

A MOBILITÁS, MINT A FELSŐOKTATÁS ERŐFORRÁSA

A DIÁKOK TANULMÁNYI CÉLÚ MOBILITÁSÁNAK felsőoktatásban játszott szerepe az elmúlt időszakban jelentős változáson ment át. A mobilitás évszázadok óta lehetővé teszi, hogy a kiváló és ambiciózus diákok a legkiválóbb intézményekben készülhessenek fel pályájukra. Emellett, sok évtizeden át a fejletlenebb felsőoktatási rendszerrel rendelkező országok elitjének színvonalas kiképzését is szolgálta. E mobilitás nem volt része az egyetemek évszázadokon keresztül csaknem kizárólag a kutatást támogató nemzetközi kapcsolatainak, e mobilitásnak a felsőoktatási intézmények passzív szereplői: haszonélvezői, vagy kárvallottjai voltak. Az 1980-as évek második felében az Európai Közösségek Erasmus programja egy fél kontinensen „emelte be” a hallgatói mobilitást az egyetemek nemzetközi kapcsolataiba, nagy ösztönzést adva e terület fejlődésének. Az ezután indított európai kutatási, oktatói mobilitási, szakképzési, nyelvi stb. programok által megerősödött nemzetközi kapcsolati tevékenységet a felsőoktatási intézmények egyre inkább fejlesztési erőforrásaikként kezelték. Manapság – a kontinens nagyobb részére kiterjedő európai oktatási tér kiteljesedésével – azon intézmények számára, amelyek nem a szűk környezetük igényeit kiszolgáló tömegoktatásban érdekeltek, hanem nemzetközileg versenyezni képesek és kényszerülnek, a diák mobilitás egyre inkább az egyetemi stratégia legfontosabb részévé válik. E közlemény első része a magyar felsőoktatás nemzetközi kapcsolatait, ezen belül különösen a hallgatói mobilitást legnagyobb mértékben befolyásoló Tempus Program első öt évének történetét, tapasztalatait foglalja össze. A második rész a felsőoktatási intézményi stratégiáról és abban a felsőoktatás szerepéről szól.

A Tempus Programot megalapozó folyamatok a magyar felsőoktatásban (1986–1990)

Az 1980-as évek második felében figyelemreméltó folyamatok kezdődtek el a magyar felsőoktatásban és környezetében. Tanárok viszonylag szűk csoportja – nevezhetnénk őket reformereknek – alapvetően a nyugat-európai akadémiai (felsőoktatási, kutatási) minták alapján jelentős modernizációs lépéseket kezdeményezett az erre egyre fogékonyabbá váló kormányzat irányában. Így jött létre a



Deutsche Forschungsgemeinschaft mintájára a független alap kutatás támogatási program, az OTKA, valamint minisztériumi szinten az első felsőoktatás fejlesztési programfinanszírozási alap, az FFA (a FEFA elődje), és szerepük volt abban, hogy a hazánkban és a régióban is az első felsőoktatási világbanki kölcsön támogatta egyetemeink és főiskoláink fejlesztését.

A Bolognai Egyetem alapításának 900. évfordulóján, 1988-ban a magyar egyetemek rektorai is aláírták az európai felsőoktatás mindmáig legjelentősebb dokumentumát, az Európai Egyetemek Magna Chartáját, amely határozott állásfoglalást jelentett az egyesülő Európa gondolata és ebben a felsőoktatás szerepvállalása mellett. (A dokumentum első tíz aláírója, köztük Ormos Mária, a Janus Pannonius Tudományegyetem rektora, Európa tíz legkorábban alapított egyetemét képviselte.)

Felsőoktatásunknak a társadalom, a gazdaság modernizációjában és az európai integrációs folyamatokhoz való csatlakozásunkban játszott alapvető szerepe, valamint az egységes európai piac 1992-re tervezett megvalósítása hajtóerőként és igen hatékony hivatkozási alapként szolgált a reformok számára. Ezt bizonyítja, hogy a Rektori Konferencia, majd a Kormány Tudománypolitikai Bizottsága is tárgyalta az említett „reformer” tanárok egyre bővülő köre által kidolgozott „A felsőoktatási reform európai integrációval összefüggő feladatai” előterjesztést, amely kijelölte azokat a változásokat, amelyek szükségesek ahhoz, hogy a magyar felsőoktatás megfeleljen az egységesülő Európa kihívásának. Ezek a reform elgondolások, amelyek többségükben megjelentek az 1993. évi Felsőoktatási Törvényben, a magyar felsőoktatás és a nyugat-európai felsőoktatás működésének általános jellemzői közötti különbség csökkentésére, megszüntetésére irányultak (egyetemi autonómia, a diákok számának radikális növelése, tudományos fokozat odaítélésének joga, normatív finanszírozás stb.).

Ebben az időben alakították meg diákok és fiatal tanárok az ELTE-n az Országos Felsőoktatási Érdekvédelmi Szövetséget, az OFÉSz-t, amely az európai felsőoktatásban lejátszódó folyamatokat és az Erasmus program kihívásait nevezte meg, mint a felsőoktatási reform szükségességének legfontosabb indokait. Azonnal szoros együttműködés alakult ki a progresszív diákvezetők és a reformokat sürgető tanárok között. Így, közvetlenül a rendszerváltás előtt sikerült közösen elfogadtatni az MTA vezetésével azt a követelést, hogy nyíljanak meg a Magyar Tudományos Akadémia kutatóintézeteinek kapui a felsőoktatásban tanuló fiatalok előtt. Sajnos ez a gondolat a rendszerváltást követően az MTA pozíciójának kormányzati megerősítése miatt lekerült a napirendről. Sajnos, elsősorban az MTA kutatóintézeti hálózat szempontjából, amelyet így – szemben a felsőoktatással – nem védett meg a következő évtizedben az oktatás, a diákok jelenléte, és nem lettek célzottjai a nemzetközi segítségnyújtásnak: világbanki kölcsönöknek, európai programoknak.

