam vállal felelősséget az egyetemek által kiadott fokozatokért, szemben a Nagy-Britanniában érvényes renddel, ahol ez a jog és felelősség az egyetemeké. A német példa tanulságos a Kontinentális Európa más országai számára is, mivel az itt felmerült problémákkal úgyszólván mindenütt lehet találkozni. /Witte 2008/[22]

Az Európai Minőségbiztosítási Regiszter

2008. május 4-e jelentős dátumként fog bevonulni az Európai Felsőoktatási Térség kialakításának történetébe. Ekkor kezdte meg hivatalos működését az Európai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Regiszter². Az alakuló ülésre Brüsszelben került sor, az ünnepélyes aktuson az Európai Bizottság magas szinten képviseltette magát, beszédet mondott Jan Fiegel, a témában illetékes Biztos. Az új intézmény deklarált céljai a következők. Támogatni kívánja a hallgatói mobilitást azzal, hogy alapot teremt a felsőoktatási intézmények közötti bizalom erősítésére, működésével enyhíteni fogja az akkreditáció „kálváriáját”. A kormányzatoknak alapot ad arra, hogy engedélyezzék felsőoktatási intézményeiknek a választást a különböző akkreditációs ügynökségek között, egyben eszközt szolgáltat a felsőoktatási intézményeknek, hogy válasszanak (amennyiben azok kompatibilisek a nemzeti szabályozással). A Regiszter a minőségbiztosítási ügynökségek minőségének emelésére ösztönöz, egyben segíti a kölcsönös bizalom megteremtését azzal, hogy transzparens információkat ad a megbízható minőségbiztosítási ügynökségekről. Előmozdítja a minőségbiztosítási ügynökségek elszámoltathatóságát (különös tekintettel a nem európai ügynökségekre). Tevékenységében az ESG-ben megfogalmazott alapelveket követi, az összehasonlítható sztenderdeket biztosítja, de segíti megőrizni a nemzeti és az intézményi sokféleséget.

A nemzetközi non-profit szervezet tagjai három kategóriába tartoznak. Alapító tagok az E4-ek, az ún. kormányzati tagok (a bolognai folyamatban résztvevő államok képviselői), valamint az UNESCO-CEPES és az Európa Tanács. (A megalakuláskor 19 ország lépett be a szervezetbe, de a csatlakozásra később is van lehetőség³.) Végül vannak ún. szociális

²European Quality Assurance Register in Higher Education (EQAR)

³Magyarország nincs az alapításkor csatlakozók között.

partner (érdekhordozó) tagok (Business Europe, Education International). Az érdemi munkát a Regisztrációs Bizottság végzi, amennyiben dönt a regiszterbe való felvételről. A 11 tagú testület független szakértőkből áll, tagjai közül nyolc személyt az E4-ek jelöltek, kettőt a szociális partnerek, további tag az elnök, akit a Regisztrációs Bizottság jelölt. A stratégiai döntéseket (kölségvetés, vezető testületek tagjainak megválasztása) a Közgyűlés hozza, amelyen a tagok és a meghívott megfigyelők vesznek részt. Az adminisztratív irányítás az Ügyvezető Testület feladata (négy tagját az E4-ek jelölték)⁴.

Itt van tehát az a szervezet, amelynek létrejöttét sokan várták (hiszen nélküle nem lehet egyértelműen megoldani pl. a közös fokozatot adó programok akkreditálását) és talán még többen tartottak tőle. Az aggodalmaskodók szerint most megszületett az a nemzetek feletti hatóság, amely potenciálisan kontrollálni tudja az Európai Felsőoktatási Térségben történeteket, legalább is annak tényleges nemzetközi vonatkozásaiban. Várhatóan ez a szervezet fogja „szentesíteni” az elit intézmények körét, amely döntésnek messzire vezető következményei lehetnek. A nagy kérdés, milyen kritériumok alapján, hogyan fogják meghozni a döntéseket a regiszterbe való felvételről. Elvileg minden olyan ügynökség, amely tartalmilag eleget tesz az ESG követelményeinek, felvételt nyerhet (az ENQA tagság alapesetben automatikusan igazolja ezt). Az EQAR maga nem szervez értékelést az ügynökségekről. Az egyik lehetőség a nemzeti szinten szervezett értékelés, beleértve azt az értékelést, amelyet az ENQA tagság elnyerése céljából készítenek. A másik pedig egy nem nemzeti ügynökség által koordinált értékelés, amelyet az ENQA vagy más, az EQAR által elismert ügynökség végez (ez akkor fordul elő, ha a nemzeti értékelés lehetetlen vagy nem megfelelő). További kérdés, hogy mely államok fogják elfogadni a regiszterben szereplő ügynökségek értékelését, döntését a saját hatáskörükbe tartozó felsőoktatási intézményekre vonatkozóan (lehet, hogy a gyakorlatban ezek nem mindig lesznek zökkenőmentes eljárások). Az első 19 aláíró ország ezzel a gesztusával lényegében vállalta az elfogadást. Vajon mi történik az Európai Felsőoktatási Térség további 27 országában?

„Bon courage”

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

Kérdések

1. Miért vált a minőségbiztosítás ügye az európai felsőoktatási reform sarkalatos kérdésévé?
2. A minőségbiztosítás mely szintjeire vonatkozik a Felsőoktatás Minőségbiztosításának Európai Sztenderdjei és Irányelvei (ESG) dokumentum?
3. Mi a belső és a külső minőségbiztosítás feladata?
4. Mit jelent a minőségekultúra fogalma?

⁴<http://www.eqar.eu/index.html>

5. Mikor és milyen célból jött létre az Európai Minőségbiztosítási Szövetség (EQAR)?

Irodalom

- [1] Bourdieu, P.. 1988. *Homo Academicus*. Poloty Press. Cambridge, Oxford.
- [2] *Creativity in Higher Education (2007) Report on the EUA Creativity Project 2006-2007*. EUA Publications.
- [3] *Developing an Internal Quality Culture in European Universities (2005). Report on the Quality Culture Project 2002-2003*. EUA Publications .
- [4] *Communiqué of the Prague Summit. Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001..*
- [5] *Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region. Lisbon, 11. IV. 1997. Council of Europe, European Treaty Series – No. 165..*
- [6] 2007. *Guidelines for the Institutional Evaluation Programme*. European University Association.
- [7] Harvey, L.. 2007. *Quality culture, quality assurance and impact. Overview of discussions. Embedding quality culture in higher education. A selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance. EUA Case Studies. 81-84.*
- [8] Hrubos, I.. 2005. *Educatio*. A peregrinációtól az Európai Felsőoktatási Térségig. XIV. évf.. no. 2..
- [9] Hrubos, I.. 2006. *Educatio*. A 21. század egyeteme. XV. évf.. no. 4..
- [10] Hrubos, I.. 2007. *Educatio*. Az akadémiai professzió – változó pozícióban. XVI. évf.. no. 4..
- [11] Lanarés, J.. 2008. *Developing a Quality Culture. Bologna Handbook. RAABE Nachschlagen – Finden. March .*
- [12] *London Communiqué. Toward the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. 18 May 2007.*
- [13] Maassen, P.A.M és Vugh, F.A.. 1996. *Inside Academia. New challenges for the academic profession*. De Tijdstroom. Utrecht.
- [14] *Magna Charta Universitatum 1988*. Bononia University Press. Bologna.
- [15] *Quality Culture in European Universities: a Bottom-Up Approach (2006). Report on the Three Rounds of the Quality Culture project 2002-2006*. EUA Publications.
- [16] *Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Berlin, 19 September 2003..*
- [17] Reichert, S.. 2008. *Looking back – looking forward: Quality Assurance and the Bologna Process. In: Implementing and Using Quality Assurance: Strategy and Practice. A selection of papers from the 2nd European Quality Forum. EUA case studies. 5-10.*
- [18] *Realising the European Higher Education Area – Achieving the Goals. Conference of European Higher Education Ministers. Contribution of the European Commission. Bergen, 19/20 May 2005..*
- [19] *Standards and Quidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2005) ENQA report. European Association for Quality Assurane in Higher Education. Helsinki .*

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

A sokféleség értelmezése és mérése

Megjelent:

[24] Hrubos, Ildikó. *Educatio*. A sokféleség értelmezése és mérése. 18. 1. 2009. 18-31.

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

Az előzmények

Az 1960-as évektől a fejlett országokban elindult felsőoktatási expanzió együtt járt a felsőoktatás differenciálódásával. Ez megnyilvánult a felsőoktatás belső folyamataiban, a tanszékek és képzési programok burjánzásában, ami a tudományok gyors specializálódására és a munkaerőpiac változatosabbá lett igényeire adott reakciónak volt tekinthető. /Clark, R.B. 1996/[3] Az intézményi struktúra átalakítása, az egyetem mellett a nem egyetemi szektor létrehozása már kormányzati elhatározás alapján történt, mégpedig régióként eltérő módon (duális vagy lineáris modellt követve). Az intézmények egymás közötti és a környezetükkel való viszonyát az 1980-as évektől az erőforrásokért folyó verseny kezdte dominálni, ami ugyancsak a differenciálódás irányába hatott. A Kontinentális Európa egyetemi világában mindezt nem volt könnyű elfogadtatni, mivel ebben a régióban az állam által fenntartott és kontrollált felsőoktatási intézmények hagyományosan egységes elbírálás alá estek. Az éppen kialakuló felsőoktatás-kutatás első fontos eredményei közé tartozott az a megállapítás, hogy a folyamatok nem egyirányúak, a differenciálódás mellett, azzal párhuzamosan homogenizálódás is tapasztalható. Ebbe az irányba hatott az akkor még elsősorban gazdasági és politikai területre irányuló európai integráció, intézményi szinten pedig az 1980-as években racionalizálási indokkal végrehajtott összevonások sorozata. /Neave, G. 1996/[23] Végül - paradox módon – a pályázatú, versenyztetésen alapuló támogatás elosztás is gyakorolt ilyen hatást, azáltal, hogy az elosztási szempontoknak való megfelelés imitálására készítette az intézményeket, ugyanúgy, mint a direkt állami irányítás szerepét átvevő, továbbra is egységes követelményrendszert alkalmazó akkreditáció. /Vught van, F. 1996/[31] Tehát inkább arról van szó, hogy a felsőoktatás rendkívül komplex rendszerré vált, amely egyre bonyolultabb szerkezetű, egyre kevésbé átlátható és nehezebben kezelhető. /Hrubos 2002/[10]

Mindazonáltal az érintett társadalmi szereplők fő tendenciaként az egyre heterogénebbé válást érzékelték. A „Pre-Bologna korszak” utolsó, egyben kiemelkedően fontos aktusát az UNESCO 1998-as világkonferenciája jelentette, amely Nyilatkozatot bocsátott ki a 21. század felsőoktatását leíró víziójáról. A dokumentum a felsőoktatás iránti soha nem látott hatalmas érdeklődés mellett a diverzifikálódást jelölte meg a századforduló döntő jellemzőjének. Már a Preambulum első mondatában ez a megállapítás szerepel, de a fogalom többször is előfordul a szövegben, mint a társadalmi igények kielégítését szolgáló, jövőben is kívánatos tendencia. /World Declaration 1998/[32]

Az események felgyorsulása az európai felsőoktatási reform beindulásával

Az 1999-ben elindított európai felsőoktatási reform a felsőoktatási rendszerek harmonizálását tűzte ki célul, ami elvileg a homogenizálódást eredményez. Strukturális értelemben (a többszintű képzés bevezetésével) valóban az egységesítés irányába lépett el Európa felsőoktatása. Intézményi szinten azonban egyértelmű, hogy nemcsak folytatódott a már korábban megindult differenciálódás, hanem még fel is erősödött. A felsőoktatási reform egyik fő elve az intézményi

autonómia tiszteletben tartása, a végrehajtás során pedig a fő súly valóban az intézményekre helyeződött át. A felsőoktatási intézményeket saját misszió megfogalmazására készítették, és a gyakorlatban azok sokszor eltérő utakat választottak. A strukturális változás azzal járt, hogy a korábbi duális modell szerint kialakított egyetemi és nem egyetemi (főiskolai) szektort a legtöbb országban egyesítették, és a most már egységesen egyetemi státuszt élvező intézmények igen változatos módon és kombinációban kezdték meghirdetni a három szintnek megfelelő programokat. Az egységesítés sértette a nagy hagyományokkal és magas presztízzsel rendelkező egyetemek érzékenységét (és működési gyakorlatát), amelyre szövetségek, ligák, kiválósági csoportok létrehozásával válaszoltak. A Leideni Egyetem megalapította az Európai Kutatóegyetemek Ligáját (League of European Research Universities – LERU), amely egyértelműen exkluzív intézmény, de kifejezi a tradicionális egyetemek szélesebb körében megnyilvánuló törekvést, hogy megkülönböztessék magukat a korábbi nem-egyetemtől (főiskoláktól). /LERU Mission 2002/[17] Az Európai Egyetemi Szövetség (EUA), amely felvállalta az intézményi szint értékeinek és érdekeinek kifejezését, védelmét a bolognai folyamatban, a sok szempontból zavart okozó jelenséget kezdetől fogva pozitív megközelítésben interpretálta. 2007-ben Lisszabonban megrendezett konferenciájának már a címe is ezt jelezte: „Diverzitás, közös céllal”. /Lisbon Declaration 2007/[19] Az európai önbizalom erősítésére valóban szükség volt, hiszen a differenciálódás és a globális felsőoktatási verseny erősödésének egyik látványos következményeként közben megjelentek a különböző felsőoktatási rangsorok (rankingek). Érthető módon különösen nagy érdeklődés övezi a nemzetközi rangsorokat, közöttük is a rendszeresen megjelenő leghíresebbeket, az ún. Shanghai rankinget és a Times Magazin rangsorolást. /Liu, N.C. – Cheng, Y. 2005/[20] /Times 2007/[28] Török Á. 2006/[29] A nemzetközi rangsorokban főleg az amerikai egyetemekhez képest kedvezőtlen helyezést elért európai egyetemi világ nagy megütközéssel fogadta az eredményeket. A leghatározottabban a Leideni Egyetem vette fel a kesztyűt. Robert Coelen nemzetközi rektorhelyettes szállóigévé lett megfogalmazása jól jellemzi az attitűdöt: „A rangsorolás játék, de nincs más választásunk, részt kell vennünk benne”. Nem elég kifogásolni a rangorkészítés szempontjait, módszereit, aktívan közre kell működni a különböző modellek elemzésében, összehasonlításában. A Leideni Egyetem rendezi a legrangosabb szakmai ranking konferenciákat, egyik híres kutatóközpontja (Center for Science and Technology Studies) pedig intenzíven foglalkozik a bibliometriai módszerek, a szakmaspecifikus citációs elemzések fejlesztésével. Ezek a kutatások segítenek abban, hogy a publikációs teljesítmény mérésére ma használatos leegyszerűsített, illetve torzító hatású módszereken túl lehessen lépni (az amerikai egyetemek sikeres elhelyezkedése a nemzetközi rangsorokban részben ilyen szisztematikus torzításoknak tulajdonítható). /Raaijmakers, van A. at all 2006/[24]

