

Zsinka László

A magyar felsőoktatás az EU-csatlakozás folyamatában, különös tekintettel a társadalomtudományokra

BEVEZETÉS

Az Európai Unióhoz való csatlakozás a magyar társadalom és gazdaság számos területén követel meg alkalmazkodási folyamatokat. A felsőoktatás és a tudomány sem kivétel, de az átalakulás ezekben a szektorokban számos sajátos vonással bír a gazdasági vagy a kormányzati szférához képest. Ezekben a területeken a kihívások nem annyira jogharmonizációt, mint inkább tartalmi-stratégiai kérdéseket érintenek. A felsőoktatás és a tudomány esetében is igaz az, ami az EU-tagság egészét jellemzi: az Európai Unió sok új lehetőséget nyit meg a csatlakozó országok számára, de ezek az előnyök nem automatikusak, hanem csak a nemzeti kormányok megfelelő politikája esetén használhatóak ki megfelelően. Másrészt az EU-csatlakozástól nem szabad várni a korábban felhalmozódott problémák automatikus megoldódását. A spanyol felsőoktatási szférát például az EU-tagság után is számos elmaradott vonás jellemzi. Úgy tűnik, hogy a csatlakozás utáni kép a magyar egyetemek és főiskolák esetében is rendkívül vegyes marad. Nem a felsőoktatási szféra egészének felzárkózása fog végbemenni, hanem erőteljes differenciálódás várható az intézmények között: egyesek bekapcsolódnak a nyugat-európai felsőoktatás folyamataiba, mások lokális intézmények maradnak, számos elmaradottsággal, problémával.

A felsőoktatás és a tudományok különböző területein az EU-csatlakozás következtében erőteljes hatások érik a természettudományos és ipari kutatásokat folytató akadémiai, egyetemi kutatóközpontokat, mert az Európai Unió elsősorban ezekre a területekre összpontosít komoly pénzügyi forrásokat. Emellett a felsőoktatási és kutatószféra egészét jellemző változások bizonyos hatással lesznek a társadalom- és bölcsészettudományok intézményi környezetére is. Ugyanakkor már középtávon is nehéz felbecsülni ezeket a hatásokat, mert azok a hazai tudományszervezés, illetve egyéni kutatói hajlandóságok függvényében alakulnak majd. A különböző tudományterületek és az EU-csatlakozás viszonyát tehát elsősorban arról az oldalról lehetséges értelmezni, hogy miképpen hat az Európai Unióba való belépés a felsőoktatás és a tudomány feltételrendszerére, s csak ennek függvényében vonatkoztathatók az egyes tudományszakokra bizonyos jellegzetességek.

A felsőoktatás EU-csatlakozásának vizsgálata során szembeűnő, hogy az uniós tagságból eredő közvetlen kihívások szinte a felismerhetetlenségig összefonódnak az általánosabb természetű modernizációs, „európaizációs” alkalmazkodási kényszerekkel és a szférát érő nemzetközi hatásokkal. Ez a tény némi óvatosságra int. Nem szabad a felsőoktatást és a kutatószférát érő összetett hatásokat csak az EU-tagságnak tulajdonítani, és az alkalmazkodási kényszereket egyedül az EU-konformitás követelményeként bemutatni.

A FELSŐOKTATÁS ÉS A KUTATÓSZFÉRA FŐBB VONÁSAI NYUGAT-EURÓPÁBAN

A második világháború utáni évtizedekben kialakuló gazdasági rendszerek a felsőoktatás expanziójához vezettek Nyugat-Európában. Az ipari társadalom szakemberigénye kikényszerítette, a gazdasági növekedés többletforrásai pedig lehetővé tették, hogy nagymértékben növekedjen az egyetemre, főiskolára járók létszáma. A társadalom egyre szélesebb rétegeiben végbemenő emancipációs folyamatok, kulturális átalakulás hatására mind többen kívántak a felsőoktatásban végzettséget szerezni. A humboldti egyetem XIX. századi modellje így jelentős átalakulásokon ment keresztül. Az 1950–1960-as évek világában az egyetem a szűkebb körű elitoktatás helyett a tömeges képzés üzemévé vált, amit az állam nagy költségráfordítással tartott fenn. A nyugat-európai egyetemek az állam fenntartó, egységesítő szerepét illetően az ötvenes–hatvanas években is megőrizték XIX. századi sajátosságaikat. A felsőoktatás a tudományos megalapozást, technikai, gazdaságszervezési hatékonyságot szem előtt tartó, önálló alrendszerévé vált az ipari társadalomnak.

A felsőoktatás az 1970-es évektől fokozatosan új helyzetbe került. A hatvanas–hetvenes évek fordulójától lelassuló gazdasági növekedés szűkítette a rendelkezésre álló forrásokat. A strukturális válsággal és a nemzetköziesedő világgazdaság negatív hatásaival küszködő nyugat-európai államok rákényszerültek a jóléti állam bizonyos mértékű reformjára. A szociális, oktatási költségek korlátlan növekedése előtt így mind határozottabb akadályok emelkedtek. Ugyanakkor a tudásalapú társadalom irányába való átmenet sikeres megvalósítása a gazdasági kiütkeresés részévé vált. A nyugat-európai nemzetállamok az erősödő világgazdasági versenyben a strukturális válság leküzdéséhez, valamint az újonnan iparosodott országokkal szembeni helytálláshoz elengedhetetlennek tartották a felsőoktatási és a kutatószféra teljesítményeinek fokozását. A szűkülő források ellenére sem lehetett szó tehát az oktatás és a kutatás jelentőségének visszaszorulásáról, a költséghatékonyság és a teljesítménykövetelmények emeléséről viszont igen. A felsőoktatási és a kutatószférától elvárt követelmények nagymértékben növekedtek, kezdett érvényesülni a piaci logika, felértékelődött az oktatás és a gazdaság kapcsolata. Elvárássá lett, hogy az intézmények minél több magánforrást vonjanak be költségvetésükbe. Ez a változás összhangban volt azzal a szélesebb folyamattal, amelynek révén az államokkal szemben az elmúlt évtizedekben fokozatosan felértékelődött a nagyvállalatok, magáncégek szerepe a K+F források előteremtésében.

„1967 és 1975 között a 11 legfontosabb OECD-ország éves, ipari kutatásokra fordított összkiadásai közel sem növekedtek oly gyorsan, mint a korábbi expanziós időszakban. Ekkor, reálértéken számítva, ezek a kiadások évente csak 8 százalékkal növekedtek, a foglalkoztatottság a kutatási szektorban pedig alig 2 százalékkal... Az állami kiadások radikális csökkentése volt a fő oka annak, hogy 1967 és 1975 között zsugorodtak a kutatásra fordított összegek Amerikában és Nagy-Britanniában. Azok az országok – mint Franciaország, Kanada és Norvégia –, amelyekben az állam fontos szerepet játszott az ipari kutatások finanszírozásában, szintén csökkentették állami kiadásaikat, és ezzel a kutatásra fordított összegeket. Ezzel szemben a magánforrásokból finanszírozott ipari kutatások 1967 és 1975 között kb. 30 százalékkal növekedtek a 11 OECD-országban, ha az olajválság után már nem olyan mértékben, mint korábban.” (Van der Wee 1986, 184.) E változásokkal együtt amerikanizálódási folyamat is végbement a felsőoktatásban, s egyre jobban elterjedt a kétszintű (BA, MA) egyetemi képzés. A kutatással és

oktatással kapcsolatos társadalmi elvárások ugyanakkor nem teszik lehetővé az állam teljes visszavonulását, másfelől a piaci hatások és amerikai minták ellenére az európai felsőoktatás továbbra is szívósan őrzi sokszínű hagyományait.

A felsőoktatás problémái azonban csak részben vezethetők le az elmúlt évtizedek gazdasági makrofolyamataiból és a jóléti állam kényszerű átalakulásából. Hasonlóan fontos kérdéseket vet fel az informatika térhódítása és a tudás jellegének, szerkezetének ezzel összefüggő megváltozása. Az „információs forradalomnak” nevezett jelenség a hagyományos oktatási intézmények mellett ma a tudás megszerzésének számos új csatornáját is kínálja. Másrészt az információk mennyiségének robbanásszerű növekedése újszerű felelősséget ró az oktatási intézményekre, a rengeteg ismeret közötti válogatás, értékelés készségének kialakítását. Végül a tudásalapú társadalmakban – egyéb kulturális természetű problémákkal összefüggésben – az oktatási rendszer állandó dilemmájaként jelentkezik az ismeretek gyors ütemű elavulása, illetve megújulása. Ez tágabb értelemben is felveti azt a kérdést, hogy mennyiben képes a felsőoktatás érvényes ismereteket nyújtani a beiskolázott korosztályoknak.

Nehézségei, problémái ellenére a nyugat-európai felsőoktatás jelentős közösségi célokat valósít meg. Széles rétegek számára biztosítja a tudáshoz, információhoz való hozzáférést, amely a tudásalapú társadalmakban az esélyegyenlőség és a munkaerő-piaci érvényesülés talán legfontosabb garanciája, s hozzájárul ahhoz is, hogy csökkentse a globalizációs és egyéb hatások miatt leszakadók számát. (BARAKONYI 1999, 29.) Ezeket a célokat elsősorban nemzeti oktatás- és képzési politikák keretében valósítják meg. Hasonlóképpen, a nemzeti kompetenciák közé tartozik a felsőoktatást és a kutatószférát átfogó tudomány- és technológiapolitika kérdése is. Mégis, az 1980-as évektől mind a felsőoktatás, mind a K+F terén európai integrációs kezdeményezések is megjelentek.

