

EFT kompatibilis mesterszakok

E tanulmány nem a mesterszakok tantárgystruktúráját írja le. Helyette az alapelveket kísérel meg tisztázni, amelyek betartásával valóban EFT kompatibilis mesterszakok jöhetnek létre.

Egy nagy munkaigényű fejlesztési munkát célszerű az előzmények összefoglalásával, a peremfeltételek meghatározásával, a prioritások kijelölésével kezdeni. A mesterszakok indítása megalapozott előkészítést, alapos előtanulmányozást kíván meg, mivel stratégiai kérdésről van szó, amely majd egy évtizedre meghatározza oktatási rendszerünket, intézményeink hazai és külföldi versenyképességét. Mivel a lépcsős képzés kialakítása az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) létrehozásának kardinális eleme, stratégiai hiba lenne a rendszer fejlesztésénél kizárólag a hazai viszonyokból kiindulni – amint az az alapképzés esetében már sajnálatos módon megtörtént. Botorság lenne ezt a hibát a mester képzés kapcsán megismételni. A mesterképzés keretében kialakított szakoknak a Bologna folyamattal való megfeleltetése alapvető premissza, kiindulási követelmény.

Az alapelvek tisztázásához a következő kérdéseket kell föltennünk:

- Mit kell(ene) tudni a mesterszakok tervezőinek a Bologna folyamatról?
- Milyen állásfoglalásokat illene figyelembe venni, amennyiben EFT-vel kompatibilis rendszert kívánnak kialakítani?
- Milyen lenne egy EFT kompatibilis mesterszak?

Az EFT ma már egész Európát átfogja (Fehér-Oroszország kivételével). Egy hatalmas, egységes tudás piac kezd kialakulni, az átalakulás katalizátora a Bologna folyamat. Ebben a folyamatban a részvétel önkéntes. A helyi, nemzeti sajátosságok függvényében minden országnak joga és lehetősége van eltérni a Bologna folyamatban deklarált alapelvektől. Ezt meg is tehetik, mivel ezeknek az állásfoglalásoknak nincs kötelező érvénye. Magának az EU-nak sincs kötelező oktatáspolitikája (maga az EFT pedig messze túlnyúlik az EU határain), de az aláíró miniszterek sem vállaltak olyan kötelezettséget, hogy minden egyezmény minden tételét törvénybe iktatják. Ha azonban eltérünk az Európaszerte elfogadott irányelvektől, legalább legyünk tudatában annak, hogy mitől is térünk el, ezzel milyen Bologna célok teljesítése sérül, milyen diszkrepanciák jönnek létre az EFT és a nemzeti szakstruktúrák között, és mérlegeljük, hogy az eltérések milyen következményekkel járhatnak, valamint vállaljuk a bezárkózásért a felelősséget. Ha viszont ezen a tudás piacon a siker reményében akarunk versenyezni, akkor az EFT-vel kompatibilis oktatási struktúrákat kell létrehozni.

A továbbiakban a mesterszakokra vonatkozó állásfoglalásokat tekintjük át. Ezt követően – a Bologna tézisek tükrében – a fontosabb komponensekkel foglalkozunk. Az EFT a globális tudás piac egyik meghatározó régiója, a magyar felsőoktatás ennek része. Piacról réven szó, bizonyos piacszemléletű megfontolások elengedhetetlenek. A piaci igények problematikája mellett az intézményi kompetenciák, a hallgatói mobilitás, az európai szakok kompatibilitása, a stratégiai szövetségesek, a modulrendszer és a hallgatói input kérdéseit is részletesebben vizsgáljuk.

Bologna dokumentumok a mesterképzésről

Az 1999-ben Bolognában aláírt dokumentummal indult az európai államok, egyetemek és főiskolák intenzívebb együttműködési folyamata, amely később célként az EFT kialakítását tűzte ki maga elé. A kétévenkénti miniszteri találkozók nyilatkozatai mellett számos szeminárium, előkészítő tanácskozás foglalkozott a kérdéssel, a felmerült és megoldandó problémákkal, a megoldás módjával. Az európai egyetemek szövetsége, az EUA elemzésekkel, állásfoglalásokkal aktívan részt vett az új rendszer kialakításában. A következőkben a kiadott dokumentumokból emeljük ki a mesterszakok alapítása szempontjából fontos téziseket, valamint azokat az ott megfogalmazott szempontokat, amelyeknek egy EFT kompatibilis képzésnek illene megfelelnie. (1)

Bologna Nyilatkozat

A Bologna Nyilatkozat (1999) 2. tézise szerint a cél egy alapvetően két fő képzési cikluson, az alapképzésen (undergraduate) és egyetemi (graduate) képzésen alapuló rendszer bevezetése. A második ciklusba való belépés megköveteli az első, legalább három évig tartó ciklus sikeres lezárását. Az első ciklus után adott fokozat, mint megfelelő képesítés alkalmazható legyen az európai munkaerőpiacon. A második képzési ciklusnak – sok európai ország gyakorlatának megfelelően – egyetemi vagy doktorátusi fokozathoz kell vezetnie. A Bologna folyamat középpontjában már ekkor is a hallgatói mobilitás megteremtése állt.

Prágai Nyilatkozat

A Prágai Nyilatkozat (2001) megerősítette, hogy továbbra is a mobilitás megteremtése az alapvető cél: az Európai Felsőoktatási Térség megteremtése ezen cél elérésének csupán eszköze. A felsőoktatási célrendszer már Bolognában megfogalmazódott, a prágai tanácskozáson pedig a stratégiai akciók, a konkrétabb lépések kerültek napirendre. Ekkor már a megvalósításról esik több szó: eltávolítani az akadályokat a hallgatói, oktatói, kutatói mobilitás elől.

Grazi Nyilatkozat

Az európai egyetemek szövetsége a Grazi Deklarációban (2003) megállapítja, hogy a Bologna folyamat valamennyi diák számára elősegíti rugalmas és egyénre szabott tanulmányi pályák kialakítását, javítja a végzetek elhelyezkedési esélyeit, intézményeinket vonzóbbá teszi az európai és más kontinensek hallgatói számára. A hallgatói mobilitás erősítésének folyamatában az ECTS rendszer egyre szélesebb körű elterjedése fontos szerepet játszik. A másik jelentős tényező a tantervek nemzetközi kooperációval való fejlesztése. A cél, hogy az ECTS ne csak a kreditek hordozhatóságát tegye lehetővé, hanem konzisztens beilleszkedésével a kredit-akkumulációra is alkalmas legyen.

Berlini Nyilatkozat

2003-ban megfogalmazódik az Európai Kutatási Térség létrehozásának az igénye. (2) A kialakuló Európai Felsőoktatási Térség és az Európai Kutatási Térség (EKT, European Research Area) együttműködése szinergikus előnyökkel kecsegtet, együttműködésük a Tudás Európájának (Europe of Knowledge) alapjait teremti meg. Szükségesnek tartják ezért nemzeti szinten is a felsőoktatás és a kutatási rendszer közötti kapcsolatok erősítését. Európa kulturális gazdagságának, nyelvi sokszínűségének megtartásával, a nemzeti tradíciók különbözőségére alapozva lenne kívánatos az innovációs képesség javítása, a társadalmi-gazdasági fejlődés elősegítése. A két ciklusú képzést ezért három ciklusúvá bővítik: bekapcsolva rendszerbe a doktori iskolákat is. A kutatás, a kutató képzés, az interdiszciplinaritás segít fenntartani és erősíteni a felsőoktatás minőségét, és ezen ke-

resztül az európai felsőoktatás versenyképességét is javítja. A mobilitás fokozását a doktori és posztdoktori szinteken is növelni kívánják, az intézményeket ezen a területen is együttműködésre buzdítják. Kívánatos lenne, ha az intézmények ezáltal is erősítenék szerepüket a technológiai, társadalmi és kulturális fejlődésben, a társadalom igényeinek ki-elégítésében. Mindehhez az európai felsőoktatási intézmények közötti kooperáció erősítése is szükséges.

A konszolidáció fontos eszköze az intézmények közötti, valamint az intézmények és a munkaadók közötti párbeszéd erősítése. A Grazi Konferencia után a berlini tanácskozáson is elhangzott, hogy a Bologna folyamatot nem lehet á la carte szemlélettel megvalósítani – valamennyi országnak valamennyi célkitűzés megvalósításán kell együtt dolgoznia. A rendszer akkor képes betölteni rendeltetését, ha a nemzeti oktatási rendszerek valóban egységes elveken épülnek fel és megoldásaik is homogének – az alapvető célok, a mobilitási követelmények csak így teljesíthetők.

A Bologna Nyilatkozat (1999) 2. tézise szerint a cél egy alapvetően két fő képzési cikluson, az alapképzésen (undergraduate) és egyetemi (graduate) képzésen alapuló rendszer bevezetése. A második ciklusba való belépés megköveteli az első, legalább három évig tartó ciklus sikeres lezárását. Az első ciklus után adott fokozatként megfelelő képesítés alkalmazható legyen az európai munkaerőpiacon. A második képzési ciklusnak – sok európai ország gyakorlatának megfelelően – egyetemi vagy doktorátusi fokozathoz kell vezetnie. A Bologna folyamat középpontjában már ekkor is a hallgatói mobilitás megerősítése állt.

A „Trend IV” a mesterszakokról

A kétévenkénti miniszteri tanácskozások előkészítési fázisában felmérések alapján átfogó jelentés készült a folyamat állásáról, problematikus elemeiről (Trend I–II–III–IV). Az EUA (European University Association) legutóbbi felmérése 29 országban, 62 intézmény meglátogatása kapcsán 2004 júniusa és 2005 áprilisa között értékelte a Bologna folyamat előrehaladását. Ezúttal a bergeni találkozóra készített kiadvány néhány fontosabb megállapítására utalunk.

Általános megállapítások:

– Megállapítható, hogy a lépcsős képzés kialakítása előrehaladott, sok ország már a programok, tantárgyak tartalmának finomításnál tart.