A nemzetközi rangsorok sokasodása, a szinte megszámlálhatatlan nemzeti rangsor megjelenése és az egész témát egyre inkább átható üzletiesedés hatására inflálódni kezdett az eredmények értéke. E folyamat ellen lépett fel az UNESCO európai tagozata, a bukaresti székhelyű CEPES (European Centre for Higher Education) és a washingtoni Felsőoktatás-politikai Intézet (Institute for Higher Education Policy). 2004-ben létrehoztak egy nemzetközi szakértői csoportot (International Ranking Expert Group – IREG), azzal a feladattal, hogy fogalmazza meg a rangsor készítés minőségi alapelveit a célokat, a módszereket, az adatgyűjtést és feldolgozást, valamint az eredmények bemutatását illetően. Az IREG 2006-ban hozta nyilvánosságra az elkészült dokumentumot, amely az elfogadás helyszínéről Berlini Alapelvek néven vált ismertté. /Berlin Principles 2006/[2] 2008-ban a szakértői csoport intézményesült, amennyiben létrehozták most már állandó testületüket (IREG-International Observatory on Academic Ranking and Excellence). Vállalt feladatuk is bővült. A Berlini Alapelvek betartásának ellenőrzésén, értelmezésének finomításán túl egyrészt az akadémiai rangsor és az akadémiai kiválóság fogalmát és kapcsolatát kívánják tisztázni, másrészt pedig a különböző rangsorok hatásait fogják vizsgálni (többek között az intézmények viselkedését illetően). Ezzel elvileg is magasabb szintre emelkedett a nemzetközi rangorkészítés szemléletmódja /IREG-International Observatory 2008/[15]

Az európai felsőoktatási intézmények klasszifikálását megalapozó projekt

„Az európai felsőoktatási intézmények klasszifikálása” projekt (Classifying European Institutions for Higher Education – CEIHE) 2004-ben indult el a hollandiai Center for Higher Education Policy Studies - University of Twente (CHEPS) keretében, a Socrates Program támogatásával, de független kutatásként. A projekt első szakasza 2005-ben zárult, vállalt feladata az elméleti háttér tisztázása és az empirikus mérés módszertani alapjainak megalkotása volt /Institutional Profiles 2005/[13]. A második, 2006 szeptemberétől 2008 májusáig tartó szakaszban (CEIHE II) a kutatócsoport kibővült európai szakértőkkel, munkáját pedig az EUA kezdeményezésére összeállított tanácsadó testület támogatta. A tanácsadó testület

tagjai az európai felsőoktatási köztes – puffer - szervezetek, nemzeti rektori konferenciák, szakértői szervezetek, az UNESCO és a CEPES képviselői. A második szakasz legfontosabb teljesítménye egy survey jellegű vizsgálat volt a módszerek véleményezésére. /The survey. 2008/[6] Ennek eredményei és a szakértői viták alapján finomították a módszertani kereteket és megfogalmazták a bevezetésre javasolt modellt. A zárójelentést /Mapping Diversity 2008/[22] különböző európai testületek tárgyalták meg. Mindezen tanulságokat figyelembe véve indult el 2008 októberében a harmadik, egyben befejező szakasz, amelynek eredményeként javaslat születik majd egy on-line rendszerű osztályozási eszköz és az azt működtető szervezet létrehozására, az európai egyetemek „feltérképezésére”. /CEIHE III is U-map 2008/[5]

Az elméleti, metodológiai keretek, vizsgálati dimenziók és indikátorok

A kutatócsoport először is definiálta a vizsgált jelenséghez kapcsolódó legfontosabb fogalom tartalmát. A diverzitás a rendszeren belüli egységek különbözőségét jelenti, a differenciálódás pedig azt a folyamatot, amelynek során új egységek jelennek meg a rendszeren belül. A diverzitás állapotra utal, az egységek változatosságának mértéke egy adott időpontban. A differenciálódás viszont a folyamatot, a dinamikát írja le. Adott esetben a kutatás a diverzitás jelenségére irányul (a továbbiakban a diverzitás és a sokféleség kifejezéseket szinonimaként használom). A felsőoktatásban a diverzitás több értelmezésben közelíthető meg: a rendszer, vagy strukturális diverzitás az intézmények különböző típusaira utal a felsőoktatási rendszer egészén belül (állami – magán, stb.), a program diverzitás az intézmény által meghirdetett programok sokféleségére utal, végül beszélhetünk reputációs (presztízs, státusz) diverzitásról is. A projekt mindhárom megközelítést alkalmazza, ezért a vizsgált jelenséget összefoglalóan intézményi diverzitásnak nevezi.

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

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

Az osztályozás szoros kapcsolatban van a minőségbiztosítással, de lényeges különbség, hogy – az utóbbtól eltérően – nem ad értékelést, ítéletet. Az intézmények (meghatározott keretek között) maguk választják ki azokat a dimenziókat, amelyekben „meg akarják mutatni magukat”, ezzel éppen speciális vonásaikat emelik ki. De csak olyan intézmény kerülhet be a rendszerbe, amelyet az ún. bergeni minőségbiztosítási elvek (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area) szerint működő akkreditációs szervezet akkreditált (éppen most formálódik ezek nemzetközileg elfogadott regisztere, távlatilag abból lehet majd kiindulni). /Hrubos 2008/[13] Az osztályozási rendszert

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

A kutatócsoport a Egyesült Államokban már nagyobb múlttal és világszerte széleskörű ismertséggel rendelkező Cornege Osztályozási Rendszert tekintette mintának. Ezt az osztályozási rendszert az 1970-es évek elején dolgozták ki, és a tapasztalatok alapján, meg a felsőoktatási rendszerben történt változások következtében többször módosították.¹ Például már az első húsz év fejleményei rávilágítottak arra, hogy maga a klasszifikáció is erősíti az ún. akadémiai sodrást, ugyanis nagyon megnőtt a kutató egyetem I. típusban tartozók száma. A rendszer lényegében egy-dimenziós volt (a felkínált fokozatok szintje és a képzési terület alapján osztályozott), más szempontokat, a hallgatók szempontjait alig vette figyelembe, és túl nagy volt a típusok száma. A 2000-es évek közepén lényegesebb korrekció történt, amely a többdimenziós megközelítés irányába való elmozduláshoz vezetett. Az átalakítás fő megfontolása az volt, hogy a rendszer elkerülje a normatív jelleget, a rangsorkészítés céljaira való alkalmazást, rugalmasabb, szélesebb körben felhasználható legyen, egy-egy intézmény több kategóriába is bekerülhessen (felülvizsgálták a típusokat elválasztó „határokat” is, és minderről kikérték az intézmények véleményét). A korábbiakhoz képest nagyobb súlyt kapott általában az oktatás, a négy, PhD fokozatot is adó típust kettőbe vonták össze, ami a kutatás súlyának csökkenését jelzi az osztályozásban. /Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching 2005/[4]

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

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

Empirikus tesztelés, megvalósíthatósági vizsgálat, finomítás

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

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

Az ezt követő kérdőíves vizsgálat több információ forrás mozgósítása alapján készített szakértői mintán alapult. (A kutatók arra törekedtek, hogy az intézmény mérete, „életkora” és a régió szerint legyen megfelelő képviselet.) A megkeresett intézmények két kérdőívet kaptak.

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

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

A felsőoktatási intézmények osztályozási rendszere - dimenziók és indikátorok

1. táblázat -

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

Dimenzió	Indikátor
1: a fokozatok típusai	1a: a legmagasabb fokozatot adó meghirdetett program 2a: a fokozathoz vezető egyes képzési program típusokhoz adott szakképzettségek száma
2: a képzési ágak választékának szélessége	2a: a képzési ágak száma az intézményben az UNESCO/ISCED besorolási rendszer szerint
3: a fokozatok jellege	3a: a szakmai képesítést adó programok aránya az összes programon belül (%) 3b: azon programok aránya, amelyek megfelelnek valamely konkrét munkaerő-piaci igénynek, foglalkozásnak az összes programon belül (%)
4: az életen át tartó tanulásba való bekapcsolódás	4a: a felnőtt hallgatók aránya az összes hallgatón belül, a fokozatok típusa szerint (%)
5: a kutatás intenzitása	5a: az egy főre jutó referált publikációk száma az akadémiai stábjában 5b: az ISI rendszerű citációs index
6: az innováció intenzitása	6a: az újonnan indított vállalkozások száma

Dimenzió	Indikátor
	<p>6b: a benyújtott szabadalmak száma</p> <p>6c: a szerzői jogdíjból származó éves bevétel</p> <p>6d: a magánfinanszírozású kutatási szerződésekből származó bevételek aránya a teljes kutatási bevételen belül (%)</p>
7: nemzetközi orientáció: oktatás és a munkatársak	<p>7a: a fokozatot adó programokba beiratkozott külföldi hallgatók aránya a teljes beiratkozott létszámon belül (%)</p> <p>7b: az európai csereprogramok keretében érkező hallgatók aránya a teljes beiratkozott létszámon belül (%)</p> <p>7c: az európai csereprogramok keretében kiküldött hallgatók száma</p> <p>7e: a külföldön meghirdetett programok száma</p>
8: nemzetközi orientáltság: kutatás	8a: az intézmény európai kutatási programokból származó pénzügyi forgalmának aránya a teljes kutatási pénzügyi forgalmon belül (%)
9: méret	<p>9: a beiratkozott hallgatók száma (fő)</p> <p>9b: a foglalkoztatottak száma (teljes foglalkoztatottra átszámítva)</p>
10: az oktatás formája	<p>10a: a távoktatási programok aránya az összes programon belül (%)</p> <p>10b: a part-time programok aránya az összes programon belül (%)</p> <p>10c: a part-time hallgatók aránya az összes hallgatón belül (%)</p>
11: állami / magán jelleg	<p>11a: az állami (versenyeztetésen alapuló és nem versenyeztetésen alapuló) támogatásból származó bevételek aránya az összes bevételen belül (%)</p> <p>11b: a tandíj bevétel aránya az összes bevételen belül (%)</p>
12: jogi státusz	12a: jogi státusz
13: kulturális elkötelezettség	<p>13a: az intézmény által szervezett (vagy társ-szervezett) hivatalos koncertek és előadások száma</p> <p>13b: az intézmény által szervezett (vagy társ-szervezett) hivatalos kiállítások száma</p>
14: regionális elkötelezettség	<p>14a: az EU strukturális alapjaiból származó éves forgalom aránya a teljes forgalmon belül (%)</p> <p>14b: a régióban maradó végzett hallgatók aránya az összes hallgatón belül (%)</p>

Dimenzió	Indikátor
	14c: a regionális munkaerő-piac számára meghirdetett, tanterven kívüli kurzusok száma
	14d: a lokális/regionális bevételi források jelentősége

Maradt néhány nyitott probléma, amelyeket ez a séma jelenleg nem tud megoldani, bár fontosságukat mind a kérdőíves vizsgálat eredményei, mind a szakértői vélemények aláhúzták. Az intézmények misszióját elvileg is nehéz, mondhatni lehetetlen kvantitatív mutatók alapján megérteni, mérni. Szöveges kifejtésre kellene módot adni. A séma jelenlegi formájában nem vállalkozik a nemzeti kontextus (jogi szabályozás, adatgyűjtési rendszer) kezelésére. Nemzeti szakértők bevonásával a munkálatok következő fázisában fogják ezt a szempontot is figyelembe venni. Felvetődött más – a felsőoktatási intézmények működésére irányuló – vizsgálatok eredményeinek felhasználása, amivel ki lehetne bővíteni a szempontrendszert (pl. a hallgatói véleményekkel a jelenlegi séma egyáltalán nem foglalkozik). Ugyancsak kívánatos lenne, hogy az indikátorok jelentős részét hivatalos adatbázisokból nyerjék ki, ami növelné a megbízhatóságot és biztosítaná az egységes értelmezést. Természetesen ehhez valóban harmonizált és a mainál szélesebb spektrumú európai statisztikai rendszerre lenne szükség. A megbízhatóság egyébként is sarkalatos kérdése a rendszer működésének. Bár erről a megkérdezettek nagyon bizakodóan nyilatkoztak, valójában ellenőrizni is kellene a beküldött adatokat. Ezt a lépést azonban későbbre elhalasztották. Mi lesz a begyűjtött adatok sorsa? A munkacsoport kijelentette, hogy a begyűjtött adatokat csakis az osztályozási rendszer kifejlesztésére fogják felhasználni. Utóbb valóban tervezik az osztályba sorolást, de azt csakis az adott intézmények egyetértésével fogják tenni. Nyitva maradt az a kérdés is, adjon-e választási lehetőséget a rendszer az intézmények számára abban, hogy mely dimenziókat és indikátorokat kívánnak használni, figyelembe véve sajátosságait. Bár a választás elvi lehetőségével lényegében mindenki egyetért, úgy vélik, még nem jött el az ideje a konkrét javaslat kidolgozásának. Meg kellene ugyanis határozni azon dimenziók és indikátorok körét, amelyeket kötelezően kell alkalmazni, míg a többi opcionálisan. Nem könnyű erről dönteni, hiszen ha túl nagy a választható indikátorok köre, fennáll az a veszély, hogy szétesik a rendszer, nem tudja betölteni eredetileg vállalt szerepét. (A választhatósági elvet esetleg annyiban lehetne érvényesíteni, hogy az intézmények lehetőséget kapnának további indikátorok használatára.)

A mintának tekintett Cornege Osztályozási Rendszerrel összevetve az így kialakított CEIHE rendszert megállapítható, hogy a több ponton való hasonlóság mellett van egy lényeges különbség. Előbbi jelentős helyzeti előnye egyfelől, hogy már az amerikai egyetemi világ tradíciói közé tartozik, komoly legitimitást ért el, másfelől a szövetségi állam szintjén begyűjtött, kontrollált, harmonizált adatokra támaszkodhat (nem felel az adatok minőségéért!). A 46 (2010-től 47) nemzetállamot felölelő Európai Felsőoktatási Térségben nyilvánvalóan hiányzik egy ilyen adatbázis, tehát az adatok jelentős részét – mint láttuk - közvetlenül az intézményektől kell begyűjteni. Ezért számos módszertani és gyakorlati nehézséggel kell megküzdeni (az új vállalkozást kísérő értetlenség és ellenállás mellett).

A klasszifikációs rendszer működtetésének szervezeti keretei

A CEIHE II. zárójelentését (Mapping Diversity) 2008 folyamán megvitatta a fő érintettek csoportja (Stakeholder Group), és két – szélesebb kört érintő - konferenciát rendeztek az eredmények bemutatására². A rendezvények célja – azon túlmenően, hogy a dimenziókat, az indikátorokat és a rendszer egészét illetően további, a gyakorlatban is hasznosítható vélemények, megfontolások hangozzanak el - az volt, hogy minél több érdekelt szervezet megismerje a javaslatot, ami biztosíthatja, erősítheti a legitimitását. Erre igencsak szükség van ahhoz, hogy intézményesíteni lehessen a rendszer gyakorlati bevezetését egy speciális szervezet létrehozásával.

A projekt Tanácsadó Testülete úgy foglalt állást, hogy a létrehozandó szervezetnek a kormányzatoktól és a piactól függetlennek kell lennie, hosszabb távú munkára kell berendezkednie. Fő feladata az intézmények szolgálata. Nem szabad bezárkózni Európába, a globális kontextust kell képviselnie. Célszerű folytatni az együttműködést a Cornege Osztályozási Rendszer munkatársaival, akik ezt örömmel vállalják. Az érdekhordozók és az intézményvezetők szerint a döntő kérdés,

²„Building a typology of higher education institutions in Europe” Santander, 2008. 04. 14.; „Transparency in Diversity – Towards a Classification of European Higher Education Institutions” Berlin, 2008. 07. 10-11.