FELSŐOKTATÁS ÉS K+F AZ EURÓPAI INTEGRÁCIÓBAN

Az európai integrációs folyamat során a felsőoktatás és a tudomány lényegében nem vált a közösségi politika részévé, bár egyes területeit illetően – például a szakképzés összefüggésében (HALÁSZ 2000, 302.) – az EU a kezdetektől rendelkezett bizonyos, a Római Szerződésből fakadó jogositványokkal. Ezek a lehetőségek azonban nagyrészt a közös piac követelményeiből származtak, s indirekt hatásokat gyakoroltak az oktatásra. A tagállamok kutatásainak mintegy 80 százaléka ma is nemzeti hatáskörben van. A felsőoktatás jellegzetességei a nemzeti hagyományoknak megfelelően alakulnak az egyes tagországokban. A felsőoktatást és a kutatószférát ugyanakkor két kihívás érte a nyolcvanas években, egyrészt az európai kontinens fokozódó technológiai lemaradása a japán és az amerikai versenytársaktól („műszaki rés”), másrészt a szabad munkaerő-áramlást kiteljesítő belső, uniós piaci program szakképzett munkaerővel szembeni követelményeinek változása, amely – bár az egyes szakterületeken eltérő módon – feltételezi a diplomák kölcsönös elismerését.

Mindkét kérdéskör az európai integrációnak a nyolcvanas években betöltött új szerepével függött össze. Az Európai Unióban tért hódított az a felismerés, hogy a világ-gazdasági versenyben való sikeres helyállás az egyes tagországok mind szorosabb összefogását feltételezi. Ettől kezdve az EU a globalizációra adott közösségi szintű válaszként értelmezhető, amely megfelelő működés esetén képes csökkenteni az egyes országoknak a bizonytalan világgazdasági környezetből eredő többletköltségeit. A nyolcvanas évek lendületes közösségi politikája a nemzetközi gazdasági

kihívásokra két jellegzetes választípust fogalmazott meg, amikor az Európai Unió világgazdaságon belüli pozíciójának megerősítésére törekedett. Egyrészt piaci irányú intézkedéscsomagot (belső piaci programot) dolgozott ki, amellyel a termelési tényezők – köztük a munkaerő – szabad áramlásának biztosításával optimális forrásallokációt, nagyobb összeurópai gazdasági hatékonyságot kívántak elérni. Másrészt arra törekedtek, hogy – „felülről” irányított fejlesztéspolitika segítségével – a kutatás-fejlesztést is segítő önálló közösségi alapokat hozzanak létre, amelyek EU-szintű célokat valósítanak meg és támogatják Nyugat-Európa országainak felzárkózását a világméretű tudományos-technológiai versenyben. Ezeket a célkitűzéseket az Egyesült Európai Okmány is megjelenítette a nyolcvanas évek derekán.

Az európai integráció tagországai az elmúlt másfél évtizedben növekvő forrásokat szántak a közösségi költségvetésből K+F források képzésére. Ez a változás a költségvetési reform általános irányával kapcsolódott össze. Az Európai Unió arra törekedett, hogy a költségvetés veszteségfinanszírozó elemei, pazarló szubvenciói – például az agrártámogatások – mindinkább szoruljanak háttérbe, s növekedjen a területi kohézió, valamint az új tudásintenzív iparágak meghonosodását elősegítő pénzeszközök mennyisége. A K+F források még így is jóval kisebb összeget jelentenek, mint az elmúlt évtizedben a teljes közösségi támogatások körülbelül felére visszaszoruló agrárkiadások. S mivel az Európai Unió költségvetése a teljes közösségi GDP-nek csak valamivel több mint 1 százalékát teszi ki, míg a nemzeti költségvetések a tagországok nemzeti össztermékének 30–50 százalékát vonják be az állami redisztribúcióba, korántsem meglepő, hogy a közösségi K+F nem vált kizárólagos jelentőségű forrássá a tagországok gazdaságai számára, s nem helyettesítheti a nemzeti kutatás- és technológiapolitikát. A közösségi K+F programok jelentősége ezért legalább annyira az általuk javasolt metodikában, problémamegoldási technikában rejlik, mint a pénzügyi források közvetlen biztosításában. Az EU kezdeményezői ráirányítják a magánszektor és a nemzeti kormányok figyelmét egyes kiemelt területekre, közösségi fejlesztési célokra, másrészt a társfinanszírozás gyakorlata révén serkentik a magángazdaság és az állami, közösségi szektorok együttes pénzügyi szerepvállalását. Az elemzők egy része úgy véli, hogy a közösségi K+F programok megalkotásával az Európai Unió meghaladta a hetvenes–nyolcvanas évek iparszerkezeti válságával összefüggő nehézségeket. Az elmúlt évtizedek kihívásai – az „új gazdaság” világméretű térhódítása, valamint az a tény, hogy a globalizált gazdaságban a technikai fölény hosszú távú birtoklása szinte elképzelhetetlen – elkerülhetlenné teszik a megkezdett politikák folytatását. (PALÁNKAI 1995, 189-196.) Ezzel összefüggésben fogalmazódtak meg az Európai Felsőoktatási Térséggel és az Európai Kutatási Térséggel kapcsolatos elképzelések az elmúlt években.

Az EU kutatás- és technológiapolitikáját ugyanakkor számos bírálat érte. Több elemző felvetette, hogy a „műszaki rés” és a vele kapcsolatos problémák megoldásában a K+F források elkülönítése ellenére sem sikerült egyértelmű eredményt elérni. Másrészt kritikaként fogalmazódott meg, hogy a fejlesztési forrásokat – alkuerejük révén – az amúgy is számos előnnyel rendelkező nagyvállalatok szerezhetik meg, s olyan tevékenységeket is finanszírozhatnak belőlük, amelyek egyébként nem lennének versenyképesek a piacon. A bírálatok másik része a közösségi fejlesztéspolitika szűken vett ökonomista szempontjaira utal. Nem lehet kétségbe vonni, hogy az Európai Unió a nyolcvanas évektől elsősorban a gazdasági kihívásokra adott válaszként alakította ki politikaterületeit. S az is világos, hogy az e téren félsikereket elérő, a demokratikus legitimitáció hiányával küszködő gazdasági dominanciájú célközösség nem gyakorolhat

feltétlen vonzerőt a tagországok állampolgáira. De kétségtelen az is, hogy a felsőoktatás és kutatás európai kapcsolatrendszerének elmélyülése új találkozásokat teremt és értékeket is felszínre hoz. A kulturális, oktatási sokszínűséggel kapcsolatos deklarációk így valamivel többet jelentenek pusztán propagandánál vagy rafinált Európa-ideológiánál. Mégis látható, hogy az európai identitásnak megvannak a maga erőteljes korlátai, s a történeti-kulturális azonosulást nagyobb mértékben kiváltani képes nemzetállam nem mondhat le a kulturális sajátosságaihoz, hagyományaihoz erőteljesen kötődő felsőoktatás-, tudomány- és kultúrpolitika alapelveinek megfogalmazásáról.

Az európai integráció kutatás-fejlesztési forrásainak Magyarország számára adódó jelentősége mindezen szempontok együttes mérlegelésével határozható meg. Az Európai Unió K+F politikája nem helyettesíti a magyar tudomány- és technológiapolitikát, sem a pénzügyi forrásoknak, sem az alapelvek meghatározásának a szempontjából. Ugyanakkor nem elhanyagolható európai integrációs tapasztalat, hogy a szegényebb országokban – például Görögországban vagy Portugáliában – a közösségi K+F alapok szerepe felértékelődött, s a tagság a szerény hazai eszközökhöz képest új források bevonását tette lehetővé. Egyes számítások szerint Görögország nemzeti K+F forrásait nagyobb mértékben egészíti ki uniós támogatásokból, mint a fejlett tagországok. (AZ EU-CSATLAKOZÁS... 1999, 19.) Ez a tény az EU-csatlakozásra való felkészülés kormányzati feladataira utal, s arra, hogy a magyar kutatóbázis kilencvenes évekből leszűkülése és a költségvetés forrásainak zsugorodása most hátrányként jelentkezhet. Spanyolország például a hazai kutatóbázis szűkössége miatt EU-tagsága során szembesült azzal, hogy nem képes kellő mértékben kiaknázni bizonyos közösségi forrásokat. Ezért nagy fontosságú tény, hogy Magyarországon 2001–2002-ben a költségvetés K+F-re fordított forrásai jelentősen növekedtek. A továbbiakban a magyar kormányzatnak ki kell alakítani a közösségi K+F források megszerzésének technikáit, mert azokkal forrásbővülés érhető el a hazai kutató- és felsőoktatási szférában. Magyarország az Európai Unió kutatási és technológiafejlesztési keretprogramjának résztvevőjeként már megkezdte az erre vonatkozó tanulási folyamatot.