A reformokat sürgető tanárok és az OFÉSz vezetők közötti másik hatásos együttműködés 1990 áprilisában „A felsőoktatás átalakulása” című vitaanyag elkészí-

tése és az ország összes felsőoktatási intézményében oktatói gyűléseken történő megvitatása volt. Ez az anyag, amelynek – jellemzően – az Európai Egyetemek Magna Chartája volt a melléklete – ismét a nyugat-európai felsőoktatási modellek közös jellemzőit leszűrve –, csaknem mindazon új elemeket tartalmazta, amelyek 3 évre rá a Felsőoktatási Törvényben megjelentek, és az azt követő években megvalósultak.

A nemzetközi együttműködés területén is jelentős folyamatok indultak hazánkban: 1983 óta, Európában is egyedülálló módon, egyetemeink csaknem felében teljes idegen (első sorban angol) nyelvű szakmai képzés folyt, amely a „keményvalutában” befolyt összegeken túl nagyban hozzájárult az érintett intézmények nemzetközi együttműködésre való felkészüléséhez. E bevételek tették lehetővé, hogy pl. a Műegyetem 1989-től Bécsben lakást béreljen félév-áthallgatótanon résztvevő diákjai számára, és az angol nyelvű képzésen kívül megindítsa a magyar diákok csoportjai számára a tanulmányok első két évére kiterjedő francia és német nyelven folyó mérnökképzést, megvalósítva ezzel a 80-as évek végén kidolgozott „többnyelvű egyetem” koncepciót.

Gyümölcsözőnek bizonyult együttműködésünk az Európai Bizottság megbízásából az Erasmus és a Comett programokat menedzselő Európai Kulturális Alapítvánnyal. 1989-ben az Alapítvány szakértőivel folytatott megbeszéléseken javasoltuk egy, az Erasmus Programhoz hasonló program létrehozását régióink diákjai számára. Ezt a javaslatot a PHARE Program tervezési időszakában az Európai Bizottságnál, majd 1989 szeptemberében az Európai Kulturális Alapítvány Igazgatóságának ülésén is megismételtük. Az általunk javasolt program neve: Trans-European Mobility Programme for University Students, azaz Tempus volt.

A Tempus Program indítása

1990. február 23-án értesültünk arról, hogy az Európai Közösségek (EK) PHARE Programjának részeként Lengyelországon és Magyarországon, Tempus elnevezéssel nemsokára indul egy felsőoktatás-fejlesztési segélyprogram. (Hywell Johnsnak, az EK Bizottsága Task Force Human Resources vezetőjének megtetszett a diák mobilitási program-javaslatunk elnevezésére használt betűszó, és átvette azt.) 1990. március 14-én, még a Miniszterek Tanácsa Tempus Program indítását jóváhagyó ülése előtt a Budapesti Műszaki Egyetem Dísztermében gyűlt össze a magyar felsőoktatási intézmények kétszáznál több képviselője, hogy megkezdjék a Tempus Program szervezését Magyarországon. Lesley Wilson, a Tempus iroda igazgatója – akinek munkájáról és lelkesedéséről csak szuperlatívuszokban lehet beszélni – 150 példány Erasmus Directory-t küldött, amelyeket intézményeink igen jól tudtak használni a külföldi egyetemekkel való kapcsolatépítésben.

Az összejeövetel hangulata varázslatos, elragadó volt. A Tempus Programot, a PHARE program fontos elemét úgy értelmeltük, mint Európa szerencsésebb részének üzenetét: a felsőoktatásnak kiemelkedően fontos felelőssége van a hazai vál-



tozásokban, fejlődésben, az európai integrációnkban. Ezzel az összejövettel kezdődött meg az első európai program, a Tempus végrehajtása Magyarországon.

Úgy gondoltuk, hogy az az „európai megoldás”, ha a Program irányításában valamennyi érdekelt részt vesz, beleértve a tanárok, a diák- és szakszervezetek, a minisztériumok és a gazdaság képviselőit. Ezért a minisztériumon kívül létrehoztuk a Tempus Felügyelőbizottságot, amelyet e sorok írója a választások után felálló minisztériumi vezetés által is megerősítve 1995-ig vezetett. Ezt a lépést az is indokolta, hogy nemsokára sor került az első szabad választásokra, ezért egy minisztériumi bázison szervezett program-irányítás esetén az új kormány felállításáig igen sok értékes időt veszítettünk volna.

Ez a régióban egyedülálló irányítási mód 1994-ig a Művelődési Minisztérium szándékainak megfelelően állt fenn (itt elismeréssel említendő Dr. Biszterszky Elemér akkori közigazgatási államtitkár támogatása). 1994 közepe után erős, és végül, 1995-ben sikerrel járó „államosítási” nyomás nehezedett a Tempus menedzsmentjére – mind a Minisztérium, mind pedig a Commission részéről. Ennek eredményeként, a Felügyelőbizottság elnökének lemondását követően, közvetlenül a Művelődési Minisztérium felügyelete alá került a Tempus Program.

Az 1990-ben kialakított irányítási struktúra teljes függetlenséget biztosított a programnak, átláthatóvá tette a mai értéken számolva évi 4–5 milliárd forint felhasználását, erős érdekérvényesítő képességet biztosított a felsőoktatásnak a PHARE pénzek elosztásában itthon és Brüsszelben egyaránt. Erre példa, hogy amíg a Program második évében minden akkori PHARE ország a brüsszeli ajánlásnál jóval kisebb összeget allokált a Tempus Program 1991. évi végrehajtására, addig Magyarország az EK Bizottsága által javasolt 11 millió ECU (az Európai Közösségek mai Eurónak megfelelő pénzegysége) helyett ennél többet, 12 milliót. Ebben az évben a magyar Kormány a PHARE támogatásból kétszer akkora összeget szánt a felsőoktatás fejlesztésére, mint a lengyel, vagy a csehszlovák Kormány, ami igen pozitív visszhangot váltott ki Brüsszelben. Itt megemlíten-dő Iván Gábor neve, aki a PHARE titkárság vezetőjeként igen eredményesen és lelkesen segítette a Program hazai végrehajtását. Ugyancsak meg kell emlékez-ni Hans Beckről, az Európai Közösség delegációjának vezetőjéről, aki jelentősen hozzájárult a Tempus hazai elfogadásához, pozícióinak javításához.