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

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

A párhuzamosok találkoznak

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

Bürokratikus értelemben a legfontosabb esemény az EU francia elnöksége által megrendezett párizsi konferencia volt, 2008 novemberében, amely a nemzetközi összehasonlítás új megközelítést követő, európai modelljének kidolgozására hívott fel. E szerint a rangsorolási módszerek finomítása és az U-map projekt ezzel párhuzamos tevékenysége összekapcsolható, majd az eredmények alapján tovább kell lépni, az európai akadémiai kiválóság egészét kell feltérképezni, mégpedig együtt a felsőoktatás és kutatás tekintetében. A francia elnökség javaslatot tett egy konzorcium létrehozására, amely működtetné ezt a tevékenységet. /International comparison of education systems 2008/[14]

A 2009-ben lezajlott, témánk szempontjából kiemelkedő rendezvények pedig – nem időrendi, hanem logikai sorrendben - a következők.

A Leideni Egyetem ismét színre lépett. 2009 februárjában megrendezett konferenciáján szimbolikus gesztusként helyet adott az U-map bemutatásának, és együtt vitatták azt meg a rangsorkészítés kutatásában elért új eredményeikkel (a cím is erre utal: Ranking and Differentiation in Higher Education. Research and Knowledge Utilisation) /Ranking and Differentiation 2009/[25]

Az évenkénti Európai Minőségi Forum 2009-es rendezvénye (Koppenhága) vitát hirdetett arról, hogy a jelenlegi belső és külső minőségbiztosítási rendszerek mennyiben veszik figyelembe az intézmények sokféleségét és mennyiben támogatják a kreativitást, amivel a minőségbiztosításban eddig csak latens módon megjelenő problémát vet fel /Creativity and Diversity 2009/[7]

Az EUA 2009 márciusában tartott, konferenciával egybekötött prágai közgyűlésén a hivatalos programon túl nyílt fórumot rendeztek „Globális rangsorok – intézményi válaszok” címmel. Bejelentették, hogy az év elején az elnökség állandó ranking munkacsoportot hozott létre. Mindez jelezte, a témát övező nagy érdeklődés kikényszeríti, hogy az eddig ettől előkelő távolságot tartó, nagy tekintélyű szervezet is explicit formában foglalkozzon vele. /5th EUA Convention 2009/[33]

Tekintély szempontjából ennél már csak az UNESCO 2009 májusában Bukarestben rendezendő fóruma foglalt el magasabb helyet (UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness), hiszen

ez a fórum globális megközelítésben értékelte az európai felsőoktatás helyzetét. Az egyik fő témát, a versenyképességet „az egyediség által versenyezni” mottó nevében vitatták meg. A középpontban a kiválóság mérésének problémái álltak, mégpedig a komplex, diverzifikált intézményrendszer körülményei között. De ezt kibővíti a versenyképesség, a kooperáció és az akadémiai szolidaritás kapcsolatrendszerének ügyével, ami tulajdonképpen elvezethet a – más fórumok által nem tárgyalt, fel nem vállalt – valóban fundamentális kérdésekig /UNESCO Forum 2009/[30]

Következtetések - hazai vonatkozások

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

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

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

A magyar felsőoktatás nyilvánvalóan érdekelt abban, hogy részt vegyen az európai folyamatokban. A CEIHE projektben ez meg is valósult és valósul. Rudas Imre, a Magyar Rektori Konferencia elnöke a II. és a jelenlegi III. szakaszban a tanácsadó testület tagjaként tevékenykedett, tevékenykedik. Az empirikus munka előkészítő fázisában a Budapesti Műszaki Főiskolában készült az egyik intézményi esettanulmány, a kérdőíves vizsgálat mintájába pedig bekerült a Budapesti Corvinus Egyetem. A sokféleség kezelésének, megjelenítésének gondolata évek óta foglalkoztatja a hazai oktatási kormányzatot, a felsőoktatási közvetítő szervezeteket és magukat az intézményeket (az intézményekkel kötött három éves finanszírozási megállapodás előkészítése ilyen kísérlet volt 2007-ben; a Magyar Rektori Konferencia struktúrája és a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság egységes szempontrendszere körüli viták jól jelzik a megoldás keresését). Az U-map modell egy lehetséges kiinduló pontot adhat ehhez a munkához. A várhatóan megvalósuló modell a tudománypolitika hazai irányítói és kutatói számára is jó szolgálatot tehet. Korrekt eszközt nyújthat a magyar felsőoktatási intézmények tudományos teljesítményének értékelésére, nemzetközi összehasonlítására. Napjainkban nagyrészt a releváns információk hiánya következtében e körül sok a félreértés, a leegyszerűsített ítékezés.

Kérdések

1. Milyen előnyös tulajdonságai vannak az intézményi sokféleségnek a felsőoktatásban?

2. Mik a céljai az európai felsőoktatási intézmények feltérképezését elindító programnak (U-map)?
3. Milyen vizsgálati dimenziókat és indikátorokat használ az U-map Program?
4. Milyen elvi különbségek vannak az intézményi rangsorkészítés és az intézmények feltérképezése között?
5. Milyen elvi kérdéseket vet fel az európai felsőoktatási intézményi adatbázisok létrehozása?

Irodalom

- [1] *A Vision and Strategy for Europe's Universities and the European University Association*. http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/EUA_Visi.
- [2] *Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions 2006*. <http://www.ireg-observatory.org>.
- [3] Clark, B.R.. 1996. *Diversification of Higher Education: Viability and Change*. In: Meek, V. L. – Kivinen, O. – Rinne, R.(eds.) *The Mockers and the Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity of Higher Education*. Pergamon Press. Oxford.
- [4] *Carnegy Foundation for the Advancement of Teaching 2005* . <http://www.carnegylfoundation.org/classification/future.htm>.
- [5] *CEIHE III is U-map (2008)*. www.u-map.eu.
- [6] *Classifying European Institutions for Higher Education. The survey. Draft report. 2008*. www.cheps.org/ceihe_draft_survey_report.doc.
- [7] *Creativity and Diversity: Challenges for quality assurance beyond 2010. European Quality Forum 2009*. <http://www.eua.be/quality-assurance/qu-forum-2009>.
- [8] *EUA Convention 2009*. <http://www.eua.be/eua-convention-2009/programme/>.
- [9] *Glasgow Declaration (2005) Strong Universities for a Strong Europe.*. www.eua.be.
- [10] Hrubos, Ildikó. 2002. *Educatio*. Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban. XI. évfolyam. 1. szám. 96-106.
- [11] Hrubos, Ildikó. 2008. *Educatio*. A minőségkultúra ügye az Európai Felsőoktatási Térségben. VII. évfolyam. 1. szám. 22-35.
- [12] Huisman, J.. 1995. *Differentiation, diversity and dependency in higher education*. University of Twente, LEMMA.
- [13] *Institutional Profiles: towards a typology of higher education institutions in Europe. 2005*. www.cheps.org/ceihe.
- [14] *International comparison of education systems: a European model? Presidency Conclusions on Typology and Ranking of Higher Education Institutions: the European Approche. Conferenc in Paris 2008 13-14 November*. http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/E2ACE394-3DF9-4F2E-B5EF-D6A3D3E35A12/2912/Presidency_conclusions_final.doc.
- [15] *IREG-International Observatory on Academic Ranking and and Excellence*. <http://www.ireg-observatory.org>.
- [16] Kozma, Tamás. 2004. *Kié az egyetem?*. Új Mandátum Könyvkiadó. Budapest.
- [17] *LERU Mission (2002)*. <http://www.leru.org/?cGFnZTOy>.

- [18] *LERU stance on rankings (2009)*. <http://www.leru.org/?cGFnZTOzNTQ=> .
- [19] *Lisbon Declaration (2007) Europe's Universities beyond 2010: Diversity with common purpose*. www.eua.be. European University Association. Brussels.
- [20] Liu, N.C. és Cheng, Y.. 2005. *Academic Ranking of World Universities – Methodologies and Problems. Higher Education in Europe, Vol. 30., No.2 p.* . <http://www.arwo.org/rank/file/ARWU-M&P.pdf> .
- [21] *Managing University Autonomy. University Autonomy and the institutional balancing of teaching and research (2005) Proceeding of the Seminar of the Magna Charta Observatory 15 September 2005*. Bononia University Press.
- [22] *Mapping Diversity: Developing a European Classification of Higher Education Institutions*. 2008. www.cheps.org/ceihe.
- [23] Neave, G.. 1996. *Homogenisation, Integration and Convergence*. In: Meek, V. L. (at al) (eds.) *The Mockers and the Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity of Higher Education*. Pergamon Press. Oxford.
- [24] Raan van, A.F.J.. 2006. *For Your Ranking Only. Paper presented at the International Symposium „The Challenges of University Ranking. How can we identify the best universities in the world” Leiden University, February 16, 2006* . . <http://www.nieubrief.leidensuniv.nl/leidenslatest/0602.html>.
- [25] *Ranking and Differentiation in Higher Education, Research and Knowledge Utilisation (2009) 3rd International Symposium on University Ranking. Leyden University, 6-7th February*. <http://www.events.leiden.edu/ranking2009>
<http://www.news.leiden.edu/rank-or-be-ranked.jsp>.
- [26] Scott, P.. 1995. *The meanings of Mass Higher Education*. Open University Press. Buckingham, Bristol.
- [27] Teichler, U.. 1993. *Changing Patterns of the Higher Education*. Jessica Kingsley. London.
- [28] *Times (2007) The Methodology. World University Rankings. The Higher Education Supplement* . <http://www.timeshighereducation.co.uk/>.
- [29] Török, Ádám. 2006. *Közgazdasági Szemle*. Az európai felsőoktatás versenyképessége és a lisszaboni célkitűzések. LIII. évf.. 4. szám. 310-329.
- [30] *UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness. Bucharest, 21-24 May 2009*. <http://www.cepes.ro/forum/default.htm>.
- [31] Vught van, F.. 1996. *Isomorfism in Higher Education?* In: Meek, V. L. (at al) (eds.) *The Mockers and the Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity of Higher Education*. Pergamon Press. Oxford.
- [32] *World Declaration on Higher Education on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action (1998) World Conference on Higher Education. Paris, UNESCO* .
- [33] *5th EUA Convention of European Higher Education Institutions. Facing Global Challenges: European Strategies for Europe's Universities. Prague, 18-21 March 2009*.

Felsőoktatás és foglalkoztathatóság

Megjelent:

[34] Hrubos, Ildikó. *Educatio*. A foglalkoztathatóság kérdése az Európai Felsőoktatási Térségben. 19. 3. 2010. 347-360.

A kérdésfelvetés természetéről

Az 1990-es évek végén az európai felsőoktatási reform ötletének kidolgozói abból indultak ki, hogy Európa gazdasági versenyképessége megőrzésének és növelésének egyik fő eleme a magasan képzett munkaerővel való ésszerű gazdálkodás. Az előregedő kontinensen ezt azzal lehet elérni, hogy a munkaerő szabad áramlása előtti akadályokat a végzettségek rendszerének összehangolásával, a kölcsönös elismerés megkönnyítésével leépítik, és a nemzetközi (európai) mobilitást már a felsőfokú tanulmányok alatti hallgatói mobilitással alapozzák meg. Történt ez akkor, amikor a hivatalos statisztikák szerint a hallgatók 3%-a, a magasan képzett munkaerő 2%-a volt más európai ország állampolgára. Bár ezek a számok biztosan alulbecsülték a tényleges helyzetet, valamint növekedést is mutattak, mégis felvethető, hogy ilyen arányok mellett (és elsősorban a mobilitás elősegítése céljából) vajon érdemes volt-e az egész földrész felsőoktatásának átalakításába belefogni. A kezdeményezők természetesen ennél szélesebb spektrumban gondolkodtak. Már a kezdeteknél felmerült, hogy a harmonizált, a világ más régióiban alkalmazottal nagyjából kompatibilis szerkezetű képzési-végzettségi rendszer más régiókból érkező hallgatók és munkavállalók előtt is megnyitja az utat Európába, illetve az európaiak számára megkönnyíti a más régiókban való tanulást, munkavállalást. Egy-egy ország belső munkaerőpiaca ugyancsak nyer azzal, ha a mobilitási kultúra elterjed (a mobilitás „felnőtté tesz”), a nemzetközi kontextusban való gondolkodás képessége minden munkavállaló számára hasznos. (Teichler 2009)[30] A reform a képzési rendszerek, a fokozatok rendszerének összehangolását tűzte ki célul (főleg az ECTS szerinti kreditek meghatározásával), nem terjedt ki a felsőoktatási programok tartalmi elemeire (egyedül az európai dimenzió beépítését emelte ki), azok alakítását mintegy nemzeti keretek között hagyta.

A foglalkoztathatóság kérdése csak némi késéssel jelent meg a reform során készült alapl dokumentumokban és elemzésekben, majd pedig igen gyorsan egyre nagyobb teret nyert, párhuzamosan azzal, hogy már megkapták a diplomájukat azok az első évjáratok, akik az új rendszerű programokban végezték tanulmányaikat. A téma megközelítése eltérő hangsúlyt kapott Európa nyugati és keleti felén. A gazdaságilag fejlettebb nyugati országokban, ahol a felsőoktatás expanziója már az 1960-as években elkezdődött, így a magas részvételi arány következményeihez „hozzászokott” a társadalom és a gazdaság, elsősorban az a kérdés, hogy az így is kevés számú fiatal diplomás a diplomák szintjei szerint megfelelően rendeződjen el a munkaerőpiacon. Az Európai Unió új tagjai (vagy még csak a tagságra aspirálók) esetében a gondot főleg az okozza, hogy a közelmúltban lezajlott gyors hallgatói létszámnövekedés következtében (és a gazdaságok stagnáló, válságos állapotában) egyáltalán kapjanak végzettségüknek megfelelő munkát a diplomások.

