

KOZMA TAMÁS–RÉBAY MAGDOLNA (SZERK.)

A
bolognai
folyamat
Közép-Európában

OKTATÁS ÉS

2

TÁRSADALOM

A sorozat szerkesztőbizottsága

Forray R. Katalin
Kozma Tamás
Nagy Péter Tibor
Németh István
Polónyi István

© ÚJ MANDÁTUM KÖNYVKIADÓ, 2008

© Kozma Tamás, Rébay Magdolna editors, 2008

© Barakonyi Károly, Bura László, Gabóda Béla, Gabóda Éva, Gábrity Molnár Irén,
Ruth Keeling, Kozma Tamás, László Béla, Orosz Anna, Pusztai Gabriella, Rébay
Magdolna, Szabó Péter Csaba, Szolár Éva, Voldemar Tomusk, 2008

© D. Farkas Csilla, Szolár Éva, Vargáné Nagy Anikó, Hungarian translation, 2008



KOZMA TAMÁS–RÉBAY MAGDOLNA (SZERK.)

bolognai
folyamat
Közép-Európában

Ú·M·K

Budapest, 2008

OKTATÁS ÉS

2

TÁRSADALOM

A könyv alapjául szolgáló kutatást az Oktatásért Közalapítvány
(OKA) támogatta. Nyilvántartási szám: 80/tkOKAI.

Lektorálta:
Hrubos Ildikó

ÚJ MANDÁTUM KÖNYVKIADÓ
www.ujmandatum.hu

Felelős kiadó Németh István
Felelős szerkesztő Székely Beáta
Borító és tördelés Rácz György

Készült a Kánai nyomdában
Felelős vezető Kánai József

ISBN 978 963 9609 89 1

TARTALOM

ELŐSZÓ	7
--------	---

Megközelítések

KOZMA TAMÁS	
A BOLOGNAI FOLYAMAT MINT KUTATÁSI PROBLÉMA	10
RUTH KEELING	
A BOLOGNAI FOLYAMAT VIZSGÁLATA MENET KÖZBEN	28

Országok

BARAKONYI KÁROLY	
BOLOGNA HUNGARICUM	48
PUSZTAI GABRIELLA–SZABÓ PÉTER CSABA	
A BOLOGNAI FOLYAMAT RECEPCIÓJA MAGYARORSZÁGON	68
OROSZ ANNA	
A BOLOGNAI FOLYAMAT HORVÁTORSZÁGBAN	86
GÁBRITY MOLNÁR IRÉN	
A BOLOGNAI FOLYAMAT SZERBIÁBAN AZ ÚJVIDÉKI EGYETEM PÉLDÁJÁN	107
OROSZ ANNA	
A BOLOGNAI FOLYAMAT SZLOVÉNIÁBAN	129
SZOLÁR ÉVA	
A BOLOGNAI FOLYAMAT ROMÁNIÁBAN	145
BURA LÁSZLÓ	
A BOLOGNAI FOLYAMAT A ROMÁNIAI MAGYAR PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN	166
GABÓDA BÉLA–GABÓDA ÉVA	
A BOLOGNAI FOLYAMAT UKRAJNÁBAN	179
LÁSZLÓ BÉLA	
A SZLOVÁKIAI ÉS A SZLOVÁKIAI MAGYAR FELSŐOKTATÁS A BOLOGNAI FOLYAMAT TÜKRÉBEN	204
RÉBAY MAGDOLNA	
AZ OSZTRÁK FELSŐOKTATÁS NEMZETKÖZIESEDÉSE	237

Közép-európai tendenciák

VOLDEMAR TOMUSK

A FELVILÁGOSODÁSTÓL A BOLOGNAI FOLYAMATIG	268
---	-----

KOZMA TAMÁS

POLITIKAI RENDSZERVÁLTOZÁS ÉS FELSŐOKTATÁSI REFORM	287
--	-----

Dokumentumok

ÚJRAOLVASVA	316
MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM, 1988	318
SORBONNE-I KÖZÖS NYILATKOZAT, 1998	320
BOLOGNAI NYILATKOZAT, 1999	323
PRÁGAI KÖZLEMÉNY, 2001	326
BERLINI KÖZLEMÉNY, 2003	332
BERGENI KÖZLEMÉNY, 2005	341
LONDONI KÖZLEMÉNY, 2007	347

A KÖTET SZERZŐI	356
THE BOLOGNA PROCESS IN CENTRAL EUROPE (SUMMARY)	360

Előszó

Ez a kötet arról szól, hogyan is áll az ún. bolognai folyamat Közép-Európában. A bolognai folyamatnak nevezett európai felsőoktatási reform formálisan 1999-ben kezdődött a Bolognai Nyilatkozattal, és ugyancsak formálisan 2010-ben fog befejeződni – legalábbis ezt deklarálták londoni konferenciájukon 2007-ben a részt vevő országok oktatási miniszterei.

Sok hasonló jelentés született a bolognai folyamat egész ideje alatt, melyet – modern világunknak megfelelően – önértékelések (ún. „nemzeti jelentések”), valamint monitorozások (például az ún. *Trends*-kötetek) kísérnek végig. A szakértők különösen is aktívak voltak a folyamat félidejében, 2005 körül, amikor egyre-másra születtek a beszámolók, összehasonlítások és fölmérési eredmények. Várható, hogy a bolognai folyamat végéhez közeledve ismét légiója jelentkezik az átvilágításoknak és elszámoltatásoknak.

Ha ekkora apparátussal vizsgálják, hogy hol tart a bolognai folyamat az egyes országokban, *mi szükség külön is megvizsgálni az országok egy csoportját?* Először is azért, mert az említett jelentések és beszámolók általában egy-egy országról szólnak, nem pedig országok csoportjairól. Közép-Európa más, mint akár a skandináv országok, akár Latin-Európa felsőoktatási rendszerei, akár a brit szigetek. A humboldti egyetemi modell szerint kifomálódott felsőoktatási rendszerek másként reagálnak a bolognai folyamat kihívásaira, mint Európa más régiójának felsőoktatása. Ezeket a közös vonásokat az egyes nemzeti jelentésekből nem, csak regionális összehasonlításokból ismerhetjük meg.

Közép-Európát azért is érdemes külön megvizsgálni – a bolognai folyamat állása szempontjából –, mert mások a történeti előzmények. Európának ez a régiója csak a 2000-es években csatlakozott az Európai Unióhoz. Az 1990-es évek a rendszerváltozással teltek el, s a rendszerváltozás ebben a régióban még most (2008) sem zárult le. Ezek a politikai összefüggések óhatatlanul jelentősen befolyásolják ebben a régióban a bolognai folyamat alakulását. Kutatásunk egyik megállapítása, hogy *a rendszerváltozás óta Közép-Európában nem egy, hanem két felsőoktatási reform zajlott le.* Az 1990-es években az önálló felsőoktatási rendszerek kialakítására törekedtek (számos ország politikai értelemben nem is létezett a fordulat előtt), a 2000-es években viszont az alig önállósult rendszereknek kellene hasonlítaniuk az Európai Felsőoktatási Térséghez (vagyis az Európa-szerte elfogadott szabványokhoz).

Végül Közép-Európát vizsgálva nem egyszerűen megismételtük a különféle hivatalos jelentéseket – a bolognai folyamatot oktatáspolitikai kérdésnek fogva föl –, hanem társadalomkutatásra törekedtünk, tudományos nézőpontból közelítve a közép-európai felsőoktatási reformokhoz. Ez a szemlélet viszonylag ritka a bolognai folyamatról szóló tengernyi irodalomban, mely jószerével vagy hivatali elemzésekből,

vagy az érintettek reflexióiból áll (támogatóktól a tiltakozókig). *A társadalomkutató számára nem maga a bolognai folyamat a vizsgálendő probléma, hanem azok, akik a folyamatot irányítják.* Ily módon közelítve a bolognai folyamat csupán narratíva – egy vagy több narratíva akár –, mégpedig azoké a nemzetközi köztes szervezeteké, amelyek az Európai Unió és a részt vevő felsőoktatási kormányzatok között közvetítenek. Megpróbáltunk olyan mélységig hatolni e köztes (*puffer*) szervezetek megismerésében, amennyire szerény pozícióink és eszközeink engedték.

Így fogva föl a bolognai folyamatot, csaknem ugyanoda jutottunk, mint korábban, amikor a közép-európai felsőoktatás akkreditációit vizsgáltuk. (Kozma Tamás–Rébay Magdolna: *Felsőoktatási akkreditáció Közép-Európában*. [2006]) Ott sem maga az akkreditáció folyamata mutatkozott tanulságosnak, hanem azok a szervezetek, amelyek az akkreditációt mozgatták. Hasonló eredményekre jutottunk egy korábbi kutatásunkban, melynek során a kisebbségi oktatás alakulását tanulmányoztuk ebben a régióban. (Kozma Tamás: *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. [2005]) A bolognai folyamat közép-európai kutatásával lassan összeáll a kép. A felsőoktatás reformja – akkreditáció, minőségbiztosítás, hallgatói és oktatói mobilitás, kreditátviteli rendszerek, értékelési keretrendszerek, a nemrég keletkezett fél-felsőfokú intézmények egész hálózata – Közép-Európában csupán része egy átfogóbb folyamatnak: a rendszerváltozásnak. Úgy is mondhatnánk, hogy ezek a kutatások részben rávilágítottak a felsőoktatási politikák sajátos történeti-politikai összefüggéseire a régióban, részben pedig hozzájárultak ahhoz, hogy egyszer átfogó képet tudjunk kialakítani régióink és nemzedékünk meghatározó tapasztalatáról: az 1988–1994 között lezajlott fordulatról, melynek során Közép-Európának végre sikerült kilépni a vasfüggöny mögül, és egy rövid évtizedre megpróbálkozni saját identitásának a kialakításával.

A kutatás jelen szakaszához *A bolognai folyamat Közép-Európában (BCE – Bologna Process in Central Europe)* címen az Oktatásért Közalapítványtól nyertünk támogatást. Az említett korábbi kutatások hálózatára építettünk, fölhasználva a magyar nyelvű komparatiztikának azt az egyedülálló lehetőségét, hogy anyanyelven ismerhessük meg és hasonlíthassuk össze Délkelet-Európa jó néhány országának felsőoktatási történeteit. Ez a könyv alapvetően ezeket a szakértői esettanulmányokat tartalmazza (Bura László, Szolár Éva, Gabóda Béla és Gabóda Éva, László Béla, Gábrity Molnár Irén, Orosz Anna, Rébay Magdolna munkái). Köszönet illeti a Debreceni Egyetem nevelés- és művelődéstudományi doktori programjának azon hallgatóit (Garami Erika, Nyilas Ildikó, Rusiné Fedor Anita, Szirmai Erika, Szolár Éva, Takács Tamara, Vargáné Nagy Anikó), akik a kutatásba bekapcsolódtak. Külön mondunk köszönetet D. Farkas Csillának a kötet szerkesztésében való kitartó közreműködéséért.

A szerkesztők

Megközelítések

Kozma Tamás

A bolognai folyamat mint kutatási probléma

A bolognai folyamatot kiterjedt információáramlás veszi körül. Az információk egy részét maguk a dokumentumok adják; a további információkat a különböző minősítettségű tanulmányi anyagok képezik (publikált és „szürke irodalom”). Az információk harmadik csoportját a különböző szaklapok által megjelentetett, a bolognai folyamattal kapcsolatos publikációk teszik ki. Mindezt az elektronizált transzparenencia támogatja és hatja át; a nyilvánosság, a fél- és zártkörű nyilvánosságra hozatal napjaink egyik jellegzetessége.

A bolognai folyamatról közzétett információk jelentős részét kutatási eszközökkel és módszerekkel gyűjtötték össze. A bolognai folyamatban résztvevők – az egyes felsőoktatási rendszerek csakúgy, mint a folyamatot iniciáló európai „köztes szervezetek” – manapság súlyt helyeznek arra, hogy a folyamat állását adatszerűen tudják bemutatni. Minthogy ez esetenként nem könnyű – az adatok nem állnak automatikusan rendelkezésre –, föl kell kutatni őket. Különösen mennyiségi adatok kísérik a bolognai folyamat alakulását, de nem ritkák a minőségi vizsgálódások sem (ország- és intézménylátogatások, esettanulmányok stb.). Ezeket az adatokat és információkat elsősorban az érintettek gyűjtik önmagukról, részben azért, hogy beszámoljanak más részt vevő országoknak és oktatásügyi kormányzatoknak, részben pedig azért, hogy tájékoztassák a felsőoktatást körülvevő társadalmakat.

Bár az információk szinte árvízszerűen ömlenek, kevés olyat találunk közöttük, amely a bolognai folyamatot mint kutatási problémát fogná föl és határozná meg. A bolognai folyamatról szóló információkat maguk az érintettek gyűjtik és teszik közzé; vagyis ennek a politikai változásnak ők a főszereplői. Így csupán egyes szereplők hangját halljuk (másokét pedig nem vagy csak alig – például az érintettekét, az oktatókét vagy a hallgatókét). A bolognai folyamat elemzésekor azonban egyelőre még ott tartunk, hogy nincs vagy csak alig van elfogulatlan elemzés az európai felsőoktatás folyamatban lévő reformjáról.

Az okokat többfelé kereshetjük. Mondhatjuk azt, hogy amíg a folyamat nem zárult le, időszerűtlen megvizsgálni a kimenetelét, hiszen még változni fog. A bolognai folyamat lezárulása után bizonyos időnek el kell majd telnie, hogy többé-kevésbé elfogulatlanul tekinthessünk vissza rá. De azt, hogy az európai felsőoktatás jelenlegi reformja mikor zárul le, még nem tudjuk. A résztvevők legutóbb kijelentették (*Londoni Közlemény*, 2007), hogy a bolognai folyamat 2010-ben véget ér; attól kezdve megvalósul az egységes „európai felsőoktatási térség”. Ez azonban nem föltétlenül jelenti azt, hogy maguk a reformok lezárulnának – a reformfolyamat föltehetően tovább is tart. Meddig? Ennek a határait majd csak a későbbi politikatörténetészek tudják megvonni.

Az ok, amiért nem rendelkezünk tudományos kutatással a bolognai folyamatról, a tudományos („akadémiai”) körökben keresendő. Az érintettek (kutatók) vagy szakértőként tevékenykednek a bolognai folyamatot körülvevő szakmai monitorozásban, adatgyűjtésben és korrekciókban – vagy pedig személyes érintettjei, esetleg éppen kárvallottjai annak. Az ő hangjuk hallható a szakmai-tudományos fórumokon, még ha szervezetlenül és rendezetlenül is. Belőlük tevődnek ki a bolognai folyamat fanatikussai (mind pozitív, mind negatív értelemben).

A bolognai folyamatot mint oktatásügyi reformfolyamatot vagy mint a változás és változtatás politikáját az elmondottak miatt csak kevesen elemezték eddig. Az alábbiakban ezeket a keveseket keressük. Ahhoz azonban, hogy elérhessünk hozzájuk, röviden számba kell vennünk azokat az információs teljesítményeket is, amelyek a bolognai folyamat – mint kutatási probléma – alapját képezhetik.

A BOLOGNAI FOLYAMAT DOKUMENTUMAI

Alapdokumentumok. A bolognai folyamat alapdokumentumai mindenki számára könnyen elérhetők. (Lásd az irodalomjegyzéket.) Annak ellenére azonban, hogy könnyen hozzáférhetők, eddig viszonylag kevesen elemezték. Annál többen hivatkoztak rájuk értelmezéseket és „narratívákat” alakítva ki belőlük. (Gyakran előfordul, hogy a hivatkozók csak hivatkozásokra hivatkoznak – s így a bolognai folyamat sajátos értelmezései alakulhatnak ki, mintegy „kanonizált változatok”).

Ezen dokumentumok nyilvánvalóbb vagy rejtettebb változásaira csak kevesen figyeltek föl. Pedig megfigyelhető, hogy a folyamat első felének lezárulásával megváltoznak a dokumentumok címei és megjelenési formái, valamint a szóhasználatuk, illetve a hangvételük is. A kezdeti reprezentatív nyilatkozatokat újabban közlemények váltják föl, melyek helyzetjelentést adnak a bolognai folyamatról. Ezek a rejtett változások alkalmat adhatnak a kutatónak arra, hogy megpróbáljon bepillantani az oktatáspolitikai bürokrácia színpalái mögé.

E dokumentumok között sajátos helyet foglal el az 1988-as *Magna Charta Universitatum*. Bár az ún. *Bolognai Nyilatkozat* (1999) hivatkozik rá, ennek a nyilatkozatnak nincs köze ahhoz, amit később bolognai folyamatnak neveztek el. Ha csak annyi nem, hogy itt is az európai egyetemek képviselői gyűltek össze – igaz, nem a kormányzatoké, hanem az intézményeké –, és itt is nyilatkozatot tettek (igaz, nyilatkozatuk szelleme nagyban eltér kormányzataik későbbi nyilatkozataitól és közleményeitől).

Trends. A hivatalos információszolgáltatás alapvető forrásai az ún. Trends-jelentések (2007-ig öt kötet jelent meg). Ezeket az *Európai Egyetemi Szövetség* (EUA, *European University Association*) adta ki, rendelte meg, közelebbről nézve azonban néhány jól pozicionált és az európai egyetemi világban elfogadott szakértő munkája. (A *Trends I–II.* szerzőpárosából Guy Haug számít közösnek, a *Trends III–IV*-et pedig Christian Tauch személye köti össze az előzőkkel). A *Trends I–IV* tanulmányozása szintén elengedhetetlen annak, aki a reformfolyamat állásáról tényszerűen akar tájékozódni.

