T. Kiss Tamás – Tibori Tímea

Válságok és váltások a felsőoktatásban

Kontinensünk felsőoktatás-históriájának szerves részét képezi a hazai – ellentmondásoktól nem mentes – intézményrendszerünk alakulása. Az oktatáskutató ezért aligha hagyhatja figyelmen kívül az azonosságok mellett jelentkező másságokat, a választott vagy kényszerű utak közti különbségeket, a válságokra eltérő, téves, sőt megkésett váltásokkal történő reagálásokat.

Európában a középkorban alapított, egyházi fenntartásban és felügyelet alatt hosszú ideig működő hagyományos egyetemek létét alapvetően kérdőjelezte meg a felvilágosodás eszménye, az ipari területeken jelentkező angol és a francia polgári forradalom, amely súlyos válságba sodorta az intézményt. (*Charle – Verger*, 1994. 52–64.; *Schelsky*, 1971. 20–40.) A válságra adott válasz az oktatási rendszer gyökeres átalakítása volt. *(1)* A francia és a porosz reformok lehetővé tették, hogy új távlatok nyíljanak. Franciaországban *Napóleon*, Poroszországban *Wilhelm von Humboldt* és *Alexander Humboldt* nevéhez fűződött az a korszerűsítést szolgáló törekvés, amelynek nyomán kiformálódott a „modern európai egyetem".

Az új modell, amely megerősítette az állami befolyást, a kutatás és oktatás egységében, a professzorok és hallgatók szellemi szabadságában és a tudomány nemzetköziségében fogalmazódott meg, hosszú ideig lehetővé tette a kontinens egyetemeinek működését, fejlődését. *(2)*

A kutatók szerint a felsőoktatás újabb, nagyobb válsága akkor kezdődött, amikor kialakultak a nemzetállamok. A korábban nemzetközi kitekintésű európai egyetemek mindinkább nemzeti keretek közé vonultak vissza, egymástól függetlenül működtek, az intézmények közti szakmai kapcsolatok személyfüggővé váltak. Ugyanakkor tagadhatatlan, hogy jelentős tudományos eredményeket értek el – főként a 20. század első felében –, ám a kontinensen teret nyerő autoritárius, totalitárius politikai rendszerek, a mind erőteljesebbé váló állami ellenőrzés, továbbá a korlátozott anyagi lehetőségek következtében számos területen kiszolgáltatottá váltak. (*Hrubos*, 2000)

A társadalomkutatók szerint a felsőoktatás következő nagyobb válsága a 20. század közepétől felerősödő folyamattal kezdődött, amely a századforduló végén már jelentős feszültségeket gerjesztett. Az egyetem évszázadokon keresztül nemcsak azonos volt az értelmiségképzés intézményével, hanem a társadalmi elit kialakításában és differenciálásában is meghatározó szerepet játszott. *(3)* Az értelmiségi szerep Európa nyugati részén az 1950-es évektől folyamatosan és egyre gyorsabb ütemben módosult. Az átalakulás, ha késéssel is, de tovább gyűrűzött Kelet felé, és konzervált is néhány negatív elemet.

A történészek viszonylag jól feltárták, hogy Magyarországon a 20. században az ideológiai-politikai rendszerváltások következtében különösen gyakorta módosult az értelmiségkép és az értelmiségképzésről alkotott felfogás. (*Berend – Ránki*, 1973; *Hajdú*, 1980) Az 1990-es évektől pedig olyan változásoknak lehettünk tanúi, amelyek minden korábbitól eltértek.

A feudális szerkezetet még sok tekintetben őrző Magyarországon a dualizmuskori és a két világháború közti kormányzatok politikai erői a társadalmi elit kialakításában és differenciálásában felülről lefelé irányuló tendenciák érvényesülését támogatták. A felsőfokú iskolák hallgatóinak származás szerinti összetétele is azt mutatja, hogy a munkásság-

ból és a parasztságból jövők alacsony aránya mellett az értelmiség önreprodukciója igen magas fokú volt. Az oktatástörténeti kutatások, a 20. század elejétől jól követhető statisztikai kimutatások, de a visszaemlékezések szerint is az egyetem elvégzésére a vagyonos és felsőbb néposztályból kikerülő fiataloknak nyílt lehetősége, a tanárképzőkben (pedagógiai főiskolákon) alapvetően az államilag is támogatott középosztály gyermekei tanulhattak, miközben a tanítóképzőkben túlnyomórészt a szerény körülmények között élő, illetve szegény családok fiai, lányai folytathatták tanulmányaikat.

A második világháborút követően Magyarország is a szocialista gazdasági és politikai blokk részévé vált. A szovjet mintájú pártállami diktatúra arra az álláspontra helyezkedett – az úgynevezett osztálykultúra (két kultúra) elve alapján –, hogy központi elvek szerint alulról felfelé építkező hierarchikus struktúrába rendezze és tagolja az értelmiséget.

Az 1989–90-ben bekövetkezett rendszerváltozási folyamatok végképp megkérdőjelezték a hazai felsőoktatás hagyományos értelmiségképző szerepét. Nyilvánvalóvá vált az is, hogy vannak olyanok, és nem kevesen, akik csupán diplomát, papírt akarnak szerezni a felsőoktatásban. Ez a jelenség markánsan leginkább a levelező tagozatokon tapasztalható. A hallgatók túlnyomó többsége egzisztenciájának megvédése, esetleges munkahelyi beosztásban történő előrejutása érdekében tanul felsőoktatási intézményben. Számukra elsősorban az a szak keresett, melynek ugyan többnyire alig van köze a gyakorolt szakmához, ám elvégzése sikerrel kecsegtet. Akadnak nem is kevesen olyanok, akik abban reménykednek, hogy a diploma megszerzésével képesek lesznek majd váltani a munka világában.