A munkaerő-piaci kapcsolódás témájának előtérbe kerülésével párhuzamosan (részben arra adott reakcióként) az egyetem (a felsőoktatás) összetett feladatainak hangsúlyozása is megjelent. A megfelelően képzett munkaerő biztosítása csak egyike a misszióknak (egy-egy elemzők szerint a 13-14 misszióknak – a kutatástól az esélyegyenlőség támogatásán át a regionális feladatokig). Egy-egy konkrét intézménynek nem kell, nem is reális minden missziót felvállalnia. Az intézmények missziók szerinti sokféleségét el kell fogadni, a felsőoktatás diverzifikáltsága kifejezetten értékes elem, hiszen a társadalom, a gazdaság igényei is összetettek. (Jónasson 2008)[15] (Mapping 2008)[19] (Hrubos 2009)[13]

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

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

A foglalkoztathatóság témájának megjelenése a bolognai folyamat miniszteri találkozóin

Az Európai Felsőoktatási Térség létrehozását először megfogalmazó, a reform indítását kezdeményező 1998-as Sorbonne Nyilatkozatban (amelyet négy ország miniszterei írták alá) nem szerepel konkrét utalás a foglalkoztathatóság ügyére. A diplomák kölcsönös elfogadását célozza meg azért, hogy a hallgatói és munkahelyi nemzetközi mobilitásnak jogi értelemben ne legyen akadálya. A képzési rendszert kétciklusúnak tervezi, amelyben a második ciklus két lehetőséget kínál: rövidebb mesterképzést és hosszabb kutató képzést. Az egyes fokozatok leírásánál csak a következő fokozatba való továbblépés lehetőségnek követelménye szerepel. Kiemeli ugyan az első fokozatot, amelynek nemzetközi elismertetése fontos elem, de explicit formában nem szerepel a munkaerő-piaci kilépés lehetővé tétele, mint feladat. (*Sorbonne Joint Declaration 1998*) [26]

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

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

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

A Bergeni Találkozóról (2005) kibocsátott kommuniké két fontos fejleményről számolt be. Elfogadták az EFT-ben alkalmazandó minőségbiztosítási sztenderdeket és irányelveket /Standards and Quidelines 2005/, valamint az EFT képesítési keretrendszerét, az egyes képzési ciklusokra vonatkozó, a tanulási eredményeken és kompetenciákon alapuló általános leírásokat, azzal, hogy a nemzeti képesítési keretrendszereket ennek figyelembevételével kell kialakítani 2010-ig. /*Az Európai Felsőoktatási Térség Képesítési Keretrendszere 2005*/[1] Mindkét vállalkozás és vállalás továbblépést jelent a végzettségek, tanulmányi teljesítmények kölcsönös elfogadásának érdemi alátámasztásához. Az egységes képesítési keretrendszerből való kiindulás rendkívül fontos, mivel bebizonyosodott, hogy a folyamat elején kiemelten kezelt kreditrendszer egyedül nem tudja betölteni ezt a funkciót (már csak azért sem, mert kiépítése különböző alapelvek és gyakorlat szerint történt az EFT országaiban). A miniszterek most már mindhárom fokozat esetében hangsúlyozzák a munkaerő-piaci kilépés biztosítását, de a leegyszerűsített értelmezés, a kizárólagosság elkerülése céljából hozzáteszik, hogy hasonlóképpen fontos a kompetenciák továbbfejlesztésére való készség kialakítása és az aktív állampolgári létre való felkészítés.

A Londoni Konferencia (2007) láthatóan szintáttörést jelentett a foglalkoztathatóság témája szempontjából (nem véletlen az időzítés: ekkorra megjelentek meg az első, bolognai rendszerben végzett BA/BSc diplomás évfolyamok). A Kommuniké külön fejezetet szentelt ennek a kérdésnek. Először történt utalás a tantervekre, megfogalmazódott az igény, hogy a tantervek

jobban igazodjanak a munkaerő-piaci igényekhez és a következő fokozatba való belépés követelményeihez egyaránt. Ugyancsak először vetették fel a miniszterek, hogy a felsőoktatásnak, az intézményeknek kapcsolatot kell keresniük a munkaadókkal és más érdekhordozókkal, a kormányzatok pedig gondoskodjanak arról, hogy legalább a közalkalmazottak esetében megtörténjen az alkalmazási követelményeknek a többszintű képzés fokozatival való egyeztetése. Újdonság, hogy ezen a konferencián foglalkoztak először explicit formában az európai felsőoktatás (és a reform) globális összefüggéseivel.

A bolognai reform első szakaszának utolsó „rendes” miniszteri konferenciájára 2009-ben Leuvenben kerül sor. A globalizáció következményeire való utalás itt még nagyobb hangsúlyt kapott (gyorsan változó technológia, munkaerőpiac), és leszögezték, hogy az alkalmazkodáshoz szükséges kompetenciák fejlesztése a felsőoktatás elsődleges feladata. Itt is önálló fejezetként jelenik meg a foglalkoztathatóság, elsősorban abban az értelemben, hogy hozzá kell szokni a munka melletti tanuláshoz, a szervezett tanuláshoz való többszöri visszatéréshez, a munkahelyi kihelyezett oktatáshoz, az egész életen át tartó tanuláshoz a felsőoktatás minden szereplőjének. (*Miniszteri Találkozók 1999-2009*)[20]

A „vezérkar” és az érdekhordozók (stakeholderek)

A bolognai reform irányítását a legfelsőbb, európai szinten a Nemzetközi Bologna Csoport (Bologna Follow-up Group – BFUG) végzi, döntési joggal rendelkezik a miniszteri konferenciák közötti időben. Szavazati joggal rendelkező tagjai az EFT országok (2010-ben 47 ország) kormányzatainak képviselői, valamint az Európai Bizottság. Az európai közvetítő – puffer – szervezetek, valamint érdekhordozók szervezetei időben fokozatosan kapcsolódtak be, tanácskozási jogú tagokként. Az Európa Tanács és az Európai Egyetemi Szövetség (EUA) a kezdetektől tag, az Európai Hallgatói Szövetség (ESU) és az Európai – nem egyetemi – Felsőoktatási Intézmények Szövetsége (EURASHE) Prága (2001) óta. 2003-ban csatlakozott az UNESCO Európai Felsőoktatási Központja (CEPES), az Európai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Szövetség (ENQA) és az Európai Munkaadók Szövetsége (Business Europe), 2005-ben pedig bekapcsolódott az Oktatási Internacionálé (Education International) Páneurópai Szervezete, amely az oktatás területén működő szakszervezeteket képviseli. A koordinációs feladatokat, a konkrét tevékenység vezénylését a BFUG Elnökség végzi. Az egész folyamatban döntő szerepet játszó testület tagjai a következő miniszteri találkozó vendéglátó országának képviselője, az ún. EU „Troika” küldöttei, három további választott ország, valamint az EUA, az EURASHE, az ESU és az Európa Tanács képviselői. Az adminisztratív háttérter a Nemzetközi Bologna Titkárság látja el, mégpedig olyan módon, hogy két évente költözködik, a következő miniszteri konferenciát vendégül látó országba. A BFUG tevékenységének leglátványosabb eleme a két évente esedékes miniszteri értekezletek előkészítése, beleértve a tagországok jelentése alapján készülő Stocktaking Riport-ok összeállítását. A két miniszteri találkozó közötti időszak munkaprogramjának keretében munkacsoportokat hoznak létre, amelyek az előző miniszteri konferencia záródokumentumában megjelölt egyes területeken vizsgálódnak a feladatok teljesítéséről (jelentést, ajánlásokat fogalmaznak meg). A munkacsoportok tagjai néhány tagország képviselői (az országok rotációs kijelölésével), valamint az érdekhordozó szervezetek delegáltjai. Ezen túlmenően a BFUG tematikus konferenciákat és ún. Bologna Szemináriumokat szervez aktuális témákból, amelyekre szélesebb meghívotti kört várnak, így azok hozzájárulnak a Bologna témák terjesztéséhez.

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

2008a). Az egy-egy téma feldolgozására felkért munkacsoportok ilyen környezetben dolgoznak, és maguk is erősítik a működés fentebb vázolt jellemzőit. (*The Bologna Process Independent Assessment* 2010)[29]

A foglalkoztathatóság kérdése már 2006-ban szerepelt a BFUG programjában, amikor Bologna Szeminárium keretében vitatták meg. (*Official BFUG Bologna Seminar* 2006)[21]

A 2007-2009-es periódusban pedig munkacsoportot kértek fel a téma részletes vizsgálatára. A munkacsoport a foglalkoztathatóság fogalmát a következőképpen rögzített: képesség az első racionális foglalkoztatás elnyerésére, vagy az ön-foglalkoztatóvá válásra, a foglalkoztatás fenntartására és a munkaerőpiacon való mozgásra. Tehát egyértelműen hosszú távú szemléletet követtek. Négy nagy kihívást neveztek meg. Először is azt, hogy az újnak számító BA/BSc fokozat értékét, értelmét világossá kell tenni minden szereplő számára, erősíteni kell a párbeszédet a felsőoktatási intézmények és a munkaadók között (helyi, regionális, nemzeti és nemzetközi szinten), hogy megértsék kölcsönös felelősségüket a kérdésben, ösztönözni kell, hogy a képzési programokba szervesen épüljön be több munkahelyi gyakorlat, továbbá gondoskodni kell arról, hogy a hallgatók kellő tájékoztatást, segítséget kapjanak már tanulmányaik alatt az elhelyezkedési lehetőségekről. Javaslataik között a legfontosabbak a következők. A munka melletti képzési formáknak nagyobb teret kell adni, mivel azok segítik a felsőoktatásba való többszöri visszatérést. A tantervekbe be kell építeni a vállalkozói szemléletet és készségeket fejlesztő elemeket, a kormányzatoknak pedig példát kell mutatniuk azzal, hogy a közalkalmazottak vonatkozásában gondoskodnak a BA/BSc fokozattal rendelkezők foglalkoztatási szabályainak rendezéséről. A munkacsoport kifejezte, hogy sokat vár a nemzeti képesítési keretrendszerek 2007-ben elkezdett (európai szinten harmonizált) kidolgozásától, bár be kell látni, hogy az eredeti 2010-es határidő nem tartható, a munka várhatóan 2012-2015-ben fog befejeződni. (*Working Group on Employability* 2009)[33] A munkacsoport helyzetértékelése és meglátásai, javaslati beépültek a 2009-es Stocktaking Report-ba. (*Bologna Process. Stocktaking Report* 2009)[3]

A közvetítő – puffer – , illetve érdekhordozó szervezetek és az érdekhordozókat képviselő szervezetek közül háromnak a működését érdemes kiemelni, mivel jellegzetesen eltérő, határozott szemléletet képviselnek.

Az EUA a 2001-es Prágai Miniszteri találkozó felhívására kezdett figyelmet fordítani a foglalkoztathatóság témájára. A miniszteri konferenciák előkészítése keretében készített Trends jelentésekben beszámoltak a tagegyetemek megkérdezése alapján nyert információkról. Rákérdeztek arra, hogy mennyiben tartják fontosnak az egyetemek a foglalkoztathatóság szempontját a képzési programok megalkotásánál, továbbá, hogy a szakmai szervezeteket és munkáltatókat bevonják-e a programfejlesztésbe. Az intézmények több mint fele, kétharmada úgy nyilatkozott, hogy nagyon fontosnak tartja a kérdést, viszont az utóbbinál csak 30% körüli igenlő válasz érkezett, elsőként jelezve empirikus alátámasztással az ellentmondást a kérdés megoldása körül. A vizsgálatok rámutattak a foglalkoztathatósággal kapcsolatos – már a kezdeteknél jelentkező – vitákra. Az EUA szakértők álláspontja szerint féltő, hogy az akadémiai értékek, a diplomák minősége sérül a téma túlhangsúlyozásával, rövid távú, leegyszerűsített értelmezésével. A rövid távú szemlélet veszélye (többek közt), hogy annak nyomán a nemzeti munkaerőpiacok igényei kerülnek előtérbe, ami ellentmond az EFT eredeti céljainak (!). A fenntartható foglalkoztatás fogalmát ajánlják, amely utal a szélesebb értelmezésre, a hosszú távra. Meglepetésként hatott, hogy a vizsgálatok kimutatták, az első fokozat után a hallgatók kevesebb, mint negyede szándékozik kilépni a munkaerőpiacra, a többiek folytatni szeretnék tanulmányaikat a második fokozaton, a munkaadók pedig alig ismerik az első fokozat mibenlétét és sem a felsőoktatási intézmények, sem a kormányzatok nem törekednek kellőképpen a velük való kommunikációra. Azokban az országokban, ahol erős főiskolai szektor volt (van) az egyetemi mellett, a két szektor intézményei eltérő attitűdöt mutatnak. Az egyetemek úgy vélik, hogy nem az ő gondjuk a BA/BSc programok foglalkoztatási relevanciája. (*Reichert – Tauch* 2003)[23] (*Crosier – Purser-Smidt* 2007)/[6] A 2010-es jelentést az első tíz éves szakasz lezárásához időzítették, és tematikája is ehhez az eseményhez igazították. Nemcsak a reform folyamat időbeliségét kívánták bemutatni, hanem azt szélesebb kontextusban, a változó európai és globális környezetben értékelték. A foglalkoztathatóság témáját ez a kötet összekapcsolja az új rendszerben megalkotott három fokozat funkciójának elemzésével, amire a későbbiekben visszatérünk. (*Sursock – Smidt* 2010)[28]

Az EURASHE szerényebb szerepe abból adódik, hogy különböző státuszt képviselő, különböző jellegű és jelentőségű felsőoktatási intézményeket tömörít, amelyek nem tekinthetnek vissza olyan hosszú múltra, mint az egyetemek egy része, és legtöbbször kevésbé ismert az európai felsőoktatás világában. Lehetséges, hogy azért is hallatják kevésbé erőteljesen a hangjukat, mivel ők általában a reform nyertesei, ugyanis az általuk kiadott első fokozat kedvező fogadtatásra talál a munkaerőpiacon, továbbá a kétszintű rendszer logikája általában lehetővé teszi, hogy MA/MSc fokozatot is kiadjanak. Megnyilvánulásaira azonban – különösen a foglalkoztathatóság kérdésében – érdemes odafigyelni, hiszen jól ismerik a

munkaerőpiacot, hagyományosan jó kapcsolataik vannak a munkaadókkal és a gyakorlatra orientált képzés tekintetében kiváló tapasztalatokkal rendelkeznek. A EURASHE hívja fel a figyelmet újra és újra a rövidebb idejű (maximum két éves) képzési programok jelentőségére, amelyeket a sok tekintetben dominánsan akadémiai irányultságú és elit szemléletet követő EFT lényegében figyelemre se méltat. Pedig a nemzeti munkaerőpiac szempontjából jelentős szerepet játszhatnak, a szakmai tudás megújításának, a munka melletti képzésnek, a társadalmi kohézió erősítésének fontos elemei lehetnek. A EURASHE mutat rá arra, hogy a munkaerőpiacra kilépő magasan képzett fiatalok manapság nemcsak a közszféra alkalmazottai vagy nagyvállalatok menedzserei szeretnének lenni, hanem jelentős arányban vállalkozók, önfoglalkoztatók. Erre a karrierre is gondolnia kellene a felsőoktatásnak, beépítve lényegében minden szakterület képzési programjába az ehhez szükséges felkészítést. (*EURASHE'S 10* 2010)[10]