A K+F források megszerzésénél összetettebbnek tűnnek a felsőoktatásnak az EU-csatlakozásból eredő tartalmi-stratégiai feladatai. Az Európai Unió ugyan nem ír elő jogharmonizációs kényszert a felsőoktatásban, ugyanakkor a csatlakozás gazdasági, társadalmi és kulturális hatásai erőteljes alkalmazkodási kényszereket jelentenek. Bár a Maastrichti Szerződés világosan megfogalmazta, hogy az oktatás a nemzetállamok hatásköre, s csak néhány szűken értelmezett közösségi oktatáspolitikai célt rögzített – az „európai dimenzió” bővítése, hallgatói és oktatói mobilitás erősítése, az oktatási intézmények közötti együttműködés fejlesztése és az oktatási rendszerekre vonatkozó ismeretek cseréje –, a tapasztalatok mégis azt mutatják, hogy az EU-csatlakozás után a felsőoktatási intézmények erőteljes versenyhelyzetbe kerülnek, s elengedhetetlen számukra az oktatásban zajló európai folyamatok megismerése, tudatosítása. (HALÁSZ 2000, 303–305.) A kilencvenes években taggá váló Ausztria és Finnország egyetemeinek példája egyértelműen igazolja ezt a tényt. Az Európai Felsőoktatási Térség és az Európai Kutatási Térség keretében zajló együttműködési folyamatok, önkéntes megállapodások nyomán követése tehát azért bír jelentőséggel, mert egyetlen ország sem engedheti meg magának, hogy kimaradjon az összefogás előnyeiből. Az Európai Felsőoktatási Térség kialakulásában nagy jelentőséggel bíró Bolognai Nyilatkozat eredményei – például a kétszakaszos lineáris képzés melletti európai elköteleződés – világosan utalnak a magyar felsőoktatás európai alkalmazkodásának néhány jelentős összefüggésére. Az Európai Kutatási Térség is

egyaránt szem előtt tartja a szerveződés önkéntességét, szabadon választott céljait, ugyanakkor fontos eredménye lehet a nemzeti kutatási programok összehangolása és európai szintű kutatási stratégiák megfogalmazása.

Mindemellett úgy tűnik, a magyar felsőoktatási szférát nemcsak alkalmazkodási kényszerek érik, hanem megfelelő kormányzati politika esetén – a K+F-re fordítható pénzeszközökön túl – oktatási, képzési célokra is megszerezhet bizonyos forrásokat a közösségi pénzekből. Bár az Európai Unió költségvetésében nincsenek a Garanciaalap¹ vagy az ERDF² nagyságrendjét elérő, oktatásfejlesztési pénzalapok, de a strukturális alapok a gazdasági-társadalmi kohézió hatókörében bizonyos mértékig felhasználhatók humán erőforrások fejlesztésére is. Az EU-csatlakozás után a kormányzati politika a rendelkezésre álló közösségi támogatások egy részét az oktatási szféra felé terelheti. (AZ EU-CSATLAKOZÁS... 1999, 18.) A területi kohézió és a strukturális alapok nyújtotta támogatások eredményeit elemző vizsgálatok egyébként arra utalnak, hogy a humán erőforrások gyarapítására fordított pénzeszközök gazdaságfejlesztési szempontból a legjobban megtérülő kiadások között vannak. (KENGYEL 1997, 83.)

A strukturális alapok forrásain túl pénzeszközök pályázhatók a magyar felsőoktatás számára a közösségi oktatási programokból. A Maastrichti Szerződés oktatással kapcsolatos szűk jogositványai, célkitűzései alapján az Európai Unió olyan oktatási programokat hozott létre, amelyek segítik a felsőoktatási intézmények közötti együttműködést, valamint az „európai dimenzió” fejlesztését a tananyagokban. Az ezekhez a programokhoz rendelt pénzeszközök az uniós költségvetés egészéhez viszonyítva nem számottevőek, mégis bizonyos mértékig orientálják az egyetemek tevékenységét. A projektek jelentős része (pl. Erasmus, Leonardo) már Magyarországra számára is nyitott volt az elmúlt években. Ugyanakkor világosan kell látni, hogy a magyar felsőoktatás számára elérhető közösségi források nem alkalmasak arra, hogy megoldják az alapvető finanszírozási problémákat, ez a továbbiakban is a nemzeti oktatáspolitikai feladata marad.

A MAGYAR FELSOROKTATÁS A KILENCVENES ÉVEKBEN

A magyar felsőoktatás a fejlett piacgazdaságokhoz képest jelentős hátrányokkal indult a kilencvenes évek elején: „A hosszú távú fejlődést is meghatározta, hogy az oktatási kiadások alakulása a magyar GDP-ben 4% körül ingadozott, míg például Írországra 4%-ról 7,5%-ra, Ausztriára 3,7%-ról 6,2%-ra, Japánra 4,4%-ról 5,7%-ra nőtt 1960–1990 között. A lemaradás különösen szembeűnő a felsőoktatásban, amelyben a 18–24 közötti korosztályok változatlanul 14%-a vesz részt Magyarországra, míg Japánra több mint egyharmada, Finnországra, Dél-Koreára több mint 30%-a, Spanyolországra, Ausztriára és a nyugat-európai országok átlagában 25%-a.” (Kádár 1994, 63.) A magyar felsőoktatás talán legfontosabb dilemmája a kilencvenes években abból adódott, hogy a transzformációs visszaesés hatására a nemzeti össztermék csökkenése nem tette lehetővé többletforrások átcsoportosítását a főiskolai, egyetemi képzésbe. Ugyanakkor világos volt, hogy az ország gazdasági felzárkózása elképzelhetetlen a felsőoktatás expanziója nélkül. A nyugat-európai országokban a felsőoktatás tömegessé válása egybeesett a gazdasági növekedéssel, míg Magyarországra a létszámnövelést csökkenő források mellett kellett végrehajtani.

¹ European Agricultural Guidance and Guarantee Fund, Európai Mezőgazdasági Orientációs és Garanciaalap

² European Regional Development Fund, Európai Regionális Fejlesztési Alap

Mindezen tényezők hatására a magyar felsőoktatás fejlesztésével kapcsolatban két jellegzetes álláspont alakult ki a kilencvenes években. Egyesek az egyetemi, főiskolai szféra pazarló vonásaira mutattak rá, és ebből kiindulva javasoltak reformokat. Szándékuktól függetlenül, ezek az elemzések restriktív gazdaságpolitikai intézkedések alapjául szolgáltak. Mások – így intézményi érdekeik miatt a felsőoktatás vezetői is – a fejlett országokhoz való felzárkózás hosszú távú szempontjai miatt a fejlesztés elkerülhetetlen volta mellett érveltek. A felsőoktatás fejlesztésének problémái tehát a rövid távú pénzügyi kényszerek és a hosszú távú modernizáció, „európaizáció” között fennálló feszültségek jegyében fogalmazódtak meg.

A kilencvenes évek legnagyobb eredményének tekinthető a magyar felsőoktatásban, hogy a nehéz gazdasági helyzet ellenére folyamatosan bővült az egyetemeken, főiskolákon tanulók létszáma. 2000-ben több mint kétszer annyian tanultak nappali alapképzésben, mint 1990-ben. A felsőoktatásba beiskolázottak összlétszáma a költségtérítéssel képzési formák számának növekedése miatt pedig majdnem háromszoros gyarapodást jelent a tíz évvel korábbi helyzethez képest. Az 1998–2002 között hivatalban lévő oktatási kormányzat az elkövetkező évekre további létszámbővüléssel számolt. Ehhez képest a 2002-ben hivatalba lépő új oktatási kormányzat óvatosabb álláspontra helyezkedett, s a létszámbővülés mérséklését, illetve a minőségi képzés javítását – például a doktori programok fejlesztését – tűzte ki céljául.

Az egyetemi, főiskolai hallgatók számának növekedése mögött azonban néhány ellentmondás is meghúzódik. Az oktatásra fordított összegek szűkülő GDP mellett nem emelkedhettek kellő mértékben a kilencvenes években. A létszámbővülés is közrejátszott abban, hogy az egy hallgatóra eső költségek reálértéke jelentősen csökkent. (BARAKONYI 1999, 31.) A felsőoktatásban tehát komoly forrásbővülés nélkül ment végbe a hallgatók számának két-háromszoros emelkedése. Ebben foglalkoztatáspolitikai szempontok is közrejátszottak. A nagyobb felsőoktatási beiskolázási arány a munkaerőpiacra nehezedő nyomást, a munkanélküliek számát is csökkentette.

A létszámgyarapodás Magyarország nemzetközi versenyképességére elméletileg kedvező hatást gyakorolhat, növelve az ország tőkevonzó erejét. A viszonylag olcsó és nagy létszámú szakképzett munkaerő a multinacionális szféra tudásintenzív tevékenységi köreit vonzhatja, s ezek a bért munkán alapuló beszállítói tevékenységeknél korszerűbb gazdaságszerkezetet eredményezhetnek. Érdemes itt utalni Írország példájára, ahol az utóbbi időszakban komoly oktatási beruházások történtek, s ahol az európai számítógépipar fontos központja alakult ki. Az EU-csatlakozás után pedig a versenyképes magyar munkaerőnek új lehetőségei nyílhatnak az egységesülő európai munkaerőpiacon.

A kilencvenes években még pazarlónak mondott felsőoktatási struktúra mára lehetőségei határára érkezett. A felsőoktatási intézmények vezetésében is erősödött az a vélemény, hogy a létszám további növelése a minőségromlás komoly kockázatát hordozza, ha nem jár együtt a költségvetési támogatás jelentős gyarapodásával. Külső forrásbevonást jelentettek már a kilencvenes években a világbanki hitelek, de azok inkább a hiányzó belső költségvetési támogatás enyhítését, mint a létszámnövekedést megalapozó stratégiát szolgálták. A hazai források alapvető bővülésére az utóbbi években meginduló gazdasági növekedés ellenére sem lehet számítani.