Sokan arra törekednek, hogy minél később kerüljenek ki a munkaerőpiacra. Indok a pályaválasztás életkori kitolódása, a prognosztizálhatatlan munkaerő kereslet-kínálat és a diplomások egyre korlátozottabb elhelyezkedési lehetősége. Tény, hogy a rendszerváltozás évtizedének kormányai sem zárkóztak el attól, hogy az egyetemeket és a főiskolákat az ifjúsági munkanélküliség kezelésének egyféle olcsó „parkoltatópályájának” tekintsék.

A rendszerváltozás évtizedének kormányai sem zárkóztak el attól, hogy az egyetemeket és a főiskolákat az ifjúsági munkanélküliség kezelésének egyféle olcsó „parkoltatópályájának” tekintsék.

Talán nem járunk messze az igazságtól, amikor azt állítjuk, hogy a magyarországi felsőoktatás világát „sokkolta” az értelmiségképzés válsága. Egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy az értelmiség a 20. század közepétől kezdte elveszíteni privilegizált helyzetét. A kulturális piacon gyakorta változó kommunikációs (az értelmiségi világokra jellemző) struktúrák miatt a felsőfokú oktatás extenzívvé válásával, valamint a munkaerő-szerkezet átalakulásában megmutatkozó átrendeződések következtében nemcsak az egykori értelmiségi pozíciók szóródtak szét, hanem azok klasszikus formái is eltűnőben vannak. Különösen igaz ez a közép-kelet-európai országokra, ahol az értelmiség sokszor felvállalta a társadalmi lelkiismeret szerepét.

A felsőoktatás világában a 20. század második felétől másféle problémák és feszültségek is jelentkeztek. Súlyos krízist jelentettek az 1960-as évek. A diáklázadások alapjaikban rengették meg a nyugat-európai egyetemeket. A hallgatók és a fiatal oktatók a felsőoktatás belső világának demokratizálását, az oktatás tartalmának és módszereinek a korszerűsítését követelték, miközben erőteljesen kritizálták a fogyasztói társadalmat. A szocialista blokk intézményeit ezek a kérdések akkor látszólag nem vagy alig foglalkoztatták. Ebben az évtizedben Magyarországon az oktatási rendszer átalakulását szorgalmazó igények a hallgatói önkormányzati mozgalomban mutatkoztak meg, továbbá a hallgatók és a fiatal oktatók olyan identitást kereső törekvéseiben jelentkeztek, melyek a társadalmi valóság megismerését és feltárását tűzték ki célul.

A felsőoktatás napjainkban megmutatkozó válsága ma már világválsággá terebélyesedett. A sokasodó és megoldatlan problémák újabbakkal gyarapodtak. Az elemzők több-

sége abban egyetért, hogy ezek közül az egyik alapvető gond a hallgatói létszám drasztikus emelkedése. *(4)* Nyugat-Európában már a hatvanas-hetvenes években elkezdődött és napjainkban is tart a felsőoktatás tömegesedése. Ez a jelenség Magyarországon az elmúlt évtizedben jelentkezett és erősödött fel. A hazai egyetemeken és főiskolákon ma már mintegy 3,5-szeresére nőtt a hallgatók létszáma. Nem tíz, hanem lassan ötven százalék kerül be a felsőoktatásba, miközben csökken a korosztály létszáma és értelemszerűen romlik a bekerülők felkészültségének átlagos szintje is. Valójában azonban nincs kevesebb okos fiatal, csupán többen tanulnak tovább. A napjainkban tanuló mintegy háromszázezer hallgató átlagos színvonala nem lehet azonos a 15–20 évvel ezelőtt tanuló hetvenötezerével. Jelentősen megváltozott a diákság összetétele is. Az alacsonyabb társadalmi státusú és iskolai végzettségű családok gyermekei, a nem akadémiai típusú középiskolában (gimnáziumban), hanem szakközépiskolákban érettségizettek, a hátrányos helyzetű etnikai csoportokból származók nagy számban jelentek meg a hallgatók között. Különösen felerősödött a nők gyors beáramlása és térhódítása a felsőoktatásba. A fiatalok egyre nagyobb számban törekednek arra, hogy diplomát szerezzenek. A törekvés jogos, hiszen milyen szakmai és erkölcsi alapon gátolhatná meg valaki azt, hogy ne legyen esélyük a továbbtanulásra?

A szakemberek a napjainkban jelentkező válságot előidéző okok között ugyancsak alapvető problémának tekintik a csökkenő költségvetési támogatásból származó ellentmondásokat. Az európai gyakorlatban a felsőoktatást többnyire az állam finanszírozza. Nyugat-Európa gazdag országaiban általában ingyenes a felsőoktatás. Ahol tandíj van, ott sem igazán a hallgató fizet, hanem a helyi önkormányzat, illetve a vagyonos rétegek által létrehozott (személyek részéről támogatott) különböző alapítványok. Másként fogalmazva: a nyugati civilizációban az állam és a társadalom (ha különböző mértékben is) közös ügyének, feladatának, sőt kötelességének tekinti az egyetemek fenntartását, működtetését és fejlesztését.