A hallgatói szövetség (ESU) megtalálta sajátos témáját a bolognai folyamatban, amellyel más aktorok kevésbé foglalkoznak. Ez pedig az esélyegyenlőség kérdése. Részben azzal kívánja elérni, hogy szorgalmazza a belépési lehetőségek további növelését, ezen belül az alulreprezentált csoportok, rétegek támogatását. Következésképpen hangsúlyozza, hogy a felsőoktatás közjő, fenntartása elsősorban kormányzati felelősség. A miniszteri konferenciák előkészítésében a Bologna Hallgatói Szemmel sorozat kiadásával vesz közvetlenül részt. A foglalkoztathatóság kérdése az első években nem állt érdeklődésének előterébe (a hallgatói tiltakozások, megmozdulások során említett kifogások a tandíj, a tömegességből adódó kényelmetlenségek és a rendszer továbbra is fennmaradt rugalmatlansága, a reform nem következetes bevezetése körül fogalmazódnak meg). A téma először a 2009-es kötetben jelent meg, alkalmazkodva a 2007-es Londoni Miniszteri Konferencia állásfoglalásához. (*Bologna With Student Eyes* 2009)[4]. A hallgatók figyelmeztetnek arra, hogy az első tapasztalatok szerint a BA/BSc fokozat nem tölti be a munkaerő-piaci kilépésre felkészítés feladatát. A képesítési keretrendszer kidolgozását támogatják, abban a reményben, hogy az áttekinthetőbb teszi a felsőoktatás – munkaerőpiac kapcsolódást, továbbá az életen át tartó tanulás elvének következetes értelmezését a foglalkoztathatóságról való gondolkodásban. A reform 2010-es szakaszhatára alkalmából a teljes folyamatról készítették áttekinthető értékelést. Vizsgált témánkkal kapcsolatban kifejtették aggodalmunkat, mi szerint félő, hogy a Bologna elemzésekben, vitákban a foglalkoztathatóság ügyének fokozódó előtérbe kerülése, túltengése oda vezet, hogy a reformot kizárólag a munkaerő-piaci igények kielégítése szempontjából értékelik, kezelik, ami tekinthető a Lisszaboni Stratégia (*Lisbon European Council* 2000)[18] ilyen értelemben vett eltúlzásának is. A foglalkoztathatósággal kapcsolatos türelmetlenkedés már csak azért sem indokolt, mivel alig van még tapasztalat a végzett hallgatók szándékát, sorsát illetően. Nagyobb figyelmet kellene viszont fordítani olyan gyakorlatias kérdésekre, mint a régi és az új rendszerben szerzett diplomák ekvivalenciájának megállapítása és hatékony kommunikálása a munkaadók és a hallgatók körében, vagy a hallgatók segítése a felsőoktatási intézmény részéről az elhelyezkedésben, az arra való felkészülésben (karrier tervezési tanácsadás, az azt támogató szolgáltatások stb.). De a felsőoktatástól a hallgatók elsősorban azt várják, hogy segítse őket a személyiség fejlesztésében, az aktív polgári léte való felkészülésben, általában a tudás és a műveltség kiteljesítésében, megtanítsa őket a kritikai gondolkodásra és az életen át tartó tanulásra. Egyszóval hosszú távra adjanak muníciót a fiataloknak. (*Bologna at the finish line* 2010)[2]

A három fokozat tartalma, funkciója

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

A BA/BSc fokozat sorsa mindenképpen a legfontosabb kérdés, nemcsak az időbeliség okán, hanem azért is, mert a tömegeknek ezt a fokozatot szánja a rendszer. Ugyanakkor nem lehet a MA/MSc fokozat funkciójának tisztázása nélkül relevánsan gondolkodni erről, és fordítva, az első fokozat körüli nyitott kérdések tisztázása szükséges a második fokozat tartalmát érintő döntésekhez. Már csak azért is együtt kell kezelni a két szintet, mert „munkamegosztásuk” tekintetében az alapelvekben két megközelítés létezik. Az egyik szerint a BA/BSc általános belépő minden felsőfokú végzettséget igénylő foglalkozásba, az MA/MSc pedig növeli az esélyt az elhelyezkedésre a legkedvezőbb, legvonzóbb területeken. Az Egyesült Királyságban sok foglalkozás esetében ez a helyzet – és általában jellemző az üzleti szektorban. A másik megközelítés az MA/MSc végzettséget tekinti a magasabb pozíciók elérése feltételének, míg a BA/BSc a második legmagasabbakra jogosít fel. Ez a német felfogás, amely egyértelműen a közszférában alkalmazottak karrierjének logikáját követve. Mivel a nagyon differenciált munkaerőpiacon mindkét karrier típus jelen van, a fokozatok két szintjén meg kell alapozni mindkét igényt. (*Teichler* 2009a)[30]

Ez csak fokozza a programok túlterheltségét, elsősorban a BA/BSc szinten. Hiszen ott kell megalapozni a hallgatók tartós munkavállalási képességét (mégpedig a gyorsan változó munkaerőpiacon), a „tanulni tudást”, megadni az európai ismereteket, az akadémiai és a gyakorlati pályákra való útravalót, a vállalkozói szemléletet, a közvetlen munkahelyi tapasztalatokat, megvalósítani a nemzetközi mobilitást, no és a személyiség fejlesztését (igencsak megsokasodtak a funkciók a Sorbonne Nyilatkozat óta...). Az országok többségében (bár messze nem mindenütt) 3 éves időtartamúra dolgozták ki a BA/BSc programokat. Felvetődik az időtartam növelésének igénye. E mellett szól az is, hogy a Bologna iránt egyébként szimpatizáló amerikai szakértők szerint problémát jelenthet majd az európai három éves BA/BCs diplomák elismertetése az általában 4 éves programokat indító Egyesült Államokban (és az amerikai modell szerint kiépített más országokban, pl. Ázsiában). Feltételezik, hogy egyedi elbírálással, a kibocsátó felsőoktatási intézmény presztízsét figyelembe véve fognak dönteni a továbbtanulási, munkavállalási igényekről. (Ward 2008)[34] Azokban az országokban, ahol korábban a duális modell értelmében elvált az egyetemi és a főiskolai szektor, jellemzően megkülönböztetik az akadémiai és a professzionális (gyakorlatra orientált) BA/BSc programokat. Ez a megoldás valamelyest enyhíti a tantervek túlterheltségét és jelzi a munkaerő-piaci kapcsolódás jellegét, viszont csökkenti az átjárhatóságot, a rugalmasságot.

A mesterképzés esetében, tekintettel a potenciális résztvevők jóval kisebb volumenére, egyszerűbbnek látszik a funkciók tisztázása, továbbá a reform eleve nem kívánta az első fokozathoz hasonló mértékben harmonizálni ezt a fokozatot. Valójában azonban máris kibontakozik hat létező típus: akadémiai mester fokozat (a kutatóképzés első szakasza, az egyetemek adják), professzionális mester fokozat (a nem egyetemi szektor intézményei adják), konzekutív vagy folytatólagos mester fokozat (közvetlenül, vagy majdnem közvetlenül az első fokozat megszerzése után kezdődik, azonos tudományban), konverziós mester fokozat (az első fokozattól eltérő tudományban szerzik meg), közös mester program (két vagy több felsőoktatási intézmény közösen hirdeti meg), lifelong mester fokozat (a konzekutív mester fokozattól való eltérésre utal). A hat típus közül a professzionális és a lifelong mester programokat általában munka melletti képzési formában valósítják meg, ezért oktatásszervezési, finanszírozási szempontból elkülönülnek. Ezek a programok főleg a hazai és regionális munkaerő-piac számára képeznek szakembereket. (Davis 2009)[7] (EUA Prague Declaration 2009)[11] (Sursock – Smidt 2010)[28]

A doktori képzés különleges helyzetben van az európai felsőoktatási reformban, mivel nemcsak az EFT projekt, hanem az EKT projekt is fontos témájának tekinti. Az EFT projektben elsősorban az EUA foglalkozik a kérdéssel, három átfogó vizsgálatot készített a témáról az utóbbi években. Miközben nyilvánvaló a PhD programok alapvetően akadémiai jellege, az európai szintű összehangolás eredményeinek áttekintésekor a fiatal kutatók karrierje kezdettől foglalkoztatta az EUA-t. Mintha az expanzió következményei elérték volna a doktori képzést is. Néhány év alatt gyorsan növekedett azon friss doktoráltak aránya, akik nem az akadémiai világban helyezkedtek el, hanem kutatóként vagy nem is kutatóként az üzleti és a szolgáltatási szektorban, a kormányzati apparátusban, vagy nem egyetem jellegű oktatási intézményben. A munkaadók szívesen fogadják őket, értékelve innovatív szemléletüket, kreativitásukat, magas tudományos műveltségüket, analitikus és integráló gondolkodásukat, kutatói felkészültségüket, amelyeket a felsőbb menedzseri posztokon jól lehet hasznosítani (ismét „feljebb tolodik” tehát a képzettségi szint: a korábban mesterfokozattal rendelkezőkkel betöltött helyek egy részén újabban doktori fokozattal rendelkezőket foglalkoztatnak). A 2009-es vizsgálat eredményei szerint a PhD fokozattal rendelkezőkön belül a nem akadémiai karriert befutók aránya már elérte az 50%-ot. (Tíz évvel ezelőtt Amerikában regisztráltak ilyen arányt, Európa akkor 20%-nál tartott.) A doktori képzésnek természetesen alkalmazkodnia kellett az új helyzethez. A 2005-ös EUA beszámolóban megjelent a professzionális doktori program fogalma, amely elnevezésében jelezi a tipikus doktori programtól eltérő irányultságát. 2009-ben pedig az egyetem-ipar együttműködésben működő, egyre népszerűbb programokról készültek esettanulmányok. Ebben az esetben a kutatási fázisban alapvetően a konkrét vállalatnál dolgozik a hallgató, amely egyben távlati munkahelye is, és a kurzusok tematikájának kialakításába bevonják a gyakorlati szakembereket. (Doctoral Programmes 2005)[8] (Doctoral Programmes 2007)[9] (EUA Prague Declaration 2009)[11] (Borell-Damian 2009)[5]

Egy másik megközelítés: az európai szakmai szervezetek szerepe és felelőssége

Mint a fentiekben láttuk, a bolognai reform lényegében a képzések, fokozatok rendszerének harmonizálását tűzte ki célul. A tényleges megvalósítás során merült fel az igény a képesítési keretrendszer kidolgozására, amely keretrendszer azonban

továbbra is absztrakt leírás, nem adja meg az egyes konkrét foglalkozásokra vonatkozó tartalmi kifejtést. A tantervek kidolgozásánál pedig éppen a konkrét foglalkozásokra való felkészítést kell szem előtt tartani. A foglalkozások ugyanakkor rendkívül sokfélék, nemcsak szakmai irányultságuk, hanem társadalmi-gazdasági szerepük, presztízsük szerint, továbbá annyiban, hogy a professzionizálódás eltérő fokán állnak.

Az értelmiségi (diplomás) foglalkozások professzionizálódása azt jelenti, hogy egyfelől kialakul egy szisztematikus elméleti bázis és sztenderdizált tudásanyag, amely felkészít a szakma gyakorlására, másrészt, hogy az adott foglalkozást űzők autoritását elfogadja a tágabb társadalmi környezet, az ügyfelek, a munkáltatók. Fontos mozzanata a szakmai szervezetek, szövetségek, kamarák kialakulása, amelyek kodifikálják a belépés feltételeit, formáit, a szükséges iskolai végzettséget és gyakorlati időt, továbbá kialakítják a szakma normáit, értékeit, amelyeket a belépő személynek be kell tartania. A szakmai szervezetek meghatározó volta az angolszász világban jellemző (ők közvetítik a piaci verseny logikáját követő alkukat), a kontinentális Európában ezt a szerepet dominánsan az állam látja el, amely megegyezik a szakmai szervezetekkel. A szabályozás nemzeti keretekben történik. Míg a legrégebb múltú, majd azokhoz felzárkózó szakmák (jogász, orvos, teológus, illetve a mérnök) professzionizálódása már a XIX. században megtörtént, addig a többi szakma inkább egy skálán helyezhető el, amelynek egyik végpontján a teljesen értelemben professzionizálódtak, a másikon pedig a még alig, vagy egyáltalán nem professzionizálódtak állnak. Ez utóbbi helyzet főleg azoknál áll fenn, amelyek a XX. század második felében lezajló gyors tudományos-technikai fejlődés, a jóléti államban kiteljesedő szociális-szolgáltató szektor, az egyre fokozódó specializálódás eredményeként jöttek létre. A felsőoktatási expanzió nagyrészt éppen ezeket a szakmákat érintette. (A folyamat nem lineáris, mert felvetődik a túlprofesszionizálódás veszélye, amely merevvé teszi a szabályokat, megakadályozhatja az innovációt és a különböző szakmák kombinálását.) (Hrubos 1986)[13]

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

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

A képzési programok szakmai-tartalmi összehangolására, pontosabban a kívánatos tartalmak, kompetenciák, tanulási eredmények végiggondolására vállalkozott az ún. Tuning program, amely tantárgyi szintű definíciókig kíván eljutni. A 2000-tól az Európai Unió támogatásával indított program összesen 30 szakmát fog ilyen értelemben feldolgozni, eddig a fizika, kémia, Európa tanulmányok és a történelem képzési programok munkálatait fejezték be. A munkacsoportokban gyakorló egyetemi (felsőoktatási) tanárok vesznek részt az EFT országaiból. A nagyszabású és időigényes vállalkozás sokat segíthet a foglalkoztathatóság ügyének jobb megértésében és kezelésében, különösen akkor, ha az ezúttal alapvetően akadémiai irányultságot ellensúlyozzák a szakmai szervezetek bevonásával. (Az Európai Felsőoktatási Térség Képesítési Keretrendszer 2005)[1] (Evetts – Svensson 2008)[12] (Sursock – Smidt 2010)[28] (The Bologna Process Independent Assessment 2010)[29] (Tuning Educational Structure in Europe)[32]

Vissza az alapkérdéshez

Az EFT kialakításának kezdeményezése jelentős lépése volt az európai integrációs folyamatnak. Olyan magasan képzett európai elit kinevelése volt az explicit formában ki nem mondott cél, amelynek közös a kultúrája, identitása, lojalitása, felkészültsége alapján és általánosan elismert diplomája birtokában képes jól mozogni az európai munkaerőpiacon (a mobilitáshoz már felsőfokú tanulmányai során hozzászokott). Ők lesznek a valamilyen formában megvalósuló „Egyesült Európa” vezető bürokratái és hazai képviselői. A felsőoktatási hallgatók többsége viszont továbbra is nemzeti keretekben

gondolkodik, a nemzeti munkaerőpiacon futja be szakmai karrierjét, de jó, ha lehetőségeik elvileg nyitottak a fenti csoportba való bekerülésre. A foglalkoztathatóság kérdése éppen ezért csak később került az EFT napirendjére, és az eddigi fejlemények arra utalnak, hogy az elit és a tömegoktatás dilemmáját hordozza. A tömegoktatás problémáit továbbra is alapvetően nemzeti keretekben kell megoldani (az esélyegyenlőségtől a további növekedés kezelésén át az életen át tartó tanulás megvalósításáig), miközben folyamatosan napirenden van az európai koordináció. Az EKT és az abban érintett kutatói világ kifejezetten az intézményi sokféleségre, ezen belül a hierarchikus rendeződés gondolatára épül, az EFT pedig, az oktatási misszióra fókuszálva az egységesebb, kevésbé hierarchikus modellre. A két folyamat metszéspontjában találhatók a kutató (más megfogalmazásban világszínvonalú, kiváló, elit) egyetemek. Ők az európai bürokratikus és akadémiai elit bástyái, létrehozói. A mobilitás elsősorban „nekik van kitalálva”, ők rugalmasan el fogják fogadni egymás hallgatóit, az európai (és ma már a globális) munkaerőpiac gond nélkül felveszi őket.

