

IV. NEMZETKÖZI TENDENCIÁK A FELSŐOKTATÁSBAN

IV. 1. A nagy modellek

A felsőoktatással kapcsolatos társadalmi jelenségek megértését, a nemzetközi összehasonlításokat megkönnyíti, ha a történelmileg kialakult és lényeges különbségeket hordozó modellekből indulunk ki. E modellek eltérő intézményrendszerekkel jellemezhetők, másként fogalmazódik meg bennük a felsőoktatás társadalmi szerepe, küldetése, másként alakul az irányítás és a finanszírozás rendszere, a tanári kar és a hallgatók pozíciója szempontjából. A szakirodalom három alapmodellt és egy további speciális modellt ismer.

A *brit modell* – a középkori európai egyetem eszméinek őrzője és kiteljesítője – a XVIII. században élte fénykorát, de hatása azóta is érvényesül, nemcsak Nagy-Britanniában, hanem a brit koronához hű egykori gyarmatokon, a fejlett országok közül Ausztráliában, Kanadában és Új-Zélandon is. Az eredeti modell fő jellemzője az akadémiai közösség meghatározó szerepe, a tradíciók tisztelete, a két nagy egyetem – Oxford és Cambridge – mintaadó, döntő befolyása. Teljesen idegen tőle az állami beavatkozás és a piaci verseny gondolata. Az egyetemek korporatív szervezetek, amelyeket egyházi vagy világi magánszemélyek, testületek, területi közösségek alapítottak, alapítanak. Bár a huszadik század elejétől már kapnak költségvetési támogatást is a működésükhöz, a támogatás elosztását kormányzattól független, vitathatatlan tekintélyű akadémiai testület végzi. Az oktatás erősen elit jellegű koncepciójában és gyakorlati megvalósításában egyaránt (tutori rendszer, személyes tanár – hallgató kapcsolat, kiscsoportos forma).

A *kontinentális európai modell* a XIX. század legnagyobb hatású modellje, amely alapvetően befolyásolta világszerte a modern egyetemi rendszerek kialakítását. Fő vonása az állam meghatározó szerepe a finanszírozásban és a tartalmi kontrollban. E mögött az a megfontolás áll, hogy az egyetemek döntő szerepet játszanak a tudományok fejlesztésében, az állami hivatalnokok magas szintű kiképzésében. Két változata alakult ki. Az egyik a német – Humboldt-i – modell, amelynek főszerelője az állam által rendkívül szigorú követelmények érvényesítésével kinevezett, nagy társadalmi megbecsülést élvező professzor, a szaktudós. Az egyetem a szellemi szabadság megtestesítője, a tudomány temploma. A másik modell a „napóleoniak” nevezett Európában ismert. Ebben az állami kontroll kiterjed az egyetem működésének minden lényeges pontjára (a misszió meghatározására, a professzori kinevezésekre, a tantervekre, a vizsgáztatásra). A fő feladat a tanárképzés, az egyre terebélyesedő állami bürokrácia szakember igényének kielégítése.

A XX. század legsikeresebb, legdinamikusabb modellje az *amerikai modell*. Alapvető eleme a verseny, amely a potenciális hallgatókért és kutatási támogatásokért fo-

lyik. Az egyetem feladata a társadalmi-gazdasági szempontból hasznos ismeretek átadása és gyakorlati relevanciával rendelkező kutatások végzése. A közvetlen állami beavatkozás és felelősségvállalás idegen tőle, az egyetemeket magánszemélyek vagy közösségek alapítják, a fenntartás a tandíjkból és más bevételekből történik. Az üzleti világ és a kormányzat kutatási megrendelése fontos szerepet játszanak a finanszírozásban. A főhatalom az egyes intézmények vezető testületeinek a kezében van (akik a fenntartót, a környező társadalmat képviselik, általában nem egyetemi polgárok). Ők döntenek a stratégiai kérdésekről, a költségvetésről, a kinevezésekről. Mivel a modell filozófiájának megfelelően az egyetemek gazdálkodó szervezetekként működnek, jelentős szerep és hatalom jut az egyes intézmények szakirányítási apparátusának is, a tanári kar, mint testület hatalma pedig viszonylag szerény.

További modellként kezelhető a *japán modell*, amelynek sajátossága, hogy a három alapmodell vonásait ötvözi. (Ezért nem tekintik teljesen önálló modellnek. Mindazonáltal figyelemre méltó, mert lehet, hogy a XXI. század egyik mintaadó modelljét tisztelhetjük benne.) A brit modellből átvette az akadémiai világ magas társadalmi megbecsülését és kollektív tekintélyét, a tradíciók tiszteletét. Jól kivehető a kontinentális európai modell hatása abban, hogy az egyetemeknek döntő szerepet szántak a modernizációs folyamatban, a nagy egyetemek és az állami bürokrácia között igen szoros kapcsolat alakult ki. Ennek megfelelően a kiemelt egyetemeket a kormányzatok nagyvonalúan finanszírozzák. Igen erős az amerikai modell hatása is. A magánszektor súlya rendkívül nagy az oktatásban, jellemző az üzleti világgal való szoros kooperáció és az egész rendszert átható erős verseny.

IV. 2. A modellek átalakulása és egymáshoz való közeledése a felsőoktatás tömegessé válása kapcsán

A második világháború után, főleg a 1960-as évektől kezdődően a felsőoktatási hallgatói létszám gyors növekedésnek indult és ez a növekedés – bár változó ütemben – napjainkig tart. A felsőoktatás kilépett un. elit szakaszából és három-négy évtized alatt tömegessé vált. A szakirodalom a részvételi arányok alapján fogalmazza meg a szakaszhatárokat. Amenynyiben a tipikus korcsoportba tartozók (általában a 18-22 évesek) legfeljebb 10%-a vesz részt a felsőoktatásban, elit szakasról beszélhetünk (a második világháború előtt mindenütt ez volt a helyzet). A 10-35% közötti arány a tömegessé válás felé való átmenet szakaszát jellemzi, és 35% felett nevezhető tömegesnek a felsőoktatás.

Az expanziót a felsőoktatás kiemelt költségvetési támogatása tette lehetővé, a hallgatói létszámnövekedést jelentős beruházások kísérték. Új egyetemek alapítására, a meglévők bővítésére, az infrastruktúra fejlesztésére került sor. Mindezt a 60-as, 70-es évek gazdasági prosperitása tette lehetővé, valamint az a szemlélet, hogy a felsőoktatás a gazdasági növekedés motorja, és a demokratikus társadalom alapját tájékozott, magasan képzett polgárok jelentik. A második világháború után született nagy létszámú korcsoportok ekkor értek 18-20 éves korba, ami önmagában is fokozta a társadalmi nyomást a felsőoktatás kapuinak szélesebbre nyitására.

A gyors mennyiségi növekedés komoly tartalmi következményekkel járt, a felsőoktatás társadalmi-gazdasági szerepe megváltozott. Heterogénebbé vált a hallgatók köre, azon társadalmi rétegek, csoportok is megjelentek, amelyek korábban nem tudtak belépni a felsőoktatásba (kevésbé kvalifikált szülők gyermekei, alacsonyabb jövedelmű családból származók, hátrányos helyzetű etnikai csoportok tagjai). A nők tömeges beáramlása ugyancsak ebben a korszakban kezdődött. A nem akadémiai (gimnázium) típusú középiskolában végzeteknek is lehetővé tették a továbbtanulást, elkezdték a munka melletti tanulás követelményeinek megfelelő oktatási programok kialakítását és beindítását. A nagyobb létszámú friss diplomás már nemcsak az akadémiai világ (tudósok, tanárok) és a felső állami hivatalnokok utánpótlását jelentette, hanem az ipar, az üzleti élet, a szolgáltatások is igényelték a magasán képzett szakembereket. A munkaerőpiaci feltételekhez igazodniuk kellett az oktatási programoknak. Az egyetemek mellett létrehozták az új típusú felsőoktatási intézményeket (főiskolákat, politechnikumokat), amelyek rövidebb képzési időt, gyakorlati ismereteket kínáltak (tulajdonképpen ettől kezdve beszélhetünk felsőoktatásról a korábbi „egyetem” megjelölés helyett, jelezve a többféle intézménytípus létét). A többszektörűvé válás országonként eltérő módon zajlott le, de a megoldások besorolhatók két markáns modellbe. A kontinentális Európában általában a duális modell terjedt el, amelynek lényege az egyetemi és a nem egyetemi szektor egymás melletti működése, és közöttük nincs intézményes átmenet a hallgatók számára. Az angolszász világra a többlépcsős (lineáris) modell jellemző, amelyben a programok és fokozatok egymásra épülnek.