A nehézségek ellenére az elmúlt évtizedben a felsőoktatásban mindazonáltal számos változás, innováció jelent meg, valamint új típusú versenyhelyzet bontakozott ki az egyes intézmények között, s a helyzet összességében kedvezőbb, mint a közoktatásban. Ez a tény az oktatási rendszer további fontos problémájára utal: a felsőoktatásban

végbemenő reformok sikere elképzelhetetlen a közoktatás megújulása nélkül. A nemzetközi tapasztalatok azt mutatják, hogy azokban az országokban, amelyek gazdasági sikereiket oktatási rendszerük kiterjesztésének is köszönhetik – például egyes délkelet-ázsiai országok –, a felsőoktatás fejlesztése sosem szakadt el a közoktatásától.

FELSŐOKTATÁS ÉS EU-CSATLAKOZÁS

Az eddigiekben a magyar felsőoktatás, tudomány és az európai kihívások szélesebb összefüggéseire mutattunk rá. A továbbiakban az EU-csatlakozásnak a felsőoktatásra gyakorolt konkrét hatásait vesszük sorra, kitérve a társadalomtudományok néhány problémájára.

INTÉZMÉNYI INTEGRÁCIÓ A FELSZŐOKTATÁSBAN

A kilencvenes évek legfontosabb és legtöbb vitát kiváltó folyamata a felsőoktatási szférában az oktatási kormányzat által ösztönzött egyetemi integráció volt. Az egyetemek egyesítésének, integrációjának kérdésében a hatalmon lévő kormányok nem vallottak markánsan eltérő nézeteket. Az Antall-kormány programjában már utalás történt a hagyományos szerveződési formák átalakítására, a szocialista-szabad demokrata koalíció idején pedig sor került a felsőoktatási integráció törvényi kereteinek kidolgozására. Az integráció mellett érvelők a magyar és a nyugat-európai felsőoktatási rendszerek különbségére mutattak rá, amikor a hazai egyetemi, főiskolai struktúra szétaprózottságát, az egy-egy intézményt látogató hallgatók viszonylag alacsony számát hangoztatták. Magyarországon a Kádár-korszakban az egyetemek, főiskolák számának szaporodásával valóban megemelkedett a felsőoktatási intézmények száma. Hasonló folyamatok Nyugat-Európában is lejátszódtak, de ott a későbbiekben a tendencia a nagy létszámú, multidiszciplináris egyetem kialakulása felé mutatott. (LADÁNYI 1998, 69.) Az integráció így pusztán oktatásszervezési szempontból is az európai alkalmazkodás fontos kérdésévé vált.

Az intézmények egy része nehezményezte, hogy az oktatási kormányzat kikényszerítette egyes egyetemek, főiskolák egyesülését. A kritikusok „kényszerintegrációról” beszéltek, mások pedig felvetették, hogy a változások általában nem vezettek a párhuzamosságok felszámolásához. („álintegráció”) A társadalom- és bölcsészettudományok vonatkozásában is általános volt az a tapasztalat, hogy az integráció lényegében érintetlenül hagyta a régi struktúrákat. Az oktatási kormányzat ugyanakkor az integrációs folyamatot hosszabb távú oktatás- és gazdaságpolitikai célok részeként értelmezte. Az 1998-ban hivatalba lépő kormány is megerősítette az integráció melletti elkötelezettségét, hangsúlyozva, hogy eszköznek és nem öncélként tekinti azt. Az oktatási kormányzat szerint az integráció révén az alábbi célok válnak megvalósíthatóvá: „Az intézmények stabilitásának növelése azáltal, hogy a tudományágak sokaságának megjelenése ugyanabban a szervezetben kevésbé teszi azokat kiszolgáltatottakká a gazdaság és a piac gyors változásaival szemben. Ez – tekintettel arra, hogy a különböző tudományterületeken a szellemi erőforrások kiépítéséhez jellegzetesen két évtizedre van szükség, és ezért a pillanatnyi piac (ami meghatározója a felnőttképzésnek és a továbbképzésnek) semmiképpen sem lehet döntő tényezője a felsőoktatás szervezeti kialakításának – segít ésszerűen gazdálkodni társadalmunk szellemi erőforrásaival.” (Kiss–Erdélyi 1999, 9.)

Hasonlóképpen fontos szempontként vetődött fel az egyetemek regionális innovációs központ szerepe: „A szellemi erőforrások fejlesztése... érdekében... a felsőoktatási

intézményeknek a regionális fejlesztés általános szellemi központjává kell válniuk, tekintettel a felsőoktatási, az EU-csatlakozás miatt elkerülhetetlen társadalomepítési és a gazdasági-fejlesztési tudásközponttal kapcsolatos járulékos feladatokra is.” (Kiss–Erdélyi 1999, 9.) A felsőoktatási integráció célkitűzései tehát azt a tényt is figyelembe vették, hogy az európai gazdaságokban az egyetemek térszervező és innovációs centrum szerepe felértékelődött. E változások a tudásintenzív iparágak növekvő fontosságával és az európai közigazgatási rendszereknek az elmúlt évtizedekben kibontakozó regionalizálódásával együtt mentek végbe. A közigazgatási mezoszint kiépülése – amely egyszerre volt történeti-kulturális identitáskeresés és a gazdasági problémák megoldásának egy lehetséges útja – Nyugat-Európában egybeesett a helyi gazdasági stratégiák megfogalmazásával. Ebben a folyamatban komoly feladatok hárultak az egyetemekre, helyi kutatóközpontokra és innovációs parkokra. Optimális esetben a magyar felsőoktatási intézmények képviselői a regionális fejlesztési tanácsok tevékeny résztvevőivé válhatnak már a közeljövőben. A magyar területi igazgatásban az elmúlt években létrejött régiók megformálódásának egyik jelentős mozzanata lehet az egyetemek, mint tudásközpontok térszervező szerepének kibontakozása. (AZ EU-CSATLAKOZÁS... 1999, 18.) E változások a társadalomtudományi kutatásokra is jelentős feladatokat rónak.

Az egyetemek regionális centrum szerepe nemcsak a műszaki és természettudományos K+F-ben betöltött jelentőségéből adódik, hanem abból is, hogy a társadalmi-gazdasági folyamatok nyomon követésével és elemzésével támogatást kell nyújtaniuk a regionális fejlesztési tervek kidolgozásához. A regionális fejlesztés kutatóbázisának erősödése a társadalom-földrajzi, regionális gazdaságtani és a helyi társadalmakat vizsgáló szociológiai kutatások elmélyülését – s az erre vonatkozó kormányzati pénzügyi támogatást – feltételezi. Ennek igénye annál is sürgetőbb, mert a magyar önkormányzati rendszer szétaprózottsága miatt nem rendelkezik saját regionális fejlesztő szakembergárdával. Az elmúlt években a Regionális Kutatások Központja budapesti és vidéki központjai értek el jelentős eredményeket a regionális fejlesztési tervek kidolgozása terén. A Regionális Kutatások Központja a Széchenyi-program támogatását is megpályázta a magyarországi térségek nemzetközi versenyképességét vizsgáló kutatási tervével. (HORVÁTH 2001, 203–231.) A regionális kutatókra ugyanakkor az elmúlt években számos feladatot róttak a saját apparátussal nem rendelkező önkormányzatok megrendelése. Ezen a helyzeten lenne kívánatos némiképp változtatni a vidéki egyetemek, tudásközpontok mellett dolgozó regionális kutató szakembergárda további megerősítésével és a térségi alapkutatások kormányzati finanszírozásával. Egyedül ez biztosíthat megfelelő szakmai háttérrel ahhoz, hogy az EU-csatlakozás után a különböző fejlesztési tervek ne rövid távú vagy lobbierdekek, illetve az Európai Unió által egyoldalúan ajánlott szempontok alapján fogalmazódjanak meg. Ebbe az irányba mutató nagyobb léptékű kutatási program volt a kilencvenes években a komplex Alföld-kutatás, amelyben a Magyar Tudományos Akadémia is szerepet vállalt.

AZ INTÉZMÉNYFEJLESZTÉS IRÁNYAI A FELSŐOKTATÁSBAN ÉS AZ EU-CSATLAKOZÁS

A magyar felsőoktatást az államszocializmus idején „a műszaki és az agrár-felsőoktatás túlsúlya jellemezte. A hetvenes évek második felétől e képzési ágak aránya csökkent és mindinkább nőtt a pedagógusképzés aránya, s e képzés a nyolcvanas években a felsőoktatás legnagyobb képzési ágává vált. A humán, a jogi, a természettudományi, különösen pedig a közgazdasági-üzleti képzés aránya – nem-

zetközi összehasonlításban – meglehetősen alacsony volt. A kilencvenes években ezek az aránytalanságok bizonyos mértékig mérséklődtek, az EU-tagállamok felsőoktatásához viszonyítva azonban továbbra is alacsony a közgazdasági-üzleti, s részben a természettudományi és a jogi képzés, túlzottan magas a pedagógus-képzés, valamint az agrár-felsőoktatás aránya.” (Ladányi 1998, 68.)