Magyarországon a rendszerváltozást követő években valamennyi kormányzat kimondottan vagy kimondatlanul arra törekedett, hogy kialakuljon egy hasonló finanszírozási rendszer. A felsőoktatásban részt vevők növekvő igényére azonban az oktatási tárca – a pénzügyi kabinet nyomására – úgy reagált, hogy a felvehető hallgatók létszámának behatárolásával limitálta az állami finanszírozást, miközben támogatta a költségtérítéses feltételek között tanuló diákok számának növelését. *(5)*

A továbbra is maradékelven nyugvó állami gondoskodás arra késztette az alapvetően változatlan funkciójú és szerkezetű hazai egyetemeket és főiskolákat, hogy az intézmény fennmaradása és az oktatói kar egzisztenciájának biztosítása érdekében akár a felvételi ponthatár minimalizálásával, de kitöltsék az államilag finanszírozott (különféle lobbyérdekek által kiharcolt) hallgatói kereteket. Mindez hozzájárulhatott ahhoz, hogy az adófizetők pénzéből finanszírozott állami képzések túlnyomó többsége tömegképzést *(6)* kezdett produkálni. Ugyanakkor valamennyi egyetem és főiskola arra kényszerült, hogy egyre több költségtérítéses képzést hirdessen és a hallgatók tömegeit vegye fel. *(7)* A létszámhatár napjainkban már szinte „a csillagos ég” – különösen a népszerű és piacképes szakok esetében –, függetlenül attól, hogy adottak-e az oktatás tárgyi és személyi feltételei. Még az új szakok indítása mögött is többnyire bevételnövelő törekvés lelhető fel. Gyakorta a szakalapítások sem új konstrukciók, hanem a már működő képzésekkel szembeni konkurencia megteremtését jelentik.

Gyorsan kiderült, hogy a változatlanul maradó állami képzési normatívákból még az államilag finanszírozott képzéseket is alig lehet fenntartani, valamiféle fejlesztési lehetőségeket pedig a költségtérítéses formák tudnak biztosítani. Mindez részint előidézőjévé vált egy sajátos jelenségnek, részint felerősítette a felvételi rendszer belső következetlenségeit, a követelmények különbözőségeit.

Az oktatók és a hallgatók többsége között kimondatlanul hallgatólagos megállapodás jött létre. A jelenség lényege, hogy az oktatónak kevésbé áll érdekében kibuktatni a hall-

gatót, a hallgató pedig pontosan érzékeli, hogy nem szükséges magát annyira törnie.

Ez a cinkos összekacsintás számos veszéllyel jár, melyek közül csak néhányat sorolunk föl: az érdekazonosság (mindenáron az adott felsőoktatási intézményen belül maradni) idővel eltorzítja az egyén önértékelését, csökkenti kritikai szellemét, készségét. Csorbítja a folyamatos minőségi munkavégzés feltételeit: hamis kompromisszumokat köt és erre ösztönöz, inkább az átlagos teljesítményt részesíti előnyben az alkotó- és többletmunkát igénylő feladatokkal szemben stb.

Az oktató és a hallgató között személyre szabott (face to face) megállapodást számos felsőoktatási intézmény szakmai mázzal bevont ideológiával is alátámasztotta. Például ha egy évfolyamon valamely tárgyból nagy számú hallgató kényszerült vizsgá(ka)t ismételni, akkor az intézmény (kar, tanszék) vezetői a jelenség okát gyakorta az érintett oktató munkavégzésében (hatékonyságában) keresik. Amennyiben a hallgatói véleményezések alátámasztották – és miért ne támasztották volna alá? –, hogy az oktató órái unalmasak, az oktatott ismeretanyag számukra érthetetlen, esetleg korszerűtlen, akkor az érintettnek a minőségbiztosítás jegyében akár következményekkel is számolnia kellett. A hallgatói létszám megtartására, sőt növelésére való törekvés, a bevételi kényszer olyan, hallgatóktól túlzottan függő oktatói egzisztenciát alakított ki, amely jelentős mértékben hozzájárult a képzési színvonal csökkenéséhez.

A szakok létét és működését elsősorban az államilag finanszírozott és (ahol erre lehetőség nyílik) a költségtérítéses képzés fedezi. Mindkettő a hallgatói létszám összességében realizálódik. Mindebből az következik, hogy az oktató státusa aligha függetleníthető attól, hogy a szakon hány hallgató tanul. Vagyis legyen az oktató bármennyire kvalifikált vagy kvalifikálatlan, egzisztenciája és a hallgatói létszám között szoros összefüggés áll fenn. Ebből adódóan különösen nehéz helyzet alakult ki az úgynevezett kis szakok és néhány elnéptelenedő szak esetében. A hallgatói és az oktatói arány megkérdőjelezése ezeken a területeken jelentkezett a legerőteljesebben.

A sokat emlegetett nyugat-európai egyetemeken is lényeges, hogy valamennyi oktatónak legyen megfelelő számú hallgatója. Ezekben az intézményekben azonban az oktató felkészültsége határozza meg piacképességét, fontos, hogy a hallgató azt kapja, amit elvár, és olyan oktató kurzusaira járjon, akinek a hírneve elősegíti a későbbi jobb elhelyezkedést. Vagyis a hazai felsőoktatásban teljesen más értékelési és viszonyítási alapokon nyugszik az oktató és a hallgató kapcsolata, mint a nyugat-európai egyetemeken. Magyarországon a hallgatói és az oktatói létszám közti összefüggés mechanikus, struktúrája ellentétes a nyugatival. A jelenlegi helyzet inkább gátolja, semmint segíti a minőségelvűség érvényesülését.

A hallgató megtartásának a kényszere felerősítette azt a szemlélet is, mely szerint ha valaki felvételivel bekerül az egyetemre, azt senki és semmi nem mentheti meg a diplomától, hacsak valami rendkívüli dolog nem jön közbe. A magyar felsőoktatásban – nemzetközi összehasonlításban – nagyon alacsony a lemorzsolódás. A jelenséget többen azzal magyarázzák, hogy a szelekció – eltérően több ország gyakorlatától – nem a tanulmányi idő alatt, hanem a felsőoktatásba bekerülés előtt, a felvételi vizsgák során megy végbe. Aki a felvételi kritériumnak egyszer megfelelt, az végezni is fog, sőt továbbtanulás esetén nem kell többet felvételiznie. Lehet hivatkozni statisztikákra, hogy évente összességében mekkora nagyságrendű a lemorzsolódás. Valószínű azonban, hogy az okokat kutatva csak elenyésző százalékát tudnánk kimutatni azoknak a hallgatóknak, akik ténylegesen képességeik miatt maradtak ki a felsőoktatásból.