A választott irányítási séma a fentiekén túlmenően lehetővé tette, hogy olyan kiváló professzorok határozzák meg a Program prioritásait és lebonyolítását, és olyan személyiségek képviseljék Magyarországot a brüsszeli tárgyalásokon, mint Bazsa Gyögy (KLTE), De Chatel Rudolf (SOTE), Hunyady György (ELTE), Illyés Sándor (Gyógypedagógiai Főiskola), Kiss Ádám (ELTE), Kocsis Károly (GATE) és Méray László (VE). Ezek a személyiségek tették lehetővé a hatékony, kritikus, innovatív és egyenrangú együttműködést a Commission-nal, és érdekeink ér-vényre jutását a hazánk számára legelső európai program végrehajtásában. Ebben a folyamatban nagy része volt az időközben eltávozott, kiváló képességű és rend-

kívüli intelligenciájú Franz Peter Küppernek, aki a Commission Head of Unit beosztásában felelős volt a Tempus Program végrehajtásáért.

A Program első szakasza (1990–1995)

1990-ben létrejött a Tempus Iroda Dr. Szűcs András igazgatásával. A Tempus Felügyelőbizottság első nehéz próbatétele az egyéni diák mobilitás megszervezése volt. Eltérően a program lengyelországi lebonyolításától, mi nem voltunk hajlandók olyan lista készítésére, amelyen megadott számú diák neve, szakterülete és nyelvtudása szerepel, és amelynek alapján a British Council, a DAAD, a NUFFIC és hasonló szervezetek helyezték volna el (jó pénzért) a diákjainkat. Az volt az álláspontunk, hogy a magyar felsőoktatás tanárai rendelkeznek olyan nemzetközi kapcsolatokkal, amelyek alapján biztosítani tudják a fogadókészséget a részképzésre pályázó diákjaik számára.

Ez a megoldás nem nyerte el az Európai Bizottság illetékes hivatalnokainak tetszését, és szinte teljesíthetetlen feltételként szabták egy bankgarancia rövid időn belüli bemutatását. Ezt az azóta megszűnt Iparbank igazgatójának támogatása eredményeként megszereztük, és ezzel lehetőségünk nyílt a későbbi együttműködést megalapozó oktatói kapcsolatok százainak korai kiépítésére, az EK felsőoktatási intézményei „szabad együttműködési vegyértékeinek” jó időben történő lekötésére. Ennek is köszönhető volt felsőoktatásunk minden tekintetben kiemelkedő részvétele a Tempus Programban.

A 90-es év első, rövid határidős pályázati fordulójában főként a külföldi egyetemek dolgozták ki a magyar felsőoktatási intézmények fejlesztését a nemzetközi együttműködés (ezen belül jelentős oktatói és hallgatói mobilitás) keretében megvalósító Joint European Project-eket (JEP-eket), amelyek sok esetben a hazai felsőoktatás helyzetével és a Tempus céljaival kapcsolatos ismereteik teljes hiányáról tanúskodtak (pl. olyan kurzusok kifejlesztését, átvételét célozták a projektek, amelyek nálunk a tervezettel megegyező, vagy magasabb színvonalon már léteztek). A második fordulóban, amikor intézményeink kezdeményezően részt vehettek a projektek kimunkálásában, már jobban kifejezésre juthattak felsőoktatásunk tényleges értékei és igényei: számos érdekes Közös Európai Projekt (Joint European Project) kapott támogatást, köztük az egyik, erős támogatásunkkal, egy főiskoláé, a Szombathelyi Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskoláé volt.

Közben mind a brüsszeli hivatalnokok, mind az EK felsőoktatási intézmények egyre jobban megismerték a kelet-közép-európai országok felsőoktatását, ami az irreleváns projekt javaslatok számának csökkenésében, a kölcsönösség hangsúlyozásában és abban is megnyilvánult, hogy egy év alatt a Tempus „assistance programme”-ból „co-operation programme” lett. Lehetőség nyílt arra is, hogy magyar felsőoktatási intézmények, JEP-ek (Joint European Project-ek) koordinátorai és kontraktorai lehessenek.

Ésszerű elgondolás volt, hogy a Tempus Program segítse az európai felsőoktatáshoz való kapcsolódás igényével kialakított felsőoktatási reform-elgondolások



végrehajtását. Ezért a reformok támogatása már a Tempus legelső prioritásai között is szerepelt. A rendszerváltás után röviddel azonban a magyar felsőoktatás reformja megfeneklett, sajnos a korábban legprogresszívebb egyetemeken lassultak le leginkább a változások. Ezért, különösen nagy egyetemeinken, amíg tanszéki szinten, korlátozott hatókörrel igen színvonalas projektek indultak (amelyek eredményeinek bevezetését gyakran kari, egyetemi ellenérdekeltség akadályozta meg), kari vagy intézményi szinten vagy nem születtek projektek, vagy ha igen, eredményeiket általában nem használták fel.

Kivételt képeztek ez alól azok az intézmények, amelyeket a társadalmi, gazdasági változások létükben fenyegettek. Ezekben, és a nemzetközi együttműködés fontosságára ekkor ráébredő főiskolák jelentős részében a Tempus lehetőségeinek sokszor igen koncepciózus kiaknázása folyt. Egyedülálló eredményeket ért el a Veszprémi Vegyipari Egyetem a Tempus Program által nyújtott lehetőségek felhasználásban – kombinálva azokat a Világbanki kölcsön infrastruktúra támogatásával. Ez elsősorban a fiatalon eltávozott Méray László rektorhelyettes érdeme volt, aki e munkája mellett kezdettől fogva igen aktívan és eredményesen vett részt a Tempus magyarországi lebonyolításának irányításában. Ugyancsak kiemelkedő volt a Miskolci és a Gödöllői Egyetem szereplése a Tempus Programban.

Hogyan reagált a Tempus Program hazai irányítása a felsőoktatási reformtörekvések lelassulására? Először is átfogó és tartós hatású projektek benyújtására ösztönözte a progresszív felsőoktatási intézményeket, és segítette ezek elfogadását.

