

# HOZZÁSZÓLÁS

---

## EGY SOKKARÚ MÉRLEG\*

### FELSŐOKTATÁSUNK RENDSZERVÁLTÁS UTÁNI „HÉTPRÓBÁJA”

A cím képzavarnak tűnhet, de talán mégsem az. Az *Educatio* c. folyóirat értékes hagyománya, hogy négyévenként a maga módján mérleget von a (felső)oktatás egy-egy kormányzati ciklusban bekövetkezett változásairól.<sup>1</sup> Jó lenne fejlődést írni, de a helyzet annál bonyolultabb, hogy ezt a szót nyugodtan lehessen rá alkalmazni. Az sem kis dolog, ha egyensúlyt keresünk és találunk. A klasszikus mérleg kétkarú, de ha itt és most a díszteremben felnézünk a mennyezeten függő többkarú, ám egyetlen ponton felfüggesztett csillárra, akkor máris érezhetjük: van annak realitása és értelmes mondanivalója, ha egy ilyen rendszer egyensúlyát többkarú mérleggel szimbolizáljuk.

Az *Educatio* sorozata ebben a mérleg-készítésben visszamegy a rendszerváltásig: már az első parlamenti/kormányzati ciklus végén megvonta a maga mérlegét. A későbbiekben ez már nem szorítkozott szigorúan az utolsó négy évre, mert bármennyire is fontosak és maradandó nyomot hagynak ezek a ciklusok, egy ilyen nagy rendszer nem négyéves periódusokban éli világát. Hogy csak két meghatározó elemet említsek: sem a két felsőoktatási törvény (1993 és 2005), sem a Bologna-rendszer honi bevezetése nem igazodott ciklusokhoz, mindegyik meghatározó (volt) nem csak az adott négy év, hanem hosszabb időszak számára is.

Mindezt a gondolatsort azért fűztem végig, hogy felmentést adjak magamnak a szigorú négy éves mérlegkészítésről és jelezzem, hogy egy sajátos, természetesen kissé szubjektíven kiválasztott hétkarú mérlegben gondolkozom. Ez nem számmisztika, mindössze úgy vélem, hogy legalább hét<sup>2</sup> komoly próbát kellett és kell kiállnia felsőoktatásunknak a rendszerváltás után. Ha egyenként nézném, akkor is, ha együttesen, akkor is az intézményi autonómiát teszem a mérleg másik serpenyőjébe. Mert bár a többféle fenntartó (állam, egyház, alapítvány), és mindenekelőtt a jogalkotó állam meghatározó szereppel bír a felsőoktatás működése tekintetében, az intézmények olyan jelentős autonómiával bírnak, ami együttesen és egyedileg is igen jelentős eszközt jelent a kezükben a külső hatások kezelésére, a jelentkező feladatok megoldására. Ezek ebben az összeállításban címszerűen a következők.

---

\* A Magyar Szociológiai Társaság Oktatásszociológiai szakosztály ülésén (Budapest, OPK, 2010. március 18.) elhangzott előadás szerkesztett változata.

<sup>1</sup> *Educatio* 1994 (1), 1998 (1), 2002 (1), 2006 (1).

<sup>2</sup> Lásd az Utóiratot: másik 7 próbát is lehetne/kellene elemezni.

Az intézmények nagyfokú autonómiája *vs.*

- 1) 1990-től növekvő mennyiségű, gyengébb felkészültségű új hallgató.
- 2) A felsőoktatástól független felvételi rendszer.
- 3) A Bologna-rendszer 2006-ban (doktori képzés 1993-tól).
- 4) Külső és belső minőségbiztosítás.
- 5) Integráció 2000-ben.
- 6) Nem állami hazai és külföldi felsőoktatási intézmények megjelenése.
- 7) Mennyiségi szemléletű normatív működési finanszírozás + infrastruktúrais expanzió (ppp).