Az expanzió első szakaszában, a 60-as, 70-es években lényegében mindenütt megerősödött a kormányzatok szerepe a felsőoktatás finanszírozásában, az új intézmények alapításában. A nagy beruházások és fejlesztések, a továbbtanulásra ösztönző diákjóléti juttatások költségvetési forrásból valósultak meg. A kormányzatok egyben meghatározták a fejlesztések irányát, a képzés szakmai struktúráját, az oktatás és vizsgáztatás rendjét, tartalmi elemeit. A kontinentális Európában – ahol hagyományosan alapvető szerepe volt az államnak – tovább erősödött az állami kontroll, a központi tervezés. Az Egyesült Államokban viszont új fejlemény volt az állami, különösen a szövetségi szinten jelentkező szerepvállalás. A tömegesedés és annak ösztönzése döntően állami kezdeményezésre, állami finanszírozással és irányítással történt. (A változás mértékét jelzi, hogy a második világháború előtt a hallgatók mintegy fele járt állami – public – intézménybe, a 90-es évek elején ez az arány már 3/4 volt.) Az amerikai modell tehát ebben az értelemben elmozdult a kontinentális európai modell felé.

A hetvenes évek végétől a nyugati világot sújtó gazdasági recesszió hatása, az azal járó költségvetési nehézségek a nyolcvanas évek elejére elérték a felsőoktatást. Ez lényeges fordulatot hozott – elsősorban Európában – a felsőoktatás helyzetében, kormányzati kezelésében. A kormányzatok már nem voltak képesek a korábbi nagyvonalú támogatás biztosítására, csökkentették a felsőoktatási intézmények finanszírozási tételét, megnyirbálták a diákjóléti juttatásokat. Áttrétek az un. indirekt irányítási rendszerre. Nagy önállóságot adtak a felsőoktatási intézményeknek, arra

készítették őket, hogy gazdálkodó intézményként működjenek, fokozzák bevételeiket a tandíjak bevezetése, emelése és külső kutatási-oktatási megrendelések vállalása útján. A költségvetési támogatások egy részét is pályázat alapján, versenyeztetéssel kezdték elosztani. Mindez úgy értelmezhető, hogy a kontinentális európai modellt követő országok átvették az amerikai modell néhány fontos elemét. A változás sok feszültséggel járt, hiszen a felsőoktatási intézmények, azok vezetői és vezető testületei nem voltak felkészülve az új működési rendszerre. A biztosnak tudott állami gondoskodás megingása, a piaci erők figyelembevételének kényszere, az intézményi bürokrácia hatalmának erősödése sok ellenérzést és vitát váltott ki.

Nagy-Britanniában némi késéssel indultak a változások. A brit felsőoktatás sohaig őrizte elit jellegét, mennyiségi értelemben az alacsony beiskolázási arányt. A hallgatói létszám komolyabb emelkedése csak a nyolcvanas években kezdődött meg. A thatcherizmus paradoxonának tartják, hogy megjelent és határozottá vált a kormányzati kontroll, egyben a verseny gondolatának elfogadása is követelménnyé vált. Az akadémiai világban nagy megrázkódtatást okozó átalakítás mögött a következő érvrendszer állt. Össztársadalmi érdek és így állami feladat a felsőoktatás kiterjesztése (tekintettel a brit gazdaság gyengélkedésére, amely bizonyos értelemben összefügg a felsőoktatás szűk voltával). Az adófizető polgárok pénzével viszont nagy gondossággal kell gazdálkodni, a felsőoktatási intézmények működését, teljesítményét, az általuk nyújtott szolgáltatásokat ellenőrizni kell. A kormánynak ebben „fogyasztóvédelmi” felelőssége van. Végül is a brit modell egyszerre mozdult el mind a kontinentális európai mind az amerikai modell felé.

Japánban a felsőoktatás expanziója lényegében a magán szektorban valósult meg, annak gyakorlati terhei, az abból adódó feszültségek ott csapódtak le (a hallgatók 3/4-e magán felsőoktatási intézménybe jár). A problémák társadalmi, politikai szintű és tartalmi kezelése érdekében a kormányzat próbált lépéseket tenni, bizonyos anyagi felelősséget vállalni és kontrollt gyakorolni, de az adott környezetben befolyását csak nagyon korlátozottan és indirekt módon képes érvényesíteni. A japán modell – úgy tűnik – továbbra is őrzi az „ötvozet” jelleget, amelyben mindhárom eredeti felsőoktatási modell elemei érvényesülnek, változó kombinációkban és az erősen szegmentált intézményrendszerhez alkalmazkodva. A japán modell vonzerejére és kisugárzó hatására utal, hogy Dél-kelet Ázsia látványos gazdasági növekedést felmutató kisebb országaiban általában gyorsan fejlesztették a felsőoktatást is, és több vonatkozásban a japán modellt kezdték el követni.

Tehát a létszámexpanzió és a gazdasági ciklusok mindenütt hasonló hatásai következtek a felsőoktatás különböző modelljeibe sorolható országok oktatási rendszerei több lényeges vonatkozásban közeledtek egymáshoz. Mindazonáltal továbbra is megmaradtak a kiinduló modell alapvető jegyei és a nemzeti sajátosságok.

IV. 3. A kilencvenes évtized fejleményei

A nyolcvanas években született előrejelzések arra utaltak, hogy meg fog állni a hallgatói létszámnövekedés, mivel várhatóan telítődik a diplomásokat felvevő

munkaerőpiac. Ez a várakozás nem vált be. Bár lassúbb ütemben, de tovább emelkedett a beiskolázottak száma, nem csillapodott az erre irányuló társadalmi nyomás. A kormányzatok mindenütt küszködtek, küszködnek azzal a szinte feloldhatatlan ellentmondással, hogy csökkenő (vagy nem növekvő) költségvetési keretből kellene egyre több hallgató továbbtanulását lehetővé tenni. Ehhez járult az, a tömegessé válást kezdettől fogva kísérő és folyamatosan egyre fokozódó aggodalom, hogy csökken a felsőoktatás minőségi teljesítménye, az elszürkülés és az átlagszínvonal süllyedése elkerülhetetlen. Többféle úton indultak meg a megoldást kereső reformok. Itt már nem igazán találunk egy irányba mutató folyamatokat. Az egyetlen közös jellemző, hogy a felsőoktatási rendszer differenciáltabbá alakításával próbálták elérni, hogy a sokirányú követelménynek megfeleljen.

Az oktatási programok skáláját még szélesebbé tették: nagyobb teret nyertek, felsőoktatási státuszt kaptak a rövid, 1-2 éves szakképző programok; a továbbképzés, az átképzés, a nem tipikus életkorban történő képzés iránti igények kielégítésére új képzési formákat vezettek be. Egy-egy felsőoktatási intézmény többféle státuszú program indítását vállalta (tehát már az egyetemek is hirdettek főiskolai vagy annál rövidebb programokat, és a főiskolák jogot kaptak egy-egy szakterületen egyetemi szintű programokra).

Miközben egy-egy országon belül a felsőoktatás rendszere differenciálódott, nemzetközi szinten a közeledés új indítékai, új formái jelentek meg. A globalizációs folyamat természetesen hatott a felsőoktatásra is. Egy-egy tudomány, szakterület képviselői, egyetemi tanárok, kutatók már az „akadémiai világfalu” polgárainak tekintik magukat, nemzetközi szinten mérettetnek meg, szemléletüket, munkájukat nagymértékben befolyásolja mindaz, ami a nagyvilág tudományos közösségében történik. Az európai integráció egyik legsikeresebb ágazatának éppen a felsőoktatást tekintik. A munkaerő szabad áramlásának alapvető feltétele a végzettségek, diplomák kölcsönös elismerése, ami az oktatási rendszerek, elsősorban a szakképzés rendszerének bizonyos összehangolását igényli. A felsőoktatást közvetlenül érinti a tanárok és a hallgatók cseréje, utaztatása, a részképzésben való tanári és hallgatói részvétel. Ehhez ki kellett dolgozni a tantárgyak, teljesítmények beszámításának rendszerét. Ma már ez élő gyakorlat, a tanárok és a hallgatók jelentős része bekapcsolódik valamilyen formában a nemzetközi mobilitásba.