– Több országban súlyos fenyegetés, hogy a hallgató-centrikus tanulás, a tanulmányi kimenetek és a tantervek modularizációjának lényegét az intézmények nem értették meg, ezeket az elveket hazárd módon interpretálják. (3)

– Az egyetemek körében a reform szükségessége általánosan elfogadott. A jogi keretek létrejöttek (Magyarországon az utolsók között), a cselekvések középpontjában az országok többségénél már a megvalósítás kérdései állnak.

– Szinte valamennyi ország bevezette a lépcsős képzést, míg néhány országban (Spanyolország, Portugália, Svédország) a törvény végrehajtási utasítására várnak (ciklus hossza, ECTS, Diploma Supplement szabályozása). A reform bevezetésének módja és sebessége nagyon különböző országoként, diszciplínáként.

– A „későn kelőkre” jellemző, hogy úgy dolgozzák ki az alapszakok tematikáját, hogy nem ismert, mit fognak mesterszakon oktatni, melyek lesznek ott a kimeneti követelmények (hazánk is ide tartozik). Ugyanebben a szegmensben megfigyelhető, hogy túl sok mesterszakot alapítanak („minden professzornak legyen meg a sajátja” elven) szűk specifikációval a megelőző alapszakra fókuszálva (adott alapszakról jövő hallgatók számára).

– A lépcsős képzésből már szinte csak az orvosképzés és kapcsolódó területei maradnak ki (Flandria, Svájc és Dánia itt kivétel).

– Több nyilvános vita szükséges a reformról. Még a folyamatot korábban kezdő országok intézményei is panaszkodnak: túl sok reformot kell megvalósítani túl rövid idő alatt. (4)

– Az alap- és mesterképzéseknek alkalmasnak kell lenniük arra, hogy különböző társadalmi-gazdasági igényeket különböző programokkal fedjenek le. Ehhez az alapképzést és a mesterképzést mint egy komplex rendszer komponenseit kellene tervezni és kezelni (ma még nem ez az általános, nálunk sem).

Alapképzés:

– Az alapképzést illetően több országban zavar észlelhető: a régi hosszú idejű képzés összenyomott változataként kezelik. (5) Sokan úgy gondolják, hogy a 3 éves alapképzésben a régebbi (hosszabb, 4–5 éves) egyetemi programok tantárgyait kell tanítani – csak kisebb óraszámban. Ez súlyos tévedés: az új hároméves alapképzéstől nem várható el a korábbi 4–5 éves programok azonos tartalma, tanulmányi kimenete és színvonala! Az alapképzés más céllal, más tartalommal és más oktatási technológiával, módszertannal történik.

– Mélyebb elemzés szükséges az alapképzés társadalmi elfogadottsága, munkapiaci igényeinek kielégítettsége tekintetében, valamint a hallgató-centrikus tanulás pedagógiai váltásának eredményeire vonatkozóan. A kétségek a reformot később indító országokban erősebbek, a korábban kezdők bizonytalansága csökkent.

Mesterképzés:

– A mesterképzés stratégiai szerepét az intézmény tudáspiaci pozicionálásában általában nem használják ki. A mester programok tervezésénél az intézményvezetőknek ezért jobban kellene fókuszálni a nemzetközi dimenzióra, az interdiszciplináris jellegre, az idegen nyelven való oktatásra.

– Bár az alapidiploma feljogosít a mesterszakra való belépésre, számos intézmény szűrést végez. Több országban néhány diszciplínában törvény garantálja az alapidiplomával azonos mesterszakra való bejutást (például Hollandia, Dánia, de Franciaország ellenben a kétéves mesterprogram első évének végén szelektál).

Mesterszakok tartalmi, strukturális kérdései:

– Lassan terjed a hallgató-centrikus megközelítés, a probléma-központú önálló tanulás. Mindemellett azokban az országokban (intézményekben, diszciplínákban), ahol a hagyományos oktatás-centrikusság fennmaradt, a hosszabb idejű régi programok tartalmának belegyömöszölése az új rövidebb lépcsőbe merev tanterveket eredményezett, nem hagyva időt és teret kreativitásnak, innovációnak.

– Egyre elfogadottabb a Berlinben napirendre került tanulmányi kimenetek, kompetenciák koncepciója. A felmérés megállapítja, hogy számos országban e téren nem sok történt, sokan még a régi koncepciónál maradtak (köztük hazánk is). Ezekben az országokban továbbra is az input elv és a tanár-orientáció érvényesül. Ahol előrelépés történt, ott a hallgatókat is bevonták a tanulmányi kimenet definiálásába. Az oktatók, diákok e kérdésben meglehetősen tájékozatlanok. E kérdésben várhatóan a Tuning Projekt hoz előrelépést.

– Kevés a saját lábbon álló önálló mesterprogram, különösen az olyan, amelyet külföldi hallgatóknak terveznek, angol nyelven. Az országok többsége még mindig a saját alapszakos hallgatókat veszi célba. A vertikális mobilitást fenyegetésként, potenciális agyelszívásnak, „brain drain”-nek és nem a tehetséges hallgatók megszerzésének („brain gain”) fogják fel. Gyakran hiányzik az intézményi stratégia.

– Számos intézmény örömmel üdvözli az interdiszciplináris fókuszú mesterprogramok alapításának lehetőségét.

– Javult a Joint Master Degree programok indításának jogi feltételrendszere: számos helyen engedélyezik, vagy legalábbis nem tiltják. (6)

– Az intézmények jelentős része nem veszi elég komolyan a helyi, regionális, nemzeti és nemzetközi munkaadók véleményét, javaslatait, szempontjait (hazánk is ide tartozik).

Modularizáció:

– A modularizáció továbbra is bonyolult, kevésbé megértett probléma, amely koordinált megközelítést, a modulok méretének és formájának egységes meghatározását igényelné.

– A modulrendszerű képzés egy olyan formula, amely eddig nem jelent meg a Bologna dokumentumokban. Emiatt a felmérés igen tág interpretációkkal találkozott, kezdve a modulnak titulált egyetlen tantárggyal vagy szemináriummal egészen az imponálóan kidolgozott – interdiszciplináris elemekkel tarkított – modulrendszerekig. Ily módon szinte mindenki modularizált oktatásról beszél. A merevebb tantárgystruktúrák azonban akadályozzák a modulrendszer kiépítését, nincs egyetértés intézményen belül sem a modulrendszer lényegéről, formájáról. (7) A modulrendszer emellett többlet adminisztratív terhet jelent, a belső koherencia biztosítása pedig nagyobb figyelmet igényel – gyakoriak a kellően át nem gondolt megoldások. Ahol jól csinálják, a hallgatók nagyobb rugalmasságot élveznek, de emellett több segítséget, tanácsadást igényelnek, hogy valóban profitáljanak a lehetőségek tárházából. A modularizáció néha felületes, erőforrás hiány miatt leszűkül, a programok többsége pedig kötelező tárgyakból áll. Emiatt az elvárt mobilitás-növekedés többnyire elmarad.

Bergeni Nyilatkozat

– A 2005. évi találkozó közleménye szerint az összehasonlítható és kompatibilis minősítések olyan keretrendszerére van szükség, amely világossá teszi a diplomák mögötti munkaterhelést, a képzés szintjét, a kimeneti tudást és kompetenciákat, a képzés profilját. Ennek a keretrendszernek az egész EFT-ét át kell fognia. A felsőfokú alapképzés és a mesterképzés különböző orientációjú és változatos profilú legyen, hogy képes legyen kielégíteni a rendkívül eltérő egyéni igényeket, az akadémiai és a munkapiaci várakozásokat. Az első fokozat tegye lehetővé a második ciklusú képzésbe való belépést, míg a második lépcső szolgáljon alapul a doktori tanulmányokhoz.

– Ismét hangsúlyozták, hogy az EFT létrehozásának alapja, mozgatórugója és meghatározó célja a hallgatói mobilitás megteremtése. A hallgatói és oktatói mobilitás elérése továbbra is alapvető cél. A mobilitás mind akadémiai és kulturális, mind politikai, társadalmi és gazdasági szempontból meghatározó jelentőségű. A mobilitási mutatók már eddig is javultak, a folyamatot EU programok is segítik. Továbbra is mindent meg kell tenni a mobilitás előtt álló akadályok eltávolításáért: lépéseket szükséges ezért tenni a diákhitel, ösztöndíjak hordozhatóvá tétele érdekében. A hordozható ösztöndíjak és hallgatói hitelek, a vízum és munkavállalási korlátok lebontása, a mobilitási programokban való részvétel fokozása ezt a célt szolgálják.

– Törekedni kell a megelőző, formális és informális tanulás eredményeinek elismertetésére, beszámítására, mindenhol, ahol csak lehetséges, beleértve a felsőoktatást is.

– A kutatás fejlesztésében továbbra is jelentős a felsőoktatás szerepe, a kutatás pedig megerősíti a felsőoktatás pozícióját a társadalom gazdasági és kulturális fejlődésében, a társadalmi kohézió megerősítésében játszott szerepkörében.

– Rugalmas felsőoktatási tanulmányi pályák kialakítása kívánatos, beleértve a megelőző szükséges tanulmányok elismerését, beszámítását is

– Nyitottnak és vonzóknak kellene lenni a világ más részei felé, ösztönözni a kiegyensúlyozott és fenntartható diák és oktató cserét. Nagyjelentőségű a partnerek interkulturális megértése és egymás tisztelete.

– Az EFT-nek mindhárom ciklusban egyaránt az a feladata, hogy előkészítse a hallgatókat a munkaerőpiacra való kilépésre, további kompetenciák kiépítésére, valamint hogy aktív polgárokka váljanak. Mindez egy átfogó kvalifikációs rendszerben, minőségbiztosítási normák és útmutatók kölcsönösen elfogadott rendszerében megy végbe, a diplomák és részképzések kölcsönös elfogadásától kísérve.

– Törekedni kell a közös diplomák kiadására és elismerésére mester és doktori szinten.