A felsőoktatás és a foglalkoztathatóság kapcsolata elsősorban a tömegek esetében merül fel. Ebben a kérdésben viszont tudomásul kell venni, hogy ma már nincs közvetlen és szoros összefüggés a végzettség szintje, szakmai területe és a későbbi munkafeladatok, a karrier között. Az egyetemtől kapott muníció messze nem határozza meg függvényszerűen a szakmai sikerességet, ugyanis sok-sok közbeeső változóval kell számolni (ráadásul a sikeresség fogalma, dimenziói és mérési módszerei tekintetében egyáltalán nincs konszenzus). A felsőoktatás feladata ebben a tekintetben az, hogy a jövőnek dolgozzon, hosszú távra, a folytonos megújulásra, a váratlan helyzetekben való helytállásra készítse fel a hallgatókat. Az emberi életnek csak egyik – bár igen fontos – eleme a munka világában való részvétel. Valójában azt várják a fiatalok és általában a társadalom a felsőoktatástól, hogy a „teljes”, harmonikus élet megalapozásához járuljon hozzá. Talán még a Lisszaboni Stratégia megvalósítása érdekében is ezzel teheti a legtöbbet. (Evetts – Svensson 2008)[12] (Kozma 2008b)[17] (Teichler 2009a)[30] (Ritzen 2009)[25]

Kérdések

1. Hogyan változott a foglalkoztathatóság témájának megközelítése a Miniszteri Konferenciák nyilatkozataiban?
2. Milyen eredményeket hozott a Nemzetközi Bologna Csoport által felkért munkacsoport vizsgálódása (2007-2009)?
3. Milyen álláspontot képvisel az Európai Egyetemi Szövetség, az Európai – nem egyetemi – Felsőoktatási Intézmények Szövetsége és az Európai Hallgatói Szövetség a foglalkoztathatóság témájában?
4. Milyen munkaerő-piaci lehetőségeket kínál a BA/BSc, az MA/MSc és a PhD fokozat? Milyen típusaik vannak a fokozatoknak ebből a szempontból?
5. Mit jelent a professzionalizálódás fogalma? Milyen szerepet játszanak a szakmai szervezetek a felsőoktatási képzési programok tartalmának alakításában?

Irodalomjegyzék

- [1] *Az Európai Felsőoktatási Térség Képesítési Keretrendszere, 2005*. Nemzeti Erőforrás Minisztérium Felsőoktatás honlap.
- [2] *Bologna at the finish line. An account of the years of European higher education reform 2010*. ESU - The European Student's Union . www.esib.org.
- [3] *Bologna Process. Stocktaking Report 2009. Report from the working groups appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven-Louvain-la-Neuve 28-29 April*. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference.documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf.
- [4] *Bologna With Student Eyes 2009*. ESU – The European Student's Union. www.esib.org.
- [5] *Borrell-Damian, L. (2009) Collaborative Doctoral Education. University-Industry Partnerships for Enhancing Knowledge Exchange*. EUA Publications. www.eua.be.

- [6] Crosier, D., Purser, L., és Smidt, H.. 2007. *Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area*. www.eua.be. EUA Publications .
- [7] Davis, H.. 2009. *Survey of Master Degrees in Europe*. www.eua.be. EUA Publications.
- [8] *Doctoral Programmes for the European Knowledge Society 2005. Report on the EUA Doctoral Programmes Project 2004-2005. EUA Studies*. www.eua.be.
- [9] *Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievements and Challenges 2007*. www.eua.be. EUA Publications.
- [10] *EURASHE'S 10 Commitments for the European Higher Education Area in 2020*. www.eurashe.eu.
- [11] *European Universities – Looking Forward with Confidence (2009) Prague Declaration, EUA*. www.eua.be.
- [12] Evetts, J. és Svensson, L.. 2008. *European Societies*. Introduction: Professional work in Europe: Concepts, theories, and methodologies. Vol. 10.. No. 4.. 525-544.
- [13] Hrubos, Ildikó. 1986. *Egyetemi Szemle*. Közgazdasági diplomások és a munkájuk ellátásához szükséges képzettségi szint. VIII. évf.. 2. szám. 45-62.
- [14] Hrubos, Ildikó. 2009. *Educatio*. A sokféleség értelmezése és mérése. XVIII. évf.. 1. sz.. 18-31.
- [15] Jónasson, T.. 2008. *Inventing Tomorrow's University. Who is to take the Lead? An Essay of the Magna Charta Universitatum*. Bononia Press.
- [16] Kozma, Tamás. 2008. *A „bolognai folyamat” mint kutatási probléma*. In: Kozma Tamás – Rébay Magdolna (szerk.) *A bolognai folyamat Közép-Európában*. 8-26. Új Mandátum Könyvkiadó. Budapest.
- [17] Kozma, Tamás. 2008. *Politikai rendszerváltás és felsőoktatási reform*. In: Kozma Tamás – Rébay Magdolna (szerk.) *A bolognai folyamat Közép-Európában*. 235-261. Új Mandátum Könyvkiadó. Budapest.
- [18] *Lisbon European Council 23 and 24 March 2000*. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm.
- [19] *Mapping Diversity: Developing a European Classification of Higher Education Institutions (2008). Classifying European Institutions for Higher Education Project (stage II.)* . <http://www.utwente.nl/cheps/research/projects/ceihe>.
- [20] *Miniszteri találkozók – Nyilatkozatok 1999-2009*. Nemzeti Erőforrás Minisztérium Bologna honlap.
- [21] *Official BFUG Bologna Seminar: Enhancing European Employability (2006) Swansea, University of Wales Swansea*. <http://www.bolognaconference.swansea.ac.uk>.
- [22] Olgiati, V.. 2008. *European Societies*. The European learned professions and the EU higher education project. Vol. 10.. No. 4.. 545-566.
- [23] Reichert, S. és Tauch, Ch.. 2003. *Trends III. Progress toward the European Higher Education Area*. EUA Publications. www.eua.be.
- [24] Reichert, S.. 2009. *Institutional diversity in European Higher Education. Tensions and challenges for policy makers and institutional leaders*. EUA Publications. www.eua.be.
- [25] Ritzen, J.. 2009. *A Chance for European Universities*. Amsterdam University Pressburg.
- [26] *Sorbonne Joint Declaration by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom. Paris, the Sorbonne, May 25 1998*. www.mab.hu/a_linkek.html.

- [27] *Standards and Quidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2005) ENQA Report.* European Association for Quality Assurance in Higher Education. Helsinki . www.enqa.eu.
- [28] Sursock, A. és Smidt, H.. 2010. *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education Area.* EUA Publications. www.eua.be.
- [29] *The Bologna Process Independent Assessment (2010) The first decade of working on the European Higher Education Area .* http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290_en.htm.
- [30] Teichler, U.. 2009. *Higher Education and the World of Work.* Sense Publichers. Rotterdam.
- [31] Teichler, U.. 2009. *The Professional Relevance of Study.* In: *Pusztai Gabriella – Rébay Magdolna (szerk.) Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapján.* 256-267. Csokonai Könyvkiadó. Debrecen.
- [32] *Tuning Educational Structures in Europe.* <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu>.
- [33] *Working Group on Employability. Report to Ministers. Bologna Conference Leuven/Louvain-La –Neuve 28-29 April 2009.* www.bologna2009benelux.org/conference/documents/2009_employability_WG_report.pdf.
- [34] Ward, D.. 2008. *The Bologna Process. An American Perspective.* Editura Fundatiei pentru Studii Europene. Cluj-Napoca.

A közvetítő – puffer - szervezetek szerepe

Megjelent:

[35] Hrubos, Ildikó. *Puffer szervezetek a felsőoktatásban*. In: Berács József, Hrubos Ildikó, Temesi József (szerk.) *Magyar felsőoktatás 2008. Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, Budapest, 2009.* 127-131.

A felsőoktatási közvetítő szervezetek létrejöttének indítékai

A felsőoktatási közvetítő, vagy puffer szervezetek szélesebb körben való megjelenése és szerepük megnövekedése kontinentális Európában az 1990-es évekre tehető. Ez a folyamat közvetlen kapcsolatban állt az intézményi autonómia és az akadémiai szabadság kérdésének előtérbe kerülésével. A fejlett nyugati országokban az 1960-as évek elejétől megindult hallgatói létszámexpánzió először erősítette a kormányzati beavatkozást, mivel a nagy növekedés döntően állami forrásokból, kormányzati direktívák alapján ment végbe. Az 1980-as évtizedre az állam – a gazdasági stagnálás, válságjelek körülményei között – kezdett visszavonulni a további növekedés finanszírozásából, áttértek az ún. indirekt irányítási modellre, és a kormányzatok arra ösztönözték (kényszerítették) a felsőoktatási intézményeket, hogy más (főleg magán, üzleti) forrásokat is vegyenek igénybe. A tartalmi értelemben vett intézményi autonómiát, az akadémiai szabadságot ebben a helyzetben már két erő korlátozza, a kormányzati bürokrácia és a piaci hatások. Az adott körülmények között reménytelennek látszott az egyedi intézmények küzdelme az autonómiáért, ezért megoldásként a kollektív autonómia megjelenítésével, a közös fellépéssel próbálkoztak, a közvetítő – puffer - szervezetek formájában. A legjellegzetesebb ilyen szervezetek a rektori konferenciák (hazánkban a Magyar Rektori Konferencia – MRK), amelyeknek feladata a felsőoktatási intézmények és a kormányzat közötti közvetítés) a kutatási alapokat elosztó szervezetek (hazánkban pl. az Országos Tudományos Kutatási Alprogramok – OTKA), amelyek az egyes kutatók akadémiai szabadságát védik a kormányzati és piaci hatásokkal szemben. Ugyancsak közvetítő szerepet töltenek be az oktatási kormányzatok mellett működő tanácsadó testületek (hazánkban a Felsőoktatási és Tudományos Tanács - FTT), a kormányzat képviselőiből, intézményvezetőkből, a tudományos testületek képviselőiből álló tagsággal. A minőségbiztosítás országos szintű irányítását végző ügynökségek (hazánkban a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság - MAB) a kormányzat, az egyes intézmények és a tudományosság hármasa közötti kapcsolatot közvetítik.

A fentiekben bemutatott közvetítő szervezetek előképének tekinthető az 1919-ben létrehozott University Grants Committee Nagy-Britanniában, amelynek feladata az egyetemeknek juttatott rendszeres állami támogatás elosztása, kezelése volt. (Itt tehát a kontinentális Európában tapasztaltól eltérően éppen ellenkező irányú mozgás eredményezte a közvetítő szervezet létrehozását: a korábban egyáltalán nem létező állami támogatás megoldása olyan módon, hogy ne sérüljön a tradicionálisan alapelveként kezelt intézményi autonómia, az akadémiai oligarchia döntő befolyása.) Ugyancsak egyfajta köztes szervezatként jelent meg az Egyesült Államokban az ún. multicampus rendszer, azzal a céllal, hogy kormányzati hatáskör hiányában egy-egy állam szintjén koordinálja a felsőoktatási intézmények (vagy azok egy-egy szektorának) működését. A nagy növekedés következtében szükségessé váló – ennek megfelelő – intézményhálózati átalakítás úgy zajlott le, hogy korábban önálló, esetleg egymástól több száz kilométeres távolságban levő intézményeket közös igazgatás alá helyeztek, vagy pedig – az 1960-as évektől – a tömegoktatás igényeit kielégítő új egyetemeket és Community College-okat eleve multicampus intézményként hozták létre.

Az európai közvetítő szervezetek szerepe a bolognai folyamatban

Az európai integrációs folyamat, majd az Európai Felsőoktatási Térség kialakítása során egyre nagyobb szerepet kaptak, kapnak az európai szintű közvetítő szervezetek, vagyis a nemzeti közvetítő szervezetek európai szövetségei. Két szervezet

– az Európai Egyetemi Szövetség (EUA) és az Európai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Szövetsége (ENQA) - működése kiemelt figyelmet érdemel.

Az EUA mai formájában – elődintézményei egyesülése után – 2001-ben jött létre, nyilvánvalóan az 1999-ben elindított bolognai folyamat kihívásai hatására. A 2010-ben mintegy 850 tagintézményt, európai egyetemet képviselő szervezet vezető szerepet játszik a reform folyamatban. Évente általában két tematikus konferenciát és egy közgyűlést rendez, amelyeken az egyetemek rektorai (vezető képviselői), szakértők és európai politikusok találkoznak. Az EUA, mint a bolognai folyamat menetét irányító Nemzetközi Bologna Csoport (Bologna Follow up Group) tanácskozási joggal rendelkező tagja, kiadja a Bologna Handbook-ot, a két évente sorra kerülő miniszteri konferenciák előtt elkészített az intézmények megkérdezésén és esettanulmányokon alapuló Trends Report-ot a reform aktuális állásáról, és Nyilatkozatot fogalmaz meg, amely megkerülhetetlen háttér anyaga a miniszterek által kibocsátott Nyilatkozatnak, Kommunikének, helyzetértékelésnek. Tagintézményei számára szolgáltatásokat ajánl, melyek közül a legfontosabb az intézményértékelési program. Ennek keretében külső szakértői csoport vizsgálja meg, világítja át a jelentkező egyetemeket, és ad tanácsot az intézményi menedzsment számára. Az EUA az akadémiai értékeket, a minőségkultúra ügyét és az intézményi autonómia elvét képviseli a bolognai folyamatban (szemben pl. az Európai Bizottság gazdasági versenyképességet, a munkaerő-piaci szempontokat előtérbe helyező álláspontjával, vagy az oktatási miniszterek finanszírozási, oktatáspolitikai logikájával).

Az ENQA az európai felsőoktatási reform mondhatni perdöntő kérdését, a minőségbiztosítás elveinek és gyakorlatának összehangolását vállalta fel. Eddigi fő teljesítménye a felsőoktatási minőségbiztosítás európai sztenderdjének (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area) kidolgozása. Ezt a dokumentumot 2005-ben elfogadta a bergeni miniszteri konferencia, azóta a nemzeti akkreditációs szervezetek elvileg ennek megfelelően alakítják ki saját követelményrendszerüket. A munka az ún. E4-ek közös teljesítménye volt, amelyben a fentiekben bemutatott két intézmény kiegészült még további két szervezettel.

Az Európai Nem-egyetemi Felsőoktatási Intézmények Szövetsége – EURASHE – jelentősége folyamatosan csökken, mivel a korábbi, a nem-egyetemi szektort alkotó intézmények jó részét időközben egyetemmé minősítették, minősítik. Az Európai Hallgatói Szövetség – ESU – fontos szerepet játszik a bolognai folyamatban, elsősorban azzal, hogy felhívja a figyelmet a reform társadalmi hatásaira, az esélyegyenlőség kérdésére, és napirenden tartja a döntéshozó testületekben való hallgatói részvétel ügyét.

A 2007-es londoni miniszteri konferencián az E4-ek kapták a feladatot, tegyenek javaslatot egy európai minőségbiztosítási regiszter (European Quality Assurance Register) létrehozására. E – már korábban megfogalmazott – törekvés célja az, hogy az akkreditáció nemzetközivé tételével rugalmasabbá váljon a közös képzési programok akkreditálása, átláthatóbb legyen a minőség, közeledjenek egymáshoz a sztenderdek. Az EQAR tartalmazza majd azon minőségbiztosítási szervezetek, ügynökségek listáját, amelyek értékelését Európában mindenütt el fogják fogadni.