Továbbra is érzékelhetőek a felsőoktatás alapmodelljeinek fő vonásai, de kibontakozni látszanak bizonyos alváltozataik. A kontinentális európai modellen belül sajátos vonásokat mutat a *mediterrán térség*, ahol az autoritárius politikai rendszerek bukása után a felsőoktatás szemléleti megújítása a magán szektorban történt meg. Míg a nagy tömegeket az állami felsőoktatási intézmények fogadták be, az akadémiai elit működése, a minőségi és korszerű oktatás-kutatás inkább a politikai fordulat után alapított magán egyetemeken, főiskolákon folyik. Egy másik alváltozat a *skandináv országokra* jellemző. Ott a felsőoktatás nagyon korán felismerte a rugalmasság követelményét és a társadalom hagyományosan komolyan veszi az esélyegyenlőség eszméjét. Modelljünkben érvényesül az alapvető állami felelősségvállalás (mint kontinentális európai vonás), a nagy növekedés színtere mindvégig az állami felsőokta-

tás volt és maradt. Ehhez járul az amerikai modellből származó rugalmasság, a sokféle élethelyzethez alkalmazkodó oktatási program, a különböző kimeneti lehetőséget, a tanulás megszakítását és továbbfolytatását lehetővé tevő tantervi és oktatás-szervezési rendszer. Sajátos utat jártak be a *volt szocialista országok*. Felsőoktatási rendszereik eredetileg a kontinentális európai modell szerint alakultak ki (amelyben főleg a német – Humboldt-i – modell hatása érvényesült), majd 1948-49-től kezdődően szovjet mintára alakították azokat át. A szélsőségesen erős állami kontroll, az oktatás és a kutatás intézményes szétválasztása, a szakképzési funkció dominanciájának érvényesítése voltak e minta fő jellemzői. (A szovjet modell egyébként a Napoleon-i modell túlhajtott változatának is tekinthető). Döntő eleme volt még a modellnek, hogy nagyon alacsonyan tartotta a felsőoktatási részvételi arányt, egészen 1990-ig a megfelelő korcsoportok mindössze 10%-a léphetett be a felsőoktatásba. Az 1989-90-es politikai fordulat után az új kormányzatok mindenütt ambiciónálták a nyugati világhoz képest rendkívül nagy lemaradás behozását. Megindult a hallgatói létszám gyors növekedése, a felsőoktatás intézményrendszerének átalakítása. Mindez a gazdasági válság körülményei között zajlott, a felsőoktatás nem kapott a létszámemelkedésnek megfelelően növelt költségvetési támogatást, mi több, forráskivonás történt az ágazatból. Ebben a régióban egyszerre jelentkeztek azok a feladatok, amelyeket a nyugati országokban három-négy évtized alatt oldottak meg. Tíz év alatt két-háromszorosára nőtt a hallgatói létszám (ami megfelel a 60-as, 70-es években nyugaton lezajlott növekedés ütemének), a beiskolázási arány nemsokára elérheti az EU országokban tapasztalható alsó határt, jó esetben az átlagot. A kormányzatok a növekedési szakasz első, heves fázisa közben tértek át az indirekt irányításra, ruházták át a gazdálkodás felelősségét a felsőoktatási intézményekre, és a finanszírozás terhének jelentős részét a hallgatókra illetve családjukra (többek között a nem állami felsőoktatási szektor létrejöttének engedélyezésével, ösztönzésével). Közben az oktatás tartalmi megújítása, a piacgazdaság körülményeihez való igazítása is sürgető követelményként jelentkezett. Mindez rendkívüli terhet rótt a felsőoktatás szereplőire, és komoly feszültségeket okozott az egész ágazatban. Nem világos még, hogy hosszabb távon is külön al modellt fog alkotni ez a régió, vagy pedig betagozódik valamelyik európai modellbe, al modellbe (esetleg országokként más-más modellbe).

IV. 4. Felsőoktatás intézményi struktúrája: az utóbbi évtized és napjaink kiemelt vitakérdése

A hatvanas-hetvenes évtized során kialakított intézményi struktúra hosszabb ideig megfelelőnek látszott, az akkor létrejött intézménytípusok elfogadottá váltak. A kilencvenes éveken azonban ismét előtérbe került a struktúra kérdése. Elsősorban annak a felismerésnek kapcsán, hogy a felsőoktatásnak kezelnie kell a permanens problémát: csökkenő (vagy stagnáló) költségvetési támogatás mellett egyszerre kell megfelelnie három legitim értéknek, a társadalmi esélyegyenlőség elősegítésének, a gazdasági értelemben vett hatékonyságnak és az akadémiai minőségnek

Adekvát-e felsőoktatás kialakult struktúrája, a különböző intézménytípusok, szektorok munkamegosztása, kezelése ebben a helyzetben? A viták egyértelművé tették, hogy szükség van bizonyos módosításokra.

Az egyik megoldás az egységes kezelésre való áttérés volt, ami azt jelenti, hogy ugyanabba az irányítási–finanszírozási rendszerbe soroltak minden állami (public) intézményt, vagyis az egyetem és a nem egyetem típusú intézményeket egyaránt. (Ezen belül az intézménytípusok eltérő funkcióját figyelembe veheti a rendszer). Korábban általában más-más főhatósághoz tartoztak a különböző típusú intézmények. Az egységes rendszer előnye, hogy viszonylag egyszerű, áttekinthető modellt követ, megkönnyíti az irányítást úgy a direkt, mint az indirekt rendszer esetében. Hátránya viszont, hogy a nivellálás irányába hat, nem ismeri el a lényegbevágó, a funkciókból adódó és a minőségi különbségeket. Ezen kíván segíteni az ún. stratifikált modell, amely nemcsak eltűri a hierarchiákat, hanem éppen azok nyilvánvalóvá tételén alapul. Az egyes intézménytípusok és intézmények hierarchiája lehet államilag tervezett (az intézmények ennek megfelelően kapják a költségvetési támogatást, a kutatás csúcshintézményei, az ún. kiválósági központok speciális finanszírozást élveznek), de lehet, hogy a piaci verseny alakítja ki. A stratifikált modell mellett szól, hogy lehetővé teszi az olcsóbb tömegoktatás és a drága elitképzés párhuzamos fenntartását, és elvileg erősíti a versenyt, ezáltal a minőség emelésére ösztönöz.

Valójában ez utóbbi elvárás csak bizonyos korlátok között tud érvényesülni. A hierarchiák ugyanis meglehetősen stabilak, az intézménytípusok és egyes intézmények formalizáltan is megjelenő vagy informális presztízsorrendje alig változik (esetleg a távolságok módosulhatnak). A nem egyetem típusú intézmények presztízse mindenképpen alacsonyabb, mint az egyetemeké. A nagy múltú egyetemek presztízse megelőzi a hatvanas években alapított „fiatal egyetemekét”, az elit egyetemek pozíciója pedig úgyszólván meggingathatatlan. Tradicionálisan kiemelt szerepük, hírük vonzza a kiváló professzorokat, a tehetséges, valamint fizetőképes hallgatókat és az igényes, jól fizető kutatási megrendeléseket. A kormányzatok és az üzleti világ „figyelmére” egyaránt számíthatnak. Nem kell nagy létszámú hallgatóságot felvenniük, a posztgraduális képzésre és a kutatásra koncentrálhatnak. A stratifikált-hierarchikus modell negatív oldala, hogy nyilvánvalóan a társadalmi esélyegyenlőség ellen hat, főleg a kiemelkedő intézményekbe való bejutás tekintetében (Tömören ez azzal jellemezhető, hogy míg a XX. század elején a fiatal korcsoportok 5%-a járt egyetemre, addig a XX. század végén 5%-uk jár elit egyetemre.)

A társadalmi esélyegyenlőség elősegítésére és egyúttal a teljesítményelv tiszteletben tartására intézményi szinten is születtek megoldások; a dolog természetéből következően részleges eredményekkel. Két modellbe sorolhatók, amelyek abban térnek el egymástól, hogy hova helyeződik a szelekció fő mozzanata. A diverzifikált modellben a felsőoktatási intézmények szegmentálódása nem erős és nem világos, de a programok intézményenként igen különbözőek. Az intézménytípusok közötti határok elmosódtak, a klientúra átfedő, az egyes intézmények között viszont lényeges különbségek vannak. Itt a hallgató számára a konkrét intézménybe való be-

jutás a döntő lépés. (A diverzifikált modell iskolapéldája az amerikai felsőoktatás.) Az integrált modellben ezzel szemben a fő különbségek az intézményen belül vannak, ott jól elválnak az egyes szegmensek, de az intézmények között nem lényeges a különbség. Tehát a fontos döntések nem a belépéskor esedékesek, hanem későbbre halasztódnak, az intézményen belül történnek meg. (Néhány európai országaira jellemző ez a modell kísérlet.)