A jelentések e sorozatának (amely csak részben alapul minisztériumi jelentéseken, részben azonban intézményi beszámolókon) az a jelentősége, hogy – a végrehajtókon némileg kívül – részben az érintettek véleményét is tükrözi. Csak részben, hiszen országtanulmányokon alapszik, (legalábbis a *Trends I–II*, melyet Haug szerkesztett). A *Trends III–IV* szakít a korábbi gyakorlattal, és figyelemre méltó újítást vezet be (Reichert–Tauch). Empirikus kutatási eszközökkel kísérli meg feltárni a reformfolyamat aktuális állását a berlini, illetve a bergeni miniszteri konferenciákra. A kutatás – különösen abban a formában, ahogy azt Reichert és Tauch a *Trends III* módszertani fejezetében bemutatja, egyedülálló és mintaadó. Ettől a jelentéstől kezdve a reformmal foglalkozó kutatásokat két csoportra oszthatjuk: olyanokra, amelyek még a *Trends I–II* szokványosabb (mert egyszerűbb, jobban kivitelezhető) eljárását alkalmazzák (pl. Tomusk, 2004; 2007), és olyanokra, amelyek ezt az újabb eljárást követik. (pl. Hrubos et al., 2003; Hrubos, 2006)

Nemzeti jelentések. A bolognai folyamat megismerésének fontos anyagai azok az ismertetők, amelyeket a reformban részt vevő országok illetékes (oktatási, művelődési, felsőoktatási vagy tudományos stb.) miniszterei állítottak össze a kétévente megismétlődő európai találkozókra. Ezeken a találkozókra tekintik át a reform folyamatának aktuális állását. Az irodalom szerint (pl. Charlier–Croche, 2003; Kellermann, 2006) a találkozóknak sajátos csoportdinamikája van: az európai felsőoktatás köztes szervezetei megkísérlik saját féllegitimitásukat a nemzeti oktatási kormányzatokkal legitimáltatni. Tomusk (2004) megjegyzi, hogy olyan folyamatot indítanak el, amelynek jelentősége jóval túlnő azon, amit az érintett köztes szervezetek egyébként képesek volnának kezdeményezni. Személyes elmondásból tudható, hogy az Európai Rektori Konferencia kezdeményezésére hivatkoznak (egy másik kísérlet a legitimitás megteremtésére), holott valójában e kettőnek, a *Magna Charta Universitatum*-nak, illetve az európai uniós kezdeményezésnek, nincs közvetlen köze egymáshoz. Igazából két Bologna van – ahogy Hrubos Ildikó több helyütt is hangsúlyozza. (Hrubos et al., 2003; Hrubos, 2006)

Az említett kétévenkénti találkozókra rendszerint elkészülnek a minisztériumi beszámolók. (Bergsdorf, 2006) Ahhoz, hogy a terepet megismerhessük – hisz a Kárpát-medencei körképet majd ebben a kontextusban kell elhelyeznünk – érdemes megismerni ezeket a jelentéseket. (*The Bologna Process 1998–2003, 2004–2005, 2006–2007*) Mint számos anyag megjegyzi (pl. *Trends III*), ezek a minisztériumi anyagok nemhogy nem kritikusak, de még arra sem tesznek kísérletet, hogy egyfajta távolságot tartsanak a reform kezdeményezésétől és kivitelezésétől. Mégis alapirodalomnak számítanak, ha valaki tényszerűen kíván érvelni egyik vagy másik állítás mellett. Ezért nem túlzás, ha a reformfolyamatra vonatkozó egész irodalomból ezeket az anyagokat tartjuk alapvetőnek. Nélkülük nem lenne „kutatói felhatalmazásunk”, hogy a reformfolyamatról nyilatkozzunk.

Munkaanyagok. Az elmondottakból valószínűsíthető, hogyha a bolognai folyamatot kutatóként kívánjuk tanulmányozni, akkor elsősorban azokat a köztes szervezeteket kell (kellene) megvizsgálnunk, amelyek a fősorolt dokumentumokat készítik. Közülük is kiemelkedik az Európai Egyetemi Szövetség. Kapcsolata az Európai

Bizottsággal nem adatolható, de valószínűsíthető; együttműködésük a bürokratikus szervezetek kooperációjának szabályai szerint alakul (kooperáció és konfrontáció). Honlapján – a századforduló szellemében – ott olvashatóak a bolognai folyamattal kapcsolatban eddig elkészült tanulmányi anyagok (*studies*). (A fontosabbakat az irodalomban mi is felsoroltuk.) Ezek a munkaanyagok sok esetben mintapéldái a szakértői elemzéseknek. A bolognai folyamat olyan részleteit tárják föl, amelyek nélkülük nem volnának megérthetőek. De legalább ennyire fontos, hogy egy-egy új gondolatot is ott jelenítenek meg – például projekt formájában –, amelyek értékelése megelőzi és megalapozza a bolognai folyamat egy-egy újabb állomását (az újabb fejleményeket aztán a részt vevő oktatási kormányzatok közleményei mintegy „szentesítik”).

További köztes szervezetek és azok állásfoglalásai. Az Európai Hallgatói Szövetség (ESIB) által szignált beszámolók közül kettőt, a bergeni találkozóra készültet (ESIB 2005), valamint a londoni konferenciára készítettet (ESIB 2007) részben azért vettük fel ebbe a tájékoztatóba, mert ebben a szellemben készültek, noha módszertanuk és megállapításaik hitelességükben és megalapozottságukban még messze vannak a *Trends III* módszertanától és kidolgozottságától. Az anyagok mégis figyelemreméltók – különösen ha szem előtt tartjuk, hogy a bolognai folyamatban részt vevő felsőoktatások hallgatói szövetségei mind közreműködnek benne (legalábbis elvileg). A kutatás számára fontos kérdés persze – összefüggésben a köztes szervezetek későbbi tanulmányozásával –, hogy a közép-európai országok hallgatói szövetségei milyen mértékben vonódtak be ebbe a munkába; különösen a kisebbségi hallgatói szövetségek, már ha vannak ilyenek egyáltalán.

A reform sokat emlegetett és hiányolt demokratikus deficitje (Corbett, 2003; Kellermann, 2006; Tomusk, 2004a) miatt kíváncsún volna a további résztvevők hasonló bevonása is – ha nem is a végrehajtásba (bár miért ne?) –, de legalább a monitorozásba. Úgy tűnik, ez még épp csak elkezdődött. (Comşa et al., 2007; Grigoreva, 2007) Különösen az oktatók és kutatók kritikusak, amint ezt a bergeni találkozóra készített állásfoglalásuk mutatja (Pan-European Association of Academics 2005). Értelmezésük több szempontból is elgondolkodtató. Általánosságban leszögezük, hogy a reform mellett vannak, de nem azért, mintha a reform deklarált céljait (különösen az állami befolyást növelni kívánókat) támogatnák, hanem azért, mert ebben a reformban látják a lehetséges mentsvázat a GATT-tal folytatott tárgyalások idején. Azt várják az Európai Unió illetékeseitől, hogy ha már beleszólnak a nemzeti felsőoktatási rendszerekbe – amire pedig a *Maastrichti Szerződés* szerint nem volna jogosultságuk (innen a krónikus legitimitáshiány) –, legalább védjék meg az „európai felsőoktatási teret” a GATT által szorgalmazott piacosodástól és kapitalizálódástól. Az anyag vezérelve, hogy a felsőoktatás Európában civil kezdeményezés, ezért közjónak számít.

A BOLOGNAI FOLYAMAT RECEPCIÓJA

A bolognai folyamat a felsőoktatásról szóló közlemények – közte természetesen a felsőoktatási kutatások – uralkodó témája. E közleményeket nem tekinthetjük kutatásnak a szó tudományos értelmében. Inkább olyan érintettek munkái ezek, akik nemcsak bevonódtak a bolognai folyamatba, hanem szakmai-tudományos értelemben reflektálnak is rájuk. E reflexiókat nagyjából négy csoportra oszthatjuk.

Ismertetések. Az áttekintett feldolgozások egyik vonulatát az ismertetőik képezik. Egy-egy olyan olvasói csoportot céloznak meg, amely – a feltételezések szerint – még nincs tisztában a bolognai folyamattal, illetve nincs kellőképp megnyerve. Közülük talán Bergsdorf (2006) ismertetője a legjobb összefoglaló az európai felsőoktatási reform eredetéről, célkitűzéseiről, területeiről és jelenlegi állásáról (főként németországi vonatkozásban). Hasonló ismertető olvasható magyarul is, Hrubos Il-dikó tollából. (Hrubos et al., 2003; Hrubos, 2006) Tanulságos Caie (2002) összefoglalója, bár még a bolognai folyamat kezdeti szakaszában íródott. (Hasonlóképp El-ton, 2005) A szerző a brit egyetemeken dolgozóknak akarja bemutatni a reformot, kiemelve azokat a pontokat, amelyeken a brit felsőoktatás látszólag előnyben van a kontinentális felett. Corbett (2003) ünnepli a reform azon törekvéseit (rövidebb alapfokú képzés), amely segítheti az angolok kontinensen való elhelyezkedését. Szerinte a hallgatói mobilitást illetően a brit egyetemek – a maguk 200 ezernél több külföldi hallgatójával – már teljesítették is a bolognai elvárásokat. (Azt nem teszi hozzá, hogy ezek a hallgatók túlnyomórészt a volt brit gyarmatbirodalomból érkeznek az Egyesült Királyságba.) Haug (2000) cikke hasonló szellemben íródott, és az általa is jegyzett *Trends I–II* anyagán alapszik.

Elemzések. A feldolgozások másik csoportja a reform egyik vagy másik vonatkozását emeli ki (vagy úgy állítja be, mintha a reform ezekről a vonatkozásokról szólna). A nagy nemzetközi tapasztalattal rendelkező román Vlasceanu és CEPES-beli szerzőtársa a magánintézmények megjelenését elemzi (Vlasceanu–Voicu, 2006); a görög Stamoulas (2005) a reform kapcsán a hazai felsőfokú képzés finanszírozási problémáiról ír; Malan (2004) egy cikkben amellett érvel, hogy az egész bolognai folyamat tulajdonképpen nem is bolognai, sokkal inkább párizsi.

Helyzetjelentések. A feldolgozások harmadik csoportja átfogó és összehasonlító. A franciaországi reformfolyamat állásáról Felouzis (2003) gyűjteményes kötetében olvashatunk részletező tanulmányokat. Towler (2003), Enders (2003) vagy Elton (2005) olasz nyelven publikált tanulmányai Nagy Britanniáról, illetve Németországról szólnak, Grigoreva (2007) az oroszországi felsőoktatás ellentmondásos viszonyát próbálja bemutatni az európai uniós reformfolyamathoz (a cikk sok ponton emlékeztet a volt szocialista viszonyokra is). Az ebbe a csoportba sorolt anyagok közt azonban kétségtelenül a Kasseli Egyetem felsőoktatási kutatócsoportja által készített nyugat- és kelet-európai összehasonlítás a legtanulságosabb. (Kehm–Teichler, 2006) Többek között azt állapítják meg (1999–2005 között), hogy a közép-európai kétszatornás szerkezet (főiskola–egyetem), valamint a jelenlegi reform során szor-

galmazott alap- és magiszteri képzés nem sokban különbözik egymástól – legalábbis szerkezetét tekintve.

Kritikák. A feldolgozások negyedik csoportja kifejezetten kritikai. Kritikai hangokat hallhattunk a fent bemutatott dokumentumokban (ESIB 2005, PEAA 2005), ezek azonban a reform végrehajtásának részeként születtek, mintegy „becsatornázva” az ellenzéki hangokat a támogatók kórusába.

A bolognai folyamattal kapcsolatos irodalomban az ellenzők táborja jóval szervezetlenebb. Áttekintésük szűkebb, problémaviláguk provinciálisabb, rendszerint egy-egy intézményre vagy egy-egy általuk áttekinthető tudományágra és annak tanítására terjed ki. (Nölke, 2005; Dow, 2006) Ilyen irodalommal szintén tele van a bolognai folyamat; a tanulmányozónak már-már az a benyomása, mintha ezek a jobbjára marginális kritikák is beletartoznának a bolognai folyamat államilag tervezett és irányított recepciójába. Annál is inkább, mert ez az irodalom normatív, nem pedig deskriptív: a szerzők azt hangsúlyozzák, hogy milyennek kellene lennie az egyetemnek (Bologna után vagy a nélkül), kevésbé azt, hogy most milyen. A kutatási módszereken alapuló véleménynyilvánítást átengedik a bolognai folyamatban foglalkoztatott szakértőknek, akik – ennek következtében – adataikkal tudják bizonyítani mindannak az ellenkezőjét, amit az oktatók fölpanaszolnak. (A kevés kivételre, amikor a másik oldal is adatszerűen érvel, lásd például Knezevic, 2006; Comsa–Tufis–Voicu, 2007; Grigoreva, 2007.)

Alberto Amaral portugáliai egyetemi kutatócsoportjának publikációja – ha óvatosabb is – nem ilyen. Bár címe csupán leírást sugall, a tanulmány szerzői az egyetemi reform végrehajtásának kulcskérdését veszik célba. A „nyitott koordináció” hivatali tolvajnyelven azt a nyomásgyakorlást jelenti, amellyel a köztes szervezetek élnek a reform végrehajtása érdekében. Mivel felhatalmazásuk és jogosultságuk nem volna rá (lásd a *Maastrichti Szerződés* vonatkozó kikötéseit), közvetett befolyással élnek, aminek keretében a részt vevő országok miniszterei valósággal belehajszolják egymást országaik felsőoktatási reformjába. (Veiga–Amaral, 2006)

A bolognai folyamat legkritikusabb elemzője Valdemar Tomusk.* Az észti nemzetiségű Tomusk a posztoszocialista országok helyzetének alapos ismerője. Elgondolkodtató írásaiból feltárul a bolognai reformfolyamat kelet-közép-európai állása, valamint annak kutatói, értelmiségi kritikája. (Tomusk, 2004; 2004a; 2007) Legtöbbször idézett cikke (2004a), melyet szellemes szójátékkal „három bolognai, meg egy pizza” címen közölt, arra mutat rá, hogyan fognak össze a köztes szervezetek és a tagországi vezetők, hogy „ráerőszakolják” reformjaikat az európai egyetemekre (legalábbis Európa keleti felében). Maga Tomusk is belátja azonban, hogy nincs kibúvó ez alól a kényszer alól. Tomusk további publikációi (2004, 2007) azért fontosak a bolognai folyamat közép-európai kutatásához, mert belőlük részleteket tudhatunk meg ezen országok oktatási kormányzatairól, illetve azok felsőoktatási rendszeréről.

*Tanulmányát lásd a Közép-európai tendenciák című fejezetben. – A szerk.

A BOLOGNAI FOLYAMAT MINT KUTATÁSI PROBLÉMA

Bár a bolognai folyamatról szóló irodalom szinte áttekinthetetlen, olyan munka, amely magát a folyamatot tekintené a kutatás tárgyának, szinte alig van. Ez eléggé különös, tekintve, hogy a közvetlen érintettek valamennyien „akadémiai emberek” – kutatók és tanárok –, akik természetesen reflektálnak azokra az eseményekre (oktatáspolitikaiakra is), amelyek velük és körülöttük történnek.

A kutatás tárgya. Keeling (2004)* szerint ennek okai részben magában a bolognai folyamatban keresendők, részben pedig azokban, akik tanulmányozzák vagy legalábbis tanulmányozhatnák, kutatnák. Ami a bolognai folyamatot illeti: olyan többszintű, nemzetközi – vagy éppen nemzetek fölötti – politikaformálásról van szó, amelynek nehéz lokalizálni a döntési középpontját. („Kevés résztvevő tapasztalta meg a bolognai folyamatot európai szinten.” [I. m.: 7]) Nagyon fontos, hol helyezkedik el a kutató, mert annak megfelelően látja jelentékenyebbnek az egyik vagy a másik szintet, a döntési csomópontot. (Többek közt ettől függenek a bolognai folyamat legkülönbözőbb értelmezései, „narratívái”, amelyekre egy későbbi fejezetben térünk rá.)

A bolognai folyamat sajátossága továbbá, hogy térben és időben nehéz behatárolni. Polytonos kutatói dilemma, mit is tekintünk a bolognai folyamathoz tartozónak, vagyis hol húzzuk meg a jelenség (a politikai cselekvés) határait. A bolognai folyamat nemcsak diffúz: jellegéből következően (ezért nevezik a különböző dokumentumokban folyamatnak) prioritásai folyamatosan változnak (amit az eltérő szóhasználat, illetve a föl-fölbukkanó, majd megint alámerülő kifejezések is tükröznek).

A bolognai folyamatot – mint napjaink annyi politikai kezdeményezését – egyfajta „transzparencia” lengi körül. Mindenki „mindent” napvilágra hoz, kitesz az internetre, közlésre felajánl (a dokumentumok nagy részét mi is az interneten találtuk meg). Az internet kora előtt ez természetesen nem így volt: egy-egy politikai döntés „szürke irodalmához” csak levéltári úton lehetett hozzáférni. Mindez azt a benyomást kelti, mintha a bolognai folyamattal kapcsolatos döntések bárki számára áttekinthetőek és hozzáférhetőek volnának. (Murphy, 2003) Mindez – ahogyan azt a szervezetszociológusok már régóta hangsúlyozzák – természetesen nem így van. (Hill, 1997) A bolognai folyamat – mint valamennyi politikai döntéshozás – részben a színpalak előtt folyik, részben azonban mögöttük. Hogy mi folyik a színpalak mögött, arról csak közvetett eszközökkel lehet meggyőződni (például a politikai beszédek elemzésével, a dokumentumok nyelvezetének stiláris és kifejezésbeli változásaival, sőt maguknak a dokumentumoknak a megjelenési formájával). (Codd, 1988) Mindez a bürokratikus szervezetek természetrajzához tartozik. Mindebben (a bolognai folyamat esetén illusztrálva) a megnövelt, látszólagos nyilvánosság új. (Wodak–Meyer, 2001) A virtuális térben való megjelenés növeli a bürokratikus döntések látszólagos transzparenciáját, miközben a tulajdonképpeni döntési folyamatot a szervezeten belüliek és kívüliek elől is elfedi.

* Keeling módszertani tanulmányát lásd a jelen kötetben. A szerk.