Szemináriumok

A Council of Europe (Strasbourg, 2004 május) szemináriumának néhány megállapítása:

– Az életen át tartó tanulás elve sorra megjelenik a különböző nyilatkozatokban. A felsőoktatás szintjén növelni szükséges ennek lehetőségét, beleértve a megelőző tanulmányok elismerését is, az életen át tartó tanulásnak a felsőoktatási tevékenység szerves részévé kell válnia.

– A Mobilitásról megjegyzik, hogy a Bologna Nyilatkozat-beli egyszerű említéstől Berlinben már kulcstényezővé és -kezdemenyezéssé lépett elő. Ma már a hallgatók, az oktatók és az egyetemi irányítók, adminisztratív munkatársak mobilitásáról, mint az EFT bázisáról beszélnek, kiemelve politikai, társadalmi és gazdasági jelentőségét.

– Az oktatási miniszterek tanácsának elnöke, *Noel Dempsey* az USA-val folytatott versenyről beszélt: „Olyan felsőoktatási rendszer megteremtése a cél, amely a diplomák elismerése, érthetősége és a felsőoktatás átláthatósága szempontjából képes versenyezni az USA-val. Ma még messze le vagyunk maradva.” Hivatkozott az Economist 2004 januári cikkére: tehetségeik és pénzük révén egyedül az amerikai egyetemek képesek felvenni a versenyt India és Kína új tudás-erőműveivel.

– Az alap- és a mesterképzésnek különböző kimeneteket kell előállítani különböző szinteken. Mester programot általában egyetemek indítanak, de néhány országban más felsőfokú intézmények is. A mester kurzusok általában 90–120 kredit terhelésűek, de minimum 60 kreditesek. Van köztük olyan is, amely kutatói irányultságú. Mindenesetre ma Európában a mesterképzés igen változatos képet mutat, ami a programokat és a diplomákat illeti.

Tuning Educational Structures in Europe – Phase III Launch meeting, Budapest, 2005. április 22:

– Az EFT minősítési hálózata a tanulmányi outputokon és az általános descriptorokon alapul. A nemzeti minősítési rendszerek ezen alapokon való kialakítása jelenti a soron következő kihívást a „Bologna” országok számára.

– Az életen át tartó tanulóval kapcsolatos minősítési követelményeket egy későbbi fázisban építik be a rendszerbe. Ez a rendszer magába fogja foglalni a szakképzést és továbbképzést, de az oktatási rendszerek más területeit is.

Dublini descriptorok

A Koppenhágai Szemináriumon hangzott el javaslat az úgynevezett „Dublin descriptors” elfogadására. A mester-lépcső követelményei akkor értelmezhetők helyesen, ha az alapozó lépcső és doktori szint követelményei mellé állítjuk azokat: ezért az alábbiakban mindhárom lépcső descriptorait bemutatjuk.

Az alapképzés végén diploma annak a hallgatónak adható, aki megfelel az alábbi követelményeknek:

– Demonstrálja tudását, a tanultak megértését egy tanulmányi területen, az „advanced” tankönyvek szintjén.

– Tudását, a megértett ismereteket professzionális módon képes alkalmazni munkájában, foglalkozásában.

– Képes releváns adatok gyűjtésére, interpretálására.

– Képes az információkat, gondolatokat, problémákat és azok megoldásait szakértők és nem szakértők felé kommunikálni.

– Elsajátította a tanulás képességét, nagyfokú autonómiával képes további tanulmányokra.

A második (mester) ciklus felkészíti a hallgatót az alábbiakra:

– Bizonyított tudása és a tanultak megértése alapján képes eredeti gondolatok kifejlesztésére és alkalmazására, beleértve a kutatási kontextust is.

– Képes ismeretek integrálására, komplex szituációk kezelésére.

- Képes következtetéseit világosan kommunikálni szakértők és nem szakértők felé.
 - Megszerzett tanulási képességei révén autonóm módon képes tanulmányai folytatására. A harmadik (doktori) ciklus a hallgatókat az alábbiakkal vértézi fel:
 - A tanulmányi terület összefüggéseinek bizonyított átfogó, rendszerszintű megértése.
 - Az adott terület kutatási módszereinek, mesterségbeli fogásainak bizonyított ismerete.
 - Bizonyított képesség egy fontos kutatási probléma folyamatának megértésére, megtervezésére, megvalósítására és adaptálására.
 - Eredeti kutatás révén képes lényeges mértékben hozzájárulni a tudomány eredményeihez (megmérettetés referált folyóiratokban való publikálással).
 - Képes új és komplex gondolatok kritikus elemzésére, értékelésére és szintézisére.
 - Szakmai területén képes kollégáival és általában a társadalommal való kommunikálásra.
 - A tudásalapú társadalomban képes elősegíteni a technikai, társadalmi és kulturális haladást.
- Mindegyik ciklusnak (így a mesterszaknak is) két funkciót mindenképpen teljesítenie kell: előkészíteni a hallgatót a munkapiacra történő belépésre és a további kompetencia-építésre.

Az EFT mesterképzés hívószavai

Összefoglalásképpen tekintsük át, melyek azok a kulcsfogalmak, követelmények, amelyekre egy EFT kompatibilis mesterszaknak választ kell adni, meg kell azokat jelelni (fontossági sorrend nélkül):

- az európai felsőoktatás versenyképessége;
 - a magyar felsőoktatás versenyképessége;
 - a különböző nemzeti oktatási rendszerek valóban egységes elveken épüljenek fel és megoldásaik is homogének legyenek;
 - összehasonlítható és kompatibilis minősítések átfogó keretrendszere;
 - az intézmények és a munkaadók közötti párbeszéd erősítése;
 - kielégíteni az egyéni igényeket, az akadémiai és munkapiaci várakozásokat;
 - életen át tartó tanulás;
 - hallgatói mobilitás intézmények között;
 - hallgatói mobilitás szakterületek között;
 - rugalmas és egyénre szabott tanulmányi pályák;
 - a diplomák európai elismertetése;
 - tantervek nemzetközi kooperációval való fejlesztése;
 - közös diplomák kiadása és elismerése mester és doktori szinten;
 - kredittranszfer, kreditakkumuláció;
 - kimeneti descriptorok;
 - kimenetcentrikus képzés;
 - modulrendszerű képzés;
 - minősítés: tanulmányi kimenet, descriptorok alapján;
 - interdiszciplinaritás;
 - idegen nyelven való képzés;
 - kommunikációs képességek kifejlesztése;
 - hallgató-centrikus tanulás;
 - felelős EU polgárrá válásra nevelés;
 - a felsőfokú alapképzés és a mesterképzés különböző orientációjú és változatos profilú legyen;
 - a három ciklus feladata, hogy előkészítse a hallgatókat a munkaerőpiacra való kilépésre, kompetenciák kiépítésére, valamint hogy aktív polgárokká váljanak.
- Egy mesterszak akkor lesz EFT kompatibilis, ha ezen hívószavak, alapelvek mögött rejtlő – részletesebben meghatározott – követelményeknek, elvárásoknak eleget tesz.

Munkapiaci igények

A Bologna folyamat egészére jellemző, hogy a felsőoktatás végzett hallgatóit alkalmassá kívánja tenni a munkaerőpiacon, a gyakorlati életben való helytállásra, a társadalom valós igényeinek kielégítésére. Tisztázni szükséges azonban, hogy milyen piacról is van szó, hogyan lehet annak igényeit mérni, prognosztizálni, hol tart e téren a gyakorlat?

A szükséglet meghatározása

Kezdjük a munkapiaci igényekkel. Meghatározhatók-e ma egyáltalán a mesterszakok iránti hazai tudáspiaci igények?

– Valamikor még létezett az Országos Tervhivatal, amely valamilyen számítás (vagy becslés) alapján számszerűsített valamilyen képzési keretszámokat – ugyan ezek sem értek sokat, de legalább valaki mondott valamit a társadalom szakemberigényeiről. Ezeket a keretszámokat bontották le azután intézményekre. (8) Eredmény: egy politikailag vezérelt torz szakstruktúra (támogatott, túrt és tiltott szakokkal).

– Az 1993. évi Felsőoktatási törvény a Felsőoktatási és Tudományos Tanácsra (FTT) bízta a társadalom szakemberszükséglete és az intézményi inputok közötti összhang megteremtését, kezébe adva a szakalapítás és indítás ilyen szempontból történő értékelését és véleményezését. Az FTT ezt a feladatát képtelen volt ellátni. Felsőoktatási piackutatás nem lévén (egyetlen szerv, hivatal sem látta szükségesnek, hogy erre pénzt áldozzon), ezért a felvételi jelentkezések és a nagy egyetemek finanszírozási problémái vezérelték a rendszert. (9) Az FTT még az igények megbízhatónak tekinthető becsléséig sem jutott el. Az intézményektől a szakindításokhoz megkövetelt lokális piackutatás értéke nullához közeli volt: lözongok hangoztatásán („a szak indítása a térség fejlődése szempontjából elengedhetetlen” stb.) nem igen jutott túl.