Általános tapasztalat, hogy mind az esélyegyenlőség elve, mind a hatékonysági és meritokratikus szempontok tekintetében jó a rugalmas szervezet, a különböző intézménytípusok, intézmények és programok közötti átjárhatóság. Megvalósításának egyik lehetséges eszköze a kreditrendszer. Tényleges funkciójáról és gyakorlati alkalmazásának módjáról azonban megoszlanak a vélemények. A tapasztalatok azt mutatják, hogy elsősorban a kredit akkumuláció értelmében használják, a hallgató egy-egy intézményen belüli előrehaladását regisztrálják ebben a formában. A kredittranszfer, tehát a különböző intézmények közötti mozgást lehetővé tevő teljesítmény beszámítás, átvitel nehezebben működik. Főleg az erősen hierarchikus és a fenti értelemben diverzifikált modellt követő rendszerekben akadozik, mert a magasabb presztízsű intézmények nem fogadják el a más intézményekben végzett teljesítményt

A felsőoktatás tömegessé válásának folyamatában az állami (public) és a magán (private) szektor szerepe országonként, régióként eltérően alakult. Ahol megmaradt vagy éppen erősödött az állami szektor dominanciája, ott a magánszektor általában speciális igényeket elégít ki, esetenként az elitképzést adja. Ahol viszont az el-tömegesedés a magánszektorban zajlott le, ott sokszor a magánintézmények küzdenek a nem megfelelő minőség problémájával, és az állami intézmények presztízsze a magasabb. Mindazonáltal az állami és a magán szektor pozíciója és kezelése közötti különbség a 80-as évektől kezdődően elmosódóban van. Tekintettel arra, hogy a nagy létszámú képzés finanszírozása mindenképpen nehézségekbe ütközik (vagy a költségvetésnek, vagy a családoknak), a közös teherviselés felé mozdult el a finanszírozás. Sok politikai és társadalmi vita eredményeként ma már általában a magánintézmények is kapnak rendszeres (normatív) költségvetési támogatást, az állami intézmények pedig működési költségeik nem jelentéktelen részét tandíjából és más külső, üzleti bevételekből fedezik. (A kialakult helyzetet jól jellemzi, hogy az OECD országok hivatalos statisztikáiban a két szektor definíciójának döntő eleme nem az alaptevékenységek finanszírozásának forrása, hanem az a tény, hogy az ellenőrzést és irányítást milyen szerv, testület végzi: kormányzati vagy nem kormányzati. A definíció különbséget tesz a magán – private – szektoron belül kormányzattól függő és attól független intézmények között. Előbbiek esetében a fenntartási költségek több mint 50%-át kormányzati támogatásból fedezik, utóbbiaknál ez az arány ennél kisebb.)

A felsőoktatási rendszerek struktúrája tehát egyre összetettebbé vált. Az a vélemény alakult ki, hogy ez használt és használ az egész rendszer működésének. Minél összetettebb ugyanis a rendszer, annál életképebb, annál jobban tud alkalmazkodni az új követelményekhez. Egy összetett rendszerben a rossz döntések követ-

kezményei könnyebben korrigálhatók, bátrabban lehet kísérletezni, reformokat bevezetni.

IV. 5. Egy konkrét probléma: a diverzifikált rendszerek oktatási programjainak egységes besorolása

Az oktatással kapcsolatos folyamatok nemzetközi összehasonlításának megkönnyítésére az UNESCO kezdeményezésére kidolgozták az Oktatás Egységes Osztályozási Rendszerét (International Standard Classification of Education). Az osztályozási rendszer és annak változása jól kifejezi a reálfolyamatokban bekövetkező alapvető változásokat.

Az 1976 óta mintegy két évtizedig érvényben lévő osztályozási rendszer az oktatás szintjeit a következőképpen fogalmazta meg:

- kisgyermekkor – iskola előtti – képzés (0)
- alapfokú – elsőfokú – képzés (1)
- a középfokú – másodfokú – képzés alsó szintje (2)
- a középfokú – másodfokú – képzés felső szintje (3)
- nem egyetemi harmadfokú képzés (5)
- egyetemi harmadfokú képzés (6 és 7)

Az osztályozás a középfok utáni képzéseket harmadfokú képzésnek nevezi és elkülöníti annak két szintjét, az egyetemi és a nem egyetemi szintet. Az (5)-ös szintbe olyan oktatási programok sorolandók, amelyek nem vezetnek egyetemi vagy azzal egyenértékű fokozathoz. A belépés feltétele általában a felső-középfokú szint sikeres teljesítése. A programok tartalma gyakran hasonló az egyetemi fokozathoz vezető programokéhoz, de rövidebb a képzési idejük és inkább gyakorlatra orientáltak. Ennek a szintnek a szerepe és a programok intézményi megoldása országonként igen nagy különbségeket mutat.

A (6)-os és (7)-es szinthez tartozik minden olyan program, amely egyetemi vagy azzal egyenértékű fokozathoz vezet. A (6)-os szintű programok az első egyetemi fokozat megszerzését teszik lehetővé, a (7)-es szint programjaiba azok léphetnek be, akik teljesítették az első egyetemi fokozat követelményeit. A (6)-os és (7)-es szint elkülönítése nem könnyű, egyes országokban ezt nem is teszik meg. Éppen ezért a nemzetközi statisztikai kiadványokban sokszor együtt kezelték a két szintet, mint egyetemi szintű harmadfokú képzést.

Az 1990-es évek közepétől a klasszifikáció finomításával foglalkozó szakmai viták eredményeképpen 1997 óta új rendszer van érvényben. A változás a középfok utáni szinteket érintette.

Új szintként belépett a középfok utáni (post-secondary) nem harmadfokú képzés, a (4)-es szint, amelyet az előző változat – egységes értelmezés hiányában – nem szerepeltetett. Ez a szint a felső-középfok és a középfok utáni szint közötti átmenetet jelenti. A belépés feltétele a felső középfok sikeres teljesítése, tartalmi szempontból a programok általában a felső középfokon megszerzett tudás szélesítését ígérik. (Országonként eltérő ezeknek a programoknak a kezelése. Lehet, hogy nem hasz-

nálják külön a (4)-es szintet, hanem a felső-középfokba (3) vagy a nem egyetemi harmadfokba (5) sorolják őket.)

Az (5)-ös szint tartalma lényegesen változott. Elnevezése „a harmadfokú képzés első szintje” lett. Azon programok sorolandók ide, amelyeknél a belépés feltétele a (3)-as vagy (4)-es szint teljesítése, időtartamuk legalább két év és közvetlenül nem vezetnek kutatói fokozathoz. A kutatói (Ph.D.) fokozat elérését ugyanis a (6)-os szinthez tartozó programok ígérik.

Az (5)-ös szint tehát igen széles kört foglal magába. Ezért a klasszifikáció bevezette az (5A) és az (5B) különbségtételt. Az előbbi olyan programokat jelent, amelyek elméleti irányultságúak és elvégzésük után be lehet lépni a kutatói és más magasabb kvalifikációt megcélzó szakmai programokba. Legalább három év a képzési idő, de általában 4 évet vagy annál is hosszabb időt igényel a teljesítésük. Nemcsak egyetem státuszú intézmények hirdethetik meg, és lehetséges, hogy a programon belül megkülönböztetnek további két szintet. Az (5B) típusú programok általában rövidebbek, mint az (5A) típusúak, de legalább két évig tartanak. Kifejezetten gyakorlati képzést adnak és a munkaerőpiacra való közvetlen belépésre készítenek elő, de tartalmazhatnak elméleti megalapozást szolgáló elemeket is.