Végül a bolognai folyamat sajátossága, hogy bár a döntések (legalábbis látszólag) egy-egy ország felsőoktatási rendszerén kívül és azon felül születnek, a valódi történéseket mégis csak helyben lehet megvizsgálni („A bolognai folyamat értelme a helyi értelmezésekbe és a helyi politikába ágyazódik bele.” Keeling, 2004:7) Bár ez minden szakpolitikai (*policy*) folyamatra jellemző, a bolognai folyamat mint széles körű, nemzetközi vagy nemzetek fölötti döntéssorozat külön sajátos példa lehet. (Lawn–Lingard, 2002) Ezek a sajátosságok együttesen (mondják az idézett szerzők) olyan nehézségek, amelyek a bolognai folyamat jellegéből, természetéből fakadnak.

A kutató pozíciója. Ami pedig a kutatókat illeti: a bolognai folyamatról publikálók csaknem mindannyian benne vannak a folyamatban, mely magával sodorja őket. Mint az egyetemi kutatásoknál általában, ezt a feladatot azok végzik, akik érintettek is benne. Így jóval nehezebb megtartani a távolságot, amely a társadalomkutatónak szükséges ahhoz, hogy a jelenséget, melyet kutat, elfogulatlanul mérlegelhesse. Ezért a bolognai folyamatról szóló irodalom – már amelyik nem a bolognai folyamat szervezőinek és közvetlen közreműködőinek a produktuma – túlnyomórészt normatív, és csak igen kis részben deskriptív. A folyamattal kapcsolatban (pro és kontra) álláspontokat, véleményeket ismertet. Még maga a politológus is (Nölke, 2005) – aki pedig mindazt tudja a politikai folyamatokról, amelyeket fentebb leírtunk – arra korlátozódik, hogy bírálja a bolognai folyamatot, nem pedig elemzi.

Továbbá a bolognai folyamatban minden egyetemi oktató érintett, de a többségük nem tudja (miért is kellene tudnia), hogy a bolognai folyamat politikai döntéshozás is egyben, melynek elemzéséhez megvannak a szakmai-tudományos tradíciók. (Hill, 1997) Az egyetemi közösség úgy gondolja, ha magasabban áll az egyetemi hierarchián, akkor jobban látja a folyamat sajátosságait, következésképp megbízhatóbban nyilatkozik róla. S mivel az egyetemi hierarchia magasabb fokán állók – a bolognai folyamat bürokratikus jellegéből következően (Ball, 1994) – jobban be vannak vonva a különböző puffer-szervezetekbe, joggal gondolhatják, hogy tájékozottabbak. Ezért a bolognai folyamatról szóló nem hivatalos (kutatói, „akadémiai”) irodalmat mértékadó módon az egyetemi hierarchiában magasabban állók művelik (például Marga, 2001 stb.).

Végül a bolognai folyamat – mint minden szakpolitikai változás – mélyen gyökerezik az adott politikai entitás (esetünkben főként egy-egy ország) társadalmi és politikai környezetében. „Alulról” úgy tetszik, a bolognai folyamat csupán hivatkozás ahhoz, hogy egy-egy kormányzat a napirenden lévő felsőoktatás-politikai döntéseket megfogalmazza, elfogadtassa, véghezvigye. Ebből következik – főként az ún. rendszerváltó országokban – a bolognai folyamat mélységes átpolitizáltsága, amiről az érintettek gyakran nem tudnak vagy nem akarnak tudomást venni. Közép-Európában például a bolognai folyamat egyenesen a rendszerváltozás része (vagy legalábbis annak látszik); egyes országokban kifejezetten is az. Ezzel jár, hogy aki támogatja a bolognai folyamatot, az magát a rendszerváltozást támogatja, aki pedig ellenzi, az magát a rendszerváltozást ellenzi (néhány ország irodalmában mindez kiverőnően így van, például a bolognai folyamat szerbiai vagy oroszországi recepciójában). (Vö.: Grebnev, 2006; Gocheva, 2007)

Elemzők és kritikusok. A bolognai folyamat – nemzetközi és kormányközi jellegéből következőleg – szakértők seregét alakította ki maga körül, illetve mozgatja azt. A bolognai folyamat körül dolgozó szakértők nagy mennyiségű köztes anyagot, „szürke irodalmat” produkáltak az elmúlt fél évtizedben (amely a már említett internetnek köszönhetően hálóbdaszerűen duzzad). (A legjellegzetesebbeket az irodalomjegyzékben „Munkaanyagok” alcímen válogattuk össze.) A szakértő alapállása funkcionista-tervező (nem is lehetne más): a bolognai folyamat megoldásait keresi, kivitelezésének eredményeit regisztrálja, és az akadályokra világít rá. Minthogy ez az irodalom tömeges, jól számontartott és bürokratikus szervezett, a funkcionista-tervezői magatartás – a szakértők magatartása – a bolognai folyamatról szóló szakmai irodalomban mintegy modellé, követendő példává válik. A társadalomkutatás eszközeit felhasználva, nagy mennyiségű statisztikai adatokat mozgatva, nemzetközi összehasonlításokat végezve, intézményi szinteken kutatva stb. a bolognai folyamat körül dolgozó szakértők azt a benyomást keltik, hogy látjuk, értjük, sőt, mintegy „kézben is tartjuk”, irányítjuk ezt a folyamatot. (Tauch–Rauhvargerbs, 2002; EUA, 2003, 2004; Tavenas, 2004; Hofmann, 2005; Reichert, 2006; stb.) Ez még akkor is így van, ha gyakran maguk a szakértők adnak hangot kételyeiknek (nem látják és nem irányítják a folyamatot – lásd például Conrads, 2005).

A bolognai folyamat másik lehetséges megközelítése a „critical policy sociology”, a (szak)politika kritikai szempontú szociológiai elemzése. (Gale, 2001) A kritikus megközelítés nem a folyamatra figyel, hanem a változásra; nem a kibontakozásra, hanem a nem tervezett eredményekre. Nem a célokhoz méri az eddig elérteteket, hanem az eddig elérték társadalmi hatásait vizsgálja. (Ball, 1994) A kritikai megközelítés (más szerzők szerint kritikai-konfliktusos megközelítés – vö. Wodak–Meyer, 2001) érthető megütközést kelt egyrészt a bolognai folyamat irányítóiban, másrészt azokban a szakértőkben, akik támogatják azt. Ennek oka az, hogy a bolognai folyamat ilyen megközelítése a kudarcokra és konfliktusokra összpontosít, ami nem viszi előre a folyamatot, hanem inkább elbátortalanítja a benne résztvevőket (ezért nem „funkcionális” a bolognai folyamatot irányítók és a benne résztvevők számára). Ugyanakkor a bolognai folyamat kritikai-konfliktusos megközelítése segít abban, hogy a változásokat mintegy kívülről nézzük, fölfedezve azokat a sajátosságait, amelyeket a bolognai folyamat szereplői (akik benne vannak a „játzmában”) pozícióiknál fogva nem tudnak fölismerni. (Hill, 1997)

A funkcionista-tervezői megközelítés a bevont szakértők szemléletmódja a bolognai folyamatról; a kritikai-konfliktusos megközelítés viszont a kívülállóké. A bevontak a bolognai folyamatot nem a kutatás tárgyának tekintik, hanem tevékenységük tárgyának. A kritikai-konfliktusos megközelítést gyakorlók viszont – éppen mert nincsenek bevonva – a bolognai folyamatot nem tevékenységük tárgyának, inkább kutatási témának tekintik. Számukra a bolognai folyamat nem az európai felsőoktatási reform, amelyet végre kell hajtani – vagy ellenezni kell –, hanem egy történeti-politikai folyamat: egyike az elsőeknek, amely az Európai Unióban, sőt azon is túl, a 2000-es években megindult.

A kutatott problémák. A bolognai folyamat kutatásának egyik, sőt kiemelkedő témája az a változás, amely a felsőoktatás irányításában a 2000-es években Európa-

szerte létrejött. (Lawn–Lingard, 2002; Endres, 2004) A felsőoktatás természete szerint hajlik a nemzetköziségre, amint az európai történelem is mutatja – ugyanakkor a felvilágosodás és a napóleoni reformok óta fokozatosan beépül a nemzeti oktatási rendszerekbe. (Enders, 2004) A felsőoktatás ma a nemzeti oktatási rendszerek része – különösen ami a finanszírozását illeti (például Stamoulas, 2005; Conraths–Smidt, 2005) –, és az Európai Unió ismert egyezményei (például Maastricht 1992) elvileg nem is teszik lehetővé, hogy a nemzeti oktatási rendszerekbe nemzetközi testületek beleszóljanak.

A bolognai folyamat azonban annak a megjelenése és megtestesülése, hogy különböző nemzetközi képződmények – főként felsőoktatási puffer-szervezetek – nagyon is beleszólhatnak a nemzeti oktatásba, főként ami a felsőoktatást illeti. (Barkholt, 2005) Sőt épp a nemzeti kormányok keresik az együttműködés lehetőségeit (a bolognai folyamat tapasztalatai), miközben nyilvánvaló, hogy saját kompetenciáik határait szűkítik be. Martens és Wolf (2006) ezt az új kormányzás (az államiság új elve) paradoxonának nevezi. Az is, minthogy a már többször emlegetett puffer-szervezetek fokozatosan átvenni látszanak a felsőoktatás kormányzásának szerepét kívülről, oldalról (felülről?) határozva meg a változás fő irányait és ütemét. (Lásd például EUA, 2006; 2006a; 2006b; stb.).

Sok esetben világos, hogy e szervezetek jog- és szabályellenesen szólnak bele a nemzeti felsőoktatási politikákba. (Murphy, 2003) A kutatások egyik fontos kérdése, hogyan lehet áthidalni ezeket az ellentmondásokat. Hogyan tudhatnának a nemzetek fölötti szervezetek (például puffer-szervezetek) legitim alapot teremteni arra, hogy a nemzeti felsőoktatási politikákba beavatkozzanak? (A kérdés általánosabb ennél, mert a probléma általában is az, hogy a nemzetek fölötti szervezetek maguk a nemzetek hozzák létre – és azután rájuk nőnek.) Veiga és Amaral (2006) szerint az új eljárás, amelyet a bolognai folyamat során az együttműködők kialakítottak, a „nyitott koordináció”, azaz a szereplők bevonásának és irányításának egyfajta sajátos eszköztára, sőt művészete.

A bolognai folyamat – mint azt Tomusk is hangsúlyozta – Európa-szerre egyfajta legitimitásválsággal küzd. (Levy–Slantcheva, 2007) Ennek a legitimitásválságnak a megoldása éppen az lehet, hogy a bolognai folyamat szereplői egymást legitimálják. A nemzeti kormányok, elfogadva a nemzetek fölötti (puffer-) szervezetek beavatkozásait, ezeket mintegy törvényesítik. Ugyanakkor a nemzeti kormányok beavatkozásait az intézmények életébe a nemzetek fölötti szervezetekre és döntésekre való folytonos hivatkozás legitimálja. Legitimitás és illegitimitás határmezsgyéjén egyensúlyozva, a bolognai folyamat így tud előre haladni (mint ahogy az Európai Unió kompetenciáinak folyamatos bővítése is így halad előre, sokszoros ellentmondásban például a *Maastrichti Szerződésben* foglaltakkal).

A kritikai kutatások másik témája az a vízió, amelyet az európai felsőoktatásról a bolognai folyamat kivetít. (Kwiek, 2008) Ezt a víziót be lehet állítani a jóléti államról szóló vitába csakúgy, mint az oktatás társadalomépítésben való megváltozott szerepébe (a szociális kontextus – Kwiek, 2004a). Míg a húsz-huszonöt évvel ezelőtti irodalom, a hivatalos dokumentumok tele voltak a (felső)oktatás társadalmi szerepeivel, a mai hivatalos dokumentumokban csupán „tudás”, „minőség”, „partnerség”, „értékelés” stb. kifejezések fordulnak elő. (Vö.: Tabatoni, 2002; EUA, 2003;

Tavenas, 2004; EUA, 2005 stb.). Ez beszédes bizonyítéka az értékrendek megváltozásának, és a bolognai folyamat beilleszkedik a kormányzás értékrendjének ilyen megváltozásába. Az olvasó benyomása néha az, hogy azért kell legyűrni a helyi (intézményi) ellenállásokat, mert a jóléti állam szolgáltatásait mindig a helyi közösségek érzékelik, míg a világtendenciákat elsősorban a nemzetek fölötti szinteken lehet megragadni.

A kérdés tradicionálisabb megközelítésben úgy hangzik, hogy az európai felsőoktatás elérte-e már a „poszt-humboldti” korszakot, vagyis azt az időszakot, amelyben a humboldti egyetem eszméje végleg a múlté. (Hrubos, 2006) Félretéve a történeti aggályokat – Humboldt egyetemi reformja sohasem valósult meg. Helyette a napóleoni egyetemi reform valósult meg, amely eltörölte a felsőoktatási autonómiákat – a kérdés valójában az egyetem szerepe a modern társadalomban. Az oktatáskutató persze nem tud szabadulni a reminiscenciáitól: ez mintha ugyanaz a kérdés volna, mint a közoktatás nagy reformja Európában az 1950–1970-es években. Mögötte – mint számtalan publikáció rámutat – a felsőoktatás tömegesedése áll. (Hrubos, 2006)

A nemzetközi kooperációnak és nemzeti (vagy térségi, helyi) autonómiának ez az ellentmondása minden együttműködésben benne van (az Európai Unió a „szubszidiaritás” elvével próbálja megkönnyíteni az eligazodást – Kellermann, 2006; Lawn–Lingard, 2002). A funkcionalista-tervezői megközelítésben az intézményi autonómiák (az ún. „túlzott autonómia” – vö.: EUA, 2006) egyenesen akadályai a bolognai folyamat kibontakozásának. A folyamat ellenlábasai az ún. „akadémiai oligarchák”, akiknek a hatalmát többek között megfelelő pénzügyi technikákkal (Conraths–Smidt 2005), valamint a felsőoktatási menedzsment „helyzetbe hozásával” kell megtörni. (Tabatoni, 2002; EUA, 2006). (Az ellenség kijelölése az oktatási reformok történetében mindig is hasonló módon folyt. A közoktatási reform ellenállói leginkább a pedagógusok voltak, mint ahogy például a jelenleg folyó egészségügyi reformok nagy ellenállói az egészségügyi és orvosi szervezetek stb.). A kritikai-konfliktusos megközelítés ezzel szemben azt hangsúlyozza, hogy a bolognai folyamat – éppúgy, mint minden politikai folyamat – többszereplős „játszma”. A végső eredmény nem az, amire a játékosok egyik vagy másik csoportja törekszik, számít. A végső eredmény mindannyiuk konvergáló és divergáló erőfeszítésének egyfajta eredője. (Keeling, 2004; Lawn–Lingard, 2002)

A kutatás kérdésfeltevése az is, hogyan viszonylik a bolognai folyamat a felsőoktatásnak ahhoz a szektorához, amelyet nem a kormányzatok irányítanak. Hiszen a bolognai folyamat kormányzati reform a felsőoktatásban. Vajon mennyiben érintettek ebben a nem kormányzati szervezetek? (Vlasceanu, Voicu 2006) A magán-felsőoktatás a rendszerváltozások jellegzetes fejleménye volt az 1990-es évek első felében, főként Európa keleti felében (Levy–Slantcheva, 2007), és egészében tisztázatlan, hogy mi mindent foglalhat magában (gazdasági elveken működő intézményeket csakúgy, mint kisebbségi vagy vallásfelekezeti stb. intézményeket). Rájuk nézve ugyan valószínűleg „nem kötelező” a bolognai folyamat (ha csak az akkreditációjukat nem akadályozza, hogy nem illeszkednek bele az adott ország átalakuló felsőoktatási rendszerébe). Viszont egyben jelentheti azt is, hogy kimaradnak, és peremre sodródnak.

Ez fenyegeti például a közép-európai egyházi felsőoktatás intézményeit, amelyek kivételezettek ugyan a bolognai folyamatban, de ha teljesen kimaradnak belőle, esetleg nem lesz elegendő jelentkezőjük. (Levy–Slantcheva, 2007; Nicolescu, 2001; Tomusk, 2007) A kormányzati és magánintézmények viszonya a bolognai folyamat-hoz egyébként is kérdéses, mivel a bolognai folyamat tipikusan felülről lefelé irányuló reform. Szereplői megpróbálják ugyan megváltoztatni az irányát, vagy legalábbis újabb és újabb köztes szervezetek – például a hallgatói vagy a minőségbiztosítási szövetségek – bevonásával módosítani azt. (ESIB, 2005, 2007) Ezeket a fejleményeket úgy ünneplik, mint a felülről lefelé irányuló reformok megfordítását vagy legalább kiegészítését. (Például EUA, 2007a)

E kutatások továbbá azokra az eszközökre és módszerekre is irányulnak, amelyekkel a „nyitott koordináció” folyamán a kormányzatok fölötti szervezetek – kormányaik fölött átnyúlva (ha szükséges) vagy azokkal együttműködve (ha lehetséges) – megkísérik befolyásolni az intézményeket. Az 1980–1990-es évek fordulóján az egyetemi-főiskolai akkreditáció volt ilyen; a 2000-es években pedig a minőségbiztosítás vált azzá. (Vlasceanu, 2005; EUA, 2006a, 2006b; stb.) Amint többek között Deem et al. (2007) rámutat, az „új menedzserizmus” megjelenése az európai felsőoktatásban.