A második fontos lépés a diák mobilitás mindenek feletti támogatása volt. Sajnos ezen törekvésünk megfogalmazása egybeesett az EK Bizottság egyéni diák mobilitás megszüntetésére vonatkozó döntésével, amely a magyar diákok 2/3-át automatikusan kizárta volna a Tempus mobilitásokból. (A hazai karok, tanszékek legföljebb 1/3-a vett részt ugyanis a Joint European Project-ekben.) Ezért brüsszeli tárgyalópartnerünkkel, David O'Sullivan-nal együtt javaslatot tettünk a „mobility JEP”-ekre, amelyek megoldást jelentettek a problémára. A Bizottság ellenérdekeltsége miatt nem kis nehézség árán megvalósuló mobility JEP-eknek is köszönhetően 1995-ig Magyarországról a mobilitásban részvevő tanárok számához képest 2,5-szer több diák utazott külföldre, mint bármely más támogatott országból. Ezzel a Tempus Program jelentősen hozzájárult a rendszerváltásban, a gazdasági, társadalmi modernizációban eredményesen működő értelmiségi fiatalok nemzetközi tapasztalatszerzéséhez, fejlődéséhez.

A felsőoktatási reformok lelassulására a harmadik válasz az volt, hogy a Tempus program legfontosabb prioritásai közé került a társadalom, a gazdaság és a felsőoktatás kapcsolatának erősítése. Kezdetül fogva az volt a Tempus Felügyelőbizottság álláspontja, hogy a Tempus célja nem önmagában a felsőoktatás fejlesztése, hanem a hazai társadalmi, gazdasági változások és az integrációs folyamatokban való eredményes részvételünk támogatása a felsőoktatás, a szellemi erőforrások fejlesztésén keresztül. Ezért az 1993-ban a Műegyetemen tartott „Esélyek az ezredfordulón, a szellemi tőke Magyarországon” c. konferencián Magyarország gazdaságának har-

madát kitevő cégek vezetőivel arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a Tempus Program második fázisának mai értéken kb. 25 milliárd Ft támogatását hogyan lehetne az ország társadalma, gazdasága érdekében legjobban felhasználni. A gazdasági vezetők javaslatai bekerültek a hazai Tempus prioritások közé.

Mit nevezhetünk meg a Tempus Program első öt éve legfontosabb eredményeinek?

- A Program mobilitási komponense révén külföldi részképzésen résztvevő viszonylag nagy számú diákunk ismereteinek, nemzetközi jártasságának, versenyképességének növekedését,
- a felsőoktatás megtartó erejének erősödését, a tanárok jelentős része látókörének szélesedését, nemzetközi kapcsolatainak, projektmenedzselési készségének fejlődését,
- minőségi javulást felsőoktatásunk európai beilleszkedése, kapcsolatrendszerre tekintetében,
- reális önkép és öntudat kialakulását tanáraink és diákjaink egy részében,
- a felsőoktatás társadalmi szerepének, felelősségének tudatosabbá válását,
- a felsőoktatás átalakulását generáló törvény végrehajtásának szellemi előkészítését, végül azt, hogy
- a felsőoktatás tehetséges diákjai és lelkes, kompetens tanárai révén hazánk legszébb arcát fordította Európa szerencsésebb részei felé.

A diák mobilitás szerepe az USA-ban és Európában

Az 1980-as évek második felében irigykedve hallottunk az Európai Közösségek ERASMUS Programjáról. Megragadott a diák mobilitás érdekessége, szépsége, fontossága mind a diákok emberi, szakmai, nyelvi fejlődése, mind pedig egy új, egyesült Európa együttműködő értelmiségének kialakulása szempontjából. Ez az irigység lázas aktivitásba csapott át, amikor a Tempus Program lehetővé tette, hogy diákjaink felsőoktatási intézményeink fejlesztését szolgáló Joint European Projectek keretében, vagy egyéni mobilitással részképzésben vehessenek részt EU tagországok felsőoktatási intézményeiben.

Megismerve az Amerikai Egyesült Államok felsőoktatását, amelynek alapvető jellemzője a kredit transzferen alapuló diák mobilitás (és a tanárok egyetemek közötti áramlása), óhatatlanul adódott az európai és az amerikai mobilitás összehasonlítása, amelyből az európai felsőoktatás „rosszul jött ki”. Miért?

Az USA felsőoktatásának legfontosabb jellemzője a szint- és színvonalbeli tagoltság, a diák és tanár mobilitás, valamint az intézmények, főként a diák mobilitás által ösztönzött verseny. Szintbeli tagoltságot jelentenek a Community College-ok képzései, a korábban a kontinentális Európában nem létező BSc, MSc, PhD szintek. A színvonalbeli tagoltság e rendszerben igen jelentős: kiváló Liberal Arts College-okban, nagynevű, világhíres egyetemeken és ismeretlen kis intézményekben ugyanolyan szintű végzettséget lehet szerezni, miközben a különböző intézményekben szerzett diplomák elismertsége, munkaerő-piaci értéke igen



jelentősen különbözik. Az egyes intézmények képzése közötti színvonalbeli különbségét egyebek mellett a tandíjak igen széles skálája is jelzi.

E felsőoktatási rendszer igen fontos része a diákok mobilitása, amelynek oka az, hogy valamennyi diák tehetségének és anyagi teherbíró képességének megfelelő legjobb, legmagasabbra értékelt (általában legdrágább) diplomát szeretné megszerezni, hogy utána a munkaerőpiacon érvényesíthesse ennek értékét. A diákok, különösen a kevésbé tehetős tehetségesek, tanulmányaik során a jól működő kredit transzfer segítségével többször is váltanak a jobban elismert képesítést adó egyetemek irányában. Ezeket a váltásokat elősegíti a kontinentális európaihoz képest tagolt képzési rendszer is. Rendkívül sokat tanulnak a diákok, hogy képzésük végén a lehető legjobban elismert diplomát szerezzék meg. A kevésbé tehetősök az első néhány szemesztert általában egy lakhelyük közelében lévő, olcsóbb Community College-ban, vagy állami egyetemen végzik el, majd tehetségükre, megszerzett tudásukra és a tanulás melletti munkával összegyűjtött pénzükre támaszkodva az utolsó néhány szemeszterben egy „elit” egyetemen tanulnak, hogy ott szerezzenek diplomát.