Nem kevesen vannak azok, akik a magyarországi felsőoktatás színvonalának csökkenését az oktatók anyagi megbecsülésének hiányában látják. *(8)*

Mit mutat a valóság? Figyelembe véve a közalkalmazotti bértáblát, napjaink oktatói társadalma többé-kevésbé négy, egymástól jól elkülöníthető rétegre tagolódik.

Az oktatók viszonylag nagy tömegéhez tartoznak azok, akik még talán soha sem végeztek kutatómunkát, megállapításaikat, nézeteiket, kétségeiket nem publikálták sem ha-

zai, sem külföldi folyóiratokban, nem beszélnek idegen nyelve(ke)n, nem rendelkeznek egyetemi doktori címmel sem. Óráikat általában megtartják, de nem vagy alig tudnak részt vállalni a szak innovációjában. *(9)* Többségük arra törekszik, hogy a tudományos-oktatási rendszeren kívül vállaljon munkát és tegyen szert további jövedelemre.

A hazai felsőoktatásban egyre nagyobb számban jelennek meg Ph.D fokozattal rendelkező fiatal oktatók, akik fizetésüket a bértábla alsó részén található besorolás szerint kapják. A jelenlegi intézményrendszerben kifutási lehetőséget ma még nem vagy alig látnak maguk előtt. *(10)* Közülük egyre többen a felsőoktatáson kívüli szektorok vagy külföldi intézmények felé orientálódnak.

A hazai liberalizálódó munkaerőpiac, a szaporodó szakindítások és a felsőoktatással szemben támasztott, egyre szigorodó minőségbiztosítási kényszer sok oktató számára kedvező körülményeket teremtett ahhoz, hogy egyszerre több helyen is teljes állást vállalhasson. Számos egyetemi és főiskolai tanár élt ezzel a lehetőséggel. Tudásukat és titulusukat anyagi tőkévé váltották át. Nevüket (el)adták a szakalapításokhoz és szakindításokhoz.

A konvertibilis tudással és kapcsolati tőkével rendelkezőknek a munkaerő szabad áramlása jegyében lehetőségük nyílt arra, hogy nyugat-európai vagy amerikai egyetemeken végezhessenek hosszabb-rövidebb ideig oktatói és kutatói tevékenységet. Ezek a professzorok tulajdonképpen kiléptek (ha időnként vissza-vissza is tértek a hazai intézményekbe) a magyarországi (nemzeti kereteink között működő) felsőoktatási rendszerből.

Amikor a felsőoktatás jelenlegi válságáról esik szó, akkor aligha kerülhető meg egy terjedőfélben lévő jelenség. A kutató és oktató munka sem nélkülözheti az etikus magatartást. Kikezdhetősége, az erkölcs hiánya megkérdőjelezheti az intézmény, kar, szak, képzési program, a munkavégző személy, az elvégzett munka, valamennyi elhangzott mondat és kiejtett szó hitelességét. A tapasztalatok arra engednek következtetni, hogy nemcsak a tágabb világban, a társadalomban, hanem a kisebb világokban, az universitásokban is megtelepedett, sőt védettséget talált a szellemi vadkapitalizmus. Az egyetemek és főiskolák autonómiával védett mikro-társadalmai kedvező terrénumot biztosítanak azok számára, akik személyes érdekeiket közösségi értékként fogadtatják el és legitimizáltatják. Az úgynevezett lobbyzásnak beállított akcióról ugyan később kiderülhet, hogy mi volt a személy(ek) mögöttes szándéka, ám az érintett egyetem, főiskola, kar, közösség utólagosan jóformán nem vagy alig tehet valamit annak érdekében, hogy a cél szentesíti az eszközt gyakorlat alkalmazójával szemben visszamenő hatályú döntést hozzon, és szankciókat érvényesíthessen. Úgy tűnik talán, hogy mivel ez a magatartás és mentalitás, ha rövidtávon is, de valamiféle eredménnyel kecsegtet, terjedőben van. Terjedő félben vannak a jogszerű, ugyanakkor a jó erkölcsbe ütköző tevékenységek, magatartásformák.

Válaszok

Az 1989–90. évi rendszerváltozást követő hazai kormányok az örökölt problémák mellett új kihívásokkal is szembetalálták magukat, amelyekre megpróbáltak válaszokat keresni.

Egyik válasznak tekinthető az „integráció”. Az integrációs törekvések nem új keletű kezdeményezések Magyarországon. A két világháború közötti, majd a későbbi évtizedekben is viszonylag gyakran felvetődött a szellemi erők koncentrálásának, a felsőoktatási intézmények integrálásának igénye. A hazai szándékok és a nyugat-európai törekvések között azonban akadt egy lényeges különbség. Magyarországon többnyire tartalmi integrációról esett szó. Érvként hangzott el, hogy a szétaprózott felsőoktatási rendszert parányi egységek alkotják, melyek nem kellően színvonalas intézményeket jelentenek, és túlságosan belesimulnak a környezetükbe ahhoz, hogy valóban megfeleljenek a felsőoktatás mércéjének. A magyarországi egyetemeket az 1950-es években szovjet mintára szétdarabolták. Az 1960-as évtizedben rendkívül sok kihelyezett kar szerveződött, számos felsőfokú technikumból,

tanítóképzőből egyetem és főiskola létesült. A 1989–90 utáni lehetőségek tovább növelték a hazai felsőoktatási intézmények számát. Mindebből következett, hogy különösen az alacsony presztízsű, kis hallgatólétszámú, a közoktatás és a felsőoktatás határán működő intézmények támogatták az összevonásokat. Úgy érezték, hogy az integráció növeli a biztonságukat. Az egyetem kiemeli őket a provincializmusból.