– *Timár János* és munkatársai világbanki kutatási projektjük keretében 2010-ig felmérték és felvázolták a társadalom szakmai igénystruktúráját, de jelezték képzési rendszerünk súlyos aránytalanságait, az ezzel járó társadalmi szintű pazarlás képtelen voltát is. (10) Szakképzettségi regiszter hiányában azonban nem lehetett összhangba hozni az egyes szakmák szakemberigényét és az intézmények kibocsátási számait. Az országos szakképzettségi regiszter azóta sem készült el. Ennek hiányában hiába határozzák meg az egyes ágazatok szakemberigényét, ez az egyetemek, főiskolák kibocsátásával nem vethető össze, mivel mindkét oldal más-más tezausszal dolgozik. (11)

– A társadalom igényeinek követésére marad az egyes szakok iránti hallgatói érdeklődés figyelembevétele. A felvételire jelentkezők száma azonban félrevezető kiindulási pont a tényleges szükséglet megállapítására, de még becslésére sem alkalmas. A felsőok-

Az ingyenes oktatás ugyanis azt jelenti, hogy a hallgató számára a felsőfokú tanulmányok nem egy életre szóló beruházként jelennek meg: a felsőfokú tanulmányok terheit többnyire mások (az állam, a szülők) viselik. A hibás pályaválasztásnak ezért a hallgató számára nincsenek komoly következményei. A tandíj ugyanis azt (is) jelentené, hogy a hallgató maga végezné el a rendszerből ma hiányzó piackutatást (mely szakmákra van valójában szükség a diploma elvégzése időpontjában), alaposabban mérlegelné az intézmény oktatási színvonalát is. Ehelyett a hallgatók nagy részénél a Kirchoff törvény érvényesül: a piacképes tudás, egy jól hasznosítható diploma megszerzése helyett a könnyű bejutás és a kellemesen eltöltött diákévek vonzása dominál. Mindezt az adófizetők pénzén.

tatás tömegesedésével ugrásszerűen megnőtt azon leendő hallgatók száma és aránya, akik nem elhivatottságból, egy szakma iránti elkötelezettségből lépnek be a rendszerbe, hanem valahol felsőfokú diplomát kívánnak szerezni, viszonylag kellemesen eltöltve 3–5 évet, későbbre halasztva a valóban jól hasznosítható diploma és tudás megszerzését. Elképesztő módon megnőtt a pályaelhagyók aránya, ami súlyos társadalmi (és egyéni) szintű veszteséget jelent.

– A tandíjmentesség ráerősít erre a folyamatra. Az ingyenes oktatás ugyanis azt jelenti, hogy a hallgató számára a felsőfokú tanulmányok nem egy életre szóló beruházként jelennek meg: a felsőfokú tanulmányok terheit többnyire mások (az állam, a szülők) viselik. A hibás pályaválasztásnak ezért a hallgató számára nincsenek komoly következményei. A tandíj ugyanis azt (is) jelentené, hogy a hallgató maga végezné el a rendszerből ma hiányzó piackutatást (mely szakmákra van valójában szükség a diploma elvégzése időpontjában), alaposabban mérlegelné az intézmény oktatási színvonalát is. Ehelyett a hallgatók nagy részénél a Kirchoff törvény érvényesül: a piacképes tudás, egy jól hasznosítható diploma megszerzése helyett a könnyű bejutás és a kellemesen eltöltött diákévek vonzása dominál. (12) Mindezt az adófizetők pénzén.

A társadalmi igény dimenziói

A tudáspiaci igényt legalább három dimenzióban kellene vizsgálni és súlyozva értékelni: – a felvételre jelentkezés időpontjában milyen az érdeklődés az egyes szakok iránt? Ma szinte ez a kizárólagos kritérium – láttuk, mennyire félrevezető ez a mutató;

– milyen lesz a szívóhatás, az igénystruktúra a diploma megszerzésekor, a munkapiacra kilépéskor? (középtávon jelentkező igény);

– fennáll-e ez az igény hosszabb, 5–10 éves távlatban is? (a végzett hallgató ott is tud maradni a pályán, vagy csak konjunkturális fellángolásról van szó?)

A három tényezőnek különböző súllyal kellene szerepelnie a szakindítási döntésben. (13) A mai hazai oktatáspolitiká messze van egy ilyen típusú tervezéstől, de ilyen típusú tervezést információ hiányában az intézmények sem képesek végezni. A kormánynak, a tárcának nincs megalapozott felsőoktatási stratégiai fejlesztése terve. (14)

Tudáspiaci igény és hallgatói mobilitás

A helyzet azonban ennél is bonyolultabb, mivel a jövőben nem csak nemzeti dimenzióról van szó. A Bologna-folyamat az Európai Felsőoktatási Térségről és a hallgatói mobilitásról szól. Ebben a megközelítésben még elviekben sem tartható a hazai (nem tisztázott) munkaerőpiaci igényekből való kiindulás. A kiépült Bologna rendszer központi eleme a hallgatói mobilitás: az egységesülő struktúrában a hallgató nagy szabadságfokkal mozoghat az európai felsőfokú intézmények között, diplomáját megszerzve pedig nyitva áll az út az EU országokban való munkavállalás előtt (mobil munkaerő mint a Bologna folyamat egyik végcélja). Az EFT meglétéből két következtetés azonnal adódik:

– magyar hallgatók külföldi (rész)tanulmányaira kell számítani, ami a hazai beiskolázást a súlyosbodó demográfiai apály mellett még tovább csökkenti;

– a hazai oktatási rendszert a külföldi hallgatók számára vonzóbbá, az EFT-ben versenyképesebbé kell tenni: az indítandó szakok struktúrájának alkalmasnak kell lenni külföldi hallgatók fogadására (emellett természetesen az infrastrukturális feltételrendszer, az oktatói felkészültség is kritikus tényezők).

Oktatási és tudományos képességek, adottságok

Mester szakok alapítása és indítása a felsőoktatási intézmények számára stratégiai kérdés. A stratégiaalkotás hagyományos felfogása szerint a terv megalkotásánál célszerű a szervezet erős és gyenge pontjaiból, alapvető képességeiből kiindulni és a környezeti le-

hetőségek és fenyegetések figyelembevételével felépíteni a stratégiát, megcélozni a tudáspiacon egy jövőbeli pozíciót.

– Vajon mennyit ér a magyar felsőoktatás az EFT-ben? Nos, e téren hazánkban még elég nagy a tanácstalanság, nem is nagyon foglalkozunk a kérdéssel. A világ 500 legjobb egyeteme közzé mindössze egy, Európa legjobb kétszáz felsőfokú intézménye közé is csak két magyar egyetem került be. Ez azt sejteti, hogy magas önértékelésünk ellenére sem játszuk fontos szerepet a világ és Európa felsőoktatásában – a külső megmérettetés általában túl magas léccet jelent intézményeink számára.

– A képzések hazai rangsorolása is gyermekcipőben jár, de a gazdasági képzés területén már tudunk összemérési kísérletekről. Viszont viszonyítási alapok híján nehéz megítélni oktatási-tudományos képességeinket. Az intézmények rangsorolására tett kísérletek első fázisánál tartunk, amelynek eredményeit csak az élen állók fogadják el, a többiek természetesen vitatják. (15) Ennél is nagyobb gondnak tartom, hogy ezek a konszenzus nélküli, támadható metodikával készült értékelések hazai belterjes normák alapján értékelik hazai intézményeinket.

Oktatási képességek

A gazdálkodási és menedzsment tudományok oktatásában például eddig is és még jó ideig legfeljebb egy igyekvő, jó tanuló szerepét játszhatjuk: az ismert, elismert, meghatározó szerepet játszó kiválósági centrumok tőlünk nyugatra helyezkednek el. Vonzóerőt, példát legfeljebb néhány elmaradt ország számára jelenthetünk (nyelvi és infrastruktúrális okok miatt igazából ez sem működik). Még a magát igen magasra (ön)értékelő orvostudományi képzésre sem az általuk deklarált magas színvonal miatt jönnek a külföldi hallgatók, sokkal inkább az anyaországi numerus clausus, az itteni kedvezőbb költségek, a gyengébb hallgatói képességek vagy éppen kalandvágy miatt stb. Reális megmérettetés hiányában egy általunk választott skálán olyan értékelést adhatunk magunknak, amelyen már boldoggá tesz bennünket, de ez még nem jelent versenyképességet. (16)

Kutatási képességek

A hagyományos egyetemfelfogás összekapcsolja a kutatás színvonalát az oktatás színvonalával: e megközelítés szerint magas színvonalú oktatás csak ott létezhet, ahol magas színvonalú kutatás folyik. Erről a Bologna dokumentumok is nyilatkoznak. A felsőoktatás és kutatás közötti integrált kapcsolat központi jelentőségű az európai felsőoktatás számára és az európai egyetemek meghatározó vonása. A kormányoknak figyelembe kell venni ezt a kölcsönhatást, segíteniük kell a szorosabb kapcsolat kialakítását az Európai Felsőoktatás Térség és az Európai Kutatási Térség között, ezzel egy olyan eszközt teremtve, amely megerősíti az európai kutatási kapacitást, egyben javítja az európai felsőoktatás minőségét, vonzerejét. Ezért a Bologna folyamatban a doktori képzési szintet el kell ismerni teljes jogú harmadik képzési ciklusként. Az egyetemeknek nyomást kell gyakorolni annak érdekében, hogy az európai egyetemeken az oktatás és tanulás alapja a kutatás legyen. Az oktatás olyan legyen, hogy a végzetek minden szinten érzékeljék a kutatási környezet jelenlétét, hogy kielégíthessék a tudásalapú európai társadalom igényeit.

Ezt a tételt azonban ma már sokan támadják és az egyetemről szóló mítoszok egyikének tartják. (17) Vegyük észre, hogy a klasszikus egyetemi szint a tömegoktatás feltételendszerében valójában a Ph.D szintre tolódott fel: ez a tézis legfeljebb ott lehet igaz (bár valóban így lenne és lenne annyi új saját kutatási eredményünk, ami kitöltené a doktori képzési időt...). Az alapképzés szinten (a tömegképzés bázisán) viszont egyenesen bűn lenne ennek az elvnek a követése, hiszen itt időtálló alapozó ismereteket kell adni a munkaerőpiacra való kilépéshez, a mester szintre való belépés alapozásához. (18) Még mester szinten is csak az időtálló egyetemi szintű, gyakorlatban is használható ismeretek oktatásáról van szó – új kutatási eredmények legfeljebb a mesterszakirányú továbbképzés-

ben jelenhetnek meg. A továbbképzések szerkezeti és tartalmi kérdéseivel viszont senki nem foglalkozik, pedig ezt a mesterképzéssel együtt kellene kidolgozni.