## 1. 1990-től folyamatosan növekvő mennyiségű, ugyanakkor gyengébb felkészültségű új hallgatók

A rendszerváltás előtt a korosztály kb. 10 százaléka kapott lehetőséget részvételre államilag finanszírozott felsőfokú képzésben. Ennek voltak bizonyos előnyei: a bekerülési verseny alapos felkészülésre készítette a továbbtanulni akarókat, így a kohorsz legfelkészültebb tizede jó indulási minőséget jelentett a felsőoktatásban, a másik „végen” pedig az elhelyezkedési lehetőségek voltak jók, a diplomás munkanélküliség fehér holló volt. Ugyanakkor, mint a nyugat-európai társadalmakban már két évtizeddel korábban, a rendszerváltással nálunk is széleskörű igény jelentkezett a továbbtanulásra, a diplomaszerezésre (a sima érettségi a munkaerőpiacon alig ért valamit, a szakközépiskolák és szakmunkásképzők népszerűsége pedig meredeken csökkent). Ennek a társadalmi nyomásnak sem a politika, sem a felsőoktatás nem akart ellenállni, a politika támogatta azt, az intézmények egzisztenciális érdeket láttak benne, így másfél évtized alatt a diplomáért tanulók száma közel megnégyszereződött. A hallgatók közel fele költségtérítéses, többnyire levelező tagozaton tanul(t), gyakran újabb diplomáért, de a hallgatói létszámexpanzió társadalmi igény volt, elkerülhetetlen és visszafordíthatatlan.

Az elitképzésben szocializált, ismeretközpontú képzéshez szokott tudós oktatók (a nálunk is élő humboldt-i egyetemfelfogásban) sokáig nem tudták kezelni ezt a tömegképzés uralta helyzetet, és csak az utóbbi években indultak meg a bejövő hallgatóság tudásfelmérését és a jelentős különbségek kiegyenlítését, főleg a hiányosságok pótlását kezelő eljárások. Elsősorban tényként és csak másodsorban sírámként kell ezt kezelni, miként teszi az USA felsőoktatása: ott a négyéves *college* programok első évében (a *freshmen*-ek számára) lényegében a gyenge középiskolai felkészítés korrekciója folyik (*composition, calculus*), még igen kevés konkrét szakmai tartalommal. A tömegképzés nem zárja ki az elitképzés egyidejű megvalósítását, csak differenciált módszereket igényel. Ezeket még nem találtuk meg, bár vannak jó hagyományaink, beleértve a tudományos diákköröket és a most már másfél évtizede folyó szervezett doktori képzést. Ennek itthoni rendszerét változtatás nélkül beépíthettük a lineáris többciklusú képzésbe.



Az expanziót mennyiségi értelemben kezelni tudták intézményeink, mert igen jelentős infrastrukturális fejlesztésekre, bővítésekre volt lehetőség, de ez a szemlélet sajnos sokáig háttérbe szorította a minőséget: inkább több hallgató, mintsem minőségi szűrés a bemenetnél (sajnos, sok helyen a folyamatban sem). Jól mutatja ezt a szemléletet, hogy a felsőoktatás nem támogatta, sőt egyenesen elutasította az emeltszintű érettségi előírását a felvételhez, és szégyellni valóan alacsony felvételi ponthatárt látott jónak és védelmezett. Csak a legutóbbi időben jelentkeznek szakmák, melyek a nyelvvizsgát vagy az emelt szintű érettségit megkövetelik. A minőségnek ebbe a szegmensébe az 1993-as felsőoktatási törvénnyel létrehozott Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság érdemben nem szólhatott bele, neki más területen ad feladatokat a törvény. A MAB elé kerülő ügyekben is érezhető (volt) az expanzív mennyiségi szemlélet dominanciája.

Ennek a mennyiségi szemléletnek számos további „terméke” volt, ami egyúttal több tekintetben fragmentálódást is eredményezett. Így pl. a szakok, szakirányok számának radikális növekedése, a székhelyen kívüli, kihelyezett képzések elszaporodása, félezer doktori program, az IC professzorok elburjánzása, túl sok vezetői poszt az intézményekben, a habilitációk számának túlzott, minőséggel nem párosuló növekedése, a szakirányú továbbképzési programok irreálisan nagy száma. Ezekre a törvényhozás rendre korlátozó intézkedésekkel reagált, mert nyilvánvalóan veszélyeztették a minőséget.

Több más hatás mellett lassan beszüremlett Nyugatról hozzánk is a „ranking”, a felsőoktatási rangsorok készítésének és publikálásának évi rendszeres gyakorlata. A *ranking* filozófiájában elsősorban minőség- és teljesítmény centrikus, és csak másodsorban mennyiség-orientált. Ezzel együtt objektivitását, valós minőségmérő szerepét külföldön és itthon is vitatják. Maguk a felsőoktatási intézmények nem is nagyon vesznek részt ezek készítésében, de ettől függetlenül erre van társadalmi igény, ennek van fizetőképes piaca, ezért többnyire profitorientált tevékenység. A jó helyezéseket viszont az intézmények is szívesen használják PR céljaikhoz.

A felsőoktatáspolitikai belátta a minőség emelésének szükségességét, s ha hezitálva is, de megtett fontos kezdeti lépéseket (ponthatár emelés, emeltszintű érettségi honorálása egyre több pluszponttal), de továbbra sem vállalta fel legalább egyetlen emelt szintű érettségi vizsga előírását. Ebbe az irányba mutat a kutatóegyetemi cím életbe léptetése.

Az expanzió másik nem jól kezelt eleme a bemeneti érdeklődés, a felvételek és így a végzők szakmák közötti aránytalan megoszlása. Elég erős hagyományunk, hogy a felsőoktatás elsősorban azt „termel”, amit tud és a bemeneti igényeket igyekszik kielégíteni, de a „termék”, a diplomások „eladásában” és eladhatóságában még kevésbé érdekelt. A bemeneti érdeklődés nagyban divatfüggő, a fiatalok választási szempontjai között éppúgy vannak reális elemek (szakmai érdeklődés, hivatásérzet, jó intézmény, sikeres karrier), mint irreálisak (hogya mindez a valós képességektől függetlenül mindenkinek sikerül, gyorsan elérhető magas jövedelem) vagy éppen csak a „jó egyetemistának lenni” mentalitás (mint ez a sok fél éves időhúzásból

gyakran kiderül). Felsőoktatási intézményeink elég gyorsan bővítették kínálatukat a döntően olcsó és tömegképzésben megoldható divatszakmák terén, függetlenül attól, hogy a munkaerőpiac legalább e téren biztosan prognosztizálja az ilyen volumenekből következő diplomás túltermelést. Az állami keretszámok átrendezése egyes intézmények érdekeit támogatja, másokét sújtja, így csak lassú lépések történtek és továbbra is óvatosaak várhatók. Az alkalmazói szféra nem tudja eligazítón megfogalmazni sem a mennyiségi, sem a konkrét ismeret és kompetencia igényeket. Ez hiányossága volt és még maradt is az elmúlt évtizednek, bár kétségtelen, hogy az általánosan igényelt munkaadói kompetenciák már ismertek a felsőoktatás előtt. Itt a párbeszéd megindulásának és erősödésének újabban pozitív jelei vannak, bár eredményei ma még szerények.

A közeljövő nagy kihívása lesz felsőoktatásunk számára, hogyan kezeli a várhatóan csökkenő beiskolázási lehetőségeket: nem lenne szabad a mennyiség érdekében minőségi engedményeket tenni. Erre az intézmények végzettjeinek elfogadásában, alkalmazásában egyre erősödő versenyhelyzetek is rá fogják ébreszteni az expanzió-pártiakat. De ez már a következő mérleg témája lesz.

## 2. A felsőoktatástól független felvételi rendszer

A felsőoktatás felvételi követelményrendszere a 20. század végére a közoktatástól független, a továbbtanulókra többletterhet rozó (őket anyagilag „megfejtő”), anti-szociális iparaggá vált. A középiskolában megszerezhető tudás, az érettségig számonkért ismeretek nem adtak egyértelmű esélyt a felvételi vizsgák versenyében, kialakult egy önálló életet élő felvételi előkészítő rendszer, rendszerint magánvállalkozóként működők (a középiskolák és felsőoktatás érintett oktatói) kezelésében, felkészítő könyvek, példatárak, programok tanfolyamok, magánórak nagy változatosságával, ami a továbbtanulás szempontjából szinte diszfunkcionálissá tette a középiskolát, ugyanakkor nagy anyagi terheket rótt a családokra, főleg a szociálisan nehéz helyzetben levőkre. Maga a többlettanulás hasznos is lehetett (volna) a felsőoktatási tanulmányokhoz, bár gyakran inkább mechanikus ismeret-, rutinszerzés volt egy célzott alkalomra. A jelentkezők tömegének vizsgáztatását a felsőoktatás nagyobb része egyre nehezebben és kevés kivétellel gépiesen abszolválta.

Ezen ellentmondások feloldására logikus megoldás lett volna egy jó kétszintű érettségi rendszer integrálása a felvételi eljárásba. A középszint a középiskola eredményes befejezését, egy általános állampolgári intelligencia igazolását jelenthetné, míg az emelt szint kritérium a felsőoktatási belépéshez. Ennek a minőségi igénynek a visszahatása, a „positive feedback” lett volna (lenne még most is) a legfontosabb: ha magasabb a mérce, akkor annak megfelelően készül mindenki, aki komolyan gondolja a továbbtanulást. Ehelyett jött az igénytelenséget megengedő (beengedő) minimum 160 pont, az ennél alig több 200, s csak most tavasszal született egy jobb félmegoldás: minimum 240 pont, megnövelt pluszpontok az emeltszintű érettségéért. S ezt sem a felsőoktatás akarta, sőt a 240 pontot a Rektori Konferencia – nyilván mennyiségi érdekből – legutóbb is ellenezte!



Ha ma mérleget vonunk, akkor kiemeljük, hogy a jelenlegi felvételi rendszer elsődlegesen a jelentkezők érdekeit szolgálja, akik részben az intézmények értéke és népszerűsége, részben az egyéni esélyek és a vélt majdani elhelyezkedési lehetőségek alapján rangsorolnak. Ennek következtében kiemelnek vagy mellőznek intézményeket, nem feltétlenül megalapozottan, ami a főváros túlsúlyából, több régió alulfejlettségéből is adódik. Legkevesbé a munkaerőpiac igényeit mérlegeli, azzal együtt, hogy ezt ma számszerűsíteni közel sem sikerül senkinek. Bízhatunk abban, hogy a diplomás pályakövetés terjedő és körültekintő gyakorlata és rendszere ebben növekvő segítséget jelent minden szereplőnek. És természetesen segít megítélni a kibocsátottak, így a képzés minőségét is.

### 3. A Bologna-rendszer 2006-ban (a doktori képzés 1993-tól)

Aligha tévednek, akik úgy vélik, hogy a Bologna-rendszer bevezetése volt az utóbbi évtized legnagyobb hatású változása a magyar (de nem csak a magyar) felsőoktatásban – ismét nem egy ciklusra kihatóan. Igaz, hogy a Bolognai Nyilatkozat és az azt követő kétévenkénti miniszteri találkozók ajánlásai sokkal többet tartalmaznak, mint a lineáris, több ciklusú képzési rendszer bevezetése, de hatásában, eredményeiben és problémáiban biztosan ez dominál.

Szögezzük le: a megvalósítás minden nehézsége, vitatható és vitatott problémái ellenére bevezetése itthon, azaz csatlakozásunk a még ma is képlékeny Európai Felsőoktatási Térséghez elkerülhetetlen volt és mára visszafordíthatatlan. Lehetett és lehet szeretni vagy nem szeretni, de mindvégig azoknak volt igaza, akik a jobb és a hazai hagyományokat és viszonyokat figyelembe vevő megvalósításért tettek. Biztos, hogy a helyes tennivalókat nem mindig sikerült megtalálni, ezért nem csak fejlesztési, de korrekciós feladatok is bőven vannak. Ma a közvélemény a leginkább a tanárképzésben sürget változtatásokat.

Nem lehet feladata egy ilyen rövid áttekintésnek, hogy komplex elemzést adjon a történelekről és a tennivalókról, ezt több helyen és fórumon tették már meg és teszik folyamatosan, a mérleg kedvéért fogalmazzuk meg: egyelőre kevés következménnyel.<sup>3</sup> Magam ma is úgy vélem, mint írtam a Nyilatkozat aláírása utáni, a bevezetés előtti halogató fázisban: nem csak beszélni, ismét tennünk is kell valamit!<sup>4</sup>

A Bolognai Nyilatkozat az európai felsőoktatás versenyképességét, a hallgatói és oktatói mobilitást, a képzési elemek (kreditek, modulok, szemeszterek), az összehasonlítható végzettségeket, azok kölcsönös elismerését is támogatja. A lineáris képzési rendszer lehetőséget ad(hat) a tömeg és elitképzés koherens megoldására, nem kis mértékben annak révén, hogy rendszeren belüli szelekcióval nyit utat a tehetségeknek az elitképzésbe, miközben jó megvalósítás esetén az alapképzés a munkaerőpiac igényeit is kielégíti.

3 Bazsa Gy. *Ismét: „Tennünk is kell valamit!” – A felsőoktatásban folyó többciklusú képzés első tapasztalatai.* OKM-NFKK konferencia.

4 Bazsa Gy. (2002) *Tennünk is kellene valamit. Élet és irodalom*, 46(28), pp. 12–13.

Rendre megállapítjuk, hogy a kétfázisú bevezetés (külön az alapképzési szakok, külön a mesterképzési szakok „rendszerének” kialakítása), a koncepcionális egyeztetés hiánya sok problémát eredményezett (5 egyetemi év anyaga többnyire besűrűsödött az alapképzés 3 évébe) és ez csak a mellény elkerülhetetlen újragombolásával orvosolható. Újból értékelni kell azt a döntést, hogy a „hagyományörző” *academic/professional* (egyetem/főiskola) megoszlás helyett uniform E/F szakjaink (képzési és kimeneti követelményeink) vannak, ami elsősorban a főiskoláktól igényelt új orientációt, s nem biztos, hogy ez megéri a jó hagyományok háttérbe szorulását.

Meg kell említeni legalább címszerűen, hogy az ismeret centrikus oktatási tradíció tovább él a *student centered*, kompetencia alapú képzéssel, a kimenetet értékelő felfogással és gyakorlattal szemben, hogy kreditrendszerünk szinte diszfunkcionális, hogy a szakirányok helyzete közel kaotikus. Rossz médiaképet táplálunk az alapképzésben végzőkről, nem követve például a német nagyvállalatok „Bachelor wellcome!” pozitív alapállását. Ezek a problémák már ma is annyira világosan látszanak, hogy a hozányulás tologatása nem a kötelező megfontoltság, hanem a hezitáló bátortalanság jele.

Azt viszont nyomatékosan hangsúlyozni kell: az 1993-as törvénnyel elindított doktori képzés és PhD fokozatszerzés rendszere nemcsak megelőzte a lineáris Bologna-rendszert, hanem abba minden változtatás nélkül illeszkedett/illeszkedik. A doktori iskolák személyi és tudományos háttere, szervezetük, tevékenységük, annak eredményei, a doktori értekezések egy áttekinthető, élő, teljes körű adatbázisban, a [www.doktori.hu](http://www.doktori.hu) honlapon az ország és külvilág számára is elérhetően mutatják és igazolják ezt az eredményes tevékenységet.

#### 4. Külső és belső minőségbiztosítás

A minőség a Humboldt-i egyetemkép és elitképzés inherens, magától értődő és ezért szervezetenként vagy tevékenységben külön nem megjelenített része volt. Ezzel az automatikus önminősítéssel szemben jó évszázaddal ezelőtt az USA felsőoktatásában, ugyancsak inherens elemként, megjelent a külső, és lassan a belső minőségbiztosítás és az akkreditáció gondolata és gyakorlata. A nyugat-európai felsőoktatás csak jóval később ismerte fel ennek jelentőségét, nem kis mértékben a kialakuló nemzetközi versenyhelyzet következtében. A magyar felsőoktatás minőségorientált prominens képviselői a rendszerváltás után szükségesnek látták és elérték a külső minőséghitelesítés, az akkreditáció törvénybe iktatását és megvalósítását nálunk is. Ennek csak egyik eredménye a mai nevén Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság, a MAB törvényi kodifikálása és lassan két évtizedes folyamatos tevékenysége. A másik, kissé lassabban érzékelhető következménye az ugyancsak törvényben előírt intézményi belső minőségbiztosítás megszerveződése, és a még ennél is lassabban érzékelhető és mérhető eredményessége.

Elég általános vélemény, hogy a minőségbiztosításban jöttek létre az Európai Felsőoktatási Térség konkrét eredményei: a *European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education* című dokumentum, mint a legsikeresebb





közös felfogású és kvázi homogén gyakorlatú tevékenység alapja. Ezt négy európai szervezet – a *European Network for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), a *European University Association* (EUA), a *European Association of Institutions in Higher Education* (EURASHE) és a *European Student Union* (ESU) közösen készített elő a folyamatosan bővülő létszámú miniszteri fórumok számára elfogadásra. Szervezetileg az ön- és külső értékelésre alapozott tagságot megkívánó ENQA és a hasonló eljárással regisztrációt biztosító *European Quality Assurance Register* (EQAR) jelentik a további közös európai út kereteit. A MAB ezeknek az európai folyamatoknak aktív résztvevője, Közép-Kelet Európában úttörője (CEEN).

A mérleg egyik serpenyőjében lévő MAB tevékenységét, kissé sarkítva úgy is fogalmazhatnánk, az általa végzett minőségitelesítést a magyar felsőoktatás szükségesnek tartja, igényli, jól indokolt döntéseit elfogadja, de egy-egy (saját) ügyben kialakított nem támogató álláspontját gyakran vitatja. Az természetes, hogy él a MAB-on belüli felülvizsgálat lehetőségével, de az már kevésbé, ha bár törvényes, de nem feltétlenül minőségelvű döntéseket lobbiz ki a döntéshozó(k)nál. Ez ismét a mennyiségi szemlélet dominanciája a minőség felett, ami nem szolgálja sem a hallgató, sem a társadalom érdekeit. Sarkos megfogalmazásban azt is írhatjuk: sokak szerint nagyszerű dolog az akkreditáció – a hozzá vezető út nélkül.

A belső minőségbiztosítást a törvény előírja és a MAB is támogatja. Az intézményi szervezetek és a szabályzatok már kialakultak, de az eredményt felmutató rendszeres minőségbiztosítási gyakorlat ma még integráns része az autonóm felsőoktatási intézmények gondolkodásának és gyakorlatának.

## 5. Integráció 2000-ben

A felsőoktatás expanziója az intézmények számának növekedésében is megnyilvánult, mivel több új, többnyire kis intézmény jött létre. Emellett a nagy egyetemi városokban az 1949–50-es évek dezintegrációs döntései következtében az egykori universitasok részei külön intézményként működtek. Ebben a helyzetben egy koncepcionális integráció mellett komoly érvek és komoly érvelők szóltak, miközben világosan érzékelhető ellenzői is voltak. Erős nyomást gyakoroltak ebben az irányban nyugati felsőoktatási szakértők, akadémiai és világbanki szakemberek is. Ezzel együtt egy évtized (vajúdása?) kellett ahhoz, hogy 2000. január 1-jei hatállyal jelentős integrációs, gyakorlatilag egyhangú döntést hozzon a Parlament egy, a hazai hagyományt és a nemzetközi gyakorlatot is követő koncentráltabb intézményrendszer kialakítására. Vidéken ez elsősorban városközpontú érdemi integrációt jelentett, egy-két szatellit karral, két, nagyobb régiót átfogó egyetemmel (SZIE, NYME), míg Budapesten a négy nagy egyetem (BCE, BME, ELTE, SE) önálló maradt, néhány (kisebb) főiskola befogadásával, s ugyancsak önálló maradt az öt művészképző intézmény, valamint a ZMNE és a RTF. Az elmúlt évtizedben néhány kisebb korrekcióra került csak sor, ezek rendszerszempontból partikuláris lépések voltak. Újabb ismét meg-megjelennek további elképzelések és kezdeményezések, mert a hallgatói létszámcsökkenés miatt a „veszélyben lévő” intézmények keresik

a „menekülési utat”, a nagyok pedig jó lehetőséget látnak elsősorban az így megszerzett infrastruktúra „hasznosításában”. Ennek alapján az a feltevés is megközelíthető, hogy az ilyen integrációk a hallgatóhiány miatt megszűnő képzések/képzési helyek fedőszervei is lesznek?

Az integráció az egyes integrált intézményekben ugyan különböző mélységben, de tartalmilag jelentősen előrehaladt, már nem látszik visszafordíthatónak, de, mint várható volt, van lehetőség, sőt szükség is az integrált intézményekben rejlő inter- vagy multidiszciplináris oktatási, kutatási, szolgáltatási lehetőségek jobb kihasználására, kiépítésére. Mint több más téren, itt is szükség lenne a folyamatok és tapasztalatok országos elemzésére, de az ilyen elemző vizsgálatok, mélyebb analízisek régóta nem képezik a magyar felsőoktatáspolitikai integráns részét.

## 6. Nem állami hazai és külföldi FOI-k megjelenése

A rendszerváltás, mint társadalmi-politikai szükségszerűség hozta magával, hogy az egyházi és magán (alapítványi) fenntartású felsőoktatási intézmények száma megnőtt. Pontosabban a történelmi egyházak évszázados múltú felsőoktatási intézményei megerősödhettek, egyesek világi karokkal vagy szakokkal bővültek, míg számos kisebb egyház élt az államilag elismert felsőoktatási intézmény alapításának megkönnyített és egyszerűsített jogával, így ma 26 egyházi fenntartású intézmény működik, s képezi a hallgatók kb. 6 százalékát. Az egyházi FOI-k fenntartó egyházuk súlyát és presztízsét képezik le. Hitéleti képzésük belső jelentőséggel bír, világi képzéseik kis arányt (< 5 %) jelentenek a hazai palettán.

Az igazi újdonságot a magánalapítású, többnyire alapítványi fenntartóval működtetett intézmények jelentették: ma 2 ilyen egyetem és 12 főiskola van, ahol az összes hallgató 8 százaléka tanul. A magánintézmények alapítását részben szakmai indíték, részben erősen üzleti szándék vezérli. Kevés kivételtől eltekintve „soft science”, más oldalról olcsó képzéseket folytatnak, a jóval költség- és infrastruktúra igényesebb műszaki, természettudományi, agrár vagy orvosi képzést nem ajánlanak (szemben, pl. Ausztria vagy Románia néhány ilyen intézményével).

Mindegyik kategória kaphat és többnyire kap is állami támogatást, mind hallgatói férőhelyek formájában, mind pályázati keretek között. A nem állami intézmények több tekintetben egyszerűbb jogszabályi feltételek között működnek, természetesen fenntartó függőek, de a MAB a minőség és feltételei tekintetében nem tesz különbséget intézmények között fenntartók alapján. Ezt maguk az intézmények is indokoltnak tartják és a feltételeket is betartják. Újabban viszonylag gyakori a fenntartóváltás, összevonás körükben, így aztán nem mindegyikük tudhat biztos perspektívát maga előtt.

Ugyancsak új színfolt a magyar felsőoktatásban a külföldi intézmények megjelenése. Működésük engedélyezésének elve és gyakorlata nem igazán tisztázott, mint ahogy sokszor az sem ismert, pontosan mit oktatnak. Az egyértelmű, hogy a ma bejegyzett 25 ilyen intézmény nem magyar, hanem valamilyen külföldi diplomát ad ki. Magyar állami támogatást nem kaphatnak, tehát csak önköltséges képzést





folytatnak. A törvényhozás olykor erőltetettnek tűnő, versenyhelyzetet teremteni akaró nyitási szándékaival együtt ezek az intézmények ma még nem érik el a hazai szféra ingerküszöbét. Mint ahogy a magyar felsőoktatási intézmények külföldön folytatott képzései is csak a határainkon túli magyarság szempontjából bírnak igazi jelentőséggel, s nem az adott ország felsőoktatása számára, viszont éppen az előbbi ok miatt fenntartandók és támogatandók.

A mérleg összességében csak az intézmények száma tekintetében billen meg, súlyuk és versenyhatásuk a világi képzések tekintetében csak egyes esetekben (pl. plusz két jogász- és plusz két bölcsészképzés Budapesten) bír jelentőséggel. Bántó él nélkül mondhatjuk: köztük sincs magyar Oxford, Princeton vagy Stanford.

## 7. Mennyiségi szemléletű normatív működési finanszírozás + igen jelentős infrastrukturális (ppp) fejlesztések: alulfinanszírozottság

A finanszírozás kérdése mindenütt kulcskérdés. Az állami fenntartású intézményeknél mind az ország költségvetésében szereplő összeg nagysága, mind annak elosztási elvei és gyakorlata permanens viták tárgya – s nem csak nálunk. Az előbbi egy társadalom (vagy legalábbis a mindenkori parlament és a kormány) felfogását és értékítéletét tükrözi a felsőoktatás jelentőségéről, társadalmi szerepéről, és egyúttal komoly következményekkel járó nemzetközi összehasonlítások, ma már rendszerint Európai Unió politikák bázisa vagy célpontja is. A finanszírozási politika fontos eleme az állami és nem állami források aránya, az utóbbiak elérhetősége az adott társadalmi-gazdasági (fejlettségű) közegben.

Az nem volt kétséges a rendszerváltás után, hogy a korábbi, többnyire (politikai vagy személyes kapcsolatokon nyugvó) „kijárós” támogatási rendszert meg kell szüntetni és helyette valamilyen elvszerű, legyünk utólag optimisták: teljesítmény és minőségarányos finanszírozási gyakorlatot kell bevezetni.

A rengeteg részlet bemutatása helyett itt elég talán annyi, hogy kezdetben kizárólag a hallgatói létszámmal arányos normatív (hallgatói fejkvótás) finanszírozás jelent meg, ami egyrészt arányos volt mennyiségi teljesítménnyel, azaz az oktatott hallgatók számával, másrészt bizonyos kategóriák alapján az oktatás költségeivel, de nem volt minőségi komponense. Ez a hallgatók számának növelésében tette érdekeltté az intézményeket, s ezért a központilag elosztott felvételi keretszámok növelése volt az intézményi taktikák fő meghatározója. Ezzel az expanzív szemlélettel függött össze, hogy az intézmények komoly akciókat folytattak a beruházási lehetőségek érdekében. Ennek pozitív új eleme volt, hogy elérésükhöz kritikusan és nyilvánosan értékelt intézményfejlesztési terveket kellett készíteni. Az új infrastruktúra azonban jelentős hányadban *public-private-partnership* (ppp) konstrukcióban bővült, aminek működtetési és törlesztési költségei – főleg kevesebb hallgató esetén – komoly terhet rónak több intézményünk költségvetésére.

A rendszert szinte folyamatosan változtatták, finomították, hol több, hol kevesebb normatíva kategória jelent meg, a kutatási normatíva bevezetésével fejlesztették, de az új normatívák kialakítása mindig (háttér) iterációval történt: ez többnyire az adott pozíciók megőrzését biztosította, mert elvi alapon megfogalmazott érdemi változtatáshoz rendszerint bátortalan volt a felsőoktatás-politika. A legutóbbi három éves finanszírozási megállapodások az OKM és az intézmények között teljesítmény-paramétereken alapultak, de mivel ezeket többnyire maguk az intézmények fogalmazták meg, komoly hatásuk nem volt.

A legerősebb befolyást a normatív finanszírozásra az új felvételi rendszer jelenti: nem központi keretszám elosztás, hanem a jelentkezők intézményválasztása alakítja meghatározóan a felvett, így a teljes intézményi hallgatói létszámot is – az ezzel párhuzamosan bevezetett kapacitás akkreditáció mértékéig. Ennek hatására egyes intézményekben több tíz százalékkal változott, legtöbb esetben csökkent a hallgatói létszám. Erre az intézmények válasza a korábbinál sokkal intenzívebb, olykor agresszív beiskolázási kampányok lettek, ami egy fokozatosan erősödő verseny karakteres, és feltehetően hosszabb távon is megmaradó eleme.

A jelenlegi normatív finanszírozásnak nincs számottevő minőségi komponense, azt csak mérsékelten (a kutatási normatívában) honorálja a rendszer. Most realizálódott végre a „kutatóegyetem” kategória, ami teljesítményalapú megítélésen alapszik és hozzá jelenleg egyszerezű többlet-támogatás is kapcsolódik. Ez ebben a négy éves mérlegben pozitív elem és reméljük, a következőkben tartósan megmarad. Ezek ugyan még nem igazán európai szintű elitegyetemek, de hát finanszírozásuk is messze van a jó európai szinttől. A kettő csak együtt emelhető. Az viszont már csak a következő mérlegben jelenhet meg, hogy sikerült nem csak a kutatási, hanem az oktatási kiválóságot is elismerni – erkölcsileg és anyagilag is. Összességében a két évtizede igényelt hosszú távú stabil finanszírozási elvek és gyakorlat nyújtana alapot ugyancsak hosszú távú intézménystratégiákhoz. Ezt jól lehetne a Bolognai rendszerre alapozni, s akkor a minőség nem csak erkölcsi, hanem anyagi elismerésként is megjelenne a magyar felsőoktatásban, a megbecsült érték lenne az igazi érdek, a minőség fontosabb lenne a mennyiségnél.

## A sokkarú mérleg

A „hétpróba” – bár különböző arányban – nagyobb részt az autonómia próbája volt és az ma is: többségük olyan külső hatás (kényszer = constrains), ami *gyakorlatilag* korlátozza az autonómiát, mégis intézményi válaszokat igényel. Intézményeinket dicséri, hogy ki tudtak alakítani ilyen változó körülmények között egy olyan *modus vivendi-t*, aminek vannak ugyan intézményenként is különböző, hol kicsi, hol jobban kilengő amplitúdói – de működik. Ennek fontos feltétele, hogy legyen az intézményben az új feladatokat jól felmérő és azokhoz megoldásokat megtaláló egyszerezű akadémiai szemléletű és menedzseri felfogású vezetés és gyakorlat. Lassan egyre többen belátják, hogy ehhez komoly segítséget jelenthetnek ilyen és ehhez hasonló *Mérlegek*.



Ismételjük: a magyar felsőoktatás a rendszerváltás óta sok, itt most számszerűsítetten hét próbát állt ki, működik, nincs válságban. Egyre inkább EFT konform, a hazai szellemi és gazdasági tőkére épülő szektorok sorában biztosan a jobbak között van. Még jobb helyzetbe kerülhet, ha belátja a változtatás szükségességét: mennyiség helyett a minőség, érdek helyett az érték a fontosabb. Mérlegkészítés mellett, mérlegkészítés után átfogó fejlesztési stratégiára vár. De ez át kell(ene) íveljen pártokat és négyéves ciklusokat.

*Utóirat.* Lehetett volna még több, akár másik hétpróbát is említeni és mérlegre tenni. Ilyen maga a két *felsőoktatási törvény* (1993 és 2005). Ezek nagy értékek és egyben meghatározó alapjai a próbatételeknek, miközben egyik-másik módosításuk nem mindig a minőséget segítette. Ugyancsak próba volt és még ma is az a *felsőfokú szakképzés*, amit munkaerő-piaci igények kielégítésére terveztek meg, de igazából sem az intézmények, sem az abba gyakran csak jobb híján „becsordogálók”, sem a munkaerőpiac egyelőre nem tart sikertörténetnek, pedig egyre inkább szükség van rá. De tárgyalható lenne a *szakirányú továbbképzések* nehezen áttekinthető halmaza, az *élet hosszig tartó tanulás* (LLL) rendszerbe integrálása, a *hallgatók nagyarányú képviselete* az intézményi döntéshozó testületekben, felsőoktatásunk sok tekintetben eredményes, de még messze nem igazi *nemzetköziesedése* (pl. szerény Erasmus-Mundus szereplésünk) és mások is.

BAZSA GYÖRGY