A 20. század utolsó évében Magyarország számos egyeteméből és főiskolájából különféle szempontok alapján és különböző érdekektől meghatározott játszmák eredményeként universitások alakultak. Az egymáshoz kapcsolt oktatási egységek azonban nemcsak eltérő kondícióval rendelkeztek, hanem jelentősebb különbségek is mutatkoztak közöttük, mint amiket előre lehetett látni. Az örökölt problémák mellett jelentkező újakra az egyesített, de nem egységes integrációk többnyire csupán formai válaszokat voltak képesek adni: központosítottak és uniformizáló törekvésekkel reagáltak.

Az universitások törvényi felhatalmazással és az úgynevezett inkubációs időszakban lehetőséget és biztatást kaptak arra, hogy centralizálják a gazdálkodást, amely nem a gazdálkodási szabadságot és felelősséget, hanem a „mikro-etatista központok” megteremtését vonta maga után. Mindez nemcsak a pénzek többnyire átláthatatlan újraelosztásával járhatott együtt, hanem milliós tévedések, a presztízs-beruházások, az indokolatlanul megnövekedett improduktív tevékenységek finanszírozásával is, melyeket az egyetemi autonómia égisze alatt meghozott kollektív döntések (egyetemi és kari tanácsok) legitimizálhattak.

Az universitások törvényi felhatalmazással és az úgynevezett inkubációs időszakban lehetőséget és biztatást kaptak arra, hogy centralizálják a gazdálkodást, amely nem a gazdálkodási szabadságot és felelősséget, hanem a „mikro-etatista központok” megteremtését vonta maga után. Mindez nemcsak a pénzek többnyire átláthatatlan újraelosztásával járhatott együtt, hanem milliós tévedések, a presztízsberuházások, az indokolatlanul megnövekedett improduktív tevékenységek finanszírozásával is, melyeket az egyetemi autonómia égisze alatt meghozott kollektív döntések (egyetemi és kari tanácsok) legitimizálhattak.

Az integráció szinte mindenhol egybeesett a tömegesedéssel, amely kapacitásnövelést igényelt. A jelenségre, amely Nyugaton már a hatvanas és a hetvenes években jelentkezett, erős, jóléti és növekedésben gondolkodó államok reagáltak. Magyarországon nagy késéssel a rendszerváltozást követő évtizedben és akkor növekedett meg ugrásszerűen a felsőoktatási intézményekbe jelentkezők és felvettek száma, amikor egyszerre kellett gazdaságilag racionalizálni és tömegeket képezni.

Valamennyi universitás központosításra törekedett, és kevésbé arra, hogy regionális irányítási rendszert építsen ki. Az új igazgatási struktúra eredményeként a karok (korábban önálló egyetemek és főiskolák) vezetőinek és testületeinek jelentősen csökkent a kompetenciája. Az összetettebbé (egyesek szerint bürokratikus gépezetté) váló ügyintézési mechanizmusok a munkafolyamatokat ugyanakkor annyira áttekinthetetlenekké alakították, hogy az sokakban „mélységes bizonytalanságot teremtett és bizalmatlanságot ébresztett”, kevesek számára viszont bámulatos manőverezési szabadságot biztosított. Akadozik vagy megszűnt a karok és szakok intézményszerű működése. A vezetők többsége csupán vezető akar lenni, és jobbára a központi irányításban szocializálódott, továbbélő patriarchális, tekintélyelvű, kézi vezérlésű irányítási módszereket részesíti előnyben.

A halmozottan jelentkező problémákra adott válasznak lehet tekinteni a minőségbiztosítás intézményesítését is. Formális vonatkozásban elfogadható a minőség iránti igény megjelenése, a támogatott és szorgalmazott tömegképzés filozófiája azonban ennek ellentmond. Megalakulása óta a független Magyar Akkreditációs Bizottság – Európának

ebben a térségében úttörő módon – jelentős erőfeszítéseket tett annak érdekében, hogy funkcióit az európai normák alapján, feladatait a szakszerűség kritériumai szerint lássa el. A testület létrehozását követően átvilágította a hazai felsőoktatási intézményeket. A MAB tapasztalatainak figyelembevételével az egyetemi és a főiskolai tanárok kinevezési kritériumait 2000-ben, a szakokkal szemben támasztott minimumelvárásokat – a párizsi és a bolognai nyilatkozatok tükrében – 2002. végén tette közzé. *(11)* Számos intézmény és szak, hogy megfeleljen ezeknek az előírásoknak, külső és importált „szellemi tőkebehozatalra" kényszerült. Mindez önmagában aligha tekinthető bajnak. Az „Intercity-professzor" még teremthet úgy tudományos műhelyt, hogy nem költözik az adott városba. A problémát az okozhatja, ha hiányzik az intézmény munkatársaiból az a szellemiség, a tudományos tevékenység végzésének igénye, amely nélkülözhetetlen egy műhely létrehozásához és működtetéséhez.

Válasznak lehet tekinteni a kreditrendszer (ECTS Európai Kredit Transzfer Rendszer) bevezetésére irányuló törekvéseket is. Felismerték, hogy az integráció során létrehozott „mamutintézmények", amennyiben nem akarnak afféle „elefantiázisban megbetegedni", rugalmassá és hatékonnyá akkor válhatnak, ha átjárhatóak, ha a hallgatók tanulmányait külföldi egyetemek is elismerik. Nyilvánvalóvá vált, hogy olyan oktatási struktúrákat szükséges kimunkálni és működtetni, amelyek a képzési programokat, részképzéseket nemcsak összehasonlíthatóvá, hanem kölcsönösen elismerhetővé is teszik. Ez a szerkezet képes feltételeket biztosítani a hallgatók és az oktatók mobilitásához.