A gazdasági élet vezető cégeinek, sikeres úttörőinek példája azt mutatja, hogy áttörő sikert, vezető pozíciót azok a szervezetek értek el, amelyek ahelyett, hogy a meglévő alapvető képességeikből kiindulva építettek volna stratégiát, egy jövőben sikeres pozíciót és tevékenységet vizionáltak és ahhoz fejlesztették ki a szükséges képességeket, erőforrásokat. (19) A meglévő piaci szegmensekben való véres küzdelem helyett új óceánok felfedezésére indultak, ahol versenytársak még nem bukkantak fel. Mester szak esetében ez például új, interdiszciplináris jellegű képzést jelenthet, amelynek idegen nyelvű változata külföldi hallgatókat céloz meg.

Hallgatói mobilitás

A Bologna folyamat minden dokumentuma, minden fóruma hangsúlyosan kezeli a hallgatói mobilitás kérdését. Szükséges ezért a fogalommal mélyebben is megismerkedni. E kritérium teljesítése nélkül nincs EFT kompatibilitás – a magyar felsőoktatás e nélkül elszigetelt képződmény, zárt oktatási skanzen marad.

A hallgatói mobilitás formái

A hallgatói mobilitás megteremtése kettős célt követ. Egyrészt, Európa újra vonzó térséggé szeretne válni a világ tehetséges hallgatói számára (az európai felsőoktatás versenyképességének javítása). (20) A másik cél, hogy a mobil hallgatókból később mobil európai munkavállalók, európai polgárok váljanak. A mobil munkaerő megteremtése pedig a hallgatói mobilitás megteremtésével kezdődik. A hallgatói mobilitás formái sokrétűek:

– Longitudinális mobilitás: egy adott képzési lépcsőben, adott szakon, adott intézményben a hallgató tanulmányait időben rugalmasabban végezheti (gyorsabban vagy lassabban haladhat tanulmányi pályáján).

– Horizontális mobilitás: az adott képzési lépcsőben a hallgató tanulmányait vagy résztanulmányait azonos szakon más – hazai vagy külföldi – intézményben folytatja (mobilitás földrajzi értelemben).

– Vertikális mobilitás: a hallgató az egyik lépcsőben diplomát szerezve a következő, magasabb lépcsőben folytatja tanulmányait.

– Képzési terület, képzési ág vagy szakváltás: a megkezdett tanulmányokat (1–2 félév után) egy másik diszciplináris területen, szakon folytatja. Ez viszonylag kis veszteséggel főként az alapképzés vagy a mesterképzés elején képzelhető el.

– Kereszt-mobilitás: a hallgató a lépcsők közötti átmenetnél vált szakot, diszciplinát.

– Kilépés a munka világába, visszatérés tanulmányok folytatása céljából.

Mobilitási követelmények

A létrehozandó új mesterszakok iránt alapvető követelmény, hogy ezeknek a sokrétű mobilitási követelményeknek (is) megfeleljenek:

– A longitudinális mobilitást intézményen belül a kreditrendszer már biztosítja, ezzel most nincsenek alapvető problémáink.

– A hazai horizontális mobilitás akkor valósítható meg, ha a szakalapításoknál létrejönnek a MAB által is – nagyon helyesen – elvárt hazai konzorciumok (legalább a szakalapításkor létezen egy minimális konszenzus a képző intézmények között). Ez esetben is kredit-egyezmények sora szükséges a tanulmányok kölcsönös beszámításához, enélkül a mobilitás nem működik.

– További megoldandó probléma a külföldi horizontális mobilitás kérdése. A magyar mester képzésnek az európai térség intézményeiben folyó képzéssel is konzisztensnek és kompatibilisnek kellene lennie. Ennek eddig nem sok jelét látni: a magyar alapképzés szín-

te Európa-független módon jött létre. A mesterszakoknál a MAB már megkívánja hasonló európai szakok összehasonlító bemutatását (ez jelentős előrelépés, ha nem is küszöböli ki az alapképzésnél elkövetett mulasztást). A kredit-egyezmények rendszerét ez esetben is létre kell hozni, hogy a hallgató külföldön is folytathasson elismert résztanulmányokat.

– Valójában ennél is tovább kellene lépni: a Bologna folyamat kiteljesedését a Joint Master Degree rendszere jelenti (három vagy több nemzet intézményei közösen fejlesztenek ki, akkreditálnak és működtetnek egy szakot). (21) Ekkor valóban nincs strukturális akadály a hallgatói mobilitás előtt: a hallgató tervezett módon mozog a közös csatornában, diplomája elfogadott több országban, látóköre bővül, valóban európai polgárrá válik. A kari fejlesztéseknél az ilyen típusú nemzetközi kooperációk, kreditegyezmények és közös programok fejlesztése felé is nyitni kellene.

– A vertikális mobilitás kérdését vizsgálva súlyos tartalmi problémák mutatkoznak. Például a hazai gazdasági felsőoktatás (MAB segédlettel, Bologna deklarált elveivel elentétben) az alapképzést több esetben az egyetemi szintű tanulmányok alapozásaként fogta fel: teletömtük elméleti alapozó tárgyakkal az első ciklust, a gyakorlati ismeretek rovására. (22) Bologna viszont az európai munkapiac számára azonnal hadra fogható, alapismeretekkel rendelkező hallgatók kibocsátását várja el, az egyetemi szint csak ezután következik. Az alapképzés nem kis egyetem: mást kell oktatni, másképpen. Az egyetemi szintű alapozás, a mélyebb időtálló ismeretek oktatása a mester szinten következik. Az eddigi alapképzés struktúrája, tartalma újratervezése megítélésem szerint 4–5 éven belül elkerülhetetlen.

– Az eddig napvilágra került mesterszak tervezetek nemigen alkalmasak a keresztmobilitás megvalósítására. A bemutatott szakvariációk még karon és diszciplínán belül, egymás között sem biztosítanak átjárást. Még kevésbé alkalmasak arra, hogy alapképzési tanulmányaikat más tanulmányi ágon, más diszciplínákban megkezdő hallgatók viszonylag kis társadalmi és egyéni veszteséggel pályát módosítsanak. Bologna ezt az

Az eddig napvilágra került mesterszak tervezetek nemigen alkalmasak a keresztmobilitás megvalósítására. A bemutatott szakvariációk még karon és diszciplínán belül, egymás között sem biztosítanak átjárást. Még kevésbé alkalmasak arra, hogy alapképzési tanulmányaikat más tanulmányi ágon, más diszciplínákban megkezdő hallgatók viszonylag kis társadalmi és egyéni veszteséggel pályát módosítsanak.

igényt magában foglalja, illene ezt az elvárást is figyelembe venni, ha versenyképes struktúrát akarunk, ha nem csak a saját (vagy társkarok) gazdasági területen fokozatot szerzett bachelor hallgatókra számítunk, hanem rokon vagy közelálló hazai és külföldi alapozó szakok hallgatóit is idevárjuk. Hallgatóra pedig szükség lesz: demográfiai apály, hazai hallgatók külföldre távozása, külföldi képzőintézmények itthoni megjelenése erős versenyt vetít előre. Kereszt-mobilitást biztosító struktúra nélkül nem lehet versenyképes mester képzési modellt építeni.

Transzferálható tudás

A Bologna folyamat egyik alapkérdése a hallgatói mobilitás. A transzferálható tudás fogalma ebben a kontextusban is értelmezendő. Ahhoz, hogy ez a tudás létrejöjjön, mindenekelőtt

- a transzferálható tudás fogalmát kell egyértelművé tenni;
- a transzferálható tudás formai és tartalmi követelményeit kell meghatározni;
- ki kell jelölni azokat a szerveket, amelyek a transzferálható tudást szakterületenként meg is határozzák és kodifikálják.

Mit értünk transzferálható tudáson?

A transzferálható tudás fogalomkörében az alábbi kritériumok szerint sorolhatunk be ismereteket:

– A tudás (illetve annak jelentős része) használható legyen az azonos szakon, azonos intézménytípusban folytatandó magasabb szintű tanulmányok esetén.

– A megszerzett tudás más intézményben (azonos szakon, azonos intézménytípusban) folytatott tanulmányok esetében alapul szolgáljon, elfogadható legyen, beleértve a külföldi intézményekben folytatott tanulmányokat is.

– A tudástranzfer a munka világa felé is jöjjön létre (tanulmányok lezárása egy mér-földkőnél, munkavállalás, az ismeretek felhasználása, majd a tanulás folytatása).

– A megszerzett tudás egy része akkor is használható legyen, ha a hallgató tanulmányi pályáját módosítani kívánja és az eredeti szakhoz képest rokonjellegű, vagy többé-kevésbé eltérő területen kívánja folytatni tanulmányait. Ilyen esetekben a transzferálhatóság elsősorban a tanulmányok kezdeti szakaszában érvényesüljön: tegye lehetővé – viszonylag kis egyéni és társadalmi veszteséggel – a tanulmányi ágak közötti váltást is. A tanulmányok előrehaladtával ez a váltás mind nehezebb és egyre nagyobb veszteséggel valósítható csak meg.

Tanulmányi modulok

A transzferálható tudást tanulmányi modulokhoz célszerű kapcsolni. Csoportosításuk az alábbi lehet:

- gyakorlati képességeket fejlesztő modulok;
- informatikai képességeket fejlesztő modulok;
- kommunikációs és nyelvi képességeket fejlesztő modulok;
- EU ismereteket fejlesztő, tájékozódást segítő modulok;
- az értelmiségivé válást elősegítő modulok;
- az adott szakmához, foglalkozáshoz kötődő szakmai ismereteket tartalmazó modulok.

A felsőreolt modulok valamennyi képzési szintre (felsőfokú szakképzés, alapképzés, mesterképzés, Ph.D képzés) és valamennyi szakterületre értelmezendők. Valamennyi felsőreolt modul típus számára a kreditkereteket, a tartalmi követelményeket szintenként egységesen kellene meghatározni és akkreditáltatni. Az utolsó modul típus kivételével szinte valamennyi modul – különösen az alsóbb képzési szinteken – akár országosan is egységes követelmények szerint épülhetne fel. A magasabb tanulmányi szinteken már jobban érvényesülnek a szakcsoportos, szakági specialítások, ezért a tartalom már divergálhat, de egy-egy szakmán belül az egységesség továbbra is követelmény marad. A megszerzett tudás modulokban meghatározott része akkor és csak akkor transzferálható, ha megtörténik a modulok tartalmának és összkreditértékének definiálása és elfogadtatása, az akkreditáció és a minőségbiztosítás során pedig annak ellenőrzése.