A társadalom- és bölcsészettudományokról elmondható, hogy a kilencvenes években jelentősen csökkent a tanárszakok, és növekedett a jogász-, közgazdászpályák vonzereje. A közeljövőben azonban a jogász- és közgazdászpályákon már bizonyos fokú telítettség valószínűsíthető. Az üzleti közgazdaságtan területein erőteljes professzionalizálódás, szakosodás és a gyakorlati ismeretek iránti igény tapasztalható, ami az elméleti közgazdaságtani ismeretek viszonylagos háttérbe szorulásával kapcsolódik össze. Hosszabb távon a mérnöki és az üzleti közgazdasági ismereteket kombináló végzettség tűnik a leginkább piacképesnek. A Budapesti Műszaki Egyetem és a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem esetleges integrációja lendületet adhatott volna az ilyen irányú képzés tömegessé válásának. A tanári pálya vonzerejének jelentős csökkenését jelzi, hogy az ilyen képzésben végzett hallgatók tekintélyes része nem helyezkedik el a közoktatásban, ami utánpótlási problémákhoz és a színvonal csökkenéséhez vezethet a közeljövőben.

A hallgatói létszám emelkedése, arányainak és az egyes szakmák iránt megnyilvánuló piaci igényeknek a változása a felsőoktatás fejlesztésének csak az egyik problémáját jelenti. A felsőoktatás jövőképeinek kialakítása ennél jóval összetettebb feladat. A nemzeti felsőoktatási stratégia hiányát az oktatáskutatók a kilencvenes évek második felében több ízben is jelezték. A rövid távú intézményi érdekek egyoldalú érvényesülése megakadályozta, hogy az oktatási tárca vezetése éljen feladatköréből adódó lehetőségeivel. Az elmúlt években történt előrehaladás ebben a kérdésben, de a hiteles jövőkép megformálását a felsőoktatási statisztikai rendszerek hiányosságai is nagymértékben megnehezítik. (BARAKONYI 1999, 30–31.)

Hasonlóképpen problémát jelent a felsőoktatási stratégia megfogalmazásakor, hogy Magyarországon igen gyenge az oktatás és a gazdasági szféra közötti párbeszéd. Míg az EU-országok felsőoktatásának gyakorlatában erőteljes visszacsatolási mechanizmusok működnek a gazdaság és a munkaerőpiac felé, s a gazdálkodó szervezetek aktívan részt vesznek az egyes felsőoktatási intézmények képzési programjainak kimunkálásában, addig Magyarországon ez a kapcsolat még esetleges. Bár nem tagja az Európai Uniónak, az európai felsőoktatás gyakorlatában mégis követendőnek tekinthető Norvégia példája, ahol az oktatási rendszer megújítása során számos lépést alaposan egyeztettek a munkaügyi és a szociális partnerekkel, s azok jelentős anyagi támogatással is hozzájárultak a képzési reformokhoz. Ebbe az irányba mutató kezdeményezés volt az elmúlt években a Budapesti Közgazdaság-tudományi és Államigazgatási Egyetemen a vállalati professzori cím bevezetése, amit a gazdasági szféra pénzügyi támogatásával valósítottak meg. De nemcsak a felsőoktatás és a gazdasági szféra közötti kapcsolatok nem megfelelőek, hanem az intézmények gazdasági önállósága sem éri el a kívánt mértéket. Ezekre a problémákra célszerű mihamarabb megoldást találni, egyrészt mert az Európai Unióba való belépés után az egyetemek maguk is egyre inkább vállalkozó intézményekké válnak, másrészt a rugalmas gazdasági szabályozás segítheti a külső forrásbevonást is.

A felsőoktatási statisztikai-információs rendszerek hiányosságaihoz is kapcsolódóan problémákat vetettek fel a kilencvenes években a költségvetési források elosztási

elvei. A finanszírozási gyakorlat az intézményeket a hallgatói létszám bővítésében tette érdekeltté. (AZ EU-CSATLAKOZÁS 1999, 13.) Ugyanakkor az egyetemek nem voltak eléggé motiváltak a kutatói bázisok fejlesztésében. A felsőoktatás finanszírozási rendszerének reformfolyamata ezeket a problémákat is fel kívánja oldani, amikor „támogatja a felsőoktatás különböző funkcióinak (oktatás, tehetséggondozás, K+F, regionális szerep) összehangolt megvalósítását.” (MATOLCSY 2001, 19.)

Utalni kell a magyar intézményirányításban, oktatásszervezésben az EU-országok felsőoktatásában tapasztaltakhoz képest mutatkozó hiányosságokra is. Magyarország a szakszerű intézményvezetés terén igen nagy lemaradást mutat. Az elmúlt években több ízben felvetődött, hogy a felsőoktatási intézmények szaporodó adminisztratív és pénzügyi feladatai megkövetelnék a prezidenciális rendszerre való áttérést, és az „elnök” mellett egy professzionális irányító csapat kialakítását. A magyar felsőoktatási szabályozás azonban nem teszi lehetővé a hagyományos rektori irányítás érdemi átalakítását. (AZ EU-CSATLAKOZÁS... 1999, 14, 28.)

LINEÁRIS VAGY DUÁLIS KÉPZÉSI RENDSZER

A második világháború utáni évtizedekben Nyugat-Európában – csakúgy, mint Magyarországon – egyetemeken és főiskolákon alapuló, duális felsőoktatási képzési rendszer jött létre. Nyugat-Európában emellett azonban megjelentek a kétciklusú – BA, MA – lineáris képzési rend elemei is. A változások ez utóbbi megoldás elterjedése felé hatottak, amit jól mutat az is, hogy az Európai Felsőoktatási Térség közös alapelveit meghirdető Bolognai Nyilatkozat a kétciklusú lineáris egyetemi képzés mellett foglalt állást. A Bolognai Nyilatkozattal kapcsolatos magyarországi reflexiók szinte az EU-konformitás részeként értelmezték a kétciklusú képzés rendszerének kialakítását, és a duális képzés – az egyetemek mellett működő főiskolák szisztémájának – megszüntetését.

Nem szabad megfeledkezni azonban arról, hogy egyrészt a Bolognai Nyilatkozat elvei nem kötelező érvényűek, másrészt hogy az Európai Unióban is igen változatos nemzeti felsőoktatási hagyományok élnek együtt. A kétciklusú egyetemi képzésre vonatkozó elveket tehát nem szükséges mereven értelmezni. A magyarországi egyetemek és főiskolák között húzódó merev határok egyébként is oldódni látszanak. Ugyanakkor kétségtelen, hogy hosszabb távon a magyar felsőoktatás sem vonhatja ki magát az európai felsőoktatásban zajló folyamatok hatása alól. Ezért, ahol mód van rá, célszerű lépéseket tenni a kétszakaszos képzés bevezetése irányába.

A bölcsészet- és társadalomtudományok területén a kétszintű képzés esélyei a közgazdasági diplomát adó szakokon a legjobbak. A Budapesti Közgazdaság-tudományi Egyetem a kilencvenes években már tett lépéseket ebbe az irányba. Jóval problematikusabbnak tűnik a jogászdiploma, ahol nehezen bontható fel az egységes ötéves képzés. Ellentmondásos a humán szakokon folyó középiskolai és általános iskolai tanárképzés kérdése. Ha fennmarad az egyetemi és a főiskolai képzés, nehezen értelmezhető a két ciklus a négy- vagy ötéves tanárképzésen belül.

MINŐSÉGI KÉPZÉS, MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS ÉS EU-KONFORMITÁS

A felsőoktatásban az elmúlt években végbemenő létszámemelkedés, a képzés tömegessé válása a korábbiaknál határozottabban veti fel a minőség és a minőségbiztosítás kérdését. A minőség romlásával kapcsolatos aggodalmak nem a felsőoktatás belső problémái, hanem szorosan összefüggnek a közoktatásban

tapasztalható tendenciákkal. A felsőoktatás kiterjedéséből fakadó gondok jobb megértéséhez egyébként is érdemes a közoktatás hasonló természetű problémáit elemezni. A felsőoktatás modernizációja, „európaizációja”, tömegessé válása a felelé névellálódás veszélyét is magában rejt.

Magyarországon például a közép- és felsőfokú képzésben igen magas színvonalú a matematika- és a természettudományos oktatás. Nem lenne helyes a modernizáció vagy valamiféle vélt EU-konformitás ürügyén az ebből fakadó viszonylagos előnyöket feladni. Az elmúlt évek tendenciái a természettudományos ismeretek visszaszorulását valószínűsítik a közoktatásban. Ez ellentmondásos döntés akkor, amikor az egyetemi természettudományos képzés évek óta hallgatói létszámhiánnyal, s ebből eredően szelekciós problémákkal küszködik, ami már önmagában is a minőségromlás veszélyét hordozza.

Hasonlóképpen negatív hatásokat válthatnak ki a lexikális tananyag csökkentésére vonatkozó törekvések. Kétségtelen, hogy a lexikális ismeretek dominanciája, a kompetencia- és készségfejlesztés viszonylagos háttérbe szorulása a hazai közoktatás nem új keletű problémája. Az itt tapasztalható anomáliák kialakulásához az egyetemek is hozzájárultak, mert a felvételik gyakorlata a lexikális ismereteket részesítette előnyben, és a közoktatás kénytelen volt elfogadni az így kialakuló tanulói és szülői igényeket. Az EU-országok közoktatási prioritásai között lényegesen nagyobb szerepet kapnak a lexikális ismeretekkel szemben a tanulói kompetenciák, készségek. Ugyanakkor az ez irányú változtatások olyan helyzetben érik az oktatási rendszert, amikor a felsőoktatás létszámbővülése és a szűkös anyagi források miatt a minőség romlása egyébként is az egyik legnagyobb veszélynek látszik. A változások tehát csak nagyfokú körültekintéssel valósíthatók meg, s talán helytelen lenne a reformok ürügyén, doktriner módon erőltetni a lexikális ismeretek visszaszorítását.

A tömegképzés kialakulása különös hangsúllyal veti fel a differenciált oktatási módszerek és a tehetséggondozás fontosságát. Bár az utóbbi időben inkább a közoktatásban figyelhető meg az eltérő képességű hallgatókkal való külön foglalkozás igényének kialakulása, a probléma a felsőoktatás számára is releváns kérdéseket vet fel. Míg a közoktatás nagyobb mértékben a családi hátrányokkal induló vagy rosszabb képességű gyerekcsoportokra összpontosítja erőfeszítéseit, addig a felsőoktatás elsősorban a tehetséggondozás útján léphet előre. Ebben a kérdésben fontos kezdeményezésre került sor az elmúlt években. A szakkollégiumok rendszerének pályázati lehetőségek biztosításával történő támogatása előmozdíthatja a tehetséggondozás gyakorlatának, rendszerének fokozatos kialakulását. A szakkollégiumok profiljában nagy súllyal van jelen a társadalomtudományi képzés.

A minőség problémáját az Európai Unió is kiemelt kérdésként tartja számon. A minőségbiztosítás közös európai gyakorlata nagyot lépett előre az utóbbi években. A minőségbiztosítás bevezetését az uniós csatlakozás elkerülhetetlenné teszi. Az EU-országok minőségbiztosítási gyakorlata nem tekinthető egységesnek, ugyanakkor bizonyos alapelvek mentén jól jellemezhető. Az uniós országok megközelítésmódja a felsőoktatás egészét átfogó minőségértékelési, minőségbiztosítási rendszer kiépítését tartja fontosnak, másrészt hangsúlyozza, hogy független testületekkel, differenciált eljárásokkal, széles körű publicitással, valamennyi szereplő bevonásával kell megvalósítani ezeket az eljárásokat. (DINYA 1999a, 31.) Magyarországon a minőségbiztosítás a felsőoktatásban ma még alig létezik, noha az Akkreditációs Bizottság már tett bizonyos lépéseket a minőség-ellenőrzés irányába. (HOMONNAY 1999, 44.)

A minőség-ellenőrzés problémái abból is fakadnak, hogy Magyarországon számos tudományterületen – jellemzően a társadalom- és bölcsészettudományokban is – az individuális oktatómunka olyan gyakorlata honosodott meg, hogy minden egyetemi oktató kizárólagos magánügyeként kezeli az oktatás tartalmi-szemléleti kérdéseit. Ezzel összefüggő anomália, hogy míg a középfokú oktatásban a módszertani képzésnek és a tanári továbbképzésnek elfogadott hagyománya van, addig a felsőoktatásban a szakmai előrehaladás a tudományos minősítésre korlátozódik, és nem követel meg bizonyított oktatási kompetenciát. Hasonlóképpen problémát jelent, hogy Magyarországon jószerivel nem létezik az egyetemi oktatók belső szakmai továbbképzésének intézményesített rendszere. A minőség-ellenőrzésnek így hatást kell gyakorolnia a belső továbbképzési rendszer kialakítására és a pedagógiai-módszertani kvalitások hiteles mérésére.

DIPLOMÁK, KREDITEK ÁTVÁLTHATÓSÁGA ÉS HALLGATÓI MOBILITÁS

A magyar felsőoktatást érő európai kihívások az egyetemi, főiskolai tananyagok tartalmát is érintik. A szakmák és egyetemi végzettségek kölcsönös elismerése irányába tett előrelépés az utóbbi években világossá tette, hogy ez a folyamat akkor teljessé válhat, ha az egyes diplomák mögött álló tudás is hasonló színvonalat tükröz. Az egyetemi szakok tananyagának bizonyos mértékű egységesülése Európában – amely hosszabb ideig tartó, az egyetemi szférában zajló, s az önkéntesség elemeit is hordozó folyamat – nem egyformán szükséges és nem is lehetséges minden diploma esetében. Általában elmondható, hogy a műszaki, természettudományos és közgazdasági pályákon – piaci okokból is – sokkal egyszerűbben lehet közelíteni a tananyagokat, mint a bölcsészettudományok esetében. Mindez nem jelenti azt, hogy a humán képzésben ne lenne szükség a tananyagok bizonyos mértékű kölcsönhatására, de ezeken a területeken – legalábbis a nemzeti kultúrához kapcsolódó tanegységeknél – nagyobb mértékben őrizhetők, sőt őrizendők meg a helyi sajátosságok.

Az egyetemi, főiskolai tananyagokat más közvetett hatások is formálhatják. Az EU-csatlakozás után várhatóan tovább növekszik a hallgatói és oktatói mobilitás mértéke, a felsőoktatási intézmények pedig egyre több információs hálózatba kapcsolódhatnak be. A nyugat-európai felsőoktatási szférában a „tudástermelés” mellett az információk rendkívül intenzív cseréje is zajlik. Mindezek hatására az egyetemeken számos új tudományos eredményt ismerhetnek meg, az élesedő versenyben érdekük is lesz, hogy beépítsék azokat az egyetemi tananyagba.

Az oktatási kormányzat az utóbbi években lépéseket tett a kreditrendszer magyarországi bevezetésére, amelynek egyik célja a tartalmi-tananyagbeli összemérhetőség megteremtése a magyar és a külföldi egyetemek között. A kialakuló kreditrendszer elősegítheti az uniós programok által támogatott hallgatói mobilitást. A kilencvenes években a TEMPUS-támogatással lehetővé váló külföldi hallgatói tanulmányok így állandósulhatnak a jövőben. Hasonlóképpen a magyarországi diplomák elfogadtatását segíti az idegen nyelvű diplomamelléklet kidolgozása, melyen az elmúlt időszakban munkálkodott az Oktatási Minisztérium. Általában véve a képzettségek elismerésének az Unió tagállamaiban számos új megoldása, technikája van kibontakozóban. Terjed az a módszer, amely nem a képzettség elnevezésére, hanem tartalmára összpontosít, és felsorolja azokat az ismereteket, amelyek egy-egy végzettség mögé rendelhetőek. Ez a megoldás a piaci szereplők számára jóval egyértelműbb, világosabb jelzéseket ad a diploma értékét illetően. (SIMONICS 1998, 55.)

A diplomák elismerésének lehetősége nemcsak az egyes szakmáktól függ, hanem a képzés jellegétől is. A nappali alapképzés és a doktori diplomák esetében a helyzet egyszerűbbnek, a poszt-secondary képzés és a különböző posztgraduális diplomák esetében bonyolultabbnak tűnik. (LADÁNYI 1998, 64-65.)

„EURÓPAI TARTALOM” AZ EGYETEMI TANANYAGOKBAN

Az EU-tagság ténye az európai integrációs ismeretek oktatására, valamint az európai történelem és kultúra közös vonásainak az egyetemi tananyagokban való megjelenítésére is pozitív hatásokat gyakorolt. Az „európai dimenzió” kialakulása a nyugat-európai egyetemek tananyagaiban az ún. Európa-tanulmányok oktatásának, szervezeti kereteinek kibontakozását is jelentette. Az Európa-tanulmányok klasszikus értelemben vett multidiszciplináris képzés, amelynek jogi, közgazdasági, politikatudományi és történeti elemei is vannak. Magyarországon a kilencvenes évek második felében történtek komolyabb előrelépések az Európa-tanulmányok oktatása terén. Az Európai Unió a PHARE-programból támogatta az Európai Tanulmányi Központok országos hálózatának létrehozását, s ennek eredményeként ma mintegy 15 felsőoktatási intézményben zajlik szervezett keretek között az integrációs ismeretek oktatása. (LŐRINCNÉ ISTVÁNFFY 2000.)

Az uniós ismeretek megjelenése az egyetemi tananyagokban jelentős eredménynek tekinthető, ha azt a képzési formák változatossága és a meghirdetett tantárgyak száma felől szemléljük. Ma már az egyetemi alapképzésben közgazdasági és jogi diploma megszerzésének feltétele az európai integrációs tanegységek hallgatása. A közelmúltban több egyetemen, főiskolán nappali alapképzésben is megindult a nemzetközi tanulmányok képzés, amelynek egyik kimenete az Európa-szakirány. Az Európa-szakértő képzés posztgraduális szinten is megkezdődött. A látványos előrehaladás mellett az EU-ismeretek oktatása problémákat is felvet. Egyrészt az új képzési formák gyors ütemű elterjedése a minőségromlás veszélyét hordozza. Másfelől az Európa-szakértő másoddiplomás képzés mellett legalább olyan fontos az egyes szakmák EU-specifikus vonatkozásainak alapos szerepeltetése az egyetemi tananyagokban. Megfontolandó tény, hogy – a csatlakozás utáni első évektől eltekintve – „főhivatású” EU-bürokratából viszonylag kevésre lesz szükség, ugyanakkor széles kereslet mutatkozhat olyan szakemberek iránt, akik a saját területükön szerzett jártasságon túl jól ismerik szakmájuk EU-specifikus vonásait.

1990 óta jelentős előrehaladás történt az oktatási segédanyagok, tankönyvek vonatkozásában is. A szerény kezdetekkel összevetve az eredmények valóban imponálóak. Az elmúlt tíz évben új tankönyvek jelentek meg az integráció történetéről, gazdaságtanáról, jogi és intézményrendszeréről, valamint a közös politikaterületekről. Ezek a munkák általában íróik oktatói munkájának, kutatásainak eredményeit foglalják össze, és igényes vállalkozásoknak tekinthetők. Ugyanakkor hiányként könyvelhető el, hogy a Nyugat-Európában standard tankönyvekként, kézikönyvekként használt munkák közül viszonylag keveset fordítottak le magyarra. Kevés kivételtől eltekintve szintén hiányzik az oktatási segédanyagok közül a szöveggyűjtemény műfaja, amely egyes területeken az aktuális szakirodalom teljesebb körű bemutatását tenné lehetővé. Bizonyos mértékig hiányolhatóak az Európa-tanulmányok képzésből a jól szerkesztett forrásgyűjtemények, amelyek a Közösség legfontosabb „alapszövegeit” mutatnák be, holott ezek révén „szövegközpontúan” tájékozódhatnának a hallgatók a jelentősebb szerződésekről és dokumentumokról.

A tankönyvek által közvetített tudás elsősorban alapvető tényeket, technokrata ismereteket közöl – gyakran magas színvonalon –, vagy jobb esetben az integráció egyes kérdéseiben kialakult viták, eltérő nézetek bemutatására szorítkozik, s ritkábban célozza meg a szemléletformálást vagy a tudományosan megalapozott kritikai viszonyulást. Ez azért tűnik hiányosságnak, mert az egyetemi hallgatók – akik később a véleményformáló értelmiség sorait gyarapítják – nem vagy csak kevéssé ismerik és értik az Európai Unió valóságos dilemmáit, valamint a magyar csatlakozás ellentmondásait. Általános tapasztalat, hogy a közgazdász egyetemi hallgatók többsége arra a kérdésre, hogy „Miképpen magyarázná el egy laikus számára az EU-csatlakozás szükségességét?”, igen sablonos – és hiányos – válaszokat szokott adni. Úgy tűnik, kevéssé világos a hallgatók számára a manapság agyonhasznált „globalizáció” fogalma, tartalma, valamint az Európai Uniónak és a globalizációnak – az utóbbi évtizedek megértése szempontjából kulcsfontosságú – viszonya. Hasonlóképpen problematikusnak tűnik, hogy a hallgatók a tankönyvekből elsősorban csupán az Unió politikaterületeinek működési mechanizmusait ismerik meg. Az már általában homályban marad, hogy az egyes politikaterületek milyen nemzetállami érdekek és értékek eredőjeként jöttek létre. Általában véve az Európai Unió világa a hallgatók többsége előtt nemzetek feletti technokrata intézkedések és jogszabályok együtteseként jelenik meg. Az európai integráció történetének oktatása során is elsősorban a közös intézmények kialakulásán van a hangsúly, s a nemzetállami történések csak esetlegesen villannak fel az integrációtörténeti mozzanatok háttérben.

Mindezeket tekintetbe véve fontos lenne a jelenleginél jóval nagyobb mértékben foglalkozni az 1945 utáni évtizedek gazdaságtörténetével, valamint az egyes nyugat-európai országok belpolitikai történéseivel. Az Európai Unió és a nemzetállamok viszonyának történeti megismerése adhat csak hiteles példákat arra, hogy mivel jár az EU-tagság egy csatlakozó ország számára. Másfelől az Európai Unió politikaterületeinek nemzeti meghatározottsága arra is rávilágíthat, hogy az európai szabályozás értelme gyakran a nemzetállami hagyományok közös minimumán alapszik, melynek létezése a közös európai értékek lehetőségére is utal, és egyben kialakulásuk folyamatában teszi érthetővé azokat.

Végül hadd utaljunk arra is, hogy az ötvenes–hatvanas években Nyugat-Európában kialakult sikeres demokrácia- és jóléti modell pozitív módon kapcsolódott egybe az integráció előrehaladásával, míg a hetvenes évek után csatlakozó országok már egyre inkább nélkülözik ezeket a történelmi tapasztalatokat. A felsőoktatási tananyagokban meglehetősen alulreprezentált ötvenes–hatvanas évek jobb megismerése ezért az európai integráció Magyarországon kevéssé tudatosított mozzanataira is rávilágíthat, például arra, hogy a második világháború után a nemzetek feletti intézmények létrejötte nem annyira korlátozta, mint inkább megerősítette a nemzetállamot, illetve, hogy a hetvenes évek előtt a nemzeti gazdaságpolitikák és szociális vívmányok a közös európai eredmények alapvetéséül is szolgáltak. A nemzetállam és az integráció viszonya az elmúlt két-három évtizedben jóval ellentmondásosabbá vált – s e nagy jelentőségű tény megértéséhez elkerülhetetlen az ötvenes–hatvanas évekhez mint „kiinduló állapothoz” való viszonyulás. Nemzetállam és integráció relációját egyébként is viszonylag kevés, a felsőoktatás számára használható tankönyv elemezte behatóan.

Az „európai dimenzió” az oktatás és a tananyagok mellett a kutatótevékenységre is kiterjedt Magyarországon. Az EU-kutatások az elmúlt évek társadalomtudományi vizsgálódásainak egyik legdinamikusabban fejlődő területét jelentették. Ez nyilvánvalóan anyagi-egzisztenciális okokkal is magyarázható. A társadalom-

tudósok számára jövedelmezővé vált az „EU-business”-ben való részvétel. Az EU-csatlakozással kapcsolatos kutatásokat összességében eredményesnek lehet tekinteni, mert nagyjából sikerrel járultak hozzá a csatlakozási tárgyalások szakmai háttérének megalapozásához. Az agrárközgazdászok elemezték az EU-csatlakozásnak a mezőgazdaságra gyakorolt hatásait, s a *Közgazdasági Szemle* tanulmányai foglalkoztak a spanyol, portugál, görög és ír csatlakozás tapasztalataival. A *Tér és Társadalom* című folyóirat a strukturális alapokkal és regionális támogatásokkal kapcsolatos tanulmányok sorozatát jelentette meg a kilencvenes évek második felétől. Hasonlóképpen magas színvonalú elemzések kísérték figyelemmel az euró bevezetésének problematikáját (Lőrincné Istvánffy Hajna, Palánkai Tibor tanulmányai). Az „EU-problematika” fontosságára önálló folyóiratok indulása is utalt (*Európa Fórum*, *Európai Tükör*). A kilencvenes évek második felétől a *Politikatudományi Szemle* is rendszeresen közölt elemzéseket integrációs témakörben.

A jelentős eredmények mellett egyes aránytalanságokra is rá kell mutatni. Az uniós csatlakozással foglalkozó szakirodalom főleg a gazdasági, jogharmonizációs következmények elemzésére szorítkozott, ugyanakkor kevésbé foglalkozott a tagság hatására felmerülő szuverenitásproblémákkal. A „demokratikus deficit” kérdésének a nyugat-európai országokban jelentős szakirodalma van. Magyarországon kevés tanulmány elemezte behatóan az EU-csatlakozásnak a demokratikus intézményrendszerre gyakorolt hatásait. S ennek híján a társadalomtudományok nem voltak képesek hozzájárulni színvonalas érvekkel egy olyan közéleti vitához, ami az Európai Unió és a csatlakozó nemzetállam – Magyarország – viszonyát megnyugtatóan tisztázta volna a társadalom előtt.

Hasonlóképpen problémákat vet fel, hogy az EU-csatlakozás gazdasági hatásait vizsgáló tanulmányok az elvárhatónál ritkábban fogalmaznak meg számszerűsített következtetéseket. Kétségtelen, hogy a magyar gazdaság jellegzetességei nagymértékben megnehezítik a prognózisalkotást, ugyanakkor egyes esetekben lehetséges lenne statisztikailag megalapozott modellek alkotása, alkalmazása. Magyarországon a strukturális alapok pénzügyi hatásait inkább nemzetgazdasági vetületben – mint erőforrástranszfert – elemezték. Nem foglalkoztak viszont azzal, hogy miképpen lehetséges az egyes régiókra gyakorolt kedvezőbb növekedési esélyek számszerűsítése. Szintén problémákat vetnek fel az uniós szakirodalomból hiányzó „ha, akkor” típusú következtetések, a csatlakozási folyamat előnyeinek, hátrányainak folyamatos mérlegelésével készített scenáriók. A nemzetgazdaság egyes ágazataira gyakorolt csatlakozási hatások, s az ezek összesítéséből készített forgatókönyvek nem tisztázzák kellő világossággal az Európai Unióhoz való közeledés legfontosabb elágazási pontjait, választási lehetőségeit és kényszerpályáit.