Hallgatói mobilitásról a mai hazai szakegyetemi/főiskolai felsőoktatásban aligha lehet beszélni. A felsőfokú szakképzés hiányzik, a főiskolai és az egyetemi szint párhuzamos, nem épül egymásra, nem átjárható. A kreditrendszer tulajdonképpen a tanulmányi rend skálázását jelenti. Magyarországon a felsőoktatási intézményekben jelenleg mintegy ötszáz szakon szerezhető diploma. Valamennyi képesítési követelmény azonban tele van zsúfolva kötelező tananyaggal, amely mobilitást akadályozó elemként gátolja a hallgatót abban, hogy az egyik programról átmenjen a másikra, illetve a hallgató komoly időt veszít, ha át szeretne menni egy másik területre.

Hogyan tovább, tömegképzés/elitképzés?!

Vitathatatlan, hogy aligha kezelhető együtt a kétféle tevékenység, miközben nyilvánvaló: egymás nélkül aligha létezhetnek. A kérdés az, hogy miként és hogyan teremthető meg a magyarországi felsőoktatási viszonyok között a különbözőségek egysége.

A kutatók, oktatók és kultúrpolitikusok többsége egyetért abban, hogy a hazai felsőoktatásnak egy teljesen másféle struktúrában kell működnie. Ma már illúziónak tűnik, hogy a hagyományos kutatást és oktatást egységesítő egyetem 19. századi formája fenntartható. Az egyetemek törekvése, hogy tudományos képzést nyújtsanak, a mai hallgatói létszám mellett aligha lehetséges. Valamennyi tudományterületre érvényes ez, legfeljebb néhány olyan szakot kivéve, amelyik sajátos hivatásra képes felkészíteni (jogász, közgazdász). Ezek a képzések a mai formájukban még egy ideig fenntarthatóak, de már látszanak azok az új törekvések, amelyek itt is szét fogják feszíteni a kereteket.

A korábbi évszázadokban a diszciplínák igen alkalmasnak tűntek arra, hogy stabilizálják az oktatást és annak színvonalát. A felsőoktatás elősegítette a tudományterületek közti határok megvonását és megerősítését is. Az úgynevezett tudományos mező átalakulása következtében a tájékozódást szolgáló tudományági keretek azonban feloldódtak. A felsőoktatás 19. században felhúzott falait a 20. században nemcsak a tudományos diszciplínákkal és azok stabilizáló funkcióival szemben megjelenő interdiszciplinaritás, majd transzdiszciplinaritás „repesztette meg", hanem számos úgynevezett poszt-akadémikus tudományokra épülő új szak is.

Ma már szükségtelen bizonygatni, hogy az új tudás előállítása fokozatosan távolodik a kutatóegyetemektől. Egyre több olyan kutatóközpont jön létre a világon és Európában, melyek kevésbé kötődik a tudományterületi szerkezetet őrző felsőoktatáshoz és akadémiai intézetekhez. Különösen igaz ez a természettudományokra.

A kutatók többsége egyetért abban, hogy az emberek felsőoktatás iránti igényei – figyelembe véve a demográfiai mutatókat – ha szerény mértékben, de továbbra is növekednek. Egy adott korosztály jelentős hányada kerül be a felsőoktatásba. A tömegoktatás következtében a diplomák (különösen az első) leértékelődnek, illetve átértékelődnek a munkaerőpiacon.

A problémák sokasága arra is ráirányítja a figyelmet, hogy a hazai felsőoktatás átalakítása és modernizálása aligha történhet meg az egész oktatási rendszer érintetlenül hagyásával. Arról a 19. században kialakult, majd koronként különböző variációkban létező, többnyire még mindig a klasszikus kommunikációs struktúrákra épülő alap-, közép- és felsőfokú képzési rendszerről van szó, melyet Magyarországon ma gyakorlatilag az általános iskola, középiskola és felsőoktatás „szentháromsága" jelent. A magyar oktatási rendszer a 20. század első harmadától számos ok miatt válságból válságba sodródott. A kísérletek és reformok sokasága ellenére, vagy éppen a reformok ellen védekező intézmények miatt, alapvető változásokra valójában nem vagy kevésbé tudott sor kerülni. A rendszerváltozás utáni évtizedben mindinkább felerősödött az a jelenség, hogy a középiskolák az általános iskolai, a felsőoktatási intézmények pedig a középiskolai hiányosságok pótlására kényszerülnek, miközben eredeti funkciók ellátására már alig marad idő, lehetőség és erő. Egyértelművé vált, hogy a formálisan egymásra épülő és hivatkozó intézmények funkciózavarokkal küszködnek. Járható útnak és talán megoldásnak mutatkozna, ha a 19. században kialakult elemi iskolai képzés és a fénykorukat a 20. században élő középiskola-típusok egységes rendszerbe integrálódhatnának. A teljesen új szerkezet talán képessé válna arra, hogy korszerű alapokat teremtsen a felsőoktatási rendszer átalakulásához.

A felsőoktatásért felelős európai miniszterek az 1999-ben, Bolognában tartott ülésükön elkötelezték magukat arra, hogy 2010-ig létrehozzák az Európai Felsőoktatási Térséget. Az Európai Unió tagországai ugyan saját nemzeti-kulturális sajátosságaik alapján formálják meg oktatási rendszereiket, az Európai Felsőoktatási Térség kialakítása azonban egységes szerkezet kíván meg, amelynek a következőkből kell állnia: könnyen érthető és összehasonlítható diplomák; az ECTS rendszeren alapuló kredit-transzfer; a mobilitás elősegítése; az európai együttműködés támogatása a minőségbiztosítás terén; a felsőfokú tanulmányok európai dimenziójának kialakítása; az európai felsőoktatás vonzóbbá tétele a hallgatók és az oktatók/kutatók számára a világ valamennyi pontján.

A kutatók és a szakemberek szerint a hazai felsőoktatás alapvetően két konstrukció között választhat. Az egyik az európai, az úgynevezett többcsatornás, a másik irányzat az amerikai többlépcsős rendszer. Az európai felsőoktatásban jelenleg kétféle szerkezet létezik. Az angolszász modellben lineárisan épül fel a képzési szerkezet. A másik típus a duális, ahol a képzés két különböző intézménytípusban folyik. A kiadott oklevelek nemcsak egyetemi és főiskolai végzettséget, hanem mindkét képzési formában szakképesítést is nyújtanak.

A Prágai Nyilatkozat *(12)* szerint az lenne a célszerű, ha az európai felsőoktatás egységesen a kétciklusú rendszer irányába mozdulna el. A képzés első ciklusát elvégző hallgató eldöntheti, hogy három év után egyetemi alapoklevéllel (Bachelor fokozattal, amely nem ad szakképzettséget) kilép a munkaerőpiacra, vagy további kétévi tanulást követően egyetemi oklevelet (Master fokozatot) szerez. Ha még három évet tanul, akkor elérheti a doktori (Ph.D) fokozatot.

Úgy tűnik, hogy ez a szerkezet képes megteremteni a különbözőségek egységét a tömegoktatás és az elitképzés, a mennyiségre törekvő oktatás és a minőségi képzés, az alapképzés és a szakképzés között anélkül, hogy egybemosódnának vagy mereven elválasztódnának egymástól.

Számos feladat van, aligha lehet őket külön-külön, egymástól elszigetelten megoldani, megválaszolni. A strukturális átalakítás megkívánja a finanszírozás újragondolását. A hazai felsőoktatási törvény úgy garantálta az intézmények autonómiáját, hogy az a gazdálkodási területekre nem terjedt ki. Változtatásra szorul a többnyire hallgatói létszámra épülő finanszírozási filozófia. Elkerülhetetlenné vált a felsőoktatási intézmények külső és belső felújítása, korszerű oktatást szolgáló eszközökkel és kommunikációs rendszerekkel történő ellátása. Elodázhatatlan a tanulást szolgáló könyvtárak informatikai centrumokká fejlesztése. Felvetődik az a kérdés is, hogy közalkalmazotti státusban kell-e tartani valamennyi oktatót.

Az oktatási rendszerek finanszírozási feszültségeit a fejlett országok kormányai viszonylag hasonló alapelvek szerint oldották meg. Bevezették a teljesítményarányos, illetve normatív finanszírozást és autonómiát biztosítottak a gazdálkodáshoz. A kormányzat a korábbi direkt beavatkozás helyett koordinatív szerepet vállalt. *(13)* Nyilvánvalóvá vált az is, hogy célszerűbb, ha az intézményeket professzionális menedzsmentek vezetik, amelyek képesek mobilizálható társadalmi források felkutatására és saját bevételek növelésére.

Végül kiemelten szükséges megemlíteni az universitások belső világára hatást gyakorló, az oktató és hallgató közérzetére egyaránt befolyással bíró egyéb lényeges feltételt is. Korszerű kulturális és sportolási lehetőségek megteremtéséről, a szociális szolgáltatások biztosításáról, a hallgatók önszerveződését inspiráló-segítő infrastruktúráról van szó. A hazai intézmények nagy többsége ezekkel a feltételekkel gyengén ellátott, illetve nem rendelkezik.

Több sebből vérzik a hazai felsőoktatás. Azzal próbáljuk magunkat nyugtatgatni, hogy az oktatás minősége ennek ellenére is jobb, mint az Európai Unió oktatási rendszereiben. Nekünk ettől némileg eltér a véleményünk. Részint a különböző hazai felsőoktatási intézményekben, részint külföldi egyetemeken szerzett tapasztalatok ellentmondanak ennek az állításnak. A hazai felsőoktatás – néhány intézményét, karát, illetve képzési formációját leszámítva – ma még korszerűtlenséggel küszködik, oktatói karának tekintélyes része kevésbé tudott lépést tartani a változásokkal.

A Bolognában elindított folyamat azonban várhatóan rendkívül nagy hatást fog gyakorolni nemcsak az európai, hanem a hazai felsőoktatásra is.

Jegyzet

(1) Vannak, akik „oktatási reformról", mások „egyetemi forradalomról", sőt „egyetemalapításról" beszélnek. (*Mittelstrass*, 1982. 118–137.; *Renaut*, 1995. *Schelsky*, 1971. 48–50.)

(2) Történetiségében, széleskörűen és árnyaltan tekintik át az európai egyetemek mélyreható strukturális és funkcionális átalakulásának folyamatát a Tóth Tamás szerkesztette kötetben közzétett tanulmányok. (*Tóth*, 2001)

(3) Különösen igaz ez Magyarországon. Hosszasan lehetne idézni a magyar kormányok kultuszminisztereit, akik a felsőoktatást értelmiségképző intézménynek tekintették. (*T. Kiss*, 2002)

(4) Válságban van a felsőoktatás. Ezzel a mondattal kezdődik az a vitaanyag, melyet 1995-ben az UNESCO adott ki, azzal a céllal, hogy előkészítse a felsőoktatás jövőjével foglalkozó 1998-as világkonferenciát. Egy, az 1997/98-as tanév első félévében készített kérdőíves felmérés szerint a felsőoktatásban működő 928 megkérdezett oktató 53 százaléka szerint a magyar felsőoktatás válságban van, további 36 százaléka látja úgy, hogy a válság, ha nem is totális, de a bajok súlyosak. Csak 11 százalék vélekedett úgy, hogy nincs szó válságról. (*Székelyi – Csepeli – Örkény – Szabados*, 1998.)

(5) Magyarországon az ún. Bokros-csomag kezdeményezte a tandíj bevezetését, melyet az Orbán-kormány részint politikai, részint szociális okból megszüntetett és a Medgyessy-kabinet sem állított vissza. Mindkét kormányzat azonban fokozottan támogatta „a jelenlegi európai irányzat (divat) szerint" szaporodó költségtérítéses képzéseket. (*Kozma*, 2002. 199.)

(6) Különösen a pedagógusképzés (tanító, tanár) és agrárképzés területén jelentkezett ez a tendencia.

(7) A jelenség visszafogását irányozza elő az a miniszteri utasítás, mely szerint a 2003/2004. tanévben nem vehető fel több hallgató, mint az előzőben, a felvételi alsó ponthatárát pedig 60-ról 72-re emelte.

(8) A közalkalmazottak 2002 szeptemberétől átlagosan 50%-os béremelése javított a helyzeten.

(9) A már említett felmérés szerint a megkérdezett 928 oktató közül 47 százalék semmilyen tudományos fokozattal nem rendelkezik. Régi rendszerű egyetemi doktorátusa 32 százaléknak van. Kandidátusi fokozattal 23,

Ph.D-val 10 százalék rendelkezik. A megkérdezettek 96 százaléka beszél valamilyen idegen nyelven. 30 százaléknak középfokú, 24 százaléknak felsőfokú vizsgája van. Lásd: Válaszúton a magyar oktatási rendszer. i.m. 25.
(10) A jelenleg Ph.D fokozattal rendelkező fiatalok többsége jogosan érzi azt, hogy hátrányos helyzetben van. Számosan a státushiány miatt nem vagy nehezen találnak maguknak állást, annak ellenére, hogy a felsőoktatásban sok olyan oktató van, aki nem rendelkezik tudományos fokozattal és munkavégzése is kívánnivalót hagy maga után. Aki viszont állást talált magának, azt tapasztalja, hogy körülötte sok olyan docens forgolódik, aki csupán egyetemi diplomával, sok főiskolai tanár pedig legfeljebb doktori címmel rendelkezik, fizetésük azonban jóval magasabb, mint az övé.
(11) A minőségbiztosítás alapvetően két területen érezteti a hatását. Az egyik a feltételekkel, a másik a szakkal szemben támasztott minimumkövetelmény. A személyi feltételek terén különösen szigorú követelményeket támasztott a MAB. Az 1993. évi felsőoktatásról szóló törvény szerint ha valaki megszerezte a doktori fokozatot, majd habilitációs vizsgát tett, az egyetemi tanács akár egyből javasolhatta tanári kinevezésre. Az eljárás alapján az egyetemi és főiskolai tanárok száma pár év alatt a duplájára nőtt és ez sokak szerint a minőség rovására ment. A minőségbiztosítás másik fontos területét a szakokkal szemben támasztott minimumkövetelmény jelenti.
(12) Az EU felsőoktatási ügyekért felelős miniszterei (32 ország képvselői) 2001 májusában Prágában találkoztak és elindították az Európai Felsőoktatási Térség 2010-ig történő létrehozásának folyamatát. (Communique of the Prague Summit. Towards The European Higher Education Area. Communique of the meeting European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19. 2001.)
(13) A fejlett országokban a felsőoktatásra fordított kiadásoknak lényegében – a források összetétele szerint eltérő – négyféle kombinációjával lehet találkozni. 1. Állami dominancia a finanszírozásban, tandíj nélkül és alacsony intézményi egyéb bevételekkel. 2. Állami dominancia a finanszírozásban, alacsony tandíjbevétellel és alacsony intézményi bevételekkel. 3. Jelentős állami támogatás, tandíj nélkül és jelentős intézményi egyéb bevételek. 4. Alacsony állami támogatás, magas tandíjakkal és jelentős intézményi egyéb bevételek. (*Polónyi*, 2000. 53).

Irodalom

Berend T. Iván – Ránki György (1973): A magyar társadalom a két világháború között. *Új Írás*, 10–11.
Charle, Ch. – Verger, J. (1994): *Historie des Universités*. PUF, Párizs.
Hajdú Tibor (1980): Az értelmiség számszerű gyarapodásának következményei az első és a második világháború előtt és után. *Valóság*, 7.
Hrubos Ildikó (2000): Új paradigma keresése az ezredfordulón. *Educatio*, tavasz.
Hrubos Ildikó – Szentannai Ágota – Veroszta Zsuzsanna (2003): *A „bolognai" folymat.* OKI – Új Mandátum Kiadó, Budapest.
Kozma László – Fóris Ágota (2002): Kultúra és nyelv a globalizációs folyamatban. *Tudás Menedzsment*, november 3.
Kozma Tamás (2002): *Határokon innen, határokon túl. Regionális változások az oktatásügyben. 1990–2000*. Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum Kiadó, Budapest.
Mittelstrass, J. (1982): „Universitätsreform als Wissenschaftsreform". In: Mittelstrass, J.: *Wissenschaft als Lebensform*. Suhrkamp, Frankfurt/Main.
Némedi Dénes (2000): A szociológia egy sikeres évszázad után. *Szociológiai Szemle*, 2.
Tóth Tamás (2001, szerk.): *Felsőoktatás-történeti tanulmányok.* Magyar Felsőoktatás Könyvek, Professzorok Háza, Budapest.
Polónyi István (2000): Egyre többet, egyre kevesebbért? *Educatio*, tavasz.
Renaut, A. (1995): *A Les révolutions de „Université"*. Calman-Lévy, Paris.
Schelsky, H. (1971)*:* „Revolution – Reform – Gründung". In: Schelsky, H: *Einsamkeit und Freiheit, Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reform.* Bertelsmann, Düsseldorf.
Székelyi Mária – Csepeli György – Örkény Antal – Szabados Tímea (1998): *Válaszúton a magyar oktatási rendszer.* Új Mandátum Kiadó, Budapest.
T. Kiss Tamás (2002): *Fordulatok–folyamatok: Fejezetek a magyarországi kormányok kultúrpolitikáiról, 1867–2000.* Új Mandátum Kiadó, Budapest.
Tóth Tamás (szerk., 2001): *Felsőoktatás-történeti tanulmányok.* Magyar Felsőoktatás Könyvek, Professzorok Háza, Budapest.