A 2008-as év fontos európai fejleménye

A kételyek ellenére 2008 májusában létrejött az EQAR, elfogadták a működési elveit, megalakultak a döntéshozó és ellenőrző testületei. Elvileg minden olyan minőségbiztosítási ügynökség elnyerheti a tagságot, amely tagja az ENQAnak, mivel ez a státusz eleve tartalmaz minőségbiztosítási elemet. Mindazonáltal az ilyen tagsággal rendelkező nemzeti minőségbiztosítási ügynökségek láthatóan kivárnak. Még nem átlátható, hogyan fog működni a rendszer, miként alakul a finanszírozása (jelenleg meglehetősen magas tagdíjat kell fizetniük a taggá váló ügynökségeknek). Az első határidőre 13 szervezet adott be pályázatot a tagság elnyerésére, közülük három estében volt pozitív a döntés...¹ Itt fundamentális kérdéssről van szó. Ezen a ponton, az EQAR elfogadásával, első ízben jelenik meg egy tényleg nemzetek feletti szervezet a felsőoktatásban, amelynek döntéseit nemzeti keretekben is el kell fogadni. Kérdés, hogy ez az új puffer szervezet milyen közvetítő szerepet tölt majd be. Mely erőket, szempontokat fog képviselni? Elvileg az intézmények és a képzési programok szakmai színvonalát védi, átlépve az esetleg – tartalmi értelemben – szűk nemzeti határokat. Hogyan illeszthetők be döntései a nemzeti jogrendszerek kereteibe? Lehet, hogy ez lesz a próbaköve annak, hol vannak a határai egyrészt az európai felsőoktatási rendszerek összehangolásának, másrészt a sokat emlegetett intézményi autonómiának.

¹2010-ben már 24 ügynökség szerepel a regiszterben.

Kérdések

1. Milyen előképekre építve és milyen célból jöttek létre a felsőoktatási közvetítő szervezetek Európában a XX. század második felében?
2. Milyen szerepet játszanak a bolognai folyamatban a fontosabb európai közvetítő szervezetek?
3. Mely szervezetek alkotják az E4-ek csoportját?

Irodalom

- [1] Berg, C.. 1993. *Academic Freedom and University Autonomy. Bucharest: CEPES Papers on Higher Education* .
- [2] Creswell, J.W., Roskens, R.W., és Henry, T.C.. 1985. *Journal of Higher Education*. A Typology of Multicampus Systems. Vol 56.. No. 1.. 145-161.
- [3] *European Quality Assurance Register (2008)*. <http://www.equar.eu>.
- [4] *European University Association. Institutional Evaluation Programme Guidelines (2008)*. <http://eua.be>.
- [5] August 1991. *Higher Education in Britain. The Universities*. CVCP publications. London.
- [6] *Realising the European Higher Education Area – Achieving the Goals. Conference of European Higher Education Ministers. Contribution of the European Commission. Bergen, 19/20 May 2005..*
- [7] *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area..* <http://enqua.eu>.

Értékek a felsőoktatásban

Megjelent:

[8] Hrubos, Ildikó. *Az értékekről. In: Puzsai Gabriella – Rébay Magdolna (szerk.) Kié az oktatáskutatás?. 2009. 229-238. Csokonai Könyvkiadó. Debrecen.*

A felsőoktatásról, annak feladatairól, társadalmi szerepéről, átalakításáról szóló diskurzusok parttalansága, viszonylag csekély eredménye arra figyelmeztet, hogy valami hiányzik a gondolkodásból. A tizedik évéhez érkezett bolognai folyamat megérett arra, hogy a keretek megalkotása után, a részletekkel, a gyakorlati problémákkal foglalkozó viták mellett a figyelem a fundamentális kérdésekre irányuljon. Érdemes lenne tisztázó eszmecsereket tartani a követendő értékekről, azok viszonylagos súlyáról, és konszenzusra kellene jutni velük kapcsolatban. Így lehetne túljutni a mai állapoton, amikor a felsőoktatás szereplői zavarban vannak, az empirikus tapasztalatokat nem tudják rendszerbe illeszteni, ami bizonytalanságot okoz, megnehezíti az intellektuális és érzelmi azonosulást, továbbá teret enged a téves, diszfunkcionális döntéseknek, folyamatoknak.

Mint az előző fejezetekben tapasztalhattuk, az értékek kérdése lényegében minden, a felsőoktatás folyamatait taglaló téma kapcsán felvetődik. Most gondoljuk végig az értékek változását egy magasabb, összefoglaló szinten.

Érdemes abból kiindulni, hogy a felsőoktatásnak ma már – immanens értékei mellett – a közoktatástól elvárt értékek követését is fel kell vállalnia, továbbá szembe kell néznie saját értékeinek megváltozásával, bővülésével.

A közoktatási rendszer által követett legitim értékek

A modern kor oktatási rendszerei három alapvető értéket követnek. Ezeknek az értékeknek a követése a gyakorlatban ellentmondásban van egymással. Miközben mindhárom érték legitim, vitán felül áll, fontossági sorrendjük, egymáshoz viszonyított súlyuk állandó viták tárgya. Időben változó a megítélésük, és a fő ideológiai-politikai vonulatokkal elég jól azonosítható valamely érték kiemelése. Az egyenlőségeszmény, az iskolának az a missziója, hogy az esélyegyenlőség elősegítését szolgálja, nyilvánvalóan ellentmondásban van a tehetséggondozással, azzal az értékkel, hogy az iskola feladata a kiemelkedő tehetségek felismerése és kibontakozásuk támogatása. De a harmadik alapvető érték is szemben áll az egyenlőségeszménnyel, mivel a szakképzett munkaerő biztosítása hatékonysági kritériumokat követ, tehát azokat képezi ki az adott szakára, akikkel ez a legrövidebb idő alatt, a legeredményesebben valósítható meg. Végül a tehetséggondozás és a sztetend tudás elvén alapuló szakképzés ellentmondásának klasszikus illusztrációja Michelangelo gyötrelme az egyen székek gyártása közben a Tragédia Falanszter színeiben.

Értékek a felsőoktatásban

Amikor a tipikus korcsoport több mint 50%-a részt vesz a felsőoktatásban, a szektor belép az általánossá válás felé való átmenet szakaszába, egyben végérvényesen betagozódik az oktatási rendszer egészébe, elkerülhetetlenül túl kell lépnie az „elefántcsonttorony” modellen.

A fejlett nyugati országokban a hallgatói létszámexpánzió első, igen optimista szakaszában, az 1960-as és 70-es években az esélyegyenlőség volt a fő érték. A kormányzatok erőfeszítése nem csak az intézményhálózat, az infrastruktúra fejlesztésére irányult, hogy lehetővé tegye szélesebb tömegek befogadását, hanem nagyvonalú ösztöndíjrendszerrel, diákjóléti juttatásokkal kifejezetten ösztönözte az alacsonyabb státuszú családi környezetből származó fiatalokat, hogy tanuljanak tovább. A munka melletti képzés formáinak megteremtése, a felnőtt korban való továbbtanulás változatos formában való támogatása, a megfelelő pedagógiai, didaktikai módszerek kifejlesztése mind ezt szolgálta. A következő évtizedben, amikor a kormányzatok – a gazdaság válságtünetei, a stagnálás adta körülmények között – csökkentették a felsőoktatás fenntartására és fejlesztésére fordítható költségvetési összegeket, a hatékonyság vált az elsőrendű értéké. Először merült fel komolyabban az esetleges diplomás túlképzés veszélye, a felsőoktatásban szerzett tudás munkaerő-

piaci relevanciájának problémája, a szakképzés, a gyakorlati képzés adekvát megoldásának kérdése. Az évezred utolsó évtizedében pedig, már a tömegesség szakaszába érve, az elszürkülés, a romló átlagszínvonal veszélyét érezve, a minőség került az első helyre. Ebből nőtt ki utóbb – az iparban és a szolgáltatásokban már elterjedt – minőségbiztosítás, továbbá a kiemelkedő tehetségek szisztematikus gondozásának addig háttérbe szorult kívánalma.

A tömegessé válás kapcsán az egyetemeket, az akadémiai világot ért sokféle megrázkódtatás között nem igazán kapott figyelmet a fentiekben bemutatott fordulat, az, hogy a közoktatásban már jól ismert, és ott állandó vitákat gerjesztő, egymásnak is ellentmondó értékek követését a társadalom most már a felsőoktatástól is elvárja.

Ugyanakkor a felsőoktatásnak (az egyetemnek) a kezdetektől fogva van egy egyedülálló missziója, mégpedig a tudás létrehozása, a kutatás. A tömegessé válással ez az alapvető feladat, sajátos érték veszélybe került. Az oktatás és a kutatás egymást megtermékenyítő hatása a felsőoktatás elit szakaszában valóban érvényesült (bár a különböző egyetemi modellekben eltérő módon), de a tömegegyetemeken együttes művelésük csak igen korlátozottan valósulhat meg. (A növekedés heves szakaszában a tanárok teljesítményének értékelésekor – egyes országokban – kifejezetten negatív mutatónak minősítették a kutatói ambíciót és aktivitás, abból a megfontolásból, hogy az akadályozza a tanárt a hatékony, odaadó oktatói munkában, a tömegoktatáshoz illeszkedő pedagógiai módszerek kidolgozásában, megtanulásában.) A kutatás, mint érték megrendülése a felsőoktatásban – paradox módon – éppen akkor következett be, amikor a tudományok specializálódása látványos gyorsasággal zajlott. A második világháború után beindult folyamat az egyetemeken a tanszékek számának növekedésében öltött testet, ami közvetlenül vezetett a képzési programok burjánzásához. Ez utóbbinak a hallgatói létszámnövekedés megkérdőjelezhetetlennek látszó ürügyet szolgáltatott, miközben a munkaerőpiac ugyancsak gyorsan differenciálódott, de természetesen más logika alapján, mint a tudományok. A két oldal máig megoldatlan kapcsolatának fő oka ebben keresendő. A hagyományosan az egyetemeken folyó alapkutatások sorsa kritikussá vált. Milyen szervezeti keretek között tevékenykedhet manapság az a kutató, aki „önmagáért” akarja megismerni a világ működésének törvényszerűségeit?

Relevanciáját jórészt elvesztette, megrendült az egyetem általánosabb társadalmi funkciójához kapcsolódó érték is. A kontinentális Európában a 19. század elejétől megjelenő, akkor világszerte mintaként tekintett egyetemi modellekben a fő feladat a modern államot szolgáló tisztviselői kar, a gazdasági, kulturális, politikai elit kinevelése volt (a tudós és a tanár utánpótlás biztosítása mellett). Az egyetemi végzettségnek társadalmi státuszt stabilizáló, azt megjelenítő, önálló presztízs értéket is tulajdonítottak (ami a Középkortól felülről lefelé építkező oktatási rendszer logikájából is következett). A 20. század második felében viszont a rendkívül heterogén munkaerőpiac igényeihez való – jórészt reménytelen, illetve félreértett – igazodás kényszere vált a leggyakrabban hangoztatott értéké. A század legsikeresebb egyetemi modelljét, az amerikai modellt is érte megrázkódtatás. A nagyobb számban a 19. század harmadik harmadában alapított amerikai egyetemek eredetileg kutató helyként jöttek létre (amelynek missziói közé tartozott a kutatóképzés is), az oktatási funkciót a különböző típusú colleg-ok látták el. Az alulról felfelé építkező oktatási rendszer mindig is nyitottabb volt a szélesebb társadalmi rétegek számára, mint az európai rendszerek. A nagy felsőoktatási hallgatói létszámexpánzió azonban úgy zajlott le, hogy a második világháború után alapított állami egyetemek már döntően oktató egyetemként jöttek létre. Ennek következtében igen hamar szembe kellett nézni azzal a ténnyel, hogy az egyetemi rendszer erősen differenciálódott, és ezt intézményesen is meg kell jeleníteni (ld. kutató egyetemi státusz). A diverzifikáltságot eredetileg is elfogadó amerikai rendszerben ez nem ütközött nagyobb akadályba, bár sok vita övezte, övezi, főleg a társadalmi nyitottság, mint alapérték csorbulása miatt.

Értékválság a társadalmakban és a felsőoktatásban

Az UNESCO az 1990-es években regionális konferenciákat szervezett a felsőoktatás helyzetéről és jövőjéről. Az összegezést felvállaló záró konferenciára 1998-ban került sor, amely nyilatkozatot bocsátott ki a világ felsőoktatásáról a 21-ik század számára. A dokumentum megállapítja, hogy a felsőoktatás mindenütt válságban van, amelynek megoldására akkor van remény, ha a felsőoktatás megtalálja új társadalmi helyét, szerepét. Felelősséget kell vállalnia az oktatási rendszer egészéért, mi több a társadalom egészéért. Döntő feladata van az egész világot sújtó értékválság feloldásában, az anyagi dimenzióra korlátozódó szemlélet meghaladásában, abban, hogy nagyobb figyelmet kapjon a lelki, szellemi és morális dimenzió. Miközben az UNESCO nyilatkozat alapvető kérdéseket vetett fel, alig volt visszhangja, mondhatni, akikhez szólt, megfeleltek róla. Mindazonáltal tíz évvel később megismételték a konferencia sorozatot (jelenleg is folyamatban van), és 2009 nyarán került sor az összefoglaló konferenciára.

Az európai felsőoktatási reform – régi és új értékek

Az európai felsőoktatási reform dokumentumai, a folyamattal kapcsolatos rendezvényeken elhangzottak alapján kibontakozik a vállalt és követendő értékek köre, azok súlyának időbeli változása, a hagyományos oktatási-felsőoktatási értékek mellett az új értékek köre. A reformot 1999-ben hivatalosan elindító Bolognai Nyilatkozat fő célként egy hatékonysági szempont követését jelöli meg: Európa versenyképességének - elsősorban gazdasági versenyképességének – megőrzése és növelése érdekében kell a későbbi munkaerő mobilitást megalapozandó hallgatói mobilitást lehetővé tenni, ösztönözni (a képzési rendszerek összehangolása ennek egyik fontos feltétele). A reform előre haladtával ez az érték, mint a munkaerő-piaci kapcsolódás követelménye fogalmazódik meg.

Második értéként az esélyegyenlőség biztosítása szerepel, amely - elsősorban a hallgatói képviselők követelésére – egyre nagyobb hangsúlyt kap. Eddig eldöntetlen vita folyik arról, hogy európai, nemzeti vagy intézményi szinten kell, és milyen eszközökkel lehet ezt támogatni, érvényesíteni.

A tehetséggondozás, a klasszikus feladat csak később, 2003-tól került előtérbe, amikor a ténylegesen bevezetett reform több országban már elérte a doktori képzés szintjét. Az Európai Kutatási Térség létrehozásának programjával való „találkozás” adott nyomatékot ehhez. Ekkor – már kissé későn – állapították meg az aktorok, hogy a kutatói pályára való felkészítés elemeit a képzés mindhárom ciklusában meg kell jeleníteni.

A Magna Charta Universitatum óta az európai polgár létre való felkészítés, mint új érték, megkerülhetetlen követelmény (bár tekinthető akár a tradicionális értelmiségi képzés korszerűbb megfogalmazásának is). Az eredetileg elsősorban kulturális vonatkozásban megfogalmazott követelményt a reform során inkább a nemzetközi munkaerő mobilitás feltételeként említik (tehát a hatékonysági szempont kap nagyobb hangsúlyt benne).