TÁVOKTATÁS, POSZT-SECONDARY KÉPZÉS AZ EU-BAN

Míg az EU-országok gyakorlatában mind az iskolai rendszerű akkreditált felsőfokú szakképzés (poszt-secondary), mind a távoktatás – bár eltérő módon – hagyományokkal bír, addig Magyarországon szinte teljesen hiányzik ez a két képzési forma, noha rugalmas rendszerű megoldásokat tesznek lehetővé, amelyek alkalmasak a felsőoktatás és a gazdaság közötti visszacsatolások erősítésére. Az utóbbi időben megkezdődő távoktatás a felnőttképzés új formáit terjesztheti el, s a munkaerő-piaci igényekhez való alkalmazkodás esetén hozzájárulhat a munkanélküliség kezeléséhez. Mind a

poszt-secondary, mind a távoktatás esetében a képzés kiterjesztésére valószínűleg EU-források vonhatók be. Ezek a formák elősegíthetik az Európai Unióhoz hasonló képzési struktúra létrejöttét a felsőoktatásban és az „élethosszig tartó tanulás” terjedését.

NÉHÁNY KONKLÚZIÓ A TÁRSADALOMTUDOMÁNYOKRÓL

Az EU-csatlakozásnak a társadalomtudományokra gyakorolt hatása nagyrészt a felsőoktatás és a kutatószféra egészét jellemző változásokból vezethető le. A diplomák, kreditek átválthatósága, a hallgatói mobilitás, az Európai Unió által finanszírozott közös oktatási programokban való részvétel, a minőségbiztosítás követelményei és a kétciklusú diploma kérdése a felsőoktatás társadalomtudományi szakjain is átalakulásokhoz vezetnek. E hatások egy része már a kilencvenes évek második felében elérte a magyar felsőoktatást, az oktatási kormányzat EU-csatlakozásra felkészítő reformtörekvésein vagy a már említett, Magyarország számára megnyíló európai programokon keresztül. Ez arra enged következtetni, hogy az uniós csatlakozás valószínűleg nem jelent majd éles cezúrát a felsőoktatásban, hanem inkább a már ma is létező lehetőségek kiterjedésére és néhány új mozzanat megjelenésére kell számítani. Ezek közül a legfontosabb a verseny erősödése a magyarországi és az európai egyetemek között. Mivel a csatlakozás után a magyar hallgatók a mostaninál kedvezőbb feltételek mellett tanulhatnak az Európai Unió országaiban, a magyarországi egyetemeknek – s ez a társadalomtudományi képzést is érinti – fel kell készülniük arra, hogy azokat a hallgatókat, akik képesek megfizetni a külföldi tartózkodás költségeit, elsősorban a magyar oktatás magas színvonalára győzheti meg arról, hogy érdemes hazai tanulmányokat folytatniuk.

A kutatások finanszírozása szempontjából az EU-csatlakozás inkább a műszaki és a természettudományokban járhat forrásbevonással. A társadalomtudományok számára elérhető EU-pályázatok az ipari kutatásokra fordított összegeknek csak töredékét jelentik. Ezt figyelembe véve kétséges, hogy – néhány kivételtől eltekintve – a társadalomtudományok intézményei éreznek-e majd elég motivációt az EU-támogatások megszerzésére, ismerve a pályázatok rendkívüli bonyolultságát, bürokratikus jellegét, ugyanakkor a megpályázható források más tudományterületekhez képest kevésbé számottevő nagyságrendjét. Másfelől persze felvethető, hogy a társadalomtudományi kutatások – nem lévén anyag- és eszközigényesek – viszonylag olcsók, így a szerényebb uniós támogatások is forrásbővülést eredményezhetnek. Alkalmazott közgazdasági, jogi kutatásokkal intézmények, kutatóközpontok valószínűleg nagyobb sikerrel pályázhatnak meg jelentősebb összegeket, míg az elméleti kutatások – és kutatók – számára inkább az egyéni életpályából következő ösztöndíj, vendégtanári meghívás marad a legfontosabb lehetőség. Ezek száma az EU-csatlakozás után – a tanári mobilitás közösségi támogatása miatt – valószínűleg emelkedni fog, megszerzésük pedig leegyszerűsödhet. Kérdéses azonban, hogy ezek a változások – legalábbis rövid vagy középtávon – mekkora jelentőséggel bírnak, hiszen a társadalomtudósoknak már a kilencvenes években is számos lehetőség állt rendelkezésére külföldi tanulmányutak, ösztöndíjak megszerzésére. S azok a kutatók, akik az elmúlt évtizedben képesek voltak belépni a nemzetközi tudományos életbe, eddig is jól kihasználták a Magyarországon kívül megnyíló lehetőségeket. Várhatóan az uniós csatlakozás után a társadalomtudományokban erősödik majd a kutatók közötti polarizálódás: egy részük sikerrel kapcsolódik be az európai

tudományos életbe, s képes lesz megfelelni az ottani elvárásoknak, míg mások nem szívesen fogják vállalni a nemzetközi megmérettetést.

A társadalomtudományok területén az együttműködés ígéretes terepe lehet a különböző nemzetközi kutatási projekteken való részvétel, vagy több egyetemre, kutatóközpontra kiterjedő doktori programok szervezése. A nemzetközi integrálódás ezen módjai nem feltétlenül EU-specifikusak, ugyanakkor az Európai Unió egyetemi közti programfejlesztésekre igénybe vehető pénzalapjai, valamint az Európai Felsőoktatási Térségben és az Európai Kutatási Térségben zajló folyamatok elősegíthetik ezeknek az együttműködési formáknak a gyakoribbá válását. Hasonló a helyzet a külföldi tanulmányokkal megszerzhető PhD-fokozattal. Az EU-tagországok képzésében való részvétel éppúgy egyszerűbbé válik, mint a doktori diploma hazai elismertetése.

A felsőoktatás létszámának növekedése miatt a társadalomtudományoknak az egyetemi oktatásban betöltött szerepe is átalakulóban van. A magas létszám melletti oktatás új tankönyvek, oktatási segédanyagok elkészítését, s általában véve az egész felsőoktatási módszertan újragondolását követeli meg. A társadalomtudományok számos új induló szak tananyagában kaphatnak részt, akár mint kiegészítő ismeretek, így – bár a közgazdasági és a jogi területektől eltekintve túl nagy érdeklődés nem nyilvánul meg irántuk – összességében megőrizhetik a képzésben betöltött szerepüket. A tömegképzés keretében oktatott társadalomtudományi bevezető tárgyak azonban egészen más viszonyulást kívánnak meg az oktatóktól, mint a hagyományos kis létszámú szakokon folyó oktatás vagy az elitképzés. Új oktatási segédanyagok, multimédiás szoftverek fejlesztését az Európai Unió is támogatja, érdemes a felsőoktatási tananyag-ellátottság javítására igénybe venni a pályázati lehetőségeket.

IRODALOM

- Agenda 2000. For a Stronger and Wider Union* 1997. Strasbourg, European Commission.
- Az Európai Unió felé... Az OKTK magyar csatlakozást segítő kutatási programjaiból 2000. *Magyar Tudomány*, 7. sz.
- Az EU-csatlakozás kérdései a felsőoktatásban 1999. MF Műhely az Oktatáskutató Intézetben VII. (vita anyaga) *Magyar Felsőoktatás*, 7. sz. 11–28.
- A felsőoktatás fejlesztésének középtávú stratégiája 1997. MKM.
- Barakonyi Károly 1999. A hazai felsőoktatás és az EU-csatlakozás. *Magyar Felsőoktatás*, 7. sz. 29–31.
- Dinya László 1999a. A felsőoktatás minőségbiztosítása és az EU-csatlakozás. *Magyar Felsőoktatás*, 4. sz. 30–31.
- Dinya László 1999b. Lehetőségek és kihívások: az EU-csatlakozás és a magyar felsőoktatás. *Magyar Felsőoktatás*, 7. sz. 31–33.
- Halász Gábor 2000. Az oktatás és az európai integráció. In Blahó András (szerk.): *Tanuljuk Európát!* Budapest, 297–340.
- Homonnay Györgyné 1999. Intézményi minőségbiztosítás. *Magyar Felsőoktatás*, 1–2. sz. 43–45.
- Horváth Gyula 2001. A magyar régiók és települések versenyképessége az európai gazdasági térben. *Tér és Társadalom*, 2. sz. 203–231.
- Kádár Béla 1994. A világgazdaság üzenetei és a magyar külgazdasági politika. In Veress József (szerk.): *A gazdaságpolitika változó súlypontjai*. Budapest, Akadémiai. 47–74.
- Kengyel Ákos 1997. Az Európai Unió regionális politikájának szerepe a felzárkózásban. *Európa Fórum*, 3. sz. 67–84.
- Kiss Ádám – Erdélyi Tímea 1999. Az integráció szerepe a felsőoktatás újjászervezésében. *Magyar Felsőoktatás*, 1–2. sz. 9–10.
- Ladányi Andor 1998. Az európai integráció és a magyar felsőoktatás. *Európai Tükör*, 3. sz. 61–72.
- Lőrincné Istvánffy Hajna 2000. Európa-tanulmányok – divat, avagy új tudományos diszciplína? *Magyar Tudomány*, 12. sz. 1518–1524.
- Matolcsy János 2001. A magyar felsőoktatás finanszírozási rendszerének reformja. *Magyar Felsőoktatás*, 9. sz. 19–20.
- Palánkai Tibor 1995. *Az európai integráció gazdaságtana*. Budapest, Aula.
- Simonics István 1998. A szakmák és a képesítések kölcsönös elismerése. *Európai Tükör*, 4. sz. 45–56.
- Van der Wee, Herman 1986. *A lefékezett jólét*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Valamint a *Magyar Felsőoktatás* 1997 után megjelent számai