A „menedzserizmus” a közszférában az 1980–1990-es évtized fordulóján jelent meg Európában, és leágazása annak a változási folyamatnak, amelynek során a bürokratizálódott „jóléti állam” visszaszorult, s helyét egy vállalati racionalitással és eljárásokkal szervezett kormányzat igyekezett fokozatosan elfoglalni. Jelszavai a beavatkozás-mentesség, a célok kitűzése és az értékelés voltak. (Vö.: „az új értékelő állam” – Kogan, 1992). A „kisebb” és „olcsóbb” állam egyben a közszféra visszaszorítását is jelentette a magánszférával szemben, ideológiai alapot adva és jelszót kreálva az állami privatizációknak. A „liberális szocializmus”, melynek gyökerei Nagy-Britanniában a 19. század végi fabiánusokig nyúlnak vissza, 1990–2000 fordulóján a Blair-kormány ideológiájává vált, és terjedőben volt szinte az egész európai kontinensen. A közszféra magánosítása helyett és mellett a vállalati szervezésből átvett és átalakított eszközöket kísérelte meg alkalmazni az oktatásügyben, az egészségügyben, illetve a szociális szférában. A jóléti állam „társadalmi felelősségét” – melynek kötelezettségére a bürokrácia szívesen hivatkozott – piaci szimulációk váltották föl. A kormányzatok manapság nem „társadalmi kötelezettségeikre” hivatkoznak, hanem „piaci igényekre” a felsőoktatásban is. E piaci igényeknek többek között a felsőoktatás is úgy tud megfelelni, hogy „egyenletes minőséget” produkál. Ez jogcímet teremt arra, hogy a kormányzatok beavatkozzanak a felsőoktatási intézmények tartalmi munkájába, a „minőséget” kérve számon rajtuk.

Végül a kritikai kutatások föl hívják a figyelmet a vonatkozó hivatalos dokumentumok megjelenésének, szóhasználatának, hangsúlybeli eltolódásainak jelentőségére. (Codd, 1988; Wodak–Meyer, 2001) A bolognai folyamat során leginkább a célok és feladatok folyamatos módosulásai nyilvánvalóak. (Vö. a folyamatot megalapozó különféle dokumentumokat 1999 és 2007 között.) Így emelkedett prioritássá például a már említett „minőségbiztosítás” (*Bergeni Közlemény*, 2003), így egészült ki az eredetileg két szakaszú tervezett felsőoktatás három szakaszúvá azáltal, hogy a doktori képzést is beiktatták a szakaszok közé. (*Berlini Közlemény*, 2003) 2001–2003

között így rajzolódott ki egyértelmű törekvésként a bolognai folyamat célja, az Európai Felsőoktatási Térség kialakítása. A *Sorbonne-i Nyilatkozat* az európai felsőoktatási rendszer harmonizációjáról beszél; a *Bolognai Nyilatkozat* kinyilatkoztatja, hogy létezik „európai felsőoktatási térség”; a *Prágai Közlemény* pedig információs társadalomról beszél.

Ettől eltérően a *Berlini Közlemény* az Európai Felsőoktatási Térségről mint megvalósítandó törekvéstről beszél, és kicseréli a kifejezéseket: tér (*space*) helyett térséget (*area*) használ. Ettől kezdve a bolognai folyamat célja egyre megfoghatóbbá válik: az Európai Felsőoktatási Térség kiépítése, az odáig történő eljutás (miközben a félhivatalos irodalomban már föltűnnek olyan kifejezések, mint „kreativitás”, „tudástársadalom” is. (Vö.: Reichert, 2006; EUA, 2007a) 2003-tól megváltozik a dokumentumok neve (nyilatkozat helyett csupán közlemény), megváltozik a külső megjelenésük is (2003-tól egységes borítót kapnak, és világossá válik, hogy az újjáalakult Európai Egyetemi Szövetség adja ki őket). Eközben megváltozik és szilárd formát ölt a nyilatkozatok és közlemények mögötti háttérmunka. (Lásd például *Trends I–II* kontra *Trends III–V*) Mindez a kutatónak azt sugallja, hogy a bolognai folyamat hivatali háttere megszilárdult. A bolognai folyamatot szándéknyilatkozatok helyett kormányzatok fölötti köztes szervezet (az EUA) koordinálja, amely egyre pontosabban körvonalazza nemcsak a folyamatot, de saját szerepét is ennek irányításában.

* * *

A bolognai folyamattal kapcsolatos irodalom rövid áttekintésének eredményeképp megállapíthatjuk, hogy a bolognai folyamat nemcsak az európai felsőoktatás átalakulásáról szól, hanem – közvetve bár – az európai felsőoktatási bürokrácia térnyeréséről is. A bolognai folyamatot tanulmányozva a folyamatba bevont szakértők azt kérdezik, hol tart most a folyamat, és milyen akadályokat kell leküzdeni, hogy eredeti céljaihoz közelíthessen. További érintettek – például a hallgatók vagy az oktatók – kritizálhatják a reformot, rámutatva a célok elhibázott voltára vagy a megvalósítás ellentmondásaira, a megvalósulás nem kívánatos oktatásügyi és társadalompolitikai következményeire.

A társadalomkutató – ezektől eltérően – azt kérdezi, ki vagy kik kezdeményezték a bolognai folyamatot, ki vagy kik szervezik a reformmozgalmat, ki vagy kik irányítják az eseményeket és koordinálják a tevékenységeket. A társadalomkutató, mondjuk, „fejéről a talpára” állítja a bolognai folyamatot, amikor nem magát a folyamatot nézi – még kevésbé a róla szóló vagy vele kapcsolatos irodalmat –, hanem azokat, akik írták, akik terjesztik. A bolognai folyamat azáltal válik társadalomkutatói problémává, hogy keressük és megtaláljuk azokat, akikről maga a folyamat szól.

A modern felsőoktatás kulcsszereplői az ún. köztes szervezetek. Róluk azonban egyelőre még kevés kutatás olvasható. Mint egy korábbi elemzésünkben (Kozma–Rébay, 2006) megállapítottuk, ennek több oka is van. A köztes szervezetek – legalábbis Közép-Európában – más bürokratikus szervezetekhez hasonlóan rejtőzködőek. Kifejlesztik saját nyelvezetüket, s ezzel meghatározzák a „beavatottak” körét. A döntésekben pedig közreműködnek, jóllehet a döntések felelősségét nem ők vi-

selik, hanem delegálják a jogosultaknak (a bolognai folyamat esetében például a nemzeti kormányoknak).

Így közelítve a bolognai folyamathoz, valamennyi főnti kritériumot megtalálhatjuk. A beavatottak köre mára kifejlesztett egy olyan nyelvezetet, amelyet csak ők használnak, és amelynek az értése a beavatottság jele. A döntések az egész folyamat során bizonytalanok, nem tudni pontosan, melyik döntési ponton ki mit miért határozott. Ez folyamatosan féllegitimitást okoz, hiszen a köztes szervezeteknek nincs törvényes jogosultságuk beleszólni az egyes oktatási kormányzatok politikájába; kezdeményezéseik és javaslataik csak akkor válnak legitimé, ha a nemzeti törvényhozások elfogadták (vagy ha a nemzeti kormányzatok hatáskörén belül maradnak). A rejtőzködést éppen a transzparenciára törekvés, a szándék megmutatása növeli. Mennél több dokumentum kerül nyilvánosságra, az érintettek annál inkább ezekre figyelnek, nem pedig azokra, akik nyilvánosságra hozzák őket. Mindezt kiegészítik az oktatáspolitikából, többek közt az 1960-as évek amerikai analitikus nevelésfilozófiájából ismert mozgósító jelszavak. Közülük a legismertebbek az „európai felsőoktatási térség”, valamint maga a kifejezés: bolognai folyamat.

Akik felsőoktatási szervezetkutatással, különösen bürokráciakutatással foglalkoznak, a következő években nyilván a bolognai folyamatot is fel fogják tüntetni kutatási prioritásaik között. E szervezetekben készül a jövő felsőoktatási politikája, többek között a bolognai folyamat. Megismerésükhöz járulunk hozzá akkor, ha a kontinens egy-egy régiójában – esetünkben Közép-Európában – feltárjuk a felsőoktatási reform sajátosságait.

IRODALOM

DOKUMENTUMOK

- Magna Charta Universitatum 1988: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/880918_Magna_Charta_Universitatum.pdf 2007.05.20
- Sorbonne-i Nyilatkozat 1998: *Sorbonne Joint Declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system*. http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200507/980525sorbonne_declaration.pdf 2007.05.20
- Bolognai Nyilatkozat 1999: *The Bologna Declaration on the European Space for Higher Education*. <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf> 2007.05.30
- Prágai Közlemény 2001: *Towards an Information Literate Society*. <http://www.nclis.gov/libinter/infolit-conf&meet/post-infolitconf&meet/PragueDeclaration.pdf> 2007.05.21
- Berlini Közlemény 2003: *Realising the European Higher Education Area*. http://www.okm.gov.hu/letolt/felsoo/berlini_kommunike.pdf 2007.05.21
- Bergeni Közlemény 2005: *The European Higher Education Area – Achieving the Goals*. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf 2007.05.20
- Londoni Közlemény 2007: *Towards the European Higher Education Area – Responding to challenges in a globalised world*. <http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/LondonCommuniquefinalwithLondonlogo.pdf> 2008.01.10

- Trends I: *Trends in Learning Structures in Higher Education*. Haug, G.–Kirstein, J. (1999): European Universities Association. http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/OFFDOC_BP_trend_I.1068715136182.pdf 2007. 05. 30.
- Trends II: *Towards the European Higher Education Area. Survey of Main Reforms from Bologna to Prague*. Haug, G.–Tauch, Ch. (2001): European Universities Association. http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/OFFDOC_BP_trend_II.1068715483262.pdf 2007. 05. 30.
- Trends III: *Progress Towards the European Higher Education Area*. Reichert, S.–Tauch, Ch. (2003): European Universities Association. http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/Trends2003final.1065011164859.pdf 2007. 05. 30.
- Trends IV: *European Universities Implementing Bologna*. Reichert, S.–Tauch, Ch. (2005): European Universities Association. http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/Trends IV_FINAL.1117012084971.pdf 2007. 05. 30.
- Trends V: *Universities Shaping the European Higher Education Area*. Crosier, D.–Purser, L.–Smidt, H. (2007): European University Association <http://www.eua.be> 2008. 02. 09.
- The Bologna Process: *National Reports 1998–2003*. <http://www.bologna-berlin2003.de> 2007. 05. 30.
- The Bologna Process: *National Reports 2004–2005*. <http://www.bologna-bergen2005.no> 2007. 05. 30.
- The Bologna Process: *National Reports 2006–2007*. <http://www.dfes.gov.uk/bologna> 2007. 05. 30.

MUNKAANYAGOK

- ESIB 2005 *Bologna with Student Eyes*. http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Part_org/ESIB/050510_ESIB-Analysis.pdf 2007. 05. 30.
- ESIB 2007 *Bologna with Student Eyes 2005–2007*. <http://www.esu-online.org/documents/publications/bwse2007.pdf> 2008. 01. 23.
- Pan-European Association of Academics 2005: *Policy Statement on the Bologna Process in the 'Bergen' round*. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/03-Pos_pap-05/050212_Pan-European_Struture.pdf 2007. 05. 30.
- UK HE Europe Unit, 2005. *Guide to the Bologna Process*. <http://www.europeunit.ac.uk/resources/Guide%20to%20the%20Bologna%20Process%20-%20Edition%20.pdf> 2007. 05. 30.
- Barblan, A. (ed.) (2001): Academic co-operation and mobility in Europe. How it was, how it should be. *Higher Education In Europe Vol 23*, (Special issue) Bucharest: CEPES.
- Tauch, C. Rauhvargersb (2002) *Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe*. Brussels: EUA. <http://www.eua.be> 2008. 01. 23.
- Tabatoni P et al., (2002): *Strategic Management and Universities' Institutional Development*. Brussels: EUA. <http://www.eua.be> 2008. 01. 23.
- EUA 2003 *Developing an Internal Quality Culture in European Universities*. Report on the Quality Culture Project. Brussels: EUA. <http://www.eua.be> 2008. 01. 23.
- EUA 2004 *Developing Joint Masters Programmes for Europe*. Results of the EUA Joint Masters Project. Brussels: EUA. <http://www.eua.be> 2008. 01. 22.
- Tavenas, F (2004): *Quality Assurance: A Reference System for Indicators and Evaluation Procedures*. Brussels: EUA. <http://www.eua.be> 2008. 01. 23.
- EUA 2005 *Doctoral Programmes for the European Knowledge Society*. Results of EUA Doctoral Programmes Project. Brussels: EUA. <http://www.eua.be> 2008. 01. 19.
- Hofmann, S. (2005): *10 Years On: Lessons Learned from the Institutional Evaluation Programme*. Brussels: EUA. <http://www.eua.be> 2008. 01. 22.

- Conraths, B.–Smidt, H. (2005): *The Funding of University-based Research and Innovation in Europe: An Exploratory Study*. Brussels: EUA. <http://www.eua.be>. 2008. 01. 22.
- EUA 2005 *Responsible Partnering – A Guide to Better Practices for Collaborative Research and Knowledge Transfer between Science and Industry*. Brussels: EUA etc. <http://www.eua.be>. 2008. 01. 22.
- EUA 2006 *Managing the University Community: Exploring Good Practice*. Brussels: EUA. <http://www.eua.be> 2007. 12. 30.
- EUA 2006a *Embedding Quality Culture in Higher Education*. Brussels: EUA. <http://www.eua.be>. 2007. 12. 30.
- Reichert, S. (2006): *The Rise of Knowledge Regions: Emerging Opportunities and Challenges for Universities*. Brussels: EUA. <http://www.eua.be>. 2008. 01. 19.
- EUA 2006b *Quality Culture in European Universities*. Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project 2002–2006. Brussels: EUA. <http://www.eua.be>. 2008. 01. 19.
- Reichert, S. (2006): *Research Strategy Development and Management at European Universities*. Brussels: EUA. <http://www.eua.be>. 2008. 01. 19.
- EUA 2007 *Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievements and Challenges*. Report prepared for European Universities and Ministers of Higher Education. Brussels: EUA. <http://www.eua.be>. 2007. 12. 30.
- EUA 2007a *Creativity in Higher Education – Report on the EUA Creativity Project 2006–2007*. Brussels: EUA. <http://www.eua.be>. 2007. 12. 30.

FELDOLGOZÁSOK

- Alesi, B. et al. (2007): „The implementation of bachelor and master programmes in Hungary.” *European Journal of Education Vol 42*, No 3. 395–405.
- Barakonyi K. 2003: „A középkori egyetem és a Bologna folyamat.” In: Takács B. (ed.) (2003): *Marketing – oktatás – kutatás*. Pécs: PTE KTK. 137–149.
- Barakonyi K. (2004): *Rendszerváltás a felsőoktatásban: Bologna-folyamat, modernizáció*. Budapest: Akadémiai.
- Barkholt, K. (2005): „The Bologna Process and integration theory: convergence and autonomy.” *Higher Education in Europe Vol 30*, No 1. 23–29.
- Bergsdorf, W. (2006): *Der Bologna Prozess*. <http://www.staufia.de/programm/06wise07/2006-11-28-bologna.PHPSESSID=12e4cdf151e7e18165...#top> 2007. 05. 30
- Caie, G. (2002): „The Bologna Declaration: Does it Concern British Universities?” *LTSN English Subject Centre Newsletter*. Vol. 3. 16–19.
- Charlier, J.-E.–Croche, S. (2003): „Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices.” *Education et Sociétés*. No. 2. 13–18.
- Comşa, M.–Tuftiş, C. D.–Voicu, B. (2007): *Sistemul universitar românesc: Opiniile cadrelor didactice și ale studenților*. (A román egyetem rendszere: az oktatók és a hallgatók véleménye.) Fundatia Soros Romania. http://www.osf.ro/ro/fisier_acord_publicatii.php?publicatie=60 2008. 01. 22.
- Corbett, A. (2003): „The White Paper and the Bologna Agreement.” *SRHE News*. No. 53. 1–5.
- Dow, E. (2006): „Britannia meets Bologna: still making waves?” *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education Vol 10*, No 1. 9–14.
- Elton, L. (2005): „Recent Developments in Student Learning in Britain and their Relationship to the Bologna Declaration”. *Revista de Sociologia 2005*, No 76. 33–45.
- Enders, J. (2003): „Istruzione superiore „a la bolognese”? Retorica e realta della riforma universitaria in Germania”. *Rassegna Italiana di Sociologia*. Vol. 44. No 3. 371–386.
- Felouzis, G. (ed.) (2003): *Les mutations actuelles de l'Université* Paris: Presses Universitaires de France.

- Gocheva, D. (2007): *Apologia Declarationis Boloniensis contra murmurantes*. <http://www.policy.hu/gocheva/> 2008. 01. 13.
- Grebnev, L. (2006): „Anti-Bologna: Is It a Position or a Pose?” *Russian Education and Society Vol 48*, No 10. 62–72.
- Grigoreva, A. (2007): „The opinions of college and university administrators and instructors on the Bologna Process.” *Russian Education and Society Vol 49*, No 2, 28–39.
- Haug, G. (2000): „The Bologna Declaration: Implications for the UK.” *Higher Education Digest 2000*, No. 38. 2–4.
- Howlett, S. (2006): *The Bologna Process and the former Soviet Union*. <http://www.policy.hu/howlett/IPFhtml> 2008. 01. 12.
- Hrubos I. et al. (2003): *A bolognai folyamat: az európai felsőoktatási térség gondolatának megjelenése és a megvalósítás esélyei*. Budapest: Új Mandátum.
- Hrubos I. (szerk.) (2006): „Változó egyetem.” *Educatio Vol 15*, No. 4. 665–856. (Tematikus szám.)
- Keeling, R. (2004): *Locating Ourselves in the 'European Higher Education Area': Investigating the Bologna Process in Practice*. <http://www.epsnet.org/2004/pps/Keeling.pdf> 2008. 01. 12.
- Kehm B., Teichler U. (2006) „Which direction for bachelor and master programmes? A stocktaking of the Bologna process.” *Tertiary Education and Management Vol 12*, No 2. 269–289.
- Kellermann, P. (2006): „Von Sorbonne nach Bologna und darüber hinaus. Zur Ideologie derzeitiger europäischer Hochschulpolitik.” *Soziologie*. Vol. 35. No. 1. 56–69.
- Knezevic, G. (2006): *Serbian Higher Education: Why the Road to Bologna?* OSI, 2005–2006. <http://www.policy.hu/index.php?m=fellows&id=18712> 2008. 01. 13.
- Kozma T.– Rébay M. [szerk.] (2006): *Felsőoktatási akkreditáció Közép-Európában*. Budapest: Új Mandátum.
- Kwiek, M. (2004): „The Emergent European Educational Policies Under Scrutiny. The Bologna Process From a Central European Perspective.” In: Tomusk V (ed.) (2007): *Creating the European Area of Higher Education: Voices From Peripheries*. Amsterdam: Kluwer. 324–341.
- Kwiek, M. (2004a): The University and the State in a Global Age: Renegotiating the Traditional Social Contract? *European Educational Research Journal*. Vol. 4. 324–341.
- Kwiek, M. (2008): The University and the Welfare State in Transition. Changing Public Services in a Wider Context. In: Epstein, D. et al. (eds.) (2008): *World Yearbook of Education 2008. Geographies of Knowledge, Geometries of Power: Framing the Future of Higher Education*. New York: Routledge. 32–50.
- Lazarev, G.–Martinenko, O. (2006): „The Regional University: Paths of integration in the framework of the Bologna Process.” *Russian Education and Society Vol 48*, No. 10. 32–50.
- Levy, D. C.–Slantcheva, S. (eds.) (2007): *Private Higher Education in Post-Communist Europe. In Search of Legitimacy*. New York: Palgrave–Macmillan.
- Maassen, P.–Olsen, J. P. (2007): *University and European Integration*. Hamburg: Springer.
- Marga, A. (2001): *University Reform Today*. Cluj-Napoca: Cluj University Press.
- Martens, K.–Wolf, K. D. (2006): „Paradoxien der neuen Staatsraeson.” *Zeitschrift für internationale Beziehungen Vol 13*, No 2. 145–176.
- Nagy L. (2004): „A Bologna-folyamat és alkalmazása a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen.” In: Cseke P.–Kozma Kis E. (szerk.) (2004): *Minőségi igények és módszertani követelmények a felsőoktatásban*. 7–10. Kolozsvár: Presa Universitară Clujeană.
- Niculescu, L. (2001): *Private Higher Education in Romania: Success or Failure?* OSI, 1999–2000.
- Nölke, A. (2005): „Training and teaching.” *European Political Science Vol 4*. 69–78.

- Rivza, B.–Teichler, U. (2007): „The changing role of student mobility.” *Higher Education Policy Vol 20*, No. 4. 457–475.
- Stamoulas, A. (2005): „Implementation of the Bologna Process Goals: On Greek State Funding.” *Higher Education In Europe Vol. 30*, No. 1. 41–51.
- Tomusk, V. (2004): *The Open World and Closed Societies: Essays on Higher Education Policies 'in Transition'*. New York: Palgrave–Macmillan.
- Tomusk, V. (2004a): „Three Bolognas and a Pizza Pie: Notes on Institutionalization of the European Higher Education System.” *International Studies in Sociology of Education Vol. 14*. No. 1. 75–95.
- Tomusk, V. (ed.) (2007): *Creating the European Area of Higher Education: Voices From Peripheries*. Amsterdam: Kluwer.
- Trowler, P. (2003): „Il Regno Unito e lo Spazio Europeo dell'Istruzione.” *Rassegna Italiana di Sociologia Vol. 44*. No. 3. 357–370.
- Veiga, A.–Amaral, A. (2006): „The open method of coordination and the implementation of the Bologna process.” *Tertiary Education and Management Vol. 12*. No. 4. 357–370.
- Vlăsceanu, L. (2005): *Asigurarea calității în educație. Masă rotundă organizată de UNESCO-CEPES (Ministeriul Educației și Cercetării)*. Kerekasztal az UNESCO CEPES szervezésében.) <http://www.ad-astra.ro/library/papers/vlasceanu.pdf> 2007. 12. 23.
- Vlăsceanu, L.–Voicu, B. (2006): „Implementation of the Bologna Objectives in a Sample of European Private Higher Education Institutions: Outcomes of a Survey.” *Higher Education in Europe Vol. 31*. No. 1. 25–52.
- Zgaga, P. (2006): *Looking out: The Bologna Process in a Global Setting*. <http://www.bolognaoslo.com/expose/global/download.asp?id=51&fk=29&thumb=> 2008. 02. 02.

SZEMLELETEK, MÓDSZEREK

- Ball, S. J. (1994): *Education Reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Codd, J. (1988): „The construction and deconstruction of educational policy documents.” *Journal of Educational Policy Vol 3*, No 3. 235–247.
- Enders, J. (2004): „Higher education, internationalisation, and the nation-state: recent developments and challenges to governance theory.” *Higher Education* No. 47. 361–382.
- Gale, T. (2001): „Critical policy sociology.” *Journal of Education Policy Vol 16*, No. 5. 379–393.
- Hill, M. (ed.) (1997): *The Policy Process: A reader*. London etc: Harvester–Wheatsheaf.
- Lawn, M.–Lingard, B. (2002): „Constructing a European policy space in educational governance: The role of transnational policy actors.” *European Educational Research Journal Vol 1*, No. 2. 290–307.
- Murphy, M. (2003): „Covert action? Education, social policy and law in the European Union.” *Journal of Education Policy Vol 18*, No. 5. 551–562.
- Wodak, R.–Meyer, M. (eds.) (2001): *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage.

Ruth Keeling

*A bolognai folyamat vizsgálata menet közben*¹

A bolognai folyamat az elmúlt évek során az európai felsőoktatási rendszerek átalakításának legfontosabb referenciapontjává nőtte ki magát. A nemzeti kormányzatok formális megegyezésén alapuló cselekvési terv negyven európai országban a felsőoktatási viták és a reformok számára keretet szolgáltatott. A bolognai folyamat példa nélküli változásokat koordinál a nemzeti felsőoktatási rendszerek politikájában, illetve a konzultáció innovatív formáit intézményesíti az egész felsőoktatási szektorban. Az utóbbi öt évben bekövetkező gyors fejlődés ellenére több felsőoktatási intézmény nem köteleződött el aktívan a reformok és az általuk generált implikációk mellett. (CEC, 2003) Az egyetértés hiánya egyre nyilvánvalóbbá vált a felülről lefelé induló politikai programok és azok recepciója között, elsősorban kari, adminisztratív és hallgatói szinten. (Reichert–Tauch, 2003:86–87; ESIB, 2003:7; Kwiek, 2004:2) Ez a divergencia alapja lehet egy alaposabb vizsgálatnak, hogy az implementáció gyakorlati kérdései mögé tekinthessünk. Sürgős igény érzékelhető a bolognai folyamat olyan kutatására, amely az intézményi gyakorlat és a politikai vita közötti el-lentmondásokat tárja föl.

A bolognai folyamat tudományos kutatását több gyakorlati és konceptuális probléma nehezíti, ami nehezzé teszi a politikai szféra kutatását. A bolognai folyamat – mely az új irányítási formák, illetve az oktatás kialakításának támogatója – nehezen megfogható kutatási téma. E tanulmány bemutatja a bolognai folyamat kvalitatív kutatásának néhány elméleti és módszertani nehézségét. Az a célunk, hogy rámutassunk az „etnográfiai” jellegű esettanulmány előnyeire, ami eszköze lehet a politikai-döntéshozási folyamatok tanulmányozásának. Bemutatjuk az etnográfiai megközelítés mint szemlélet és módszer hasznát.² (Bell, 2001:1) Szeretnénk bemutatni, hogy a résztvevő kutatás számos hátránya ellenére jelentős és időszerű hozzájárulás az oktatáspolitikai folyamatok megértéséhez.

¹ A „Locating ourselves in the ‘European Higher Education Area’: investigating the Bologna Process in practice” című tanulmány szerkesztett fordítása. (<http://www.epsnet.org/2004/pps/keeling.pdf>)

² „Etnográfiai megközelítés” alatt helyi kutatói részvétellel történő speciális kutatói módszert kell érteni. A kifejezést nem az általánosan elterjedt értelemben használja a szerző. – A szerk.

A BOLOGNAI FOLYAMAT IRODALMA

A rendelkezésre álló hatalmas és változatos dokumentumanyag, illetve a honlapok és a kommentárok sokasága ellenére a bolognai folyamat kevésbé van kutatva. Ez részben annak tulajdonítható, hogy az európai felsőoktatás politikai kutatása eléggé kezdetleges. (Adam, 2001; Nóvoa–Lawn, 2002; Nóvoa, 2002) Az európai komparatistika adottnak vette a nemzeti rendszerek létezését (Enders, 2004:361; Nóvoa–Lawn, 2002:1), s csak újabban kezdték feltárni a felsőoktatás nemzetközivé válásának tendenciáit (Teichler, 1996; Callan, 2000; Stier, 2004), illetve különbséget tenni például a nemzetközi cserekapcsolatok és a globalizációs folyamatok között. (Scott, 1998:122; Scott, 2000; Yelland, 2000; Enders, 2004:365–370; Denman, 2002) A felsőoktatás nemzeti keretek közti kutatását a helyi politikai aktorok és az Európai Unió egyaránt támogatta, hiszen az oktatás deklaráltan nemzeti felelősségben maradt (lásd például az 1992-es *Maastrichti Szerződést* vagy a 2003-as alkotmánytervezet III. 182 számú cikkelyét). A felsőoktatás európanizálódása csak lassan és alig észrevehetően folyt, elsősorban a transznacionális tudományos és politikai hálózaton, a hallgatói mobilitáson és az uniós finanszírozású együttműködési projekteken keresztül (jelenleg ezek többsége a Socrates- és Tempus-programokon keresztül kerül támogatásra). A kutatók és az intézmények közötti egyre sűrűbb kapcsolat indította el a felsőoktatás európanizálódását. Azonban megfelelő jogi és oktatáspolitikai keretek nélkül az európanizálódás továbbra is elkerülte a kutatók érdeklődését. A tudományos érdeklődés hiánya miatt a bolognai folyamat továbbra sem vált kutatási témává.

A kutatók figyelmét az 1999-es bolognai deklaráció és annak alkalmazása keltette föl (bár jelentős különbségek voltak az országok között). Két fő irányt különböztethetünk meg: az egyik inkább a gyakorlati részletekre koncentrált, míg a másik inkább kritizál. Az egyik perspektíva szerint a bolognai folyamat válasz a globális kihívásokra, s ez a kutatás általában az implementációt vizsgálja, hozzájárulva ezzel a Bologna-politikák kidolgozásához is. Az érdeklődő közvéleménynek szóló Bologna-írások nemegyszer konferenciákat készítenek elő vagy eredményeznek; így egyúttal befolyásolják az európai szintű politikai folyamatokat. A folyamatról szóló átfogó elemzések közül leginkább a reform előrehaladásáról szóló jelentések, a nemzeti szintű beszámolók és a nemzetközi tárgyalások (például Zgaga, 2003; a *Trends I–III* [1999, 2001, 2003]; illetve a Bologna-szemináriumok 2002–2003) közismertek. Szerzőik elsősorban a kérdőíves adatgyűjtések eredményeire és az érintett felek által megfogalmazott álláspontokra hagyatkoztak. Nagyszámú szervezet és intézmény fogalmazta meg oktatáspolitikai megállapításait, és küldte el jelentéseit az európai fórumoknak. A reformok előrehaladásának elemzése jelzéseket ad az európai felsőoktatás helyzetéről. Hiányzik belőlük az elméleti és kritikai perspektíva (Nóvoa, 2002:150; Nicoll–Edwards, 2004:53), illetve ritkán kapcsolódnak időszerű politikatudományi vagy egyéb társadalomtudományi vitákhoz.

A bolognai folyamat kritikai megközelítése – ettől eltérően – úgy tekint a reformra, mint az európai felsőoktatás egy még kiforratlan víziójára. (McLaughlin, 2000) Ezek a kutatók felhívják a figyelmet arra, hogy a bolognai folyamat a felsőoktatás piaci értelmezésének térnyerése. Az EU lisszaboni programja szerint „a világ

legversenyképesebb tudásalapú gazdaságát” kívánják létrehozni. E retorika szerint a felsőoktatás elsődleges célja, hogy a vállalkozó szellemet és az önállóságot terjessze el (Edwards, 2002; Nóvoa, 2002:142), amivel ugyanilyen munkaerőtípus nevelhető (Castells, 1998:341) az európai gazdaság számára. Több szerző kritizálja ezt a Bologna-retorikát vélt vagy valós hatása miatt, melyet az akadémiai értékekre gyakorol. Kritikájuk bekapcsolódik abba a vitába, amely a globális folyamatok, a nemzetközi trendek és egyezmények (például GATS) felsőoktatási hatásáról világszerte folyik. (IFCP 2000; ESIB-jelentések 2004; van Damme, 2002) E kritikák mögött az eretnecség vádjá bújjik meg, amely szerint a bolognai folyamat szakít az egyetem (sokszor mitizált) hagyományaival. (Lásd Hirtt, 2003; Gibbs, 2004) Van konstruktív kritika is, amely a Bologna-dokumentumok vezéreszméinek ellentmondásaira mutat rá. (Billig et al., 1998) A kritikák arra hívják fel a figyelmet, hogy a „társadalmi dimenzió” és a „nemzetközi versenyképesség” célja között milyen feszültségek alakulhatnak ki. (Lásd Athéni Szeminárium 2003; Reichert–Tauch, 2003:99) A kritikusok aggályosnak találják, hogy a politikusok egyszerre használják ezeket az egymásnak ellentmondó érveket, a politikai dokumentumok pedig olyan vitatott kifejezéseket alkalmaznak, mint „tértség”, „rendszerek” vagy „európai dimenzió”. (Lásd EAIE 1999; Sultana, 2002)

Mindkét kutatási irány – Maguire és Ball (1994:270) különbséget tesz problémamegoldó és problémaalkotó kutatás között – a bolognai folyamat céljaira irányul: figyelemmel kísérik azt, hogy milyen mértékben érték el a bolognai folyamat céljait, illetve milyen mértékben kívánatos, hogy elérjék őket. Mindkét kutatási irány úgy tekint a folyamatra, mint egy európai szintű politikai programra, amelynek kulcsszövegeiből kiolvasható az üzenete. Mint mindig, itt is felvetődik, hogy a „politikai elemzéseket a kommentárok és a kritikák uralják inkább, semmint a kutatás”. (Ball, 1990:9 – idézi Gale, 2001:380)

Eddig azonban kevesen vizsgálták mélységében, elemzően és empirikusan – s nem anekdoták szintjén –, hogyan tapasztalják és értelmezik a „bolognai folyamatot” maguk a felsőoktatók. A „jó gyakorlatként” bemutatott „sikersztorik” mellett (lásd például Zgaga) ritkán elemzik az eszmék értelmezését és érvényesítését. (Angus, 2004) A kutatók kevés érdeklődést mutattak a „bolognai folyamattal” összekapcsolt „nem bolognai” eszmék és célok elemzése vagy ezen célok körüli alkuk és viták iránt. Azt, ahogyan az intézmények a reform konkrét realitásaival birkóztak, általában csak mint helyi megvalósítást kezelték. Vagyis olyanként, amelyet szükséges leírni, de nem szükséges mélységében vizsgálni és elemezni. Az intézményi gyakorlatokról szóló információkat általában kérdőívekkel gyűjtik, ami problematikus, hiszen ezeket az információkat „megtisztítják” és „kisimítják” a széles körben használatos Bologna-jelentések számára. Az újabban csatlakozott országok kutatói egyre több figyelmet fordítanak a helyi és nemzeti kérdésekre, de eredményeik, sajnos, nem jelennek meg a bolognai folyamatról szóló európai szintű vitákban.

A probléma részben a „politikacsinálás” felfogásában rejlik. A *policy* fogalmának évekig tartó vitái ellenére (Richardson, 1996; Walford, 2001a:2) – és a bolognai folyamat konzultatív politikaalkotása ellenére is – a politikakutatás elsősorban a döntéshozás, a kodifikáció és az implementáció vizsgálatát jelenti. (Lásd Enders, 2004:371; Gordon et al., 1997:7; Jenkins, 1997:31; Cerych–Sabatier, 1986:9; Wright–Shore,

1995:27) Ráadásul az európai felsőoktatás esetén elemzési szintű probléma is van, hiszen a bolognai reform a döntéshozást európai szintre helyezi, míg az implementációt a nemzeti kormányzatok és az intézmények szintjére. Így a nemzeti szint bizonyos esetben a „mennyezet”, máskor meg a „földszint”. A felülről lefelé irányuló vizsgálatok az oktatáspolitikai alakulását rajzolják meg, de nem foglalkoznak a megvalósítás részleteivel. (Lásd Enders, 2004:361) Ezzel szemben a reform alulról felfelé történő vizsgálatai kevés figyelmet fordítanak a helyi problémák európai szintű összefüggéseire. A politikaformálás ilyen szintbeli és időbeli különválasztása vonzó, de a kutatókat leegyszerűsítésekre készítheti.

A politikaformálás ilyen megközelítését maga a bolognai folyamat támogatja. Hiszen a Bologna-politikák körüli diskurzust az Európai Bizottság irányítja, amely a változások európai dimenzióját folyamatosan hangsúlyozza. A bolognai folyamatot a Bizottság és a nemzeti kormányok egyaránt úgy fogják fel, mint kontinentális léptékű történelemformálást (Lásd Peterson–Bomberg, 1999:10), a „nyitott koordináció” módszere és a lisszaboni program pedig a folyamat szupranacionális jellegére hívja fel a figyelmet. (Lásd Dale, [megjelenés alatt]:344) Az „európai vízió” állandó hangsúlyozása és az „erős európai szintű konszenzusról” vagy „egyhangú támogatásról” szóló beszéd eltakarja a végrehajtás különbözőségeit. (Nóvoa, 2002:148) A résztvevők legtöbbször mint „társaságok, ügynökségek vagy intézmények képviselői” jelennek meg és nem mint egyének”. (Haahr, 2004 – idézi Dale, [megjelenés alatt]:12) Az olyan résztvevők, akik kiemelkedő szerepet játszanak a folyamatok irányításában – például tudósok vagy politikusok –, elsősorban európai, vagyis szupranacionális szinten tevékenykednek. Az oktatáspolitikai kidolgozása feltételezhetően az európai szintű megbeszéléseken és konferenciákon történik, ahova a résztvevők meghívást az európai szintű képviseletek részéről kapnak. Ezek a nemzetközi konferenciák vonzó kutatási témák lehetnek, különösen, ha ott mindjárt politikai döntések is születnek.

Az európai dimenzió hangsúlyozását minden szinten általános elvekkel („indikátorok”, „általános deszkriptorok”) párosítják, ami az egyedi különbségek elhanyagolását eredményezi. Ezért a bolognai folyamat vizsgálatában egyre inkább szükség van egy felfelé irányuló szemléletre, hiszen mégis csak nagyon kevés résztvevő tapasztalja a folyamatot európai szinten. A folyamat alkalmazása a felsőoktatás mindennapos gyakorlatában és diskurzusában történik. Európa-szerte fórumok százain fordítják le a gyakorlatra a Bologna-politikákat. Ball (1994:19) szerint „a politikai szövegek nyers és elvont egyszerűségének lefordítása interaktív és fenntartható gyakorlatokra alkotó gondolkodást, leleményességet és alkalmazkodóképességet feltételez”. A bolognai folyamatot a helyi politikákba ágyazzák és a helyi körülményekhez igazítják. Akik a bolognai folyamatot befolyásolják, felelősek ezekért a helyi realitásokért is, akár a nemzeti kormányok tagjai, az Európai Bizottság képviselői vagy – sokkal kevésbé láthatóan – a felsőoktatási intézmények hálózatának tagjai. Fontos lenne, hogy az elemzések feltárják ezeket a helyi tényezőket.

Mindezzel nem azt akarjuk mondani, hogy az implementációs vizsgálatok számát kellene megnövelni. (Maguire–Ball, 1994; Enders, 2004; Cerych–Sabatier, 1986) A felsőoktatási intézmények szerepe ugyanis nem egyszerűen csak a reformok implementációja. A bolognai reform olyan folyamat, amelyet Európa-szerte aktívan be-

folyásoltak a helyi értelmezések, stratégiák és alkuk. Bár a politikák kialakításában és legitimációjában a politikai elitek fontos szerepet játszanak (Angus, 2004), magát a folyamatot a törvények gyakorlati alkalmazása határozza meg. A mindennapos gyakorlat szintén „politika-alkotási kontextus”. (Bowe et al., 1992) A hivatalos politikai diskurzus és a gyakorlatba ültetett politika egyszerre hat – akkor is, ha néhány felsőoktatási intézmény politikailag inaktívnek látszik. Amit Ball (1994:20) „kreatív nem-implementálásnak” hív, jellemző lehet, és rejtett kritikának tekinthető. A néma felsőoktatási intézmények mély hatást gyakorolhatnak a folyamatra. A politikai aktorok mindennapos bevonódását a bolognai folyamatba, illetve normáinak formálásába eddig még nem elemezték megfelelően.

A BOLOGNAI FOLYAMAT KUTATÁSA

Az etnográfiai kutatás lehetővé teszi a különböző politikai aktorok felsőoktatási politikához való esetleges vagy állandó viszonyulásának feltárását, mégpedig a mindennapos gyakorlat vizsgálatával. Ha az átfogó megfigyeléseket mélyinterjúkkal, fókuszcsoporthoz megkérdezésekkel és dokumentumelemzéssel párosítjuk, akkor ezek rávilágíthatnak arra, hogy a kulcsszereplők a bolognai folyamatot hogyan karolják fel, adnak neki értelmet és alkalmazzák helyi szinten; illetve hogyan helyezik el magukat és intézményeiket a politikai arénában az új Európai Felsőoktatási Térségben. A beszámolókon keresztül a kutató meg tudja világítani, milyen mértékben képesek a hangadó megfogalmazások megváltoztatni az adott oktatási gyakorlatot, amely újracímkezésével és újracsomagolással áll ellent. (Walford, 2001a:3) Mindez informálhatja a kutatókat arról, mennyire bizonytalanok azok a jelentések, amelyek aztán alapul szolgálnak a széles körű trendek mérésének és interpretálásának. A belülről érkező beszámolók feltárhatják a bolognai folyamat nem szándékolt következményeit és a politikai dokumentumok ellentmondásait. A résztvevő kutatás lehetővé teszi az ún. „politikai kudarcok” és a politikai ellenállás vizsgálatát. (Lásd Ball, 1994a:3; Bache–Taylor, 2003; Burawoy, 286–287) A fent ismertetett kérdések a bolognai folyamat kritikai szempontból történő megértésében relevánsak, akár problémamegoldó, akár problémaalkotó szemlélettel kutatunk.

Az etnográfiai megközelítésnek vannak sajátos kutatási problémái, ha olyan széttöredezett politikai folyamatra alkalmazzuk, amilyen a bolognai folyamat. Például a bolognai folyamatot nehezen lehetne „specifikus, egyedi, jól körülhatárolt rendszernek” (Stake, 2000:436 – idézi Patton, 2002:497) fölfogni, diffúz természetéből adódóan nehezen lehet meghatározni, hogy éppen most mit is jelent. A bolognai folyamat által (erőtelően) hangoztatott Európai Felsőoktatási Térség földrajzilag Oroszországtól az Egyesült Királyságig, illetve Norvégiától Spanyolországig húzódik. Ezek a földrajzi referenciapontok gyorsan változnak: az 1998-as *Sorbonne-i Nyilatkozat* aláírása óta formálisan is többször bővültek. Ugyanakkor a folyamat azon országok felsőoktatásának reformjait is befolyásolta, amelyek még nem csatlakoztak, vagy később folyamodtak tagságért. (Lásd Bukaresti konferencia 2003) Túl minden ezen, az európai felsőoktatási térség nem is föltétlenül földrajzi fogalom. Inkább a felsőoktatási szervezetek és intézmények olyan hálózata, amelyek átívelnek külön-

böző szinteken, és amelyek az aláíró kormányzatok szintje alatt szövődnek. Az Európai Felsőoktatási Térségnek nincs földrajzi középpontja (bár az olyan helyek, mint Brüsszel, ténylegesen befolyásosabbak), illetve súlypontjai állandóan változnak és vándorolnak. Castell szerint az Európai Felsőoktatási Térség nem a „helyek térsége”, hanem az „áramlások térsége”. (Castell, 1996) Ilyen helymeghatározással azonban egy etnográfus nemigen tud mit kezdeni.

Ráadásul, mint az a bolognai folyamat megjelöléséből is kiderül, folyamatról van szó. Ez nemcsak azt jelenti, hogy a különböző országok meghatározhatják saját időkeretüket a reform számára, hanem azt is, hogy az 1999-es formális elindítás óta az egész program is folyamatosan módosul. A folyamat több dokumentumban fogalmazódott meg, magában foglalva az olyan már létező eszközöket is, mint amilyen az ECTS, vagy az olyan nyilatkozatokat, mint amilyen a *Sorbonne-i Nyilatkozat* (1998), illetve a *Magna Charta Universitatum* (1988). A kormányközi konferenciák sora – mint amilyen például a prágai (2001) vagy a berlini (2003) volt – újabb és újabb célokat adtak hozzá a már meglévőkhöz, amivel több szempontból is változtatták, árnyalták a kezdeti célokat és a már megállapított prioritásokat. Vagyis itt nem egyetlen „kezdemenyezésről” vagy „kezdőpontról” van szó, hanem folyamatos változásról. Ez megnehezíti a bolognai folyamat idejének meghatározását.

A bolognai folyamat tartalmának megfogalmazása szintén nem könnyű. A bolognai folyamat jelenleg több különböző, de egymásba fonódó vitából áll – a képzési struktúra, a minőségbiztosítás, a diplomák kölcsönös elismerése, a mobilitás és az európai tanterv kérdéseiről –, ami csak lazán fonódik össze a minőség, a versenyképesség és a globálizáció retorikájával. Így nem meglepő, hogy a Bologna-dokumentumokat sokat kritizálták a tiszta és világos fogalmak hiánya miatt. (EAIE 1999:2) A diskurzus pontatlan és meghatározatlan terminológiára épül, amely az európai felsőoktatást egyszerre mutatja be úgy, mint már létező és jövőbeli célt, illetve olyan földrajzi területet, amely különféle rendszereket foglal magában, és ugyanakkor különálló országokat közös felsőoktatási identitással. Mint Puchala elefántjánál, a bolognai folyamat esetében is az, hogy miből áll a folyamat, aszerint változik, hogy honnan nézzük. (Lásd Puchala, 1972) Így a folyamat értelmezése megakad azokon a megoldatlan vitákon, amelyek az Európai Unióról és az Európa-konceptióról szólnak. Bár a bolognai folyamatot úgy tartjuk számon, mint európai lehatárolású „politikai területet”, ez ugyanakkor bármely nemzet előtt nyitott. Eberlein és Kerwer (2004:126) szerint is olyan térség, amelyet nehezen lehet empirikusan kutatni.

Nehéz definiálni a bolognai folyamatot az empirikus kutatás számára azért is, mert széles körű és változó „stakeholder”-ekkel számol. Zgaga (2003:15) hívja fel a figyelmet azon egyének százaira, akik részt vesznek a páneurópai Bologna-szemináriumokon a 2001–2003-as „follow-up” időszakban, s akik különböző érdekeket és intézményeket képviselnek. Lawn és Linguard (2002) szerint az európai oktatási térség nem más, mint a „munka transznacionális szférája” a politikai elitek számára, ahol az oktatást ők befolyásolhatják. Ezen szereplők felosztása „kormányzati”, „hallgatói”, „intézményi” és „munkáltatói” csoportokra (a Bologna-dokumentumokban) elrejtje az érdekcsoportok közötti sokszínű viszonyokat; illetve eltakarja érdekeik folyamatos újradefiniálását a különböző helyek és aktorok közötti mozgásban. Ezen aktorok jelentősége és hozzájárulása változott az idők során. A kormányközi szint

tulajdonképp a kormányzati kontroll visszaállítását jelenti a transznacionális oktatásügy felett. Más megközelítésben viszont olyan folyamatokat érvényesít, amelyek meghaladják a nemzeti szintet, hiszen lehetővé teszik az egyetemek számára, hogy határokon átvíelő kapcsolatokat építsenek ki más intézményekkel és közvetlenül az Európai Bizottsággal is. A bizottságok, munkacsoportok és hálózatok „új európai tere” alkotmányosan és törvényesen még nem léteznek – csupán a földrészre utal, ahol ez a munka folyik. (Lawn–Liguard, 2002:292) Senki sem felügyeli igazán a folyamatot, s azt, hogy ki a releváns „stakeholder”, folyamatosan újrafogalmazzák. Mindez bonyolítja az empirikus kutatást.

A bolognai folyamatot állandó földrajzi, időbeli és konceptuális változás jellemzi. Bár ettől izgalmas témává válik, ugyanakkor rendkívül nehéz pontosan lehatárolni a folyamatot mint a vizsgálat tárgyát. Az európai felsőoktatási térség egyenetlenül formálódik, számos szubnacionális, nemzeti és szupranacionális döntés következménye, és zavarba ejtően eltérő kapcsolatok jellemzik. A hivatalos diskurzust nem az egyszeri politikai nyilatkozatok határozzák meg, hanem ezzel együtt azok az ad hoc politikai közösségek, amelyek az adott pillanatban éppen összegyűltek (például Bolognában, Grazban, Berlinben, Prágában, Salamancában, Göteborgban vagy Brüsszelben), és amelyek ad hoc üzeneteket adnak ki. E policentrikus és töredezett folyamat nincs pontosan lehatárolva. A bolognai folyamat mint a vizsgálat tárgya speciális nehézségeket jelent, hiszen a nyitott és végtelen folyamat nehezen fogható meg a térbeli és társadalmi egységekben gondolkodó etnográfiai kutatónak. (Amit-Talai, 2000:5)

Ezt a problémát nem könnyű megoldani, és az etnográfusoknak határozottan kell lenniük, amikor egy-egy történet elemzésre kiválasztanak. Fel kell adniuk, hogy olyan reprezentatív esettanulmányt készítsenek, amelyből általános következtetéseket lehet levonni. Az adott esetet nem lehet mérlegelni aszerint, hogy vajon szigorúan reprezentatív, rálátást biztosít a folyamat egészére és képes tágabb témákat is megvilágítani. (Patton, 2002:236–237; Burawoy, 1991:271–287) Szervezetek, intézmények (EUA, EUCOR, LERU) gyakran tartanak igényt arra, hogy általánosan érvényes véleményt mondjanak a bolognai folyamatról – a kutatónak azonban kívülállónak kell maradnia. Az esettanulmányt csak egyediségében lehet értelmezni, felhasználva Deutsch (1953) véleményét a kommunikatív határokról. Ezt igazolják az ún. „helyi tapasztalatok”, a helyi meghatározó kapcsolatok; ugyanakkor óvatosan kell kezelni ezeket a hatalmi kapcsolatokat, mert maguk is alakítják a folyamat határait. (Agee, 2002:574)

A „lokalitást” a felsőoktatásban ritkán lehet jól körülhatárolni. Vegyük például az európai egyetemeket, amelyek különféle diszciplínákban végeznek kutatásokat – az internet segítségével tartva a kapcsolatot –, szerveznek nemzetközi konferenciákat és a tudás közösségének globális egyetemi hálózatait, amelyek túllépik egy adott hely határait. Az esettanulmányok csak részben képesek reprezentálni a helyzetükből adódó sokféleséget. (Bernard. 1979:226 ff) Barnard (1990) azonban rámutat arra, hogy a modern etnográfiai kutatás célja nem a „zárt közösségek” vagy az „autentikus csoportok” felkutatása, hanem hogy feltérképezzék a számba jöhető terreket. (Bourdieu, 1979:226) A kutatóknak „kifelé” tekintő etnográfiai szemléletre kell törekedniük. Ez számos esettanulmánnyal járhat, melyek vagy a kulcsfontosságú

résztvevőkön keresztül (Agee, 2002:575), vagy a különböző esetek közös elemei (Marcus, 1995; Bell, 2001:3), vagy az esetek jellegzetes eltérései által (Patton 2002:235) kapcsolódnak össze.

Ugyanakkor az etnográfus nehézségekkel nézhet szembe, amikor eltávolodik a térbeli lehatárolásoktól, amelyek révén az intézményes politika és saját adatközlők beazonosíthatók. A politikai folyamatok kutatását gyakran elkerülhetetlenül befolyásolják az adminisztratív felosztások, amelyek meghatározzák az adatközlők szervezeti szerepeit. Agrew (1994) rámutatott arra, hogy milyen nehéz helyzetben vannak a tudósok, amikor mind konceptuálisan, mind pedig a gyakorlatban fölül próbálnak emelkedni a nemzetállam korlátain.

Olyan módszertani megközelítés kell tehát, amely egyfelől érzékeli a helyi kötöttségeket, másfelől pedig érzékeli az általánost a helyi közösségekben. Az etnográfia jó eszköz erre. Például gondosabban képes vizsgálni egy-egy érdekcsoport tagjainak vertikális kapcsolatait, ami a bolognai folyamatot nagyon is jellemzi. Azáltal, hogy inkább a személyekre, mint az általuk képviselt szerepeikre koncentrálnak, feltárhatja az elhallgatott tényeket. Az ilyen etnográfia inkább a tényleges közösségekkel foglalkozik, mint elvont „társadalmi egységekkel”. Így kevésbé vádolható azzal, amit Scholte (2000:56–58) „módszertani territorializmusnak” hív.

A KUTATÁS PROBLÉMÁI

Még abban az esetben is, ha a helyszínt nagyjából körvonalazták, maradnak kutatási problémák a terepmunka során

A fő nehézség az adatközlők jóváhagyása. Az etnográfus igénye – viszonylag strukturálatlan (előre megrendezett) körülmények, az adatközlők hosszú távú elkötelezettsége a bolognai folyamat iránt, első kézből való megfigyelés – problémát okoz: a politikai szervezetek biztosítva szeretnék tudni a politikailag érzékeny információt, az egyetemek pedig a személyes adatvédelmet. (Walford, 1994:4; Fitz-Halpin, 1994:35) Megőrizni az „irodaholding informátorok” névtelenségét gyakran nehéz, és talán nemkívánatos is lehet, ha olyan a projekt (fejlesztési javaslatok). Az ilyen kutatás azért tűnhet a politika szereplői számára fenyegetőnek, mert így kevésbé képesek ellenőrizni az eredményeket.

Következésképp egy ilyen kutatásban való részvételt komolyan mérlegelnek a résztvevők. Ha az ellentmondásos fejlesztési javaslatokat akarjuk kutatni, a potenciális résztvevők valószínűleg nem vállalkoznak rá. Viszont a sok korlátozás és fenntartás lehetetlenné teszi a vizsgálatot. A beleegyezés és a részvétel biztosítása végett a kutatónak folyamatosan egyeztetnie kell; és a kutatónak a kutatás minden egyes lépésénél figyelembe kell vennie az etikai követelményeket. Ahogyan Bourgois megjegyzi „a résztvevő terepmunkára is kiterjed a beleegyező nyilatkozat antropológiai etikája”. (Bourgois, 1991:121; Fielding, 1993:159)

Az etnográfus idővel „láthatatlanná” válik. Ezért arra kell figyelnie, hogy az adatközlők szabadon dönthessenek a részvételükről. A kutatónak el kell kerülniük a jogtalan betolakodás látszatát, és meg kell próbálniuk a résztvevőket megnyerni a projektnek, illetve becsületesen tájékoztatni a kutatás céljairól. A kutatónak figye-

lembe kell vennie azt is, hogy mit tud felajánlani a projekt okozta „kényelmetlenségért” cserébe annak érdekében, hogy a munkakapcsolat a részt vevő felek számára kölcsönösen előnyösnek bizonyuljon. (AAA 1998)

Egy bizonyos „hasznos cél” szükséges lehet annak érdekében, hogy etikailag is igazolja a szükségességét annak, hogy valaki más ember munkájában résztvevőként közreműködik. Mindazonáltal az etnográfiai kutatások egyik legfőbb nehézsége az érzékeny politikai mező, mint például az oktatási reform, ami a kutatási programban nincs előre rögzítve. A résztvevő megfigyelés mint módszer során a kutató önmagát eszközként használja, hogy a társadalom számára tudást hozzon létre. A kutatás – általános megfigyelések, informális beszélgetések, félig strukturált interjúk, szóbeli elbeszélések és csoportbeszélgetéseken keresztül – a kutató és munkatársai közötti hosszú távú, mindennapos dinamikus együttműködésből fejlődik. (Geertz, 1998, 2001:107) Az etnográfiai kutatás egy induktív, hermeneutikai folyamat, ami szélesíti, mélyíti és újraformálja a már kialakított képet. Ahogyan az analízis velejárója és formálója a terepmunka folyamatának, úgy tesztelik az értelmezéseket a terepen, és a résztvevők érdeklődésüknek megfelelően alakítják a kutatás „fókuszát”. (Maguire–Ball, 1994:282; Ball, 1991:184) Így a kutatás tervezésekor meg kell hagyni a lehetőséget a változtatásra: ez leginkább valamiféle tervet jelent arról, hogy mi történhet a kutatás során. (Burgess, 1994:58. *In*: Troman, 2001:259) Ez a fajta rugalmasság különösen fontos olyan gyorsan változó folyamat tanulmányozásánál, mint például a bolognai, ugyanakkor nehéz lehet „eladni” politikai szervezeteket, hiszen azok a kutatás kezdetétől fogva egyértelmű magyarázatot igényelnek a kutatás várható hasznáról. A résztvevő kutatás kiterjedt követelményeinek meg kell felelnie a kutatásban érintettek napi munkaidejével. A bizalom kialakítása az adatközlőkkel a kutatás kritikus része, de egy munkakapcsolatban a résztvevőkkel való kapcsolat korlátozódhat csupán a vélemények összevetésére. Sok múlik azon is, hogy a kutató hogyan képes magát a kutatásban „résztvevőként” kezelni. Ha a kutatót kizárják egy szervezet vagy hálózat levelezési listájából, kikerül a virtuálisan elérhető munkakörnyezetből. Az elérhetőség gyakran inkább társadalmi, mint térbeli kérdés. (Fielding, 1993:166) Egy csoporttal való közeli kapcsolat más perspektívákhoz való hozzáférést is lehetővé tehet. (Garner, 2004; Clifford, 1997) Egy politikailag szigorúan semleges pozíciót azonban fenntartani vagy nem lehetséges (Whitty–Eduards, 1994), vagy etikátlan. (Walford, 1994) Az egyensúly fenntartását befolyásolja a szerepek „átruházása” is (Michrina–Richards, 1996:65–66; Sasford–Jupp, 1996:72; Walford, 2001:79) – azoké a szerepeké, amelyeket a kutató jelöl ki az adatközlőknek, és amelyeket az emberek tulajdonítanak neki. Például egy egyetemen az etnográfus szerepét szakértőként kezelhetik a kialakított kapcsolatokért és információkért. Ez a szerepzavar az egyik a sok személyes kihívás közül, amivel az etnográfus szembenéz. Sok etnográfus tapasztal ilyen nehézséget. (Lareau, 1996:206) Egy olyan munkakörnyezetben, ahol a legtöbb ember egy munkaköri leíráshoz igazodik és valamely szervezet tagja, a résztvevő megfigyelő egy bizonyos helyi elvárással szemben kényelmetlenül érezheti magát. (Narayan, 1993:674) Az etnográfiai kutatótevékenység gyakran társadalmi szokásokat szeg meg, és a kutató jelenléte a magánszférába való beavatkozásnak tűnhet. (Fennell et al., 1988)

Ez a helyzet minden résztvevő számára kellemetlen lehet. Az etnográfiai kutatás személyes kihívása különösen igaz olyan esettanulmányokra, amelyek a bolognai folyamatra vonatkoznak, lévén az egy tudományos közösségen belüli kutatás. Nem csak az adatközlők tudnak többet saját társadalmi és szakmai környezetükről. Ebben az esetben sokkal többet tudnak magáról a kutatásról is. A tudományos közösség tagjaként az ember személyesen is részese a kutatóvilágnak, és kényszerítve fogja érezni magát, hogy szóba hozza ennek a hibrid szerepnek az ellentmondásait. A tudományos körök zártságára való tekintettel például a kritikus vélemények későbbi szakmai következményekhez vezetnek. Ez a helyzet az etnográfiai módszerek elfogadásának szélesebb vonatkozású kérdésére utal. A részvételi megfigyelést nem mindig becsüli maga a kutatóközösség. A tudományos írás gyakran hanyagolja ezt a formát, valamint az élettörténetet bemutató narratívát, és inkább részesíti előnyben a szisztematikus kutatást. Ez visszatükröződik a természettudományi kutatás hagyományában, ami folyamatosan privilegizált, szigorúan objektív kutatás. Ugyanakkor az etnográfiai kutatás – definíciója szerint – személyes jellegű. Azt a tényt, hogy az etnográfia a bolognai folyamat társadalmi jelentését mutatja be párbeszédekben, és azokon keresztül van jelen, nem a kutató fedezte fel, „így nem is lehet mindentudó”. (Narayan, 1993:679) A társadalomtudományokban a kutatók nem csupán foglalkoznak egy darab lakmuspapírral, amit belemártanak az adott társadalmi helyzetbe, hogy jósljanak az elszíneződésről. (Fernell et al., 1998:64) Mindazonáltal az etnográfiai kutatást gyakran bizalmatlanul szemlélik. Azzal, hogy az etnográfiai kutatások során maguk az emberek kerülnek előtérbe, és a kutató közvetett módon politikai kérdésekkel foglalkozik, a politikai elit és a kollégák tudományhoz való hozzájárulásait nem tekinti értékesnek. A leíró résztvevő-kutatás nem szándékszik egyszerű megoldásokat adni politikai problémákra. Következésképpen nem vonz kutatási finanszírozást.

A KUTATÁS HASZNA

Az etnográfiai terepmunka időigényes, etikailag összetett, számos szabályozhatatlan korlátozással jár, és alkalmanként az akadémiai közösség sem fogadja el szigorú tudománynak. Akkor mi értelme csinálni? Mit nyújthat az etnográfia ahhoz, hogy megértsük a bolognai folyamatot?

Egyes vélemények szerint az ilyen rugalmas módszertani megközelítések valójában azért szükségesek, mert a bolognai folyamat elméletileg nehezen megfogható, „kényes” ügy. A kormányzás innovatív módjaként a bolognai folyamat félúton áll a tiszta törvényhozói integráció és a közvetlen együttműködés között. (CEC 2001:2) Az Európában jelen lévő kompromisszum jellemzőjeként a politikai folyamatok nem könnyen értelmezhetők. Jenkins (1997:34) azt javasolja, hogy bármely politikai folyamatot egyszerre többféle kutatással kellene megközelíteni, hogy képesek legyünk megérteni a politikaképződést. Az etnográfia olyan vizsgálati eljárás a politikakutatásban (Park, 1992; Fielding, 1993; Walford, 2001b:8), amelybe további tudományok technikáit lehet beépíteni. (Maguire–Ball, 1994; Patton, 2002:250–251)

A 2003-as berlini konferencia fejezte ki azt a szándékot, hogy a következő néhány év folyamán felvállalja a bolognai folyamat nagyarányú „feltározási” feladatát. A résztvevő megfigyelés értékes eredményekkel járulhatna hozzá ehhez a feladathoz. A diskurzuselemzést is ki lehet használni a vizsgálatok bővítésére, s a diskurzuselméleti szakemberek is egyre inkább felismerik az írott szöveggel való manipuláció fontosságát, valamint annak jelentőségét, hogy hogyan fogadják az adott szöveget (Cillia et al., 1999:152; Scollon, 2001; Milliken, 1999:240), tudván azt, hogy a politikairók nem teljesen képesek kontrollálni szövegeik jelentését. (Bowe et al., 1992; Ball, 1994b:18) Habár maga a diskurzus a bolognai dokumentumokba szövetszerűen beépült, a végrehajtásban még nem figyelték meg a hatásait. Az oktatáspolitikai szakértők mélyebb vizsgálódást igényelnének arról, hogy a politikai diskurzust hogyan lehet magyarázni és értelmezni. (Edward et al., 1999:620) A bolognai folyamat esetében például olyan fogalmaknak, mint a „minőség” vagy a „rugalmasság”, különböző helyzetekben különböző jelentéseket tulajdonítottak. (Townshend, 2003:132; Edwards et al., 1999)

Az etnográfiai elemzések kielégítő betekintést nyújtanak arról, ahogyan az emberek jelentést adnak bolognai folyamatnak (Zgaga, 2003:1), miközben olyan kulcsszavaknak, kód-szavaknak, fogalmaknak fedik fel a jelentését, amelyek a bolognai folyamat politikai üzenetét hordozzák („diplomák összehasonlíthatósága”, „társadalmi dimenzió”). Az etnográfia hozzájárulhat a bolognai reformprogram tudatosításához annak résztvevői körében, és ahhoz, hogy mindez mit jelent a mindennapi munkakapcsolataikban.

De ahogy Scollon (2001:175) találóan rámutat, egy szöveg nem lehet jelentős, ha azt egyszerűen figyelmen kívül hagyják vagy csak felszínesen használják. Ha azt kívánjuk megérteni, hogy sok területen a bolognai folyamat miért reked meg, a gyakorlat részletes elemzése a legfontosabb. Az etnográfiai elmélet és a valóság között tár fel hibákat (Fielding, 1993:156), fed fel kritikus tényezőket, amelyek hatnak a politikai kérdésekre is. Ezek a tényezők csak azok számára felismerhetők, akik a politika világával közelebbi kapcsolatba kerülnek. Egy empirikus közelképet alakítottak ki az elmúlt időszakban, ami betekintést enged abba, amit a résztvevők valójában a munkájukról, életükről jelentősnek találnak, valamint segít a bolognai reformokat elhelyezni más intézményi prioritásokkal és megszorításokkal kapcsolatban.

Az etnográfiai esettanulmányok egészen pontosan azzal foglalkoznak, hogy a bolognai reformok mit foglalnak magukban, hogyan értelmezhetők, fejleszthetők. Fel tudják fedni és meg tudják vizsgálni olyan helyi fejlesztések innovatív megoldását, amelyek megfelelnek a bolognai elvárásoknak, és összeegyeztethetők a helyi szükségletekkel, kényszerekkel is. Részletes leírásokon keresztül (Geertz, 1973:5–6; Derzin, 2001) fel tudják tárni, hogy a Bolognával kapcsolatos fogalmak, kifejezések hogyan igazolódnak a változó gyakorlatban, valamint azokat az anyagi, ideológiai és személyes érdekeket, amelyek a bolognai folyamat helyi tapasztalatainak az alakításában vesznek részt. (Ball, 1991) Így az etnográfiai terepmunka egy többdimenziós leírást eredményez a kritikus pontokban is a gyakorlatban áttekintve a bolognai folyamatot, amire statisztikai és más jellegű széles áttekintések nem lennének képesek. Ez a fajta részletes elemzés az oktatási gyakorlat „mikropolitikájára” egyre inkább

fontos, ahogyan a bolognai folyamat elér egy olyan szintet, amikor az elveket a megvalósítás „ördögi” részleteivel méri össze. (Zgaga, 2003:14)

Tudósként gyakran elhangzik tőlünk a „mi már tudjuk” megállapítás a felsőoktatás mindennapjairól. A felsőoktatás-kutatás klasszikus módon szenved a nem reflektív gyakornoktól. (Scott, 1999:320) Az igaz, hogy a bolognai folyamat folyamatosan napirenden van, mindemellett vannak más európai felsőoktatási rendszerek, amelyek nem ennyire tisztán áttekinthetőek. Általában ismerjük a saját nemzeti rendszereinket, de az európai felsőoktatást körülvevő problémák megértését nem szolgálják az Eurydice (Eurydice 1999) által kiadott tematikus rajzok a diplomák összetételéről.

Ez utóbbiakat inkább elsősorban a kollégáink által elmondottakból, illetve más európai ország felsőoktatásában szerzett valóságos tapasztalatainkból tudjuk meg. Az etnográfiai kutatás megerősíti az így elbeszélte történetek értékét, és lehetőséget kínál azok szisztematikus kutatására. Az etnográfiai kutatásoknál elsőbbséget élveznek a bolognai reformok „frontvonalában” lévőktől kapott helyi információk oly módon, hogy nem a széles körben elterjedt kérdőíveket használják. Ez lehetőséget biztosít arra, hogy újrafogalmazzák az adatokat oly formában, ahogyan azok a mindennapi gyakorlatban megjelennek (Geertz, 1973:448; Patton, 2002:454), „hangot adva” ezáltal az elhallgatott perspektíváknak. (Walford, 2001a:3; Ball, 1994b:3–4) Így ráirányul a figyelem a helyi kutatásokra. Ugyanakkor ezek a kisebb tanulmányok többet jelentenek pusztán színes példánál a helyi politikáról és a bolognai követelmények végrehajtásáról: értékes betekintéseket nyújtanak az azonos földrajzi és adminisztratív területen felmerült helyi javaslatokra. A helyi gyakorlat alapján a szélesebb társadalmi folyamatra irányítják a figyelmet, és ezzel túl is mutatnak egy-egy esettanulmány individuális keretein.

Az etnográfiai esettanulmányok feltárják azokat a módokat, ahogyan az általános politikák formálják a helyieket. Segítenek abban is, hogy a nemzetek fölött szerveződő bolognai folyamat során a megélt valóságra tudjunk figyelni. (Marcus, 1995:105) A helyi tapasztalatok részletes leírásán keresztül az etnográfusok összefüggéseket tárnak fel makro- és mikroszint között, miközben választ adnak azokra a kritikákra, amelyek megkérdőjelezzik a részvételi kutatás fontosságát a politikakutatásban. Az etnográfia a politikakutatás reflexív formája; ilyen reflexiókkal pedig a kutató a projekt minden területén találkozhat. Az esetlegesség, a szubjektív perspektíva előnyökkel is járhat. Érzékenyíti a kutatót azon hatalmi kapcsolatok iránt, amelyek a bolognai folyamat velejárói, amelyek meghatározzák magát a problémát, alakítják a megoldást és segítik az érdekelt személyek felismerését.

Garner véleménye szerint (2004) a többoldalú etnográfia megkísérli figyelemmel követni a változásokat. Teszi ezt nemcsak egy adott helyszínen, de figyelemmel kíséri az új összeköttetéseket, a más helyszínekkel való kapcsolatokat. (Agee, 2002; Marcus, 1995) Azok a kutatások, amelyek arra vonatkoznak, hogy az egyes intézmények hogyan határozzák meg és hol helyezik el magukat az európai felsőoktatási tér-ségben, olyan kérdésekre világíthatnak rá, amelyek fontosak az adott terület szempontjából.

A helyi interpretációk és cselekedetek közvetlenül is befolyásolják a politikai eljárásokat. Az olyan helyi törekvések, amelyek a magszteri és doktori képzés elkülönítésére vonatkoztak, hivatalos dokumentumokban kerültek bejegyzésre. Számos

kutatás volt képes feltárni nemcsak olyan szerkezeti, ideológiai és politikai tényezőket, amelyek helyi szinten a fejlődés alapjául szolgáltak, de azokat az okokat is, amelyek makroszintű döntéseket eredményeztek. Felhívták a figyelmet azokra a szükségletekre, amelyek a bolognai folyamat intézkedéseit kikényszerítik. (Marcus, 1995:105) Olyan fontos kérdéseket hangsúlyoznak, mint a globális versenyképesség követelménye, a tudás áruvá válása, a felsőoktatási tanulmány értéke az egyén számára, a munkaerőpiac és a társadalom. A résztvevő kutatás során az etnográfus politikai kritikát is felvethet. Tekintettel arra, hogy a bolognai folyamat politikai jellegű eljárás, és viszonylag kevés elemző munka született róla, a kritikus, értékelő tanulmányok magukban rejtik annak lehetőségét, hogy előre mutassanak.

Az etnográfia nem tökéletes módszer. Hiányosságai ugyanakkor arra sarkallhatják a kutatót, hogy folyamatos és kreatív kísérleteket tegyen a téma átfogóbb megértése irányában. Az etnográfusnak meg kell elégednie a jó etnográfiai gyakorlattal. Befejezetlenségük ellenére az etnográfiai esettanulmányokat jellemzi a széles körű látás, egyben pedig a részletekre is kiterjedő figyelem. Minden hibájuk ellenére az etnográfiai kutatások szem előtt tartják mind a helyi sajátosságokat, mind pedig az általánosságokat. (Ball, 1998:119) Emellett az emberi tapasztalat etnográfiailag elbeszélte történetei empátiát és valódi megértést keltenek. Ezért bennük rejlik az a lehetőség, hogy gazdagítsák ismereteinket az olyan többszintű változásokról, mint amilyen a bolognai folyamat.

Természetesen számos megközelítés van, amit a bolognai folyamat tanulmányozására alkalmazni lehet. Ez a tanulmány azért készült, hogy vitatkozzék. Célja, hogy intenzív esettanulmányokat készítsen elő, nagyobb mennyiségű elemzéseket, kritikákat végezzen. Mindez nem jelenti az etnográfiai megközelítés fölényét más módszerekkel szemben, amelyek már jelentősen hozzájárultak a bolognai folyamat megismeréséhez, és egyértelműen szükségesek. (Zgaga, 2003:52) Megpróbáltuk ráirányítani a figyelmet azokra a nehézségekre, amelyek az etnográfiai kutatás során merülnek fel az oktatáspolitikai e terjedős folyamatában. Inkább módszertani pluralizmus mellett érvelünk, a politikák komplex tanulmányozása mellett az oktatásügy egész területén, a tapasztalat középpontba helyezése mellett. Az etnográfia hozzájárulhat ezeknek a céloknak az eléréséhez. (Nóvoa–Lawn, 2002:2) Meg kell értenünk, hogy hol vagyunk: egy gazdag, változatos politikai térben, amelyben kritikusan keressük az utat az egységes európai felsőoktatási terület felé.

IRODALOM

- AAA 1998. „Code of Ethics” American Anthropological Association. <http://www.aaanet.org/committees/ethics/ethicscode.pdf>; a letöltés ideje: 2004. április.
- ACA 2004. „Bologna at the grassroots: the implications of the Bologna Process for higher education institutions” Brussels: Academic Cooperation Association. <http://www.aca-secretariat.be/08events/mayseminar.htm>; a letöltés ideje: 2004. június.
- Adam, S. (2001): *Transnational Education Project: Report and Recommendations*. Westminster, Confederation of European Union Rectors Conferences. 1–47.

- Agee, J. (2002): „Winks upon winks’: multiple lenses on settings in qualitative educational research”, *Qualitative Studies in Education* 15(5): 569–585.
- Agnew, J. (1994): „The territorial trap: the geographical assumptions of International Relations” *Review of International Political Economy* 1(1): 53–80.
- Amit-Talai, V. (ed.) (2000): *Constructing the Field: ethnographic fieldwork in the contemporary world*. London–New York: Routledge.
- Angus, L. (2004): „Globalization and educational change: bringing about the reshaping and renorming of practice” *Journal of Education Policy* 19(1): 23–41.
- ASA 1999. „Ethical Guidelines for Good Research Practice” Association of Social Anthropologists of the UK and the Commonwealth. <http://www.theasa.org/ethics.htm>; a letöltés ideje: 2004. április.
- Attali Report 1998. „Pour un modèle européen d’enseignement supérieur” Paris, commissioned by the French Minister of national education, research and technology.
- Athens Seminar 2002. „Exploring the Social Dimensions of the European Higher Education Area” Athens, Official Bologna Seminar.
- Bache, I.–Taylor, A. (2003): „The politics of policy resistance: reconstructing higher education in Kosovo” *Journal of Public Policy* 23(3): 279–300.
- Ball, S. J. (1990): *Politics and policy making in education: explorations in policy sociology*. London, Routledge.
- Ball, S. J. 1991. „Power, conflict, micropolitics and all that!” In: G. Walford: *Doing Education Research*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (1994a): Introduction. In: S. J. Ball: *Education reform: a critical and poststructural approach*. Buckingham: Open University Press. 1–13.
- Ball, S. J. (1994b): „What is policy? Texts, trajectories and toolboxes” In: S. J. Ball: *Education reform: a critical and post-structural approach*, Buckingham. Open University Press. 14–27.
- Ball, S. J. (1998): „Big policies / small world: an introduction to international perspectives in education policy” *Comparative Education* 34(2): 119–130.
- Barnard, H. (1990): Bourdieu and ethnography: reflexivity, politics and praxis” In: C. Mahar–R. Harker–C. Wilkes: *An introduction to the work of Pierre Bourdieu*. Palmerston North, NZ: Dunmore Press. 58–85.
- Bell, G. (2001): „Looking across the Atlantic: using ethnographic methods to make sense of Europe” *Intel Technology Journal* 3: 1–10.
- Berlin Communiqué 2003. „Realising the European Higher Education Area” Berlin, signed by ministers responsible for higher education in 33 European countries.
- Billig, M.–Condor, S.–Edwards, D.–Gane, M.–Middleton, D.–Radley, A. (1988): *Ideological Dilemmas*. London: Sage.
- Bologna Declaration (1999): „The European Higher Education Area” Bologna, signed by ministers responsible for higher education in 29 European countries.
- Bourdieu, P. (1976): *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Translated by R. Nice. London–Melbourne: Henley–Routledge–Kegan Paul.
- Bourgois, P. (1991): „Confronting the ethics of ethnography: lessons from fieldwork in Central America” In: F. Harrison: *Decolonizing Anthropology: moving further towards an anthropology of liberation*. Washington, DC: Association of Black Anthropologists / American Anthropological Association. 110–126.

- Bologna seminars 2001–2003. Official seminar series of the Bologna Process, http://www.bologna-berlin2003.de/en/bologna_seminars/conferences.htm; a letöltés ideje: 2004. április.
- Bowe, R.–Ball, S.–Gold, A. (1992): *Reforming Education and Changing Schools*, London, Routledge.
- Bucharest Conference (2003): „The external dimension of the Bologna Process: Southeast European higher education and the European higher education area in a global world” Bucharest: UNESCO-CEPES / EUA conference.
- Burawoy, M. (1991): „The extended case method” In M. Burawoy: *Ethnography unbound: power and resistance in the modern metropolis*. Berkeley–Oxford: University of California Press. 271–287.
- Callan, H. (2000): „The international vision in practice: a decade of evolution” *Higher Education in Europe* XXV(1): 15–23.
- Castells, M. (1996): *The rise of the network society*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Castells, M. (1998): *End of Millennium*. Malden, MA: Blackwell.
- CEC 2001. „Involving experts in the process of national policy convergence” http://europa.eu.int/comm/governance/areas/group8/report_en.pdf; a letöltés ideje: 2004. március.
- CEC 2003. „Education and Training 2010”: the success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms. Brussels: European Commission.
- Cerych, L.–Sabatier, P. A. (1986): *Great expectations and mixed performance: the implementation of higher education reforms in Europe*. Stoke-on-Trent. Trentham Books.
- Clifford, J. (1997): „Spatial practices: fieldwork, travel and the disciplining of anthropology” In: A. Gupta–J. Ferguson: *Anthropological locations: boundaries and grounds of a field science*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Codd, J. A. (1988): „The construction and deconstruction of educational policy documents” *Journal of Education Policy* 3(3): 235–247.
- Constitutional Treaty (draft) 2003. Draft adopted by the European Convention on 13 June and 10 July 2003, submitted 18 July in Rome, currently awaiting adoption by the European Council and ratification.
- Dale, R. (forthcoming). The OMC and global governmentality (in draft form: Forms of governance, governmentality and the EU’s Open Method of Coordination) In: W. Larner–W. Walters (eds.): *Global Governmentality*. New York: Routledge.
- de Cillia, R.–Reisigl, M.–Wodak, R. (1999): „The discursive construction of national identities”, *Discourse and Society* 10(2): 149–173.
- Denman, B. (2002): „Globalisation and the emergence of international consortia in higher education” *Globalization*, 1–18.
- Denzin, N. K. (2001): „Thick description” In: N. K. Denzin: *Interpretive Interactionism*. Thousand Oaks, CA.–London: Sage.
- Deutsch, K. (1953): *Nationalism and social communication: an inquiry into the foundations of nationality*. Cambridge, MA.–New York: Technology Press (MIT)–John Wiley and Sons.
- EAIE 1999. „An EAIE comment” Amsterdam: European Association for International Education. 1–4.
- Eberlein, B.–Kerwer, D. (2004): „New governance in the European Union: a theoretical perspective” *Journal of Common Market Studies* 42(1): 121–142.
- Edwards, R. (2002): „Mobilizing lifelong learning: governmentality in educational practices” *Journal of Education Policy* 17(3): 353–365.
- Edwards, R.–Nicoll, K.–Tait, A. (1999): „Migrating metaphors: the globalisation of flexibility in policy” *Journal of Education Policy* 14(6): 619–630.

- Enders, J. (2004): „Higher education, internationalisation, and the nation-state: recent developments and challenges to governance theory” *Higher Education* 47. 361–382.
- ESIB 2001. „ESIB Student Bologna Surveys” Brussels: ESIB. http://www.sfs.se/pdf/ESIB_Student_Bologna_Survey_2003.pdf; a letöltés ideje: 2004. május.
- ESIB reports 2004. „Higher education in the GATS negotiations” „ESIB policy paper on commodification of education” www.esib.org/commodification/documents/BolognaGATS, <http://www.esib.org/policies/CommodificationEducation.pdf>; a letöltés ideje: 2004. május.
- Eurydice 1999. *Organisation of Higher Education Structures in Europe, 1998–99*, Brussels: EURYDICE European Unit / Information Network on Education in Europe.
- Fennell, G.–Phillipson, C.–Evers, H. (1988): *The sociology of old age*, Milton Keynes, Open University Press.
- Fielding, N. (1993): „Ethnography” In: N. Gilbert: *Researching social life*. London: Sage. 154–171.
- Fitz, J.–Halpin, D. (1994): „Ministers and mandarins: educational research in elite settings” In: G. Walford: *Researching the Powerful in Education*. London: University College London Press. 32–50.
- Gale, T. (2001): „Critical policy sociology: historiography, archaeology and genealogy as methods of policy analysis” *Journal of Education Policy* 16(5): 379–393.
- Garner, A. (2004): „Ethical dilemmas in professional practice in anthropology: Policy, environment, development – Ethical dilemmas in anthropological research” <http://www.theasa.org/practising/realdilemmas.htm>; a letöltés ideje: 2003. december és 2004. április.
- Geertz, C. (1973): „Thick description: toward an interpretative theory of culture” In: C. Geertz: *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1998): „Deep Hanging Out” *The New York Review of Books* 45(16): October 22.
- Geertz, C. (2001): *Available Light: Anthropological Reflections on Philosophical Topics*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Gibbs, P. T. (2004): *Trusting in the University: The Contribution of Temporality and Trust to a Praxis of Higher Learning*. Dordrecht: Kluwer.
- Gordon, I.–Lewis, J.–Young, K. (1997): „Perspectives on policy analysis” In: M. Hill: *The policy process: a reader*. London: Prentice Hall–Harvester Wheatsheaf. 5–9.
- Grillo, R. D. (1980): Introduction. In: R. D. Grillo: *‘Nation’ and ‘State’ in Europe: anthropological perspectives*. London: Academic Press. 1–30.
- Hirtt, N. (2003): „The ‘merchandization’ of education: not only GATS”. Berlin: Forum Européen de l’éducation.
- IFCP 2000. Participants’ papers. International Forum of Change Projects. San Lameer, Durban, South Africa.
- Jenkins, B. (1997): „Policy analysis: models and approaches” In: M. Hill: *The policy process: a reader*. London, Prentice Hall–Harvester Wheatsheaf. 30–38.
- Kwiek, M. (2004): „The emergent European educational policies under scrutiny: The Bologna Process from a central European perspective”: 1–24, forthcoming. In: V. Tomusk: *The Bologna Process: voices from the peripheries*. Dordrecht–Boston–London, Kluwer Academic.
- Lareau, A. (1996): „Common problems in fieldwork: a personal essay” In: A. Lareau–J. Schulz: *Journeys through ethnography: realistic accounts of fieldwork*. Boulder: Westview Press.
- Lawn, M.–Lingard, B. (2002): „Constructing a European policy space in educational governance: the role of transnational policy actors” *European Educational Research Journal* 1(2): 290–307.
- Maastricht Treaty 1992. „Treaty on European Union” Maastricht: Heads of State of the member states of the European Union.

- McLaughlin, T. H. (2000): „The European dimension of higher education: neglected claims and concepts” In: F. Crawley–P. Smeyers–P. Standish: *Universities remembering Europe: nations, culture, and higher education*. Oxford: Berghahn Books. 3–25.
- Magna Charta Universitatum 1988. Declaration of the fundamental principles underlying the institution of the university. Bologna: Rectors of European Universities.
- Maguire, M.–Ball, S. J. (1994): „Researching politics and the politics of research: recent qualitative studies in the UK” *Qualitative studies in education* 7(3): 269–285.
- Marcus, G. E. (1995): „Ethnography in/of the world system: the emergence of multi-sited ethnography” *Annual review of anthropology* 24: 95–117.
- Massey, A. (1999): „Methodological triangulation, or how to get lost without being found out” In: A. Massey–G. Walford, *Ethnography and education: explorations in methodology*. Stamford, Conn.: JAI Press. 183–198.
- Michrina, B. P.–C. Richards (1996): *Person to person: fieldwork dialogue and the hermeneutic method*. New York: State University of New York.
- Milliken, J. (1999): „The study of discourse in international relations: a critique of research and methods” *European Journal of International Relations* 5(2): 225–254.
- Murphy, M. (2003): „Covert action? Education, social policy and law in the European Union” *Journal of Education Policy* 18(5):551–562.
- Nicoll, K.–Edwards, R. (2004): „Lifelong learning and the sultans of spin: policy as persuasion?” *Journal of Education Policy* 19(1): 43–55.
- Nóvoa, A. (2002): „Ways of thinking about education in Europe” In: A. Nóvoa–M. Lawn: *Fabricating Europe: The formation of an education space*. Dordrecht–Boston–London: Kluwer Academic. 131–155.
- Nóvoa, A.–Lawn, M. (2002): Introduction. In: A. Nóvoa–M. Lawn: *Fabricating Europe: The formation of an education space*. Dordrecht–Boston–London: Kluwer Academic. 1–13.
- Park, J. (1992): „Research Partnerships” *Women’s Studies International Forum* 15(5–6): 581–591.
- Patton, M. Q. (2002): *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks–London: Sage.
- Peterson, J.–Bomberg, E. (1999): *Decision-Making in the European Union*. Houndmills–London: Macmillan.
- Prague Communiqué 2001. „Towards the European Higher Education Area” Prague, signed by ministers responsible for higher education in 32 European countries.
- Puchala, D. (1972): „Of Blind Men, Elephants and European Integration” *Journal of Common Market Studies* 10(2): 267–284.
- Reichert, S.–Tauch, C. (2003): „Trends 2003: Progress towards the European Higher Education Area – Summary” In: P. Zgaga: *Bologna Process between Prague and Berlin: report to the Ministers of Education of the signatory countries*. Berlin: European Commission. 85–100.
- Reinharz, S.–Rowles, G. (eds.) (1988): *Qualitative Gerontology*. New York: Springer.
- Richardson, J. (ed.) (1996): *European Union: power and policy-making*. London–New York: Routledge.
- Riessman, C. K. (2000): „Analysis of Personal Narratives” Later published In: J. F. Gubrium–J. A. Holstein: *Handbook of interviewing* (2001)
- Sapsford, R. J.–Jupp, V. (1996): *Data collection and analysis*. London: Sage.
- Scheper-Hughes, N. (1995): „The primacy of the ethical: propositions for a militant anthropology” *Current Anthropology* 36(3): 409–420.
- Scholte, J. A. (2000): *Globalisation: a critical introduction*. London: Macmillan.

- Scollon, R. (2001): „Action and text: towards an integrated understanding of the place of text in social (inter)action, mediated discourse analysis and the problem of social action” In: R. Wodak–M. Meyer: *Methods of Critical Discourse Analysis*. Sage: London. 139–183.
- Scott, P. (1998): „Massification, internationalization and globalization” In: P. Scott: *The globalization of higher education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education–Open University Press.
- Scott, P. (1999): „The research-policy gap” *Journal of Education Policy* 14(3): 31–337.
- Scott, P. (2000): „Globalisation and the university: challenges for the twenty-first century” International Forum of Change Projects, Durban, South Africa.
- Shore, C. (2000): *Building Europe: the Cultural Politics of European Integration*., London–New York: Routledge.
- Sorbonne Declaration (1998): „Joint Declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system” Paris, signed by ministers with responsibility for higher education in France, Germany, Italy and the United Kingdom.
- Stecher, B.–Borko, H. (2002): „Integrating findings from surveys and case studies: examples from a study of standards-based educational reform” *Journal of Education Policy* 17(5): 547–569.
- Stier, J. (2004): “Taking a critical stance toward internationalization ideologies in higher education: idealism, instrumentalism and educationalism”, *Globalisation, Societies and Education* 2(1): 83–97.
- Sultana, R. (2002): „Quality education and training for tomorrow’s Europe: a contrapuntal reading of European Commission documents” In: A. Nóvoa–M. Lawn: *Fabricating Europe: The formation of an education space*. Dordrecht–Boston–London: Kluwer Academic. 109–130.
- Teichler, U. (1996): „Comparative higher education: potentials and limits” *Higher Education* 32(4): 431–465.
- Teichler, U.–Gordon, J. (2001): Editorial, „Mobility and co-operation in education – recent experiences in Europe” *European Journal of Education* 36(4): 397–406.
- Townshend, J. (2003): „Discourse theory and political analysis: a new paradigm from the Essex school” *British Journal of Politics and International Relations* 5(1): 129–142.
- Trends I (Knudsen, I.–Haug, G.–Kirstein, J.) (1999): „Trends in Learning Structures in Higher Education” Brussels: European Commission. 1–69.
- Trends II (Haug, G.–Tauch, C.) (2001): „Towards the European higher education area: survey of main reforms from Bologna to Prague” Brussels: European Commission. 1–90.
- Trends III (Reichert, S.–Tauch, C.) (2003): „Trends 2003: Progress toward the European Higher Education Area” Brussels: European Commission.
- Troman, G. (2001): „Tales from the interface: disseminating ethnography for policy making” In: G. Walford: *Ethnography and education policy*. Amsterdam–London: JAI. 251–273.
- van der Wende, M. C.–Lub, A.–Huisman, J. (2002): „Higher Education Institutions’ Responses to European Integration and Globalisation” http://www.utwente.nl/cheps/research/current_projects/track_2/2CHEinstitutionsresponses.doc; a letöltés ideje: 2004. március.
- Walford, G. (1994): „Ethics and power in a study of pressure group politics” In: G. Walford: *Re-searching the Powerful in Education*. London: University College London Press. 81ff.
- Walford, G. (1998): „Research accounts count” In: G. Walford: *Doing research about education*. London: Falmer Press. 1–10.
- Walford, G. (2001a): Introduction, „Ethnography and policy” In: G. Walford: *Ethnography and education policy*. Amsterdam–London: JAI. 1–10.

- Walford, G. (2001b): *Doing qualitative educational research: