

EDUCATIO

PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLÓGIA POLITOLÓGIA

MÉRLEGEN, 1990–2002

OKTATÁSPOLITIKAI TÁJOLÓ	3	<i>Kozma Tamás</i>
EXPANZIÓ KÖZÉPFOKON	13	<i>Forray R. Katalin</i>
AZ AUTONÓMIÁK KORA	28	<i>Sáska Géza</i>
A CIGÁNY TANULÓK OKTATÁSI ESÉLYEI	49	<i>Liskó Ilona</i>
AZ ISKOLAI HÁTRÁNY ÖSSZETEVŐI	63	<i>Imre Anna</i>
EGYHÁZ ÉS OKTATÁS A RENDSZERVÁLTÁS ÉVTIZEDÉBEN	73	<i>Nagy Péter Tibor</i>
DIFFERENCIÁLÓDÁS, DIVERZIFIKÁLÓDÁS ÉS HOMOGENIZÁLÓDÁS A FELSŐOKTATÁSBAN	96	<i>Hrubos Ildikó</i>

DIFFERENCIÁLÓDÁS, DIVERZIFIKÁLÓDÁS ÉS HOMOGENIZÁLÓDÁS A FELSŐOKTATÁSBAN

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

A politikusok egyértelműen támogatják ezt a folyamatot, mivel azt remélik, hogy a felsőoktatással kapcsolatos permanens finanszírozási problémák kezelése ezen az úton valósítható meg. Míg az 1960-as, 1970-es évtizedben a társadalmi nyitottság, a továbbtanulási esélykülönbségek csökkentése volt a kiemelt politikai szempont, az 1980-as években a hatékonyság kérdése került előtérbe, az 1990-es évtized fő problémája a minőség megőrzése lett. A felsőoktatás diverzifikálása látszik olyan eszköznek, amely megoldást ígér mindhárom – társadalmi, gazdasági, akadémiai – kérdésre. A komplex igényekre komplex rendszer tud rugalmasan és adekvát módon reagálni (*Teichler 1993*).¹

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

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

A differenciálódás egyik látványos megnyilvánulása, hogy az oktatási programok széles skálája alakult ki a tanulmányi idő hosszúsága és a képzés irányultsága szerint. A nagy növekedés első szakaszában az egyetemek mellett megjelent a rövidebb (3–4 éves) oktatási ciklusú főiskola, majd tovább szélesedett a skála. Az 1980-as évektől a kontinentális Európában is kiépült a korábban itt ismeretlen PhD képzés, a rendszer másik végpontján pedig sok helyen létrehozták és a harmadfokú képzés szabályos elemévé emelték a rövid (2 éves) felsőfokú szakképzést. Az egyre komplexebbé válás egyértelmű jele, hogy a különböző végzettségi szinteket (fokozatokat) képviselő programokat egyetemi és nem egyetemi státusú intézmények is meghirdetnek. Tehát az intézmények hierarchikus rendet követő szektorai közötti határok elmosódóban vannak és elsősorban a kutatói pályára felkészítő PhD programok tekintetében maradnak meg (amennyiben azokat csak egyetemi státusú intézmények hirdethetik meg) (Hrubos 2002).

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

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

A differenciálódással és diverzifikálódással párhuzamosan ellenkező irányú folyamatok is tapasztalhatók. Az 1980-as években a költségvetési megszorítások kényszerében a gazdasági és szakmai értelemben vett hatékonyság szempontjai előtérbe kerültek. Ennek egyik következménye volt, hogy több országban racionalizálták az intézményhálózatot, ami lényegében a kisebb és szűk szakmai spektrumot képviselő intézmények összevonását, nagyobbakba történő beolvasztását vagy megszüntetését jelentette. Így méretek és szakmai összetétel szempontjából a korábbinál homogénebb intézményhálózat jött létre (Goedegebuure 1992). Az ezzel egy időben megjele-

nő és azóta legalábbis nem enyhülő, a korlátozott erőforrásokért folyó küzdelem ellentmondásos helyzetet teremtett és teremt. Elvileg ugyan diverzifikálódáshoz vezet a kormányzatok által is támogatott piaci elemek térnyerése, a valóságban azonban ennél bonyolultabb a kép és inkább ellenkező hatásra utal. A verseny arra készíti az intézményeket, hogy hasonló taktikát alkalmazzanak, utánozzák a sikereseket (a felsőoktatási intézmények „mimikri képessége” igen fejlett). A tartalmi értelemben vett kormányzati kontroll is inkább egységesítéshez vezet, mint tényleges sokféleséghez. Az indirekt irányítással együtt járó akkreditáció és minőség-ellenőrzés éppen a centralizálás irányába hat, a hasonló követelményeket szentesíti (*Vught 1996*). Más oldalról az „akadémiai sodrás” ereje következtében a felsőoktatási intézmények igyekeznek a magas presztízstű, elit egyetemek standardjaihoz, programkínálatához igazodni, ami ugyancsak a homogenizálódást erősíti (*Huisman 1995*).

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

A differenciálódás és diverzifikálódás magyarországi sajátosságai

A magyar felsőoktatás az 1980-as, 90-es évek fordulójáig őrizte elit jellegét (a beiskolázási arány a releváns kohorszban 10% körül alakult). A hallgatói létszámexpánzió 1990-től indult meg, tehát a fejlett nyugati országokhoz képest mintegy 30 éves késéssel. Egy évtized alatt több mint háromszorosára emelkedett a beiskolázottak száma (1990-ben 102 387, 2000-ben pedig 327 289 fő volt)² Ilyen ütemű növekedés a nyugati országokban általában az expanzió első, leghevesebb szakaszában, két évtized alatt zajlott le. További különbség, hogy az utóbbi régiókban a felsőoktatás ilyen mértékű kiterjedése a nagy gazdasági fellendülés körülménye között ment végbe, amikor is a felsőoktatás kiemelten nagy költségvetési támogatást kapott. Magyarországon ugyanezt a folyamatot a jelentős gazdasági visszaesés és a felsőoktatási támogatás reálértékének csökkenése övezte. Az a sajátos helyzet állt tehát elő az 1990-es évtizedben, hogy Magyarországon időben sűrítetten és erőteljesebben jelentkeztek azok a feladatok és problémák, amelyekkel a nyugati országok felsőoktatása korábban, időben elnyújtottabban és jobb anyagi feltételek mellett nézett szembe. Ebből adódnak a hasonlóságok és a különbségek a differenciálódás és a homogenizálódás tekintetében is.

Bár a mennyiségi növekedés csak 1990-től indult meg, az intézményhálózat bővülésére és bizonyos differenciálódására már korábban sor került. A felsőoktatási intézmények száma először az 1950-es években emelkedett jelentősen, legalábbis jogi és technikai értelemben (ekkor került sor a hagyományos felépítésű egyetemek szakegyetemmé váló szétदारabolására). Nagyobb intézményalapítási hullám az 1970-es

2 A magyar felsőoktatásra vonatkozó statisztikai adatok forrásai: Statisztikai tájékoztató. Felsőoktatás. 1990–91. illetve 2000/2001. MKM illetve OM.

évtizedben volt, amikor kiépült a főiskolák rendszere, ez után 54–58 körül stagnált az intézmények száma egészen 1989-ig. A társadalmi és politikai fordulattal szinte egy időben 77-re, 1992-ben pedig 91-re emelkedett ez a szám (az intézményhálózat átalakítása előtt, 1999-ben 89 felsőoktatási intézmény volt Magyarországon). Az intézmények számának ilyen nagymértékű növekedése döntően abból adódott, hogy új egyházi és alapítványi egyetemek illetve főiskolák jöttek létre. Ez jelentős differenciálódásnak mondható, mivel a korábban fenntartói szempontból egységes rendszer többszektorúvá vált. Diverzifikálódás abban az értelemben kísérte ezt a folyamatot, hogy az új intézmények a korábbiakhoz képest általában kis méretűek, illetve egymástól is jelentősen eltérő méretűek, továbbá, hogy tartalmi értelemben új elemet jelentenek (az intézmények számának növekedése jórészt abból származott, hogy a kisegyházak hoztak létre felsőoktatási intézményeket). 2000-ben a hallgatók 86,8%-a járt állami fenntartású intézménybe, 5,4%-a egyházi, 7,8%-a pedig alapítványi intézménybe.

Az 1990-es évtizedben a korábban két képzési szintet ismerő felsőoktatás tovább differenciálódott. Az 1993-as Felsőoktatási törvény visszaadta a doktori fokozat adásának jogát az egyetemeknek. Ennek alapján megindult a nemzetközi formai és tartalmi követelményeket megcélzó doktori (PhD) illetve mester programok megalkotása. 1995-ben kezdődött meg az ilyen szintű képzés Magyarországon, 2000-ben 6752 hallgatója volt a doktori illetve mester programoknak. A képzési hierarchia még hiányzó alsó szintje, a rövid idejű szakképzés (hivatalos nevén az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés) meglehetősen késéssel kapott helyet a magyar felsőoktatási rendszerben (1998-ban indult az első évfolyam), miközben a nyugati országok jelentős részében a tömegesedés egyik fontos színtere éppen a rövid idejű felsőfokú szakképzés volt. Nyilvánvaló, hogy néhány évnek kell eltelnie, hogy valóban ismertté váljon ez a képzési forma a családok, a hallgatók és a leendő munkáltatók körében. A felsőoktatási intézmények közül sokan nem mozdultak rá erre a lehetőségre, részben érdemi szakmai okokból (hiszen nem minden szakmában indokolt és lehetséges ilyen szintű képzés), részben pedig az „akadémiai sodrás”-nak megfelelő arisztokratizmusból (*Polónyi 2002*). Minden esetre egyelőre meglehetősen kis létszámot (2000-ben 3464 főt) képviselnek ezen képzési szint hallgatói. Megnőtt a súlya és stabilizálódott a státusa az első végzettség utáni szakirányú továbbképzésnek, szakosító képzésnek. (2000-ben 6752 hallgatója volt ennek a képzési szintnek). Végül is a 327 289 fő hallgató megoszlása képzési szintek szerint a következőképpen alakult: AIFSZ 1,1%, főiskola 55,5%, egyetem 34,7%, szakirányú továbbképzés illetve szakosító képzés 6,7%, doktori illetve mester képzés 2,0%. A hallgatói létszámemelkedés üteme képzési szintek szerint eltérő volt. 1990-hez képest 2000-re a főiskolai hallgatók száma 348,5%-ra, az egyetemi hallgatóké 226,1%-ra, a szakirányú továbbképzésben illetve szakosító képzésben résztvevőké pedig 347,8%-ra emelkedett. Tehát a növekedés volumenét tekintve a főiskolai szinten volt a legnagyobb, a szakirányú továbbképzés és szakosító képzés igen nagy ütemű felfutása pedig már egy következő kérdéshez, a hallgatók tagozat és életkor szerinti diverzifikálódásához vezet át. (Ezt megelőzően azonban érdemes hozzátenni az előbbi adatsorhoz, hogy ha csak

a felsőfokú képzés két nagy szintjét, a főiskolát és az egyetemet vesszük figyelembe, akkor szembevetendő, hogy jelentősen megváltozott egymáshoz viszonyított súlyuk. Míg 1990-ben a hallgatók megoszlása 51,0–49,0% volt az előbbi javára, addig 2000-ben a főiskola már 61,5%-ot képviselt az egyetem 38,5%-ával szemben.)

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

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

Miközben a munka melletti képzési formák térnyerése következtében értelemszerűen fokozódott a nem tipikus életkorú hallgatók részvétele. Kevésbé kézenfekvő, hogy valószínűleg a nappali tagozat esetében is diverzifikálódott a hallgatóság ebből a szempontból. Összehasonlítható adatokkal 1990-re vonatkozóan nem rendelkezünk. Mindazonáltal a 2000-es adatok ezt látszanak alátámasztani. A nappali tagoza-

ton tipikusnak már nem mondható 24 éves és idősebb hallgatók aránya az AIFSZ képzésben 3,4%, a főiskolai képzésben 9,6%, az egyetemiben pedig 2,0%. A főiskolai képzés tehát ebben a tekintetben is eltérő jeleket mutat az AIFSZ és az egyetemi képzéshez képest, amely az előbbi esetében azt jelenti, hogy jelenleg szinte kizárólag a frissen érettségizett korcsoportot vonzza, utóbbinál pedig, hogy megtartotta hagyományos szerepét ebben a tekintetben is. (Megint csak a teljesség kedvéért, tekintjük át ebből a szempontból a további két tagozatot is. A szakirányú továbbképzés illetve szakosító képzés hallgatóinak 69,6%-a 24 éves és idősebb, ami arra utal, hogy sokan igen fiatalon, közvetlenül az első diploma megszerzése után folytatják tanulmányaikat. A doktori illetve mester képzés hallgatóinál a 24 évesek és idősebben aránya 93,2%.)

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

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

aktivitásának, vállalkozói gyakorlatának tulajdonítható diverzifikálódás, esetleges presztízssorrend változás ugyancsak hosszabb távon bontakozhat ki.

A homogenizálódás elemei

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

A korábbi 25 állami egyetemből az összevonások után 17 egyetem jött létre (ebből négy művészeti egyetem). Az így létrejött új egyetemek nagyobbak és összetettebbek elődeiknél. Míg az integráció előtt a 25 állami egyetemből 6 tartozott a tudományegyetem kategóriába, 19 pedig szakegyetem jellegű volt, az átalakítás utáni 13 egyetem (a művészeti egyetemek nélkül) több tudományterületet művelő universitas jellegű egyetem lett (illetve belátható időn belül azzá válik). A főiskolák esetében elsősorban a kisebb méretű intézmények illetve a hasonló szakterületet művelők összevonására, beolvasztására került sor. A korábbi 52 állami főiskolából 13 intézmény lett.

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

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

A felsőoktatás tartalmi és minőségi értelemben vett homogenizálódását támogatja az akkreditációs rendszer. A Magyar Akkreditációs Bizottság – az európai szakásoknak megfelelően akadémiai típusú közvetítő szervezet – hatáskörébe kerültek a prog-

ramok alapításáról és indításáról szóló döntések. A testület akadémiai szemlélete értelemszerűen áthatja a működését. Ez bizonyos vonatkozásokban zavaró elemet jelent, főleg a gyakorlatiasabb irányultságú programok esetében (pl. az AIFSZ lassú térnyerésének egyik oka az akkreditáció ilyen típusú hozzáállása) (Polónyi 2002).

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

A szupranacionális szabályozás kettős hatása

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

Ebben a folyamatban fontos esemény volt a Sorbonne Nyilatkozat aláírása 1998-ban (Sorbonne... 1998). A nyilatkozat felhívja Európa országait az Európai Felsőoktatási Térség létrehozására, amelynek kulcsszerepe lehet a munkaerő és a tanárok illetve hallgatók nemzetközi mobilitásának támogatásában. A konkrétabb lépésekről 1999-ben Bolognában állapodtak meg az oktatási miniszterek, aminek eredményeképpen nyilatkozatot írtak alá és hoztak nyilvánosságra (The European Higher Education Area... 1999).

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

A nyilatkozat szerint az összehangolás abban az értelemben történik meg, hogy az egyetemek mindenütt két, egymásra épülő fokozatot adnak ki (hasonlóan az angolszász világban jellemző többlépcsős – lineáris – rendszerhez). Az első fokozatot 3–4 éves programok alapján lehet megkapni. Ez a fokozat lesz az Európán belül általánosan elismert és összehangolt fokozat, amelynek birtokában tovább lehet tanulni valamely más európai egyetemen a második fokozathoz vezető programokban, és ezt a fokozatot fogja ismerni és elismerni az európai munkaerőpiac. A kontinentális Euró-

pában, ahol általában a duális rendszer szerint épült ki a felsőoktatás, nem kis gondot okoz ez a követelmény. Az eddig egymás mellett működő, jól bevált egyetemi és főiskolai (Fachhochschule, Politechnik stb) szektor egymáshoz való viszonya, oktatási programjaik tantervének felépítése mindenképpen meg kell változzon. A folyamat egyértelmű nyertesének a nem egyetemi szektor látszik, mivel a rendszer átalakítása folytán eltűnik az eddig markánsan elkülönülő két szektor léte. A felsőoktatási rendszer ebben az értelemben egységessé válik, elvileg bármely intézmény indíthat első és második fokozathoz vezető programokat. Ez a főiskolák számára jelentős presztíznövekedést hozhat. Az egyetemek eddig érvényes misszióját, tantervi filozófiáját viszont súlyosan érintheti a változás. A potenciális nyertesek és vesztesek szereposztását azonban erősen befolyásolja a finanszírozás – intézménytípusonként és szintenként esetleg eltérő – megoldása.

A Bolognai Nyilatkozat utáni fejlemények arra engednek következtetni, hogy a jövőben a felsőoktatás szabályozásában megerősödik a szupranacionális szervezetek szerepe és gyengül a nemzeti kormányzatoké. A felsőoktatási intézmények egyre inkább a nemzetközi szinten értelmezik magukat és kevésbé függnek saját kormányzatuktól. Az egyes intézmények mozgásteré és felelőssége fokozódik. Kérdés, hogy ebben az erőterben a differenciálódás, diverzifikálódás vagy a homogenizálódás irányába történik-e elmozdulás. Az Európai Kredit Transzfer Rendszer bevezetése és a fokozatok rendszerének egységesítése értelemszerűen a homogenizálódás irányába hat, európai szinten. Ugyanakkor a nemzeti oktatásirányítás súlyának csökkenése és az egyes intézmények jelentőségének fokozódása éppen ellenkező hatást válthat ki. Az intézmények közötti verseny európai dimenzióba való emelkedése következtében újabb szinten érvényesülhetnek azok a jelenségek, amelyeket eddig nemzeti keretekben tapasztalhattunk.

Valószínűnek látszik, hogy még összetettebbek lesznek ezek a folyamatok és mindkét irányú változások bekövetkezésére lehet számítani. Néhány első reakció alátámasztani látszik a fenti feltételezést. Lehetséges, hogy vegyes rendszerek fognak kialakulni, tehát olyanok, amelyekben az eredeti modellnek megfelelő programok és az új, a két-szintű fokozat logikáját követő programok egymás mellett élnek. Bizonyos szakterületeken olyan nagy (és továbbra is nagy lesz) az egyetemek és a szakmai kamarák ellenállása, hogy nem fogják bevezetni a lineáris rendszert (például az orvosi, a jogi, egyes bölcsész szakokon). Más szakterületeken viszont kevesebb ellenzője akad a változtatásnak és sikeresen megtörténhet az átalakítás (például az üzleti, informatikai, műszaki és agrár képzésben). Az egyetemek – hagyományos presztízsük védelmében – úgy alakítják képzési programjaikat és felvételi gyakorlatukat, hogy az általuk meghirdetett, második fokozathoz vezető programokra gyakorlatilag csak saját hallgatóikat (esetleg más egyetemek hallgatóit) fogják továbbbenedni, a nem egyetemi szektorban első fokozatot szeretteknek erre tömegesen nem lesz esélyük. Másfelől az egyetemek első fokozatot adó programjai megőrzik alapvetően akadémiai jellegüket és kevésbé lesznek relevánsak a közvetlen munkaerőpiaci kilépés tekintetében. Tehát a hallgatók itt eleve azzal a szándékkal kezdik el tanulmányaikat, hogy mindenképpen azonnal továbblépnek a második szakaszba. A nem egyetemi státusú in-

tézmények viszont kiépíthetik saját második szintű (Master) programjaikat a helyi sajátosságok, a gyakorlatiasabb irányultság figyelembevételével, amelyek idővel vonzóak lehetnek a hallgatók és a munkaerőpiac számára. (A két tendencia nyilvánvalóan összefügg egymással illetve erősíti egymást.) (*Summary... 2000*)

Magyarországon a bolognai követelményeknek való megfelelés hasonló problémákat vet fel, mint általában a kontinentális Európa országaiban. Bizonyos értelemben helyzeti előnyt jelent, hogy az intézményhálózat átalakítása következtében az egyetemek jelenlegi formájukban általában rendelkeznek főiskolai karral, tehát szervezeti értelemben erre lehet építeni. A döntő kérdés azonban nem ez, hanem az érintett szakma sajátossága. Egyes szakmák tekintetében már komoly hagyományai vannak a kétszintű képzésnek (az alapképzés és a kiegészítő képzés létének). Itt már bizonyos vonatkozásban a bolognai követelmények szerint alakult ki a programok és fokozatok rendje. Elsősorban a műszaki, a gazdasági (üzleti) és az agrárképzésben mondható ez el. A Felsőoktatási Konferenciák Szövetsége, a Magyar Akkreditációs Bizottság és a Felsőoktatási és Tudományos Tanács megindította és koordinálja azokat a folyamatokat, amelyek a struktúra átalakítását és az új rendszer korszerű szakmai tartalommal való megtöltését segíthetik. Az intézmények szintjén történő munkának a következő fázisban, az előttünk álló években kell megtörténnie.³

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

HRUBOS ILDIKÓ

IRODALOM

- CLARK, B. R. (1993) The Problem of Complexity in Modern Higher Education. In: ROTHBLATT, S. & WITTRICK, B. (eds) *The European and American University since 1800*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CLARK, B. R. (1996): Diversification of Higher Education: Viability and Change. In: MEEK, V. L. (et al) (eds) *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation. Convergence and Diversity in Higher Education*. Oxford, Pergamon Press.
- CLARK, B. R. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities. Organisational Pathways of Transformation*. IAU Press Pergamon.
- Education at a Glance. OECD Indicators (2000) Paris, CERI.
- The European Higher Education Area. joint declaration of the European ministers of Education. Convened in Bologna on the 19th of June 1999.
- GORDEGEBUURE, L. (1992) *Mergers in higher education. A comparative perspective*. Uiteverij Lemma B. V. Utrecht.

³ Az Oktatási Minisztérium Ekvivalencia és Információs Központja megbízásából az Oktatáskutató Intézetben jelenleg folyik az a kutatás, amely a bolognai követelmények megvalósíthatóságát, a megvalósítás eddigi lépéseit vizsgálja elsősorban Magyarországon, valamint Európai különböző régióiban.

- GOEDEGEBUURE, L. (et al) (1993) *Higher Education Policy. An International Comparative Perspective*. Oxford, New York, Seoul, Tokyo, IAU Press Pergamon.
- HRUBOS ILDIKÓ (2000) Új paradigma keresése az ezredfordulón. *Educatio*, No. 1.
- HRUBOS ILDIKÓ (2002) A rövid idejű felsőfokú szakképzés létrejötte és szerepének alakulása – nemzetközi tendenciák. In: HRUBOS ILDIKÓ (ed) *Az ismeretlen szakképzés*. Budapest, Új Mandátum.
- HUISMAN, J. (1995) *Differentiation, diversity and dependency in higher education*. University of Twente.
- NEAVE, G. (ed) (1991) *The Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe*. Oxford, Pergamon Press.
- NEAVE, G. & VUGHT, F. A. (eds) (1991) *Prometheus Bound*. Oxford, Pergamon Press.
- NEAVE, G. (1996): Homogenization. Integration and Convergence. In: MEEK, V. L. (et al) (eds) *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation. Convergence and Diversity in Higher Education*. Oxford, Pergamon Press.
- NYÍRI KRISTÓF (1999) A virtuális egyetem felé. *Világosság*, No. 8–9.
- POLÓNYI ISTVÁN (2002) Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés társadalmi, gazdasági integrációját meghatározó tényezők. In: HRUBOS ILDIKÓ (ed) *Az ismeretlen szakképzés*. Budapest, Új Mandátum.
- Sorbonne Joint Declaration. Paris, May 25. 1998.
- Statisztikai tájékoztató. Felsőoktatás. 1990/91. Budapest, Művelődési és Közoktatási Minisztérium.
- Statisztikai tájékoztató. Felsőoktatás. 2000/2001. Budapest, Oktatási Minisztérium.
- Summary (2000) Introduction of the Bachelors – Master's system into Higher Education. Recommendation of the Education Counsel issued to the Minister of Education, Science and Cultural Affairs. The Hague.
- VUGHT, F. (1996) Isomorphism in Higher Education? In: MEEK, V. L. (et al) (eds) (i.m.)
- World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action. adopted by the World Conference on Higher Education 9 October 1998.