A modulokban meghatározott tudásmennyiség mellett az egyes intézmények a rendelkezésre álló tanulmányi keretet (a tanulmányok során az egyes szinteken elvárt és előírt kredit terhelést) további tudással, ismeretekkel tölthetik ki. Ezt azonban már nem számítjuk be a transzferálható tudásba, nem szorítjuk keretek közé. Jelentősége az intézmények tudáspiaci versenyében nő meg: ez lesz az a tudásszegmens, amelyben az azonos szakon oktató intézmények megkülönböztetik magukat versenytársaiktól, vonzóbbá tehetik magukat a hallgatók előtt, versenyelőnyre tehetnek szert. Amíg a transzferálható tudás esetében a standardizálás, a hazai és az Európai Felsőoktatási Térség intézményei által elfogadott azonosság és kompatibilitás az alapvető követelmény, addig a fennmaradó tudásszegmensben a „virágozzék száz virág” filozófiája érvényesüljön!

A modulok tartalma

Az alsó szinteken a legfontosabb a diszciplínák közötti mobilitás, a korai pályamódosítás lehetőségének megteremtése, később pedig a munka világa igényeinek kielégítése

az egyes lépcsőknél való kilépés esetében. A tudás egyik része ezért általános, a másik része szakma-specifikus. Ezért ezeken az oktatási szinteken az általános jellegű, a majd minden szakterületen használható ismereteket, képességeket és készségeket nyújtó modulok kreditértékét, a képzési ciklus összkredit értékén belüli arányait, tartalmi követelményeit központi szerveknek kellene meghatározni.

– Az egyes oktatási lépcsőkben a felsorolt modulok egymáshoz viszonyított arányait, kredit kontingensét OM szinten kellene meghatározni (a különböző Konferenciák és a munka világa képviselői véleményének meghallgatása után), mivel hogy ezek a kérdések oktatáspolitikai döntést igényelnek.

– Általános elvként leszögezhetjük, hogy az egyes szakmai modulok tartalmi kitöltése viszont már a szakmai szervek feladata lenne (a gazdaság és a társadalom képviselői véleményének, javaslatainak megismerése itt is szükséges). A szakmai tartalmú modulok esetében a tanulmányi ágak képviselőinek (például a bölcsész dékánok kollégiuma, a közgazdasági vezetők kollégiuma stb.) kellene a tartalom meghatározására a jogosultságot megadni.

– Azon modulok esetében, amelyek az alsó képzési szinteken jelennek meg és a képzés szakmai tartalmától úgyszólván függetlenek (EU ismeretek és identitás, általános kommunikációs, nyelvi, informatikai és hasonló készségek, képességek), a főiskolai és rektori konferenciáknak kellene a tartalommal való kitöltés feladatát elvégezni (és később a változó körülmények miatt naprakészségüket biztosítani).

– A szabadon feltölthető modulok vagy a modulok kitöltése után fennmaradó kreditek felhasználása tekintetében a felsőoktatási intézmény lenne jogosult a kredit kontingens tartalommal, tudással való feltöltésére.

– Az akkreditációs és minőségbiztosítási rendszer feladata az előírt és a megegyezéssel standardizált modulok meglétének, tartalmi megfelelésségének, realizálhatóságának, a személyi és tárgyi feltételek meglétének és színvonalának ellenőrzése.

– A modulok keretében meghatározott és elsajátításra kijelölt tudás valójában akkor lesz transzferálható, ha nemcsak a hazai intézmények, a különböző szakmai szegmensek egyetértésével és közreműködésével jön létre. Szükséges ezért a nemzetközi egyeztetés a szövetségi háló más, az Európai Felsőoktatási Térséghez tartozó intézményeinek elgondolásaival. A kölcsönös elfogadottság nélkülözhetetlen.

A törvénynek megítélésünk szerint a transzferálható tudás kialakításához szükséges keretrendszert, valamint a modulok arányait kell kijelölnie, a kidolgozásukra és gondozásukra felelősöket kellene megnevezni. A tartalom már a hazai és nemzetközi szakmai egyeztetések, valamint az intézmények kölcsönös elfogadási megállapodásai eredményeként jön létre.

Mesterprogramok tartalmi kérdései

EU dimenzió

A Bologna folyamat előrehaladása során számos kötelezettségvállalás történt tartalmi kérdéseket illetően is. Ezek egyike az Európa dimenzió megjelenítése. Ezen akciónak kettős célja van. Egyrészt erősíti a tagországok hallgatóiban az európai identitás érzését, az EU értékek megismerését és elfogadását. Másrészt megkönnyíti mozgásukat a kitágult munkaerőpiacon, segíti beilleszkedésüket az európai térség országaiban, könnyebbé teszi az EU intézményrendszerében való eligazodást. Ehhez az egyes tantárgyak és szakok, modulok keretén belül az „európai tartalom” megjelenítésére egyrészt tartalmi átstrukturálás szükséges, másrészt új tantárgyak, modulok, sőt szakok létrehozása is indokolt lehet. Európai intézményi együttműködés itt is szükséges, ami segíti a diplomák kölcsönös elismerését is. (23)

Az ismeretek gyakorlati alkalmazhatósága

A mesterszakok felépítésében és oktatásában nagyobb figyelmet kellene fordítani az ismeretek gyakorlatban való alkalmazhatóságának kérdésére. „Folytatni kell a szélesen értelmezett – a gyakorlatban szükséges és alkalmazható – készségek, képességek meghatározását, ezeknek a tematikákba, tantervekbe való beépítését; biztosítani kell, hogy az első ciklus programjai tegyék lehetővé a munkapiacra való kilépést”. (Grazi Deklaráció) Az ismeretek gyakorlatban való alkalmazhatóságának igénye a mesterszakokkal szemben is fennáll. Mindez azt is jelenti, hogy nemcsak mást, de másként is kell oktatni az új rendszerben. Előtérbe kerül a képességek fejlesztésének kérdése (kommunikáció, önálló tanulás és problémakezelés, team munka). Ezek egyben pedagógiai paradigma- váltást is igényelnek.

Kultúra, kommunikáció, etika, informatika

A multikulturális EFT (és maga az EU) felerősíti az eltérő kultúrák megismerése iránti igényt, az eltérések kezelésére alkalmas képességek iránti igényt, a kultúrák közti kommunikációs képességek kifejlesztését. A gazdasági felsőoktatásban például ezek a kérdések az átlagosnál igénynél fontosabbak. Mindemellett a vállalati döntéseknél a társadalmi felelősség kérdése is egyre inkább előtérbe kerül, ezért az etika oktatásának kérdései sem mellőzhetők. (24) A társadalomnak nem szakbarbárookra, hanem felelősen viselkedő értelmiségi szakemberekre van szüksége.

Nem szükséges külön hangsúlyozni, hogy mesterszakon végzett hallgatónak tisztában kell lenniük az informatikai legfrissebb fejleményeivel, használniuk kell tudni a gyakorlatban is a legújabb elérhető vívmányokat, rendszereket, technikákat. A kommunikációs képesség, az önálló tanulás képessége a dublini descriptorok között is megjelenik.

Mester szakok struktúrája

A mesterszakok száma, jellege

Arra a kérdésre, hogy egy adott tanulmányi, tudományos területen hány mesterszakra és milyenekre van szükség, nem lehet egységes választ adni. A szakok számát illetően a fa-metaphora adhat eligazítást: gyökerei, törzse, vastagabb, vékonyabb ágai és levelei megfeleltethetők a különböző szinten indítandó szakoknak.

– A gyökérzetéhez hasonlítható a felsőfokú szakképzés. Számukat nem szabadna korlátozni: minél több van belőlük, annál szilárdabban áll a fa a talajon. A gyakorlat dönti el, hány és miféle szakképzés indítandó. A felsőfokú szakképzés egyben felzárkóztató szerepet is betölt a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok számára (a húszas évekre a felsőoktatásban 20 százalék körüli arányban jelennek meg roma hallgatók). Ez a képzési forma emellett a szűrő szerepét is ellátja.

– A fatörzse felel meg az alapképzésnek. Kevés számú, robosztus szak szükséges, amelyek a gyakorlat számára is hadra fogható hallgatók kibocsátása mellett a legjobbakat előkészíti a mester szintű tanulmányokra. Túl sok alapszak feléleszti a korai specializáció kísértetét.

– A fa vastag ágai a mesterszakok. Egyetemi szintű alapozást biztosítanak – szintén a gyakorlati munkára felkészítve és a legjobbakat doktori tanulmányokra előkészítve. Itt jelennek meg az interdiszciplináris jellegű kurzusok, a nemzetközi kooperációban szervezett Joint Master programok, a külföldi hallgatók piaci szegmensét célba vevő idegen nyelven folyó képzések. Az igazi európai és globális tudáspiaci verseny itt zajlik: pótlólagos bevételekért, tehetséges hallgatókért. Nagyobb számban, kisebb évfolyamokkal indítandók, mint az alapszakok. A felsőoktatás versenyképessége szempontjából kritikus terület. Célszegmens a hazai és külföldi alapszakot vagy más mesterszakot végzettek.

– A fák vékonyabb ágai a szakirányú továbbképzések. A két éves mesterprogramokba nem fér be annyi speciális ismeret, amennyire a gyakorlatban, a kutatásban egy konkrét munkahelyen szükség lenne. A mélyebb, részletezettebb tudást ezek a programok közvetítik (lásd életem át tartó tanulás koncepciója). Egy-két éves, diplomával záró kurzusok.

– A fák levelei a rövid programok: a tudomány, technika, társadalomkutatás legújabb eredményeit közvetítik a felhasználói célcsoportok felé. Oklevéllel zárnak, számuk az igényektől függ. Célcsoport: a szakmában dolgozó szakemberek, kutatók, a szűkebb régió felhasználói. A tudástranzfer fontos eszköze, számukat, jellegüket a kereslet határozza meg.