Az eddig felsorolt értékek együttes követésének szinte megoldhatatlan problémája az első fokozathoz vezető programok kapcsán váltott ki aggodalmakat. Ezen a szinten sűrűsödnek a kérdések, hiszen a reform – kimondva, kimondatlanul - ennek a fokozatnak szánta a hagyományos közoktatási és a felsőoktatási értékeknek való egyidejű megfelelést.

Az új képzési programok elindítása világított rá egy – legalábbis a kontinentális Európa felsőoktatásában – új dilemmára. Bár a reform eredetileg egyértelműen a homogenizálás irányába hatott, hiszen a különböző országok képzési rendszereinek harmonizálását célozta meg, a megvalósítás során kiderült, hogy a nemzetállamok saját tradícióikra építve, belső felsőoktatás-politikai szempontjaikat figyelembe véve más-más módon építették ki új, természetesen a rugalmasságot és az átjárhatóságot megcélzó képzési rendszerüket (a programok hosszától azok szakmai tartalmáig). A kontinens hagyományosan az azonos intézménytípuson belüli egységesség elvét követő, államilag irányított felsőoktatási rendszerei így inkább differenciálódtak (nemzeti és nemzetközi értelemben egyaránt). Itt lép be a hallgatókért és más erőforrásokért folyó verseny, mint tiszteletre méltó, a hatékonyság és a kiválóság elvének szolgálatába állítható szempontja és gyakorlata. A humboldti és a napoleoni modell szerint kiépült felsőoktatás nehezen dolgozza fel, hogy az egyes intézmények más-más, legitim missziót követhetnek, az intézmények eltérő helyet foglalnak el az explicit formában is kialakított presztízs és egyéb rangsorokon. (És a téma itt alkalmas ad a visszacsatolásra a hallgatói esélyegyenlőség ügyéhez...)

A reform folyamatában végigvonul egy fundamentális kettősség az állam kontra piac kérdésének megítélésében. Az egyre aktívabb szerepet játszó európai ún. köztes (puffer) szervezetek, főleg az Európai Egyetemi Szövetség és az Európai Hallgatói Szövetség, továbbá az Európa Tanács azt hangoztatják, hogy a felsőoktatás és a kutatás közjó, kormányzati feladat annak biztosítása, hogy mindenki egyaránt részesülhessen benne. Ezen tevékenységeket alapvetően a kormánynak kell finanszíroznia, az intézmények szerephetnek egyéb, külső támogatást, de azt kiegészítő támogatásnak kell tekinteni, nem pedig a kevésnek bizonyuló állami támogatás pótlásának. Ezzel párhuzamosan a nemzeti kormányzatok nem képesek fenntartani és fejleszteni az ágazatok, tehát éppen arra készítetik, mondhatni kényszerítik a felsőoktatási intézményeket, hogy többnyire az üzleti világból pénzforrásokhoz jussanak. Egyre terjed az elv és gyakorlat, amely szerint az egyetemeknek már nemcsak gazdálkodniuk kell, hanem tovább kell lépniük, vállalkozói egyetemmé, mi több, a gazdaság motorjává kell válniuk. Az új, igen ambiciózus szerepben az oktatásnak a munkaerőpiac igényeihez való alkalmazkodás helyett befolyásolni, stimulálni kell a keresletet. Az oktatás és kutatás ténylegesen megvalósítandó egysége mellett az innovációt is fel kell vállalni (ami már erősen túlmutat a Magna Chartában megfogalmazott követelményen). Mindez közvetlenül nem

következik a bolognai reformból, de előtérbe kerülése egybeesik a reform bevezetésével, mintegy a tömeges, sőt általánossá váló felsőoktatás kitérési kísérletének eleme.

Végül a bolognai reform szolgálhat egy nagyszerű, messzire vezető értéket, amely a Magna Charta Universitatum és az UNESCO nyilatkozat szellemiségéből egyaránt következik. A különböző kultúrák, a Kelet és a Nyugat találkozásának, egymás megismerésének és megértésének terepe lehet az európai egyetem, a legtoleránsabb földrész egyeteme. Lehet, hogy a sok kényelmetlenséget, bosszúságot, bizonytalanságot hozó reform hozzájárulhat az egész világ élhetőbbé tételéhez. De ehhez valóban meg kell haladni a csupán anyagi dimenzióban mozgó szemléletet.

Két példa az értékek meghatározó szerepéről

A felsőoktatás által követett, követendő értékek világos, explicit formában történő megfogalmazása elengedhetetlen feltétele annak, hogy véleményt lehessen alkotni a szektorban történekről, hogy az azt érintő döntések megalapozottak, relevánsak legyenek. Az alábbiakban két példával kívánjuk illusztrálni az állítást. Az első példa gyakorlatiasabb, közvetlenül az oktatási rendszerre vonatkozik, a másik tágabb, társadalompolitikai, társadalomfilozófiai összefüggésekre is utal.

A fejlődő világ gondjait kiemelten kezelő UNESCO és az oktatás európai aktorainak eltérő szemléletét finoman, de határozottan tükrözi az Oktatás Egységes Nemzetközi Osztályozási Rendszerének (ISCED) sorsa. Az oktatáskutatók, társadalomstatisztikusok körében jól ismert dokumentum kidolgozását a második világháború után az UNESCO kezdeményezésére kezdték kidolgozni. Az 1976-tól a statisztikai adatkezelésben is alkalmazott rendszerben az óvoda (0), az elemi iskola (1), az alsó középiskola (2) és a felső középiskola (3) után következő szintet a nem-egyetemi szintű harmadfokú képzés (5) jelenti (hiányzik a 4-es szint konkrét megnevezése), az egyetemi szintű harmadfokú képzés pedig a 6-os és 7-es kódot kapta, azzal, hogy a két szintet nem minden országban különítik el egymástól (a 6-os egyébként az első egyetemi fokozatot jelenti, a 7-es pedig az arra épülő fokozatot adó programokat jelenti). A továbbiak követéséhez érdemes itt észrevenni, hogy a harmadfokú képzés esetében a döntő határvonal az egyetemi és a nem egyetemi szint között van.

A tömegessé válás következtében végbemenő változások szükségessé tették az ISCED rendszer módosítását, a reálfolyamatokhoz igazítását. Az 1997-től érvényes új osztályozási rendszer annyiban különbözik a korábbtól, hogy már betöltötték a 4-es szint eddig üres helyét (a post-secondary, nem harmadfokú képzések kerültek ide, mintegy elismerve az egyre nagyobb hallgatói kört érintő ilyen képzések külön státuszát), és - ami témánk szempontjából még fontosabb - az 5-ös szint a harmadfokú képzés első szintje lett, a 6-os pedig a harmadfokú képzés második szintje (amely kutatói fokozathoz vezet). Igen érdekes, hogy az 5-ös szinten belül különíti el egymástól az elméletigényes - legalább négy éves - programokat, amelyek első vagy második fokozatot adnak (5A) a gyakorlatorientált - 2-3 éves - programoktól (5B). Nem nehéz az alkotók azon szándékát észrevenni, hogy megemeljék a gyakorlatorientált harmadfokú képzés - lényegében felsőfokú szakképzés - státuszát, ezzel vonzerejét a tömegek számára, összemossa azt az egyetemi fokozatokkal.

Az ISCED új változatának bevezetése egy évvel előzte meg az ún. bolognai reform meghirdetését, amelynek egyik alapvető mozzanata az első és második egyetemi fokozathoz vezető programok elkülönítése. A bolognai folyamat lényegében nem vesz tudomást az egyetemi fokozathoz nem vezető, rövidebb szakképzésekről. Az európai trendek tehát eltérő irányt vettek, az akadémiai típusú, egyetemi képzésre helyezték a hangsúlyt, szemben az UNESCO-val, amely a rövidebb idejű felsőfokú szakképzésekre irányítja a figyelmet.

Az általánosabb társadalmi értékek döntő szerepének érzékeltetésére érdemes egy - földrajzi értelemben - távoli példát végiggondolni. Az Egyesült Államok és Kanada felsőoktatási rendszere ma a legsikeresebben közé tartozik a világon, több tekintetben meg tudta oldani a tömegessé válásból adódó problémákat. Bár mindkét rendszer lineáris jellegű, több ciklusú, a fokozatok elnevezése is azonos vagy hasonló, alaposabb elemzés után mégis lényeges eltéréseket fedezhetünk fel, amelyek a két felsőoktatási rendszer által követett értékek struktúrájának különbségeire vezethetők vissza. Az esélyegyenlőség és a teljesítmény, a kiválóság, mint legitím értékek egyaránt fontos szerepet játszanak mindkét rendszerben. Mint a fentiekben már utaltunk rá, az Egyesült Államokban ezt szolgálja a felsőoktatási rendszer rugalmassága, az a körülmény, hogy több ponton lehet korrigálni a tanulmányi karriert, elvileg mindenkinek van második (és további) esélye a módosítására, az újrakezdésre, a folytatásra (az egyetemi és a nem egyetemi szektor között létezik intézményesített átjárási lehetőség). Azt viszont, hogy ki hová tud belépni, ki hová tud elérni az elvileg nyitott rendszerben, részben egyéni ambíciója, szorgalma, tehetsége, részben pedig családja anyagi és kulturális tőkéje határozza meg. Sokan jutnak el egyetemi fokozatig, de

diplomájuk értéke igen különböző, attól függően, hogy milyen presztízsű intézményben nyerték el. Amerikában vannak a világ csúcseyetemei, de az oktatásra irányuló állami egyetemek átlagszínvonala nem túl magas. Ezzel szemben Kanadában viszonylag alacsonyabb az egyetemre bejutók aránya, erős a tanulmányi és felvételi eredmények szerinti szelekció, csak igen jó felkészültségű fiatalok kapnak ilyen lehetőséget. Komolyabb anyagi akadályai viszont általában nincsenek a továbbtanulásnak az alacsony tandíjak, sokféle tandíjmentesítés és ösztöndíj következtében. Aki azonban felvételt nyert az egyetemre, garantáltan jó presztízsű diplomához jut, mégpedig elvileg azonoshoz, bármely egyetemen (a döntően állami egyetemi rendszer garantálja az azonos minőséget). Az egyetemi szektorban a lemorzsolódás viszonylag ritka, ugyanakkor a nem egyetemi szektorból intézményesen nem lehet átmenni az egyetemi szektorba. Kanadában nincsenek az amerikaiakhoz hasonló, világviszonylatban kiemelkedő egyetemek, de az egyetemek átlagszínvonala jó, és magasabb az amerikai átlagnál. Esély és szelekció tehát mindkét rendszerben van, de a legfontosabb döntési pont máshol található és mások a motivációk.

Egy irodalmi megfogalmazás szerint – amely találékosan jellemzi a társadalom szövetét, mint a terjedős szociológiai elemzések - ne csodálkozzunk ezen, hiszen az előző országban a magányos cowboy a nemzeti hős, az utóbbiban pedig a lovas-rendőr. A magányos cowboy mesterien üli meg a lovát és forgatja *coltját*, egyedül küzd igazáért, időnként az igazságért. A lovas-rendőr pedig a közösség biztonságának – nagy tisztelettel és szeretettel övezett – védelmezője. Ló – ló, de micsoda különbség!

Kérdések

1. Melyek a közoktatás által követett alapvető legitim értékek?
2. Hogyan változott a kutatás, mint sajátos egyetemi érték jelentése a felsőoktatás tömegessé válása kapcsán?
3. Milyen felelőssége van a felsőoktatásnak a társadalmat súlytó értékválság leközdésében?
4. Milyen értékeket követ az európai felsőoktatási reform?

Irodalom

- [1] Barblan, A.. 2007. *Fundamental University Values*. In: Barblan, A. – Daxner, M. – Ivocsevics, V. (eds) *Academic Malpractice. Treats and Temptation. Observatory Magna Charta Universitatum*. Bononia University Press.
- [2] *Bologna Process. Stocktaking Report (2007). Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in London, May 2007.*
- [3] *Bologna with Students Eyes. 2007 Edition. ESIB – The National Unions of Students in Europe.*
- [4] Clark, B.R.. 1983. *The Higher Education System*. University of California Press. Berkeley.
- [5] Clark, B.R.. 1998. *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. Pergamon Press. Paris.
- [6] *Communiqué of the Prague Summit. Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001 .*
- [7] *Education at a Glance 2005.*
- [8] Felt, U.. 2005. *University Autonomy in the European Context: Revisiting the Research – Teaching Nexus in a Post-Humboldtian Environment. Observatory Magna Charta Universitatum*. Bononia University Press. Bologna.
- [9] *Glasgow Declaration (2005) Strong Universities for a Strong Europe. European University Association .*
- [10] Hrubos, I.. 2006. *Educatio*. A 21. század egyeteme. XV. évf.. 4. szám..

- [11] Hrubos, I.. 2000. *Educatio*. Új paradigma keresése az ezredfordulón. IX. évf.. 1. sz..
- [12] Kozma, T. 2004. *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Új Mandátum Könyvkiadó. Budapest.
- [13] *London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world.* 18 May 2007.
- [14] 1988. *Magna Charta Universitatum*. Bononia University Press. Bologna.
- [15] *Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy.* Communication from the Commission. Brussels, 20. 4. 2005 .
- [16] Neave, G.. 1991. *The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe*. Pergamon Press. Oxford.
- [17] Neave, G.. 2006. *Higher Education and Aspects of Transition. Higher Education Policy. The Quarterly Journal of the International Association of Universities. Vol 19. No 1. .*
- [18] „*Realising the European Higher Education Area*”. *Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher –education. Berlin, 19 September 2003. .*
- [19] „*Realising the European Higher Education Area – Achieving the Goals*”. *Conference of European Higher Education Ministers. Contribution of the European Commission. Bergen, 19/20 May 2005 .*
- [20] *The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European ministers of education. Convented in Bologna on the 19th June 1999. .*
- [21] *Trends V (2007) Universities shaping the European Higher Education Area. An EUA Report .*
- [22] Scott, P.. 2005. *Europe in the higher education world map*. In: *Muche, F. Perception of Europe and its higher education in non-European countries. Paper presented et the conference „Destination Europe?„ organised by the Academic Cooperation Association, Bergen, 18-20. June .*
- [23] Skolnik, M. L. és Jones, G. A.. 1992. *Journal of Higher Education*. A comparative Analysis of arrangements for State Coordination of Higher Education in Canada and the United States. Vol. 63. No. 2. .
- [24] Stromhölml, S.. 1996. *From Humboldt to 1984 – Where are We Now? In: Burgen, A. (ed) Goals and Purposes of Higher Education in the 21st Century*. Jessica Kingsley Publishers. London and Bristol, Pennsylvania.
- [25] Weber, M.. 1995. *A tudomány és a politika, mint hivatás*. Kossuth Kiadó. Budapest.
- [26] Winckler, G.. 2005. *The entrepreneurial university. University autonomy in Europe. Paper presented at the conference „Future of University” organised by the Academic Cooperation Association, Vienna, 30 November-2 December.*
- [27] Wittrock, B.. 1993. *The Modern University: the tree Transformation*. In: *Rothblatt, S. – Wittrock, B. (eds) The European and American University since 1800. Historical and Sociological Essays*. Cambridge University Press.
- [28] *World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action (1998) World Conference on Higher Education, Paris, UNESCO.*