Összehasonlítva a két klasszifikációt megállapítható, hogy az 1976-os kelezésű rendszer az egyetemi és a nem egyetemi harmadfokú képzési szint között tett éles különbséget és mintegy eltekintett a középfok utáni de nem egyetemi képzési programok rendkívüli változatosságától, továbbá lényegében elhalványította az egyetemi képzési programok egyes szintjei közötti különbséget. Ezzel szemben az 1997-től használt rendszerben határozottabban elválik az érettségi utáni, de nem harmadfokú képzési szint a harmadfokúnak minősülő szinttől, elismerve azt, hogy ma már a klasszifikáció számára kezelhetetlenül sokféle ilyen post-secondary program létezik. Egyértelmű kiemelésst kapnak a kutatói fokozathoz vezető egyetemi programok. Az (5)-ös szintben viszont elmosódik a különbség a rövidebb és a hosszabb, az elméletorientált és a gyakorlatiasabb képzési programok között, és végképp eltűnik a határ az egyetemi képzés korábban még érzékeltetett két szintje (Bachelor, Master fokozat) között.

A változtatás háttérében az a felismerés áll, hogy a tömegessé lett, mi több már-már azon is túlnövő felsőoktatás akkor tud megfelelni a rendkívül összetett társadalmi elvárásoknak, ha egyrészt kiemelten kezeli a magas szintű kutató-képzést (amely megőrzi valamit a felsőoktatás elit vonásaiból), másrészt a nagy tömegeket a rövidebb képzési idejű programok felé tereli azzal is, hogy ezen programok státuszát stabilizálja, emeli. A klasszifikáció elvei között lényeges elem, hogy nem egyes intézményeket kell a szintekbe besorolni, hanem képzési programokat. Tudomásul kell venni, hogy tipikus esetben egy-egy oktatási intézmény többféle, különböző szintbe tartozó képzési programokat is meghirdet.

IV. 6. A komplexitás, mint fő attribútum

A tömegessé válás kapcsán átalakult felsőoktatás alapvető sajátossága a rendkívüli komplexitás. (Egyes elemzők szerint a felsőoktatás a XX. század végének legkomplexebb rendszere.) Az intézménytípusok és szektorok szerinti összetettségen túl nagy szerepet játszott ebben a tudományok gyors specializálódása, ennek kapcsán új tanszékek sokaságának alapítása, új oktatási programok burjánzása. A felsőoktatási intézmények olyan funkciók ellátását vállalták fel, amelyek korábban nem is léteztek, vagy fel sem merültek az egyetemek számára. (A multiversitas elnevezés jól jelzi ezt a többfunkciójúvá válást.)

A komplexitással függ össze, hogy nincsenek lineáris, egyirányú változások, sem egy-egy országon belül, sem pedig nemzetközi szinten. Ugyanazok a beavatkozások térben és időben eltérő körülmények között más-más hatást érnek el

A változásokkal szembeni rezisztencia is a komplexitásból következik. Egy-egy ország felsőoktatási rendszerén belül és az intézmények esetében is érvényes, hogy a hatalom eloszlása diffúz. Sok relatíve nagy autonómiával rendelkező egység van (karok, tanszékek, intézetek, kutatócsoportok, egyes kutatók, professzorok), amelyek (akik) eltérő és változó lobby-pozícióban vannak, más-más szakmai érdekcsoportokhoz tartozhatnak. Nehezen fogalmazható meg olyan közös cél, közös érdek, amelynek nevében egységesen mozgósíthatók. A felsőoktatási reformok ezért igen sok akadályba ütköznek, gyakran megtorpannak, értékelésük ellentmondásos, az események okainak értelmezése nem világos. A hatvanas években nagy volt az optimizmus a radikális reformok megvalósításának esélyeit illetően. Ezt a hetvenes években a radikalizmus mérséklődése, sőt reformellenesség követte. A nyolcvanas években olyan jelentősen módosultak a gazdasági feltételek, hogy kisebb elszántsággal ugyan, de újabb reformokba fogtak a kormányzatok és az oktatási intézmények. Végül az 1990-től induló évtizedre általában a folyamatos, de lassúbb és fokozatos változtatások voltak jellemzőek.

Egy nagyra nőtt ágazatot képviselő felsőoktatás már egészen más, mint a világtól elkülönült, arisztokratikus egyetem volt, de nem állami hivatal és nem is nagyvállalat, miközben mindhárom bizonyos jegyeit viseli. Az akadémiai, a bürokratikus és a piaci szempontok versengenek benne, és éppen ez adja egyedülálló sajátosságát.

IV. 7. Túl a tömegesség szakaszán

Mint az előbbieken láttuk, a 90-es évek során tovább folytatódott az expanzió, rációfalva a növekedés megtorpanását előrejelző vagy bizonytalankodó vélekedésekre. A hallgatói létszám is emelkedett, de még inkább a részvételi arány. Ez utóbbi esetében komoly szerepet játszik a demográfiai hatás, ugyanis a XX. század utolsó évtizedében kis létszámú kohorszok érték el a felsőoktatási életkort (levonult a baby boom második hulláma). A szakirodalomban megjelentek az új helyzetnek megfelelő fogalmak. Már nem tömegessé válásról, hanem a felsőoktatás általánossá válásáról beszélhetünk. A legfrissebb szakirodalom az 50-75 %-os részvételi arányt felmutató szakaszt átmenetnek nevezik az általánossá válás felé, 75% felett pedig a fel-

sóoktatás általánosnak tekinthető. Ebben az értelemben több fejlett ország belépett az átmenet szakaszába, vagy közelíti a határát. Máris nyilvánvaló, hogy az új szakaszban megint sajátos kérdések merülnek fel. A helyzet megértéséhez jól alkalmazhatók a közoktatás – ezen belül elsősorban a középfokú oktatás – korábban már lezajlott általánossá válásához kapcsolódó tapasztalatok. Ott kiderült, hogy bizonyos méreten felül az oktatás, mint társadalmi alrendszer egyre kevésbé szabályozhatóvá válik a társadalom más alrendszerei által, bizonyos értelemben önálló életet kezd élni. A szüntelen növekedés öngerjesztő folyamattá válik. Ez az „infláció” szakasza. A diplomának már nem munkaerő-piaci, hanem szimbolikus értéke van. Kimaradni társadalmi értelemben igen kockázatos, miközben a felsőfokú végzettség relatív anyagi előnye csökken. A tanulás a fogyasztás egy formájaként jelenik meg, miután az anyagi szükségleteket már magas szinten elégtük ki. Ebben a helyzetben a korábbiaktól gyökeresen különböző megoldásokra lesz szükség a felsőoktatás makroszintű kezelése és társadalmi elfogadtatása területén. A nyitottság és a reflexivitás, valamint a globalizálódási folyamatba való alkotó bekapcsolódás lesz a fő követelmény. Már is több elképzelés fogalmazódott meg a felsőoktatás új társadalmi helyével, szerepével, az alkalmazandó módszerekkel kapcsolatban. Ezek közül kettőt emelünk most ki, illusztrálандó a gondolkodás fő irányait.

A szolgáltató egyetem koncepciója szerint a jövő egyeteme szerves kapcsolatban áll társadalmi-gazdasági környezetével, nemcsak „termeli és eladja a tudást”, hanem az eredményeket installálja, a felhasználást, fenntartást felügyeli is. Mindezt úgy teszi, hogy szolgáltató tevékenysége konzisztens legyen az egyetem és annak egységei missziójával, de a meghatározó nem a belső, hanem a külső logika. A „kiterjesztett egyetem” fogalma jól jelzi ezt. Ebben a modellben az akadémiai aktivitást kontinuumként kell felfogni, amelyben nem elkülönülve, hanem egymásba folyva, egymást kölcsönösen áthatva szerepel mindaz, amit eddig oktatásként, alap- és alkalmazott kutatásként, szakértésként, tanácsadásként ismertünk. A környezettel kiépülő szervezetebb kapcsolat megoldást ígér a finanszírozás kritikus problémájára, és ez hozzájárulhat a minőség megőrzéséhez, emeléséhez is.

Az általánossá váló felsőoktatás klienseinek köre a korábbinál is heterogénebbé válik. A demográfiai apály idején fenyegető veszély a klasszikus felsőoktatási kohorszok létszámának csökkenése. A nagyra nőtt ágazat figyelme – pusztán önvédelmi megfontolásokból is – még inkább a nem tipikus korcsoportok felé fordul. Már nemcsak a munka melletti képzésről lehet itt szó, hanem a foglalkoztatásból való kiszorulás veszélyével fenyegetett idősebb korcsoportok átképzéséről, vagy a munkaerő-piaci vonatkozásoktól lényegében független „nyugdíjas programokról” is. (Az egész életen át tartó tanulás tehát szó szerint értendő) Természetesen a döntő kérdés továbbra is a munka világához való kapcsolódás, a munkavállalók folyamatos képzésének és továbbképzésének, átképzésének megvalósítása. A hagyományos oktatási formákkal, azok térbeli és időbeli korlátjai mellett mindez nyilvánvalóan nem oldható meg. De szétfeszíti a jelenlegi kereteket az első diploma elnyerésére törekvő fiatal korcsoportok igénye is, tekintettel arra, hogy ők a gyorsan változó társadalmi-gazdasági környezetben való eligazodásra szeretnének felkészülni, új-

fajta készségek elsajátíttatását várják a felsőoktatási intézményektől. A virtuális egyetem koncepciója kínál nagyvonalú megoldást ezekre a problémákra. A multi-mediális számítógép-hálózatok gyors térnyerése, a kommunikáció ezen új formájának uralkodóvá válása következtében elmosódhatnak a határok az oktatás és a munka világa, az oktatási intézmény és az otthon, a helyben történő és a távoktatás, valamint a különböző ismeretkörökkel való foglalkozás között.

1998-ban az UNESCO megrendezte a felsőoktatás világkonferenciáját „Felsőoktatás a 21. Században” címmel. Az időpont szimbolikusan mondható, mivel abban az évben ünnepelte megalapításának nyolcszázadik évfordulóját a Párizsi Egyetem, Európa (és a világ) legrégebb felsőoktatási intézménye. A konferencia lezárta az 1995-ben kezdődött munkát és konferencia sorozatot, amely a felsőoktatás helyzetét tárta fel a különböző régiókban. A résztvevők deklarációt fogadtak el a következő évszázad várható folyamatairól és a kívánatos teendőkről. A deklaráció egyik fontos gondolata, hogy a jövő felsőoktatásának új szemléletet kell követnie társadalmi szerepével kapcsolatban. Fel kell hagynia a különálló ágazatként való viselkedéssel, és a teljes oktatási rendszer részeként kell küldetését megfogalmaznia. Felelősséget kell vállalnia az oktatás teljes folyamatáért, de fel kell vállalnia a felelősséget a társadalom egészéért is. Releváns tudást kell közvetítenie ebben a széles értelemben. Maghatározó szerepet kell játszania abban, hogy a jelenleg értékválsággal küzdő társadalmak meg tudják haladni a gazdasági szempontokra korlátozódó beállítottságukat, és nagyobb figyelmet fordítsanak a morális és lelki dimenzióra.

1999-ben a Bolognai Egyetem ünnepelt hasonló évfordulót. Ez alkalmat adott az európai felsőoktatás jövőjéről való gondolkodásra és vitára, valamint egy deklaráció elfogadására. Tekintettel arra, hogy a deklarációt az európai országok oktatási miniszterei írták alá, az abban foglaltak gyakorlati megvalósítására (vagy legalábbis a megvalósítási kísérletre) sor fog kerülni. A Bolognai Deklaráció az egy évvel korábban született UNESCO (Sorbonne) dokumentum elveit követve konkrét ajánlásokat is tesz. Közülük kettőnek van közvetlen gyakorlati jelentősége. Az egyik leszögezi, hogy az európai felsőoktatási intézményeknek be kell vezetniük a két-ciklusú (undergraduális és graduális fokozatot adó) rendszert. Az első ciklus legalább három évig tart és az ennek teljesítésével nyerhető fokozatot fogja az európai munkaerőpiac alapvető felsőfokú végzettségként értelmezni. Az erre épülő második ciklus vezet a Master és/vagy doktori fokozathoz. Mivel a kontinentális Európában a duális modellnek vannak hagyományai, a legtöbb országban gondot okoz és vitákat vált ki a két-ciklusú rendszer bevezetése vagy általánossá tétele, elsősorban egyetemi körökben. (Egyes szakterületeken könnyebb, mások esetében nehezebb az egymásra épülő programok kidolgozása és társadalmi elfogadtatása.) Figyelemre méltó továbbá, hogy míg a fentiekben említett – az ENSZ tagállamokra érvényes – ISCED rendszer változása a harmadfokú képzés két szélső elemének, a rövid – két éves – felsőfokú szakképzésnek és a kutatóképzésnek ad kiemelt hangsúlyt, addig Európában a közepesen hosszú általában 3-4 éves programoké lesz a döntő szerep. Ezek a fejlemények is mutatják, hogy nincsenek teljesen egyirányú folyamatok,

az egységesüléssel párhuzamosan a különböző régiók között jelentősen eltérően alakulhat a felsőoktatás egyes szegmenseinek pozíciója.

A deklaráció másik kiemelendő megállapítása, hogy létre kell hozni és be kell vezetni az Európai Kredit Transzfer Rendszert, amely lehetővé teszi, illetve megkönnyíti a hallgatók nemzetközi mobilitását az egyetemek között. Európán belül tehát megpróbálják kiküszöbölni azokat az akadályokat, amelyek általában nehezítik a kreditrendszer alkalmazását az intézményi mobilitásban. (Az ECTS bevezetésének előkészítése egyébként már évek óta folyik.)

IV. 8. A magyarországi felsőoktatási rendszer változásának fő elemei

A fentiekben jellemzett nemzetközi kontextusban a magyar felsőoktatás következő elemei és problémái emelhetők ki.

A Humboldt-i mintára kiépülő magyar felsőoktatás az 1948/49-es politikai fordulat után – a többi szocialista országban történetekhez hasonlóan – szovjet minta szerint alakult át. Ennek fontos eleme volt az oktatási és a kutatási tevékenység szétválasztása (utóbbinak az egyetemektől a kutatóintézetekbe való áthelyezése) valamint a klasszikus egyetemek felbontása un. szakegyetemekké. Az 1970-es évek elejétől – a fejlett országokban tapasztaltakhoz hasonló módon – létrejöttek a nem-egyetemi státuszú felsőoktatási intézmények (a főiskolák), mégpedig a duális rendszernek megfelelő struktúrában. Eközben – eltérően a fejlett országok folyamataitól – nem következett be a nagy hallgatói létszámexpanzió. Egészen 1990-ig 10% alatt maradt a részvételi arány, tehát a felsőoktatás nem lépett ki az un. elit szakaszból (miközben Európa legtöbb országában akkor már 35% körüli volt ez az arány).

Az 1990-től beindult új korszakban a kormányzatok legfontosabb törekvése az volt, hogy a magyar felsőoktatást az európai standardokhoz közelítsék. Ennek fontos elemeként megkezdődött a hallgatói létszám emelése, amelynek következtében tíz év alatt két és félszeresére nőtt az egyetemre-főiskolára járók száma, a részvételi arány pedig 20% fölé emelkedett és ennek az aránynak további gyors növekedése várható (a felvettek abszolút számának növekedése mellett a kisebb létszámú 18 éves korcsoportok felsőoktatási életkorba lépése következtében. Az első évek körében máris 35% körüli a részvételi arány). Reális cél néhány éven belül az Európai Unió 45%-os átlagának elérése. (Természetesen addigra várhatóan tovább emelkedik a részvételi arány az EU jelenlegi tagállamaiban is.) A nyugati világban a 60-as, 70-es években lezajlott folyamatokkal ellentétben Magyarországon az expanziót nem támasztotta alá nagy gazdasági növekedés, éppen ellenkezőleg, a gazdasági válság körülményei között ment végbe. A felsőoktatás nem kapott többlettámogatást, hanem forráskivonás történt az ágazatból. Ennek következtében sok szempontból romlottak a munkafeltételek a felsőoktatásban.

Az 1993-as felsőoktatási törvény kodifikálta a korszerű felsőoktatás intézményrendszerének fő pontjait. A 90-es évek elején, szinte egy időben, lényegében minden fejlett országban új felsőoktatási törvényt alkottak. A magyar törvény tartalmilag jól illeszkedik ezek sorába. A törvény (majd későbbi módosításai) meghatározta

az indirekt irányítási rendszer alapvető elemeit, a finanszírozási rendszer fő elveit, a felsőoktatási intézmények autonómiájának értelmezését és biztosítékait, létrehozta az un. közvetítő (puffer) szervezeteket (a Magyar Akkreditációs Bizottságot, a rektori és a főigazgatói konferenciákat, a Felsőoktatási és Tudományos Tanácsot), amelyek a felsőoktatási intézmények, a tudományosság kollektív autonómiáját hivatottak biztosítani (a kormányzattal és a piaci erőkkal szemben).