– A doktori képzés „another cup of tee”: a mesterképzés legkiválóbbjaiért, a kiemelkedő képességű külföldi hallgatókért folyik itt a verseny. A verseny sikere határozza meg az ország innovációs potenciálját, végső soron versenyképességét.

Mester szakok belső struktúrája

Az egyes képzési szinteken kiindulási alapként például az 1. táblázatban látható arányok, modul kredit kontingensek képzelhetők el (a feltételezett össz-kredit mennyiségen belül). A számok csak szemléltetésül szolgálnak, szakterületenként változnak.

1. táblázat. Egy lehetséges modulmegoszlás

	<i>Post secondary (60 kredit esetén)</i>	<i>Bachelor (180 kredit esetén)</i>	<i>Master (120 kredit esetén)</i>	<i>Ph.D (180 kredit esetén)</i>
Gyakorlati képességeket fejlesztő	5 8,3 %	15 8,3 %	10 8,3 %	5 2,8 %
Informatikai képességeket fejlesztő	5 8,3 %	15 8,3 %	10 8,3 %	20 11,1 %
Kommunikációs és nyelvi képességeket fejlesztő	5 8,3 %	10 5,5 %	5 4,2 %	5 2,8 %
EU ismeretek, tájékozódást segítő	5 8,3 %	10 5,5 %	10 8,3 %	5 2,8 %
Az értelmiségivé válást elősegítő	3 5,0 %	5 2,8 %	5 4,3 %	5 2,8 %
Szakmai alapvető, időtálló ismeretek	32 53,3 %	95 52,9 %	60 50,0 %	0 0 %
Szabadon felhasználható szakmai kreditek	5 8,3 %	30 16,7 %	20 16,7 %	140 77,8 %
Összesen	60 100 %	180	120 100 %	180 100 %

A Bologna folyamat egyik sarkalatos követelménye, hogy már az első (alapozó) lépés után, de a mesterszak elvégzését követően is a kilépő hallgató olyan tudással rendelkezzen, amely közvetlenül is hasznosítható a munka világában. Ez a követelmény sikeresebben teljesíthető, amennyiben a munka világának képviselői aktívabban részt vesznek a rendszer kereteinek kialakításában, a modulok közötti arányok meghatározásában, véleményezik a modulok tartalommal való kitöltését.

Stratégiai szövetségek

Értelmetlen dolog a mesterszakok alapítását harcnak, kiszorítósdinak felfogni. Félő, hogy a mesterszakok alapításánál megismétlődik az alapszakok alapításánál megfigyelt

ütközet. A magyar felsőoktatás nem bír el egy újabb zérusösszegű játékot, hiszen ezzel európai versenyképességét veszélyezteti. A hazai főiskoláknak és egyetemeknek az ellenfelet nem egymásban kellene azonosítani: mindkét szféra valódi versenytársai az EFT-ben találhatóak. A „win-loose” stratégiai helyett a „win-win” stratégia hozhat csak sikert ezen az ütközőtérén. Ez pedig szembenállás helyett stratégiai szövetségek formálását kívánja meg.

Mit jelent a stratégiai szövetség a hazai intézmények között? Mindenekelőtt szorosabb kooperációt az alapképzés területén. Értelmetlen minden egyetemnek alapképzésre törekedni és minden főiskolának mester képzést megcélózni. Hatékony munkamegosztást kellene kialakítani e téren: mindenki azzal foglalkozzék, amihez erőforrásai, tapasztalata révén jobban ért. Az alapképzés nem (csak) az egyetem számára alapoz: az egyetemeknek inkább az elitképzésben lenne a helyük (mester és különösen doktori képzés jobban megfelelne adottságaiknak). Most már ott tartunk, hogy az egyetemek nagy számban indítanak felsőfokú szakképzést is (nyilvánvalóan finansziális indíttatásból). A főiskolákkal hasonló a helyzet a mester képzés viszonylatában, csak fordított előjellel.

A mesterszakok közötti mobilitást (a korai szakváltást) leginkább az segítené elő, ha az első szemeszterben kerülne sor általánosabb, több helyen is szükséges ismeretek oktatására, képességek fejlesztésére. Itt lenne a helye például a magasabb szintű számítástechnikai ismeretek oktatásának, a kommunikációs készség fejlesztésének, EU-ismeretek oktatásának, az értelmiségi létre felkészítő kurzusoknak, a szakmai nyelvi alapok erősítésének. A Bologna folyamat elveivel egyezően nem lenne szabad túlságosan leszűkíteni a belépő hallgatók körét.

Mit jelent a stratégiai szövetség külföldi intézményekkel? A közös programfejlesztés önmagában is hasznos az EFT kompatibilitás szempontjából, de még fontosabb lenne a közös diplomák kiadásánál, a Joint Master kurzusok indítására szövetségre lépni rangos partnerekkel. A kérdés ennél összetettebb, itt csak exponálni szándékoztuk.

Összefoglalás

A felvételi jelentkezések alapján deklarált hazai igényekre rendkívül kockázatos szakalapítást, szakindítást tervezni, még kevésbé egy szervezet (egyetem, főiskola, kar) jövőjét alapozni. A szakalapítás kérdésével kapcsolatos egyetemi és kari döntésekbe az európai dimenzió bekapcsolása elengedhetetlen: a kérdést a Bologna folyamatba beágyazottan kellene kezelni. Egy rangosabb karnak, egyetemnek már középtávon is az Európai

Felsőoktatási Térségben kellene helytállni, a fő versenytársak ezéért nem a hazai egyetemeken, főiskolákon, hanem Európában, az EFT-ben találhatóak. Véget kellene vetni annak rövidebb, kicsinyes torzszalkodásnak, amely szerint a hazai főiskolák és egyetemek egymás kiszorítására koncentrálnak erejüket, az alap és a mesterszakoknál egymást ellehetetlenítő kritériumok hatósági és minősítési elfogadtatására törekedve.

Egy kar esetében a mesterszakok megtervezésekor mielőbb lépéseket kellene tenni az oktatási és kutatási potenciál minősítésére külső, nemzetközi súlyú minősítő szervezetek által, hogy megbízhatóbb kiindulási pontról pozícionálhassuk a kart, az egyetemet a hazai tudáspiacon és az Európai Felsőoktatási Térségben. Az érthetetlen módon mellőzött szakirányú továbbképzések rendszerét az alap és mester képzések rendszerével együtt kellene tárgyalni és az oktatandó ismereteket ebben a kontextusban strukturálni. A tudományos ismeretek, kutatási eredmények rohamos bővülése elengedhetetlenné teszi a szakosodást: időtálló ismereteket a mester- és alapképzésben, az újabb tudományos ismereteket, frissebb kutatási eredményeket pedig a szakirányú továbbképzés keretében lenne célszerű oktatni (lásd életem át tartó tanulás koncepciója).

A szakfejlesztés kiinduló programjához az elfogadott Bologna program és az azt követő nyilatkozatok, az európai egyetemek által is kiemelkedően fontosnak tartott mobilitási kritériumok nem mellőzhetők. A mesterszakoknak maradéktalanul meg kell felelniük a mobilitási sémának. A hazai és külföldi intézmények közötti hallgatói mobilitás akkor biztosítható, ha a mesterszakok fejlesztése az európai irányokkal összhangban, az intézményi programokkal harmonizálva valósul meg: nem elég bemutatni az EFT-ből származó példákat, szorosabb együttműködésre, közös programfejlesztésre is szükség lenne (ennek legjobb – és az EU által is támogatott – formája a Joint Master Degree). A mesterszakok közötti mobilitást (a korai szakváltást) leginkább az segítené elő, ha az első szemeszterben kerülne sor általánosabb, több helyen is szükséges ismeretek oktatására, képességek fejlesztésére. Itt lenne a helye például a magasabb szintű számítástechnikai ismeretek oktatásának, a kommunikációs készség fejlesztésének, EU-ismeretek oktatásának, az értelmiségi létre felkészítő kurzusoknak, a szakmai nyelvi alapok erősítésének. A Bologna folyamat elveivel egyezően nem lenne szabad túlságosan leszűkíteni a belépő hallgatók körét.

A sort folytathatnánk, az előzőekből még sokféle következtetés levonható. Röviden úgy foglalthatnánk össze az EFT kompatibilis mesterszakkal kapcsolatos követelményeket, hogy akkor versenyképes egy szak a hazai és az európai térségben, ha a korábban felsorolt hívószavak mindegyikére megadja a színvonalas feleletet. Ez pedig a korábbi oktatási rendszer újratervvezését igényli.