Azzal, hogy versenyt indukál, hogy világossá teszi az egyetemek diplomáinak értékrendjét, és lehetővé teszi, hogy a legtehetségesebb diákok a legjobb profeszszorokhoz kerüljenek, azaz a legfontosabb erőforrás, a szellemi erőforrás leghatékonyabb „allokálását”, felhasználását, az USA felsőoktatásában a diák mobilitás a felsőoktatási intézmények versenyének és így fejlődésének legfontosabb mozgatórugója. (A tanárok esetében is hasonló mozgás tapasztalható a magasabb tandíjak miatti nagyobb bevételek következtében jobban fizető, jobb diákokat, kedvezőbb oktatási és kutatási feltételeket biztosító színvonalasabb egyetemek irányában.) A diák mobilitás nemcsak – és általában nem elsősorban – a tandíjak „áramlásán” keresztül növeli az intézmények gazdasági lehetőségeit, hanem a jó tanárok és diákok jelentősen megjavítják a kutatási támogatások, fejlesztési megbízások megszerzésének esélyeit. Olyan önmagát erősítő folyamatokat alakított ki a diák mobilitás, amelynek eredményeként az USA legkiválóbb egyetemei általában a világ egyetemeinek élvonalába tartoznak, amelynek indikátora az is, hogy a Föld összes országából képesek a legkiválóbb és legmotiváltabb diákok nagy részét integrálni.

Hogy is volt ez Európában az Európai Közösségek (később Európai Unió) mobilitási programjainak bevezetése előtt? Ha nem tekintjük a fejlődő világ, és a kevésbé fejlett európai országok fiataljait, akik általában teljes képzésben vettek és vesznek rész nyugat-európai egyetemeken, a diákok „spontán” mobilitása a fejlett európai országok között elhanyagolható volt (és azóta is az maradt). Beiratkoztak egy hazai egyetemre, és mivel az egyetemi diplomák között sem hivatalosan, de a munkaerő-piaci megítélés szempontjából sem volt deklarált különbség, és ha volt is ilyen, a mobilitás feltételét jelentő kredit rendszer sem működött, nem alakult ki az USA-ban jellemző, az egyetemeket „sorba állító”, versenyre készít-

tő, a képzés minőségét növelő és a diákokat is erősen motiváló, kemény munkára készítető mobilitás.

Az lett volna logikus, hogy az Európai Közösségek (később az Európai Unió) programjai hasonló, komplex hatást gyakorló mobilitás megvalósítását tűzik ki célul. Ehelyett, hogy is működött, működik az EU által támogatott diák mobilitás? A diákok általában tanáraik nemzetközi kapcsolatai alapján választottak, választanak külföldi intézményt. Ez az eljárás garantálja, hogy a diák a saját intézményhez képest nem sokkal jobb (de nem is sokkal rosszabb) külföldi intézményben tanul egy-két félévet. Ráadásul az 1–2 szemeszteres mobilitás végén vissza kell mennie a küldő intézménybe. A programok ugyanis nem támogatják azt, hogy a diákok a külföldi egyetemen folytassák tanulmányaikat, és ott szerezzék meg diplomájukat. Így nem jön létre a diákok vándorlása, amely kijelöli a kevésbé jó egyetemektől a jók felé mutató irányokat, a mobilitás nem állítja sorba az európai egyetemeket keresettségük (minőségük) szerint, a mobilitás nem indít el az intézmények között fejlődést generáló versenyt, nem járul hozzá a felsőoktatási intézmények minőség szerinti tagoltságának nyilvánossá válásához. Másrészt az egy-két szemeszter általában nem elég ahhoz, hogy a diákok, különösen az általuk kevésbé ismert nyelven, az otthonival közel azonos színvonalú intézményben eredményesebb tanulmányokat folytassanak, mint otthon. Épp az ellenkezőjét mutatták a vizsgálatok. Ezért összegzésként megállapíthatjuk, hogy a mobilitásnak nem szakmai, hanem alapvetően szakmán kívüli (hogy azt ne mondjuk, főként politikai), egyébként igen fontos céljai és eredményei voltak: az európai dimenzió bevezetése, erősítése az oktatásban, más nyelvi, kulturális környezetbe való beilleszkedés készségének fejlesztése, a különböző tagországok fiatal értelmisége közötti kapcsolatok kiépítése és a nyelvtudás növelése.

A felsőoktatás kihívásai

A felsőoktatásnak, ugyanúgy, mint a társadalom annyi más szegmensének, komoly kihívásokkal kell szembenéznie. Amíg más szférákban, például a gazdaságban a környezet változásainak követése, ha megrázkódtatások sorozatán keresztül is, de folyamatosan lejátsszódik, addig – hasonlóan más költségvetési alrendszerekhez – a felsőoktatás főként költségvetésből finanszírozott részében tetemes feszültség gyűlhet és gyűlik fel. E feszültségek hatására egyrészt folyamatosan, sokszor szinte észrevétlenül felmorzsolódhatnak, marginalizálódhatnak az intézmények, részlegeik, munkatársaik, értékeik, másrészt a felsőoktatási rendszerek valószínűleg nem kerülhetnek el egy komolyabb és féltő, jelentős kárt is okozó megrázkódtatást. Ez a komor megállapítás nemcsak a mi felsőoktatásunkra, hanem mindazon intézményrendszerekre érvényes lehet, amelyek nem voltak kitéve a jó tanárokkért és diákokért, a színvonalas kutatási feladatokért és a források megszerzésért folyó versenynek, és így nem voltak rákényszerítve intézményi stratégiájuk kialakítására, folyamatos adaptálására és végrehajtására. Valószínűleg strukturális



kérdésről van tehát szó, amelynek gyökere az egyetemek hagyományosan kettős szerepe körül keresendő.

Az európai kultúra egyik legfontosabb, évszázados tradíciókkal és nemzetközi beágyazottsággal megalapozott intézményrendszereként az autonóm egyetemek egyik hagyományos feladata az értékek, a tudás őrzése, a kutatás és oktatás szabadságán alapuló gyarapítása és átadása. Ebből a hagyományos szerepből vezethető le egyebek között az egyetemeknek az az egyedülálló előjoga, hogy autonóm intézményként meghatározhatják, kik és milyen ismeretek és készségek birtokában tartozhatnak, és kik nem, a társadalom egy megkülönböztetett rétegéhez, az értelmiséghez; és felelőssége, hogy az értelmiséghez tartozókat felruházzák ezen ismeretekkel és készségekkel.

A másik szerep, amelyet a társadalom vár az egyetemektől, a szellemi erőforrások rugalmas, nyitott, a munkaerő-piaci és technológiai változásokra gyorsan reagáló, gazdaságos fejlesztése. Ez utóbbi szerep, amely párhuzamosan növekszik a szellemi erőforrások jelentőségének növekedésével, nyilvánvalóan jórészt ellentétes követelményeket állít az egyetemek elé, mint az előző. A tanítás és a kutatás szabadsága, az elmélyült, alkotó tudományos és oktatási tevékenység, a hosszú távú gondolkodás, az értékelvűség, a kritikai szellemre való nevelés nehezen egyeztethető össze a rövid távú szempontokat és érdekeket tükröző piaci igényeinek rugalmas követésével, a gazdaságban szokásos szervezési, finanszírozási, humán erőforrás gazdálkodási módszerek alkalmazásával. Ez az ellentmondás nehezen feloldhatónak tűnik, különösen Európában, ezért sem születtek a kihívásokra eredményesen válaszoló koncepciók, széles körben bevált egyetemi stratégiák és sikeres, átfogó felsőoktatási reformok kontinensünkön.

Különösen most nem könnyű ilyet alkotni, amikor a kormányzatok egyre inkább vonakodnak attól, hogy megfizessék a minőségi szellemi tevékenységet; amikor a társadalmak széles köreiben leértékelődik a tudomány, a műveltség, a tudás, a tanulás; amikor világszerte a szellemi igénytelenség és pragmatizmus önti el a köz- és magánéletet, sőt még a szellemi szféra egy részét is. Szerencsések voltak azok a felsőoktatási rendszerek (pl. az USA-ban), amelyek „piacosítása” néhány évtizeddel ezelőtt, akkor játszódott le, amikor sokkal nagyobb volt a tudomány presztízse, a műveltség értéke, tehát az akkori piaci igények sokkal jobban megfeleltek az egyetemek alapvető funkcióinak, mint a maiak.

A nehézségeket, amelyekkel az egyetemeknek most meg kell birkózniuk további kihívások is tetézik: a teljes életpályára kiterjedő képzés fontosságának növekedése és ebben az egyetemek szerepvállalásának szükségessége, a gyors informatikai fejlődés és ennek következményeként adódó módszertani és strukturális változások kényszere, a globális oktatási piac kialakulása, valamint az egyetem, mint egyedüli tudás-központ fokozatos megszűnése. Ehhez járul az európai integrációs folyamatok eredményeként az Európai Felsőoktatási Tér fokozatos kialakulása, az egyetemek közötti lassan élesedő verseny terének kontinentálissá növekedése.

Ami biztosnak tűnik: az egyetemeknek fel kell hagyniuk a sodródás politikájával, amelynek oka a szerepek már említett ellentmondásosságán túl a koncepciótlanság, az egyéni és csoportérdekek dominanciája, az autonómia félreértelmezése, az ennek feltételét képező felelősségtudat gyengélkedése, és a mindebből következően a változás menedzselésére alkalmatlan szervezeti felépítés és működési mód. Ha visszatekintünk az elmúlt évtizedekre, megállapíthatjuk, hogy az európai felsőoktatási intézményrendszerek átfogó változásait – ha voltak ilyenek – sehol és sohasem belülről kezdeményezték és hajtották végre. Azokat mindig kívülről, általában felülről, a kormányok erőltették rá a vonakodó „autonóm” egyetemekre. A stratégiai gondolkodás gyengesége, a változtatás iránti averzió ilyen módon kiszolgáltatottá tette és teszi a felsőoktatási rendszereket: ahelyett, hogy maguk tennének javaslatokat változásokra, megvárják, amíg a más logikával működő, és a felsőoktatás színvonalas részének működését személyes élmények alapján nem ismerő, azzal szorosabb kapcsolatba nem lépő felsőoktatási szakértőkre támaszkodó kormányzatok érvényesítik sajátos érdekeiket, sokszor ésszerűtlen reformok átértelmezésével. Erre eklatáns példa a felsőoktatási integráció korábbi és a bolognai folyamat jelenlegi megvalósításának tartalma és módja Magyarországon.

A következő évtized a felsorolt és más, itt nem említett okok miatt nem lesz könnyű évtizede a magyar felsőoktatásnak sem. Ezért feltétlen szükséges, hogy az intézmények tudatosan foglalkozzanak jövőjükkel, megfelelő intézményi stratégia kidolgozásával és megvalósításával alakítsák azt, adjanak értelmet autonómiájuknak, és éljenek vele. Egyes felsőoktatási intézmények stratégiájában igen jelentős és a korábbihoz képest új szerepe lehet a nemzetközi kapcsolatoknak, és ezen belül különösen a diák és tanár mobilitásnak. A következő gondolatmenet a mobilitás új szerepével foglalkozik, és azzal, hogy az intézményi stratégia részeként milyen módon lehet azt a fejlődés és a működés erőforrásaként alkalmazni.

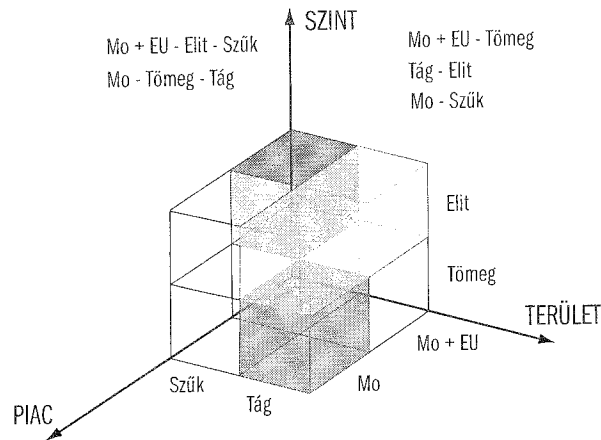
Felsőoktatási intézményi stratégia alternatívák

A stratégia alternatívák keresése során az első kérdés úgy vetődik fel, hogy számolunk-e intézményünk jelenlegi képzési szintjeinek és profiljának alapvető megváltozásával. A válasz egy adott intézmény esetén például így fogalmazható meg: az intézmény egyetem marad és fennmarad a műszaki-természettudományos képzés dominanciája, vagy egy másik példaként: egy korábban tanárképzéssel foglalkozó főiskola műszaki-gazdasági képzések irányába nyit, és előbb egyetemekkel együttműködve, később önállóan, egyre szélesebb szakterületeken egyetemi szintű működést céloz meg.

Miután lerögzítettük a képzés szintjeit és az intézmény domináns profilját, három fontos szempont tekintetében kell döntenünk (a kérdések által meghatározott három szempontot egy koordinátarendszer három koordinátájaként ábrázoljuk az alábbi ábrán):



1. ábra: Intézményi stratégiai változatok három szempont figyelembevételével



A) Hol legyen, lesz a piacunk?

Oktatási és kutatási-fejlesztési piacként megjelölhetjük

- kizárólag Magyarországot (az ábrán Mo), valamint
- Magyarországot és szélesebb Európát (Mo+Eu). Ez utóbbi változat nemcsak az idegen nyelven történő oktatás és külföldi diákok jelentős arányát, de nagy számú, tartósan, vagy időszakosan alkalmazott külföldi tanárt is jelent.

B) Milyen széles szakterületen működünk?

A művelt és oktatott szakterület tekintetében gondolkozhatunk

- szélesebb és főként az oktatási piacra reagálva valószínűleg folyamatosan szélesedő, változó (az ábrán tág), valamint
- szűkebb szakterületen tevékenykedő felsőoktatási intézményben (az ábrán szűk).

C) Milyen irányultságú a képzés, „elitképzésre”, vagy „tömegképzésre” helyezük a hangsúlyt?

A képzés irányultsága tekintetében

- a kiváló képességű diákok magas, nemzetközi követelményeknek is megfelelő (elit)oktatására hangsúlyt helyező (kutató) intézmény (az ábrán elit), vagy
- döntően helyi képzési igényeket kielégítő tömegoktatást (tömeg) végző intézmény

lehet a két fő változat.

A szempontonként felvázolt két-két alternatívát az ábrán látható koordináta-rendszer piac, terület és szint tengelyein szakaszokkal ábrázolva összesen nyolc kombinációt kapunk, amelyet az ábrán nyolc kocka szemléltet.

Ha az egyes lehetséges kombinációkat értékeljük a realitás (finanszírozhatóság, kereslet, versenyképesség és megvalósíthatóság) tekintetében, érdekes, új szerepben jelenik meg a diák (és tanár) mobilitás.

Megállapíthatjuk, hogy a feltehetően magyar nyelven folyó, főként helyi igényeket kielégítő tömegoktatás esetén a külföldi diákok részéről legfeljebb egy-két szemeszteres, „politikai” mobilitásra számíthatunk, ilyen képzés nem vonz külföldről (pl. EU-ból) teljes képzésre, diploma megszerzésére diákokat, még kevésbé oktatókat, kutatókat. Ezzel két kombináció, amelyekben egyidejűleg szerepel a „tömeg” és „Mo+Eu”, kiesik.

Széles szakmai területen elitképzést végző intézmény finanszírozhatatlannak tűnik, különösen, ha csak magyar diákokra számít, és csak a hazai oktatói szellemi potenciál (más okokból megengedhetetlen) koncentrációjával hozható létre. Újabb két kombináció kiejthető, amelyekben „tág” és „elit” szerepel együtt.

A szűk szakterületen tömegoktatást végző intézmény nem lehet versenyképes ugyanilyen képzést széles szakmai területen végző intézményekkel szemben: ezzel kiesik az ötödik kombináció: „tömeg” + „szűk” + „Mo”.

Mielőtt az „elit” + „szűk” + „Mo” változat realitására térnénk, érdemes megjegyzést fűzni az universitas gondolathoz és a hazai felsőoktatási integrációhoz. Európában a legsikeresebben működő felsőoktatási intézmény típus a francia nagy iskolák (a grande école-ok), azaz szakegyetemek rendszere, amelyeket Napoleon azért hozott létre, mert a hagyományos universitas-ok nem vállalkoztak, vagy nem voltak képesek a társadalom gyakorlati problémáinak megoldásához szükséges szakértelmiség képzésére. Ennek az oktatási rendszernek a sikeressége volt az oka, és természetesen a francia orientáció is, hogy Oroszország és később Szovjetunió ezt a kiváló képzési formát felsőoktatásában meghonosította.

A magyar felsőoktatási integráció idején „szovjet” és „kommunista” modellt emlegettek a valóságos „francia” és „polgári” modell helyett, és a felsőoktatási intézményeknek nagy károkat okozó, az integrációba beteretelt sokszor nemzetközileg elismerten kiváló intézményeket a nemzetközileg ismeretlen, szürke egyetemben elmerülő, dacos karokká degradáló, lefelé nivelláló, és a tényleges előnyök bemutatásával máig is adós rendszert hoztak létre. Félő, hogy ezek a károk még nagyobbak lesznek a bolognai folyamat és az európai oktatási verseny kibontakozásával.

Mobilitás az intézményi stratégiákban

Könnyen belátható, hogy az „elit” + „szűk” + „Mo” kombináció megvalósítását egyetemeink döntő többségében a széles szakterületeket átfogó karok kialakult struktúrája, az intézményi finanszírozás módja és a belső forráselosztási mechanizmusok nem teszik lehetővé. De ha egy intézményünk ezt a változatot választaná, akkor is jelentős kockázatot vállalna. Vajon a legtehetségesebb magyar fiatalok egy magyar nyelven oktató, a hazai képzési igények kielégítésére fókuszáló, csak a hazai szellemi potenciálra építő egyetemen kívánják-e diplomáikat megszerezni akkor, amikor egyre több család lesz képes kigazdálkodni a külföldi és hazai tanítatás költsége közötti gyorsan csökkenő különbséget, amikor bizonyos területeken (pl. mérnökképzésben) hazai jelentkezők hiányában tárt karokkal várják di-



ákjainkat neves külföldi (pl. német) egyetemek? A képzés most bevezetésre kerülő tagoltságából kézenfekvően következik, hogy, ha még az első diplomát itthon is, a másodikat (és a PhD-t is) nemzetközi környezetben, a terület legkiválóbb tanáraitól tanulva kívánják és fogják legtehetségesebb fiataljaink megszerezni, elősegítve ezzel későbbi szakmai karrierjüket. Egy egyetemen az elitképzés alapja és feltétele a színvonalas BSc képzésre épülő MSc és PhD képzés. A magyar diákok mobilitása tehát alapvetően befolyásolhatja az egyetem stratégiai döntését: még ha sikerül is a belső források egy szűk szakterületre koncentráálásával (amiben a viszonyok ismeretében joggal kételkedhetünk) egy szűkebb területen a magyar diákok elitképzésének feltételeit megteremteni, akkor sem biztos, hogy az egyetem ajánlata versenyképes lesz a külföldi egyetemekéhez képest, és elégséges kiváló magyar diák választja képzéseit. Így a hatodik, „elit” + „szűk” + „Mo” kombinációt is kiejthetjük.

Úgy tűnik tehát, hogy egy igazi választási lehetősége maradt az intézményeknek:

a) vagy egy, a hazai oktatási és kutatási piacra koncentráló, széles, és a más hazai intézményekkel folytatott verseny miatt egyre szélesedő és változó szakterületen működő, tömegoktatásra orientált intézményi működést céloznak meg (ábránkon az olvasóhoz legközelebb lévő alsó kocka: „Mo”, „tömeg”, „tág”),

b) vagy egy európai perspektívában, szűkebb szakterületen tevékenykedő, a nagy külföldi egyetemekkel versenyző „elit” egyetem létrehozását tűzik ki célul (ábránkon az olvasótól legtávolabb lévő felső kocka: „Mo+Eu”, „elit”, „szűk”).

E két stratégiai változat között alapvető különbség van a diák (és tanár) mobilitás szerepe tekintetében.

Az a) változatnál, a hazai oktatási piacra koncentráló, széles szakterületen működő, tömegoktatásra orientált intézményekben, a nyelv, a tematika és a képzés irányultsága következtében – ahogyan korábban már említettük – csak, vagy főként a diákok „politikai” mobilitása jelenik meg, aminek nincsen lényeges hatása sem a képzésre, sem az intézmény működésére. Várható, hogy az egyetemeinken még ez a mobilitás is jelentősen csökkenni fog a jelenlegi szinthez képest. Miután a BSc fokozaton a képzés kötöttebb, „iskolásabb”, várható, hogy az ebben tanuló diákjaink (mint ahogyan a jelenlegi angol egyetemek BSc diákjai) félév-áthallgatói mobilitása igen korlátozott lesz. Jelenleg is főként az egyetemeink felsőbb, 4. és 5. éves diákjai vesznek részt külföldi részképzéseken. Ez a későbbiekben az MSc szintnek fog megfelelni, amelyen a diákok tervezett száma a jelenlegi felsőbbéve-sekénél lényegesen kisebb lesz. Ugyanakkor a fokozatok közötti diák mobilitás egy ilyen működési módot választó egyetem számára igen káros is lehet: a BSc megszerzése után a legjobb diákjai más (hazai, vagy külföldi) egyetemen folytatják tanulmányaikat, elszegényítve ezzel az MSc és PhD képzés diák bázisát.

A b) változat szerinti stratégiát megvalósító egyetemünk itthon tudja biztosítani a tehetséges magyar (és külföldi) fiatalok számára mind a nemzetközileg versenyképes képzettséget, mind pedig a nemzetközi együttműködésben való jár-

tasságot. Ennek feltétele az idegen (angol) nyelven folyó képzés dominanciája, a kiváló magyar tanárok mellett kiváló külföldi tanárok részvétele az oktatásban, kutatásban, a főként magyar diákok részvételével folyó színvonalas BSc képzés mellett jelentős számú külföldi diák részvételével folyó, az intézmény tevékenységében domináns szerepet játszó MSc és PhD képzés, valamint a külföldi fiatalok és oktatók mobilitását elősegítő vonzó képzési, kutatási lehetőségek és ösztöndíjak. A b) változat, egy európai perspektívában, szűkebb szakterületen tevékenykedő, a nagy külföldi egyetemekkel versenyző „elit” egyetem megvalósítása tűnik az egyetlen lehetőségnek, amellyel legtehetségesebb diákjainknak és a legjobb tanárainknak hosszú távon is itthon biztosíthatjuk a képességeiknek megfelelően színvonalas tanulási, tanítási és kutatási feltételeket, és amellyel egyenrangú félként vehetünk részt az Európai Felsőoktatási Tér működésében. E változat megvalósításának alapvető feltétele, fontos erőforrása a hazai és külföldi diákok jelenlegi európai gyakorlattól eltérő, a színvonalas oktatást nyújtó intézmények felé történő mobilitása. További feltétel intézményeink erre alkalmas részében az erre alkalmas diákok számára nyújtott elméletileg is igényes, színvonalas BSc képzés. A BSc képzés ugyanis nem gyakorlatra orientált, „kvázi főiskolai” képzés, amely valamennyi hazai intézményben azonos arányban ad elméleti és gyakorlati ismereteket, hanem teljes egyetemi képzés, amely az intézmények irányultságától, piacától, szellemi és anyagi potenciáljától függően nyújt gyakorlatias, vagy erős elméleti képzést. (Nem lenne helyes, és legjobb diákjaink számára elfogadható, ha a kiváló diákok a nívós és intenzív középiskolai tanulmányokat követő néhány év asztalláb faragás után juthatnak csak el az érdeklődésüknek és szellemi kapacitásuknak megfelelő színvonalú, elméletileg igényes képzést nyújtó MSc képzéshez. Nem lehet megszakítani a kiváló elméletileg igényes tanulmányait évekre kiterjedő gyakorlati orientációjú képzéssel.)

A fenti gondolatmenetből következik, hogy a diák (és tanár) mobilitás figyelembevétele és szabályozása (a saját intézmény felé irányuló mobilitás elősegítése, más intézmények irányában ennek csökkentése) az egyetemek közötti verseny kibontakozásának időszakában új, alapvető tényezője egyetemi stratégiáknak, és erőforrása, vagy veszélyeztetője e stratégiák végrehajtásának, és így hosszú távú kihatásaiban társadalmunk, gazdaságunk fejlődésének.

LAJOS TAMÁS