A 90-es évtized második felének legnagyobb jelentőségű és sok vitával övezett történése az intézményhálózat átalakítása, az integráció volt. Ilyen folyamatok a nyugati világban főleg a 80-as évtizedben zajlottak le, amikor az expanzió első szakaszában létrehozott kis méretű és szűk szakmai profilú felsőoktatási intézményeket (szinte mindig csak a főiskolákat) – az anyagi és tartalmi értelemben vett hatékonyság követelménye nevében – kevesebb számú, nagyobb és széles szakmai kínálattal rendelkező intézményekké vonták össze. A hazai intézményi integráció annyiban különbözött ettől, hogy szinte egybeesett az expanzió első, leghevesebb szakaszával, továbbá abban, hogy az egyetemeket is érintette. (A nyugati analógia ebben az esetben nem használható egyértelműen, mert ott nem történt meg a hagyományos egyetemek szétदारabolása, így az összevonásuk sem kerülhetett napirendre.)

A felsőoktatási törvény lehetővé tette a nem állami, tehát alapítványi és egyházi felsőoktatási intézmények létrehozását. Jelenleg a hallgatók 8,4%-a jár alapítványi és 5,5%-a egyházi fenntartású intézménybe. Valószínűnek látszik, hogy Magyarországon hosszú távon sem lesz domináns szerepe a nem állami felsőoktatásnak (szemben pl. Romániával, ahol gyorsan és nagy teret nyert). A piaci elem inkább az állami felsőoktatási intézményeken belül erősödik meg a költségtérítéses és más, piaci tandíjakat alkalmazó programok formájában.

Új eleme a magyar egyetemek világának a szervezett kutatóképzés, a doktori programok beindítása. (Úgy is lehet fogalmazni, hogy az egyetemek visszakapták a tudományos minősítés jogát.) Bár a nyugati országokban soha nem veszítették el ezt a jogukat az egyetemek, az amerikai modellben honos Ph.D. rendszerű kutatóképzés meglehetősen új feladat nemcsak nálunk, hanem a kontinentális Európában is, ahol általában a 80-as években kezdték létrehozni. A magyar felsőoktatás diverzifikálódásának fontos mozzanata a két éves akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés megindulása 1998-tól.

Az európai integráció folyamatához kapcsolódik a Bolognai Deklarációból adódó követelményeknek való megfelelés (az Európai Kredit Transfer Rendszerhez való csatlakozás teljes megvalósítása és a felsőoktatás két-ciklusúvá alakítása). Ezzel párhuzamosan egyre nagyobb teret lehet nyerni az európai kutatási keretprogramok pályázataiban.

Felhasznált irodalom

- Archer S. Margaret 1988. Az oktatási rendszerek expanziója. Iskolamester 4. Oktatókutató Intézet, Budapest
- Az Európai Közösség Felsőoktatási Memoranduma 1993. *Educatio* (Vol. I.) No. 3. pp. 534-554.
- Berg, C. (ed.) 1993. *Academic Freedom and University Autonomy*. CEPES Papers on Higher Education, Bucharest
- Cerych L. 1984. The Policy Perspective. In: Clark, B.R. (ed.) *Perspectives on Higher Education*. Eight Disciplinary and Comparative View. University of California Press, Berkeley, pp. 233-255.
- Clark, B.R. – Neave, G. 1992. *The Encyclopedia of Higher Education*. Pergamon Press, Oxford. Vol. 2-3.
- Clark, B.R. 1993. The Problem of Complexity in Modern Higher Education. In: Rothblatt, S. – Wittrock, B. (eds.) *The European and American University since 1800*. Cambridge University Press, pp. 263-279.
- Cowen, R. (ed.) 1996. *The Evaluation of Higher Education Systems*. Kogan Page, London, Philadelphia
- Darvas Péter 1993. Felsőoktatás és az egyetemek egy „új” Európában. Várakozások és változások. In: Halász Gábor (szerk.) *Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Educatio Kiadó, Budapest , pp.35-60.
- Education at a Glance. OECD Indicators 1998. 2000*. Centre for Educational Research and Innovation, Paris
- Enyedi György – Tamás Péter (szerk.) 2000. A magyar felsőoktatás. *INFO Társadalomtudomány*. 49. n. The European Higher Education Area Joint Declaration of the European Ministers of Education s Convened in Bologna on the 19th of June 1999.
- Geiger, R. L. 1998. *Private Sector in Higher Education*. The University of Michigan Press, Ann Arbor
- Goedegebuure, L. C. 1992. *Mergers in Higher Education. A Comparative Perspective*. Uitgeverij Lemma B. U. Utrecht
- Goedegebuure, L. C. – Kaiser, F. – Maassen, P. – Meek, L. – Vught, F. van – Meer, E. de (eds.) 1994. *Higher Education Policy. An International Comparative Perspective*. Pergamon Press, Oxford
- Hrubos Ildikó 1998. A felsőoktatás intézményrendszerének átalakulása a fejlett országokban a tömegesség válás korszakában. *Európa Fórum*, No.1. pp. 21-34.
- Hrubos Ildikó 1999. A felsőoktatás dilemmái a tömegesség válás korszakában. *Educatio Füzetek* No. 224.
- Hrubos Ildikó 1999. A japán felsőoktatási modell. *Educatio Füzetek*, No. 226.
- Hrubos Ildikó – Polonyi István (szerk.) 2000. *Felsőoktatás – tömegoktatás*. Educatio, Tavasz
- Hrubos Ildikó – Polonyi István 2000. Az AIFSZ az oktatási rendszerben I. *Magyar Felsőoktatás*, 9. szám
- Kerr, C. 1982. *The Uses of the University*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts
- Kitamura, K. 1997. Policy Issue in Japanese Higher Education. *Higher Education*, No. 34. pp 141-150.
- Kozma Tamás 1994. Nemzetközi trendek. *Educatio* (Vol.III.) 1. pp.3-13.
- Kozma Tamás 1998. Expanzió. *Educatio* (Vol. VII.) 1. pp. 5-18.
- Ladányi Andor 1992. A felsőoktatás mennyiségi fejlődésének nemzetközi tendenciái. Oktatókutató Intézet, Budapest
- Ladányi Andor 1999. *A magyar felsőoktatás a 20. században*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Lynn, M. – Goedegebuure, L.C. – Kivinen, O. – Rinne, R. (eds.) 1996. *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation. Convergence and Diversity in Higher Education*. Pergamon Press, Oxford
- Neave, G. – Vught, F.A. (ed.) 1991. *Prometheus Bound. The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe*. Pergamon Press, Oxford
- Nyíri Kristóf 1999. A virtuális egyetem felé. *Világosság* (Vol. XL.) 8-9. pp. 123-138.
- Policy Paper for Change and Development in Higher Education 1995*. UNESCO, Paris
- Setényi János 1993. Az európai integráció mint oktatáspolitikai kihívás. A felsőoktatás esete. In: Halász Gábor (szerk.): *Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Educatio Kiadó, Budapest, pp. 61-76.
- Scott, P. 1995. *The Meanings of Mass Higher Education*. Open University Press, Buckingham, Bristol
- Teichler, U. 1988. *Changing Patterns of the Higher Education*. Jessica Kingsley Publishers, London
- Teichler, U. 1993. Structures of Higher Education Systems in Europe. In: Gellert, C. (ed.): *Higher Education in Europe*. Jessica Kingsley Publishers, London, pp. 23-3.

- Temesi József 1999. A kreditrendszer felsőoktatásunkban. Magyar Felsőoktatás, No. 10. pp. 26-28.
- Tjeldvoll, A. 1997. A Service University in Scandinavia? Studies in Comparative and International Education. University of Oslo. Institute for Educational Research
- Tjeldvoll, A. 1998. The Service University in the Global Market Place. *Educatio* (Vol. VII.) No. 1. pp. 145-156.
- Trowe, M. 1974. Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Policies for Higher Education. OECD, Paris
- Windolf, Paul 1997. Expansion and Structural Change. Westview Press.
- Wittrock, B. 1993. The Modern University: the Three Transformations. In: Rothblatt, S. -Wittrock, B. (eds.): *The European and American University since 1800*. Cambridge University Press, pp. 303-362.
- World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action. 1998. World Conference on Higher Education. UNESCO, Paris

IV. 9. Táblák

1.sz. A 100 000 lakosra jutó hallgatók számának alakulása néhány országban

	1950	1955	1960	1965	1970	1975	1980	1985	1990 ^a	1995
Albánia	25	247	417	684	1193	-	545	743	803 ^b	-
Ausztria	325	275	547	678	817	1254	1709	2291	2621	2933 ^c
Belgium	287	432	570	889	1295	1630	2205	2511	2577 ^d	3206 ^e
Bulgária	482	552	787	1242	1206	1487	1144	1270	1741	2942
Cseh és Szlovák Köztársaság	365	553	689	1024	915	1045	1284	1088	1110	2942/1715
Dánia	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Dánia	428	402	618	1089	1542	2179	2216	2458	2677 ^b	3261 ^c
Egyesült Királyság	333	391	581	805	1088	1303	1468	1824	1908 ^d	3126 ^e
Finnország	373	409	571	950	1318	2140 ^f	2241	2240	2849 ^b	-
Görög-ország	-	262	340	678	976	1296	1256	1931	1849 ^d	2846 ^e
Hollandia	603	674	923	1242	1773	2124	2569	2794	2819 ^d	3485 ^e
Jugoszlávia	366	398	773	952	1282	1843	1844	1509	1441	*
Lengyelország	504	601	688	1087	1259	1744	1714	1221	1327	1946 ^e
Magyarország	348	462	447	928	781	1023	945	933	954	1760
NSZK	324	350	445	525	975 ^g	1352	1683	2190	2384 ^b	*
Olaszország	489	433	601 ^h	814	1317	1762	1981	2074	2258 ^b	3134 ^e
Portugália	191	219	271	379	551	852	937	1020	-	3003 ^e
Románia	325	473	517	822	880	885	868	703	711	1483 ^c
Spanyolország	198	240	287	411	1111 ^g	1563	1866	2426	2704 ^d	3858 ^e
Svájc	352	379	499	691	821	1141 ^f	1333	1702	1923 ^b	-
Svédország	240	312	562	1005	1756	1985	2050	2092	2118 ^b	2810 ^c
Szovjetunió	705	967	1135	1704	1928	1946	2008	1891	1833	*

Forrás: OECD

^a általában 1989/90^b 1988/89^c 1994/95^d 1987/88^e 1993/94^f 1976/77^g 1971/72^h 1961/62

2. A magyar felsőfokú oktatás fontosabb adatai (1990-1998)

Megnevezés	1990	1996	1997	1998
Intézmény	77	89	90	89
Oktató	17 302	19 329	19 716	21 323
Hallgatók száma				
egyetemi szintű oktatásban	47 498	81 662	90 842	103 193
nem egyetemi szintű oktatásban	54 889	117 370	142 815	155 122
Összesen:	102 387	199 032	233 657	258 315
Ebből: külföldi hallgató	3 310	6 434	6 636	7 111
Nappali tagozatos hallgatók	76 601	142 113	152 889	163 100
a 18-22 éves népesség százalékában	10,4	16,1	17,6	19,9
Esti és levelező tagozatos hallgató	25 786	56 919	80 768	95 215
Az összes tanuló közül nappali tagozaton tanul (%)	74,8	71,4	65,4	63,1
A nappali tagozaton tanulókból nő (%)	48,8	52,2	52,5	53,2
rendszeresen állami támogatásban részesül ^a	98,9	99,2	97,2	96,3
diákotthonban lakik	46,8	32,1	29,5	27,8
Az esti és levelező tagozaton az első diploma megszerzéséért tanul	16 005	42 546	62 810	74 956
Nappali tagozaton oklevelet szerzett	15 963	22 128	24 411	25 338
Esti és levelező tagozaton oklevelet szerzett	8 140	9 085	12 379	13 271
Oklevelet szerzett hallgatók összesen	24 103	31 213	36 790	38 609
Az esti és levelező tagozaton első diplomát szerzett	5 579	4 592	7 736	8 682

^a Külföldi hallgatók nélkül Forrás: Magyar Statisztikai Évkönyv 1998. KSH, 1990

3. A felsőoktatási intézmények számának alakulása Magyarországon a rendszerváltozás után

Tanév	Állami	Egyházi	Magán, illetve alapítványi	Összesen
	felsőoktatási intézmények			
1990/1991. I. félév	61	15	1	77
1993/1994. I. félév	59	28	4	91
1996/1997. I. félév	56	28	5	89
1999/2000. II. félév	30	26	6	62

Forrás: Ladányi Andor adatgyűjtése

4. A magyar felsőoktatási intézmények, karok száma és a hallgatói létszám (1998. október 15-i állapot)

Intézménytípusok	Intézmények Száma	Karok ¹	Nappali	Esti	Levelező ²	Összesen
			tagozaton a hallgatók száma			
Állami intézmények						
Tudományegyetemek ³	5	19	45 301	2514	16 821	64 636
Műszaki egyetemek ³	3	15	25 698	78	5 266	31 042
Műszaki főiskolák	6	6	13 151	340	2 713	16 204
Tanárképző főiskolák	5	5	11 632	846	8 342	20 820
Tanítóképző főiskolák	9	9	8 609	772	5 675	15 056
Óvóképző főiskolák	2	2	1 149	89	1 852	3 090
Közgazdasági főiskolák	4	4	7 873	1029	5 884	14 786
Művészeti intézmények	5	5	2 138	382	180	2 700
Agrártudományi egyetemek ³	6	20	14 600	63	15 106	29 769
Orvostudományi egyetemek ³	5	11	12 737	0	2 754	15 491
Magyar Testnevelési Egyetem	1	1	672	0	1 124	1 796
Államigazgatási Főiskola	1	1	591	481	1 370	2 442
Rendőrtiszti Főiskola	1	1	741	0	1 506	2 247
Katonai intézmények	2	4	1 414	0	502	1 916
Összesen:	55	103	146 306	6594	69 095	221 995
Nem állami intézmények						
Egyházi egyetemek ³	5	9	5 339	8	2 396	7 743
Egyházi főiskolák	23	23	4 071	127	2 350	6 548
Alapítványi főiskolák	6	6	7 384	137	14 508	22 029
Összesen:	34	38	16 794	272	19 254	36 320
Együtt	89	141	163 100	6866	88 349	258 315

¹ Karokra nem tagozódó intézményeket egy karnak tekintve.

² Itt távoktatással együtt értendő.

³ Az egyetemek főiskolai karainak hallgatóival együtt Forrás: Statisztikai Tájékoztató – Felsőoktatás. Oktatási Minisztérium.

5. Oktatók létszáma és százalékos megoszlása oktatói cím szerint a magyar felsőoktatási intézményekben (1998)

Megnevezés	Tanár	Docens	Adjunktus	Tanár-segéd	Nyelv-tanár	Testnevelő tanár	Kollégiumi tanár	Egyéb oktató	Összesen
Összesen									
szám	3018	4752	5385	3569	1327	235	84	2953	21 323
%	14,15	22,29	25,25	16,74	6,22	1,10	0,39	13,85	100,00
Ebből									
Főfoglalkozású									
szám	2178	3906	4417	2941	936	157	60	961	15 556
%	14,00	25,11	28,39	18,91	6,02	1,01	0,39	6,18	100,00
Nő									
szám	292	1153	1808	1371	606	49	17	584	5 880
%	4,97	19,61	30,75	23,32	10,31	0,83	0,29	9,93	100,00
Máshol rész-munkaidőben foglalkoztatott									
szám	67,00	40,00	62,00	30,00	1,00	0,00	0,00	2,00	202,00
%	33,17	19,80	30,69	14,85	0,50	0,00	0,00	0,99	100,00
30 éves és fiatalabb									
szám	28	13	110	914	123	16	8	264	1 476
%	1,90	0,88	7,45	61,92	8,33	1,08	0,54	17,89	100,00

Forrás: Statisztikai Tájékoztató – Felsőoktatás. Oktatási Minisztérium.

6. Doktori képzésben részesülő hallgatók életkor szerinti megoszlása Magyarországon (nappali tagozat, 1998)

Életkor	Összes hallgatók száma	Nő	Férfi
22 éves	7	3	4
23 éves	275	80	195
24 éves	645	220	425
25 éves	749	279	470
26-29 éves	1455	619	836
30 éves és idősebb	1133	522	611
Összesen:	4264	1723	2541

Forrás: Statisztikai Tájékoztató – Felsőoktatás.