Jegyzet

- (1) További részletek a közreadott dokumentumokban olvashatók.
- (2) Az EKT kifejezetten az EU ügye, ellentétben az EFT-vel, nem összeurópai horizontú.
- (3) A tanulmányi kimenet (learning outcome) egységes értelmezése alapvető fontosságú az EFT-ben, amelynek egyik sarkalatos célkitűzése a könnyen értelmezhető és összehasonlítható diplomák európai rendszerének megteremtése. A kérdést a dékánok, professzorok, hallgatók többsége még mindig mellékesnek tekinti, holott a pedagógiai váltás kulcselemének kellene lenni.
- (4) Magyarország késése kiemelkedően nagy: az 1999-es aláírástól hat év telt a kerettörvény megalkotásáig – versenytársaink ezen már évek óta túl vannak. A lázas munka intézményi szinten csak az utóbbi időben indult be kapkodás, bizonytalanság közepette. Oktatóink alig ismerik Bologna indítékait, céljait, akcióit, a nemzetközi fejleményeket.
- (5) Nálunk is megfigyelhető az a szemlélet, miszerint a Bachelor az egyetemi képzés elméleti alapoására szolgál.
- (6) Így például Ausztria, Belgium, Csehország, Finnország, Franciaország, Németország, Görögország, Olaszország, Olaszország, Szlovénia és Spanyolország már engedélyezte. Lettország, Litvánia, Hollandia és Törökország nem tiltja. Magyarországon, Észtországban, Norvégiában és Svédországban nem engedélyezett. Az Egyesült Királyság egyetemi hatáskörbe utalta a kérdést.
- (7) Főként az alapképzésben túl sok a kötelező tárgy és a kontakt óra.
- (8) Lobbik már akkor is működtek, így például az agrárszakemberek, pedagógusok képzése lényegesen (és indokolatlanul) meghaladta még a többi szocialista ország fajlagos adatait is.
- (9) Az oktatási tárca költségvetés-tervezésénél – a keretszámok és a normatívák meghatározásánál – tetten érhető az a törekvés, hogy mindenkinek legyen a működés finanszírozásához elegendő számú hallgatója és elfogadható normatívája. A parciális rövid távú érdek felülírta a társadalmi szükségletet, a normatív finanszírozás alaptételeit.
- (10) Lásd Tímár (1996) kutatási jelentés.
- (11) Megjegyzendő, hogy az EU is még csak az első lépéseknél tart az egységes európai szakképzettségi regiszter megalkotása téren.
- (12) Kítűnően illusztrálja ezt a jelenséget a divatszakkák felvételi ponthatárainak hullámlása. Ha híre megy, hogy X szakra az előző évben alacsony pontszámmal is be lehetett jutni, a következő évben ide zúdul a jelentkezők áradata. Ekkor viszont csak nagyon magas pontszám elegendő a felvételihez. A következő évben visszafordul a folyamat: radikálisan visszaesik a jelentkezés és a tömeg máshová áramlik, majd egy év múlva – a ponthatár leesése miatt – vissza é.i.t. Lásd az utóbbi évek pszichológia szakra jelentkeztettek számának és ponthatárainak alakulását...
- (13) Részletesebben ld. Barakonyi (1996)
- (14) Az időnként kiadott és feledésbe merülő dokumentumok nem felelnek meg a stratégiai tervezés követelményeinek, jó esetben is csak policy paper-nek tekinthetők. A kormányok és az intézmények döntéseiket ad hoc jelleggel, felületes információk alapján hozzák meg (ez 1993 óta valamennyi kormányra áll).

(15) Módszertani aggályaimat egy tanulmányban részletesebben is kifejtettem, ld. Barakonyi (2004a).
(16) Többször olvashatunk olyan véleményeket, hogy oktatási vonalon legyünk Európa (vagy szerényebben Középkelet-Európa) magyar Harvardja, Oxfordja, koncentráljunk ide pénzt, paripát, fegyvert és akkor az elhatározás valóra válik. Szép lenne, ha ez csak elhatározás és anyagi koncentráció kérdése lenne. Kevés olyan hazai egyetemet vagy kart találunk, amelyek már valamilyen formális nemzetközi minősítést lobogetathatnak, s a világ (Európa) élvonalába kerültek.

(17) Ld. többek között a Ronald Barnett által szerkesztett kiadványban Mark Hughes tanulmányát.

(18) A dublini descriptorok is csak „advanced” tankönyvekről írnak.

(19) Ezt a gondolatot Gary Hamel és C. K. Prahalad (1989) fejtette ki első ízben *Strategic Intent* címmel.

(20) Prágában az EU versenyképességének, a munkaerő mobilitásának hangsúlyozása helyébe az európai felsőoktatás versenyképességének kiemelése lépett, hangsúlyozva a hallgatók, az oktatók mobilitásának fontosságát. Ezzel egyrészt a majdani munkaerő mobilitásának megalapozása kapott nagyobb hangsúlyt, másrészt a felsőoktatás versenyképességének előtérbe állítása közelebb hozta a kérdést az egyetemekhez, közvetlenebbé tette számukra a feladat meghatározását. „A miniszterek megerősítették, hogy az Európai Felsőoktatási Térség kiépítése az európai felsőoktatási intézmények vonzerejének és versenyképességének alapvető feltétele.” (Prágai Nyilatkozat)

(21) „Az európai kooperáció erősítésének kitűnő eszköze az integrált tanterveken alapuló közös programok indítása és közös diplomák kiadása. A kormányoknak el kell távolítani azokat a jogi akadályokat, amelyek a közös diplomák kiadása és elismerése előtt állnak, át kell gondolniuk az ilyen együttműködéshez szükséges speciális pénzügyi követelményeket. Az intézményeknek meg határozni azokat a területeket, ahol ilyen közös diplomák iránt igény mutatkozik, majd ki is kell fejleszteni ezeket a programokat, elősegíteni a jelenlegi kísérleti programok legjobb gyakorlatának cseréjét, a kimeneti kompetenciák és tudásszint definiálásával, az ECTS kreditrendszer széleskörű alkalmazásával biztosítva a magas minőségi szintet.” (Gráci Deklaráció)

(22) Emlékeztetünk a Bologna nyilatkozatra, mely szerint az alapoó képzés az európai munkapiac számára bocsát ki gyakorlatban is jól alkalmazható ismeretekkel felvértezett hallgatókat. Ennek függvényében nehezen érthető, miért csak a minősített oktatók jelenlétét követelik meg az előírások, miért nem jelenik meg legalább ilyen súllyal a gyakorlattal, vállalati háttérrel is rendelkező szakemberekkel kapcsolatos igény. Sokak szerint az ilyen magas elméleti szint megkövetelése (és a gyakorlat szerepének mellőzése) az alapképzésben nincs összhangban a Bologna elvekkel (ez a szint szűró jellegű), az egyetem-főiskola párharc tükröződése. Ezen a szinten éppen hogy a főiskoláknak kellene jelentősebb szerepet játszani: a gyakorlati élethez ők állnak közelebb.

(23) A jövő szlogenje: „építeni a hasonlóságokra, profitálni a kultúrák, nyelvek és nemzeti oktatási rendszerek különbözőségeiből, kihasználni a kormányközi kooperációkban, az európai egyetemek, egyéb intézmények és hallgatók között folyó párbeszédből, valamint az EU programokból adódó lehetőségeket.” [Prágai Nyilatkozat]

(24) A vezetés, etika és vállalati felelősség kérdése a 80-as évek végén került a menedzsment oktatás látóterébe. Az USA-ban abban az időben egymást követték a napvilágra került üzleti botrányok, amelyek kormányzati, vállalati, sőt egyházi vezetők, orvosok, jogászok erkölcsi csődjét tanúsították. A menedzsment képzésben szükségessé vált egy addig mellőzött új dimenzióának a bevezetése: az etikai kérdések hangsúlyozottabb oktatása.

(25) Ezúttal is (mint oly sokszor) a Harvard Business School járt az élen: „Az állandó mozgásnak, kihívásnak és gyengülő bizalomnak e légkörében kell a gazdasági ismereteket oktatóknak felkészíteniük valahogy diákjait arra, hogy felvállalják a társadalom és a vállalat iránti felelősséget. A vállalatok és a kormányok nagyon gyakran kudarcot vallanak kötelességeik teljesítésében, nem az eszközök, a technikák vagy az elméletek alkalmazatlansága miatt, hanem egyfajta látásmód hiánya, a vezetés kudarca, az értékek inkonzisztenciája vagy elégtelensége miatt, amely aláás mindenfajta személyes vagy szervezeti céltudatosságot és felelősségérzetet. Ez az a feladat – beleértve az egyéni és szervezeti céltudatosságunkat és elveinket – amit a menedzsment oktatásának meg kell oldania.” (Piper, 1994, 27.)

Irodalom

Barakonyi Károly (1996): Felsőoktatási felvételi politika: prioritások, módszerek I–II. *Magyar Felsőoktatás*, 7, 12–14. és 8. 10–12.

Barakonyi Károly (2004a): Egyetemek rangsorolása, teljesítményük értékelése. *Vezetéstudomány*, 2–7.
Barakonyi Károly (2004b): *Rendszerváltás a felsőoktatásban – Bologna folyamat, modernizáció*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

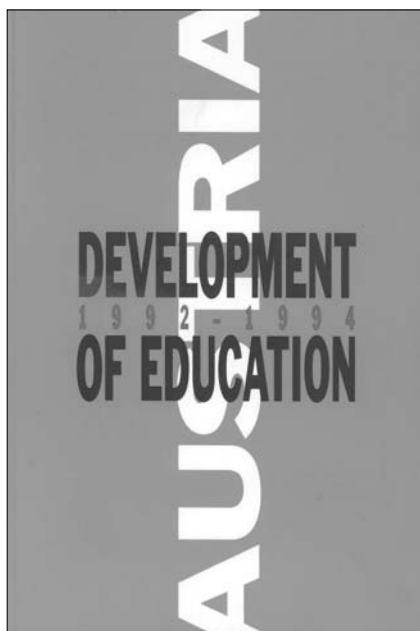
Barnett, Ronald (2005): *Reshaping the University – New Relationships between Research, Scholarship and Teaching*. Society for Research into Higher Education – Open University Press.

Bologna, Prágai, Berlini, Bergeni Nyilatkozatok

Gráci Deklaráció. EUA, Grác. (2003)

Hamel, Gary – C. K. Prahalad (1989): *Strategic Intent*. *Harvard Business Review*, utánközlés: 2005. July-Aug, 148–161.

- McKenna, Ian (2004): *The Bologna Process – What it Means and Why Is it Important?* Conference, Council of Europe, Strasbourg.
- Nyborg, Per (2005): *A Vision for 2010 and Beyond*. ESIB seminar: Bologna, Bergen and beyond, Bergen. 11–13 May
- Nyborg, Per (2005): *From Bologna to Bergen and beyond*. Tuning Educational Structures in Europe – Phase III Launch meeting, Budapest. 22 April.
- Piper, Thomas R. – Gentile, Mary C. – Parks, Sharon Daloz (1994): *Tanítható-e az etika?* BKE Gazdaságtudományi Központ, Budapest.
- Tímár János (1996): *Munkaerő-kereslet és kínálat 1995–2010. Foglalkoztatáspolitikai és oktatáspolitikai következtetések*. Munkaügyi Minisztérium.



A Federal Ministry of Education and the Arts, Austria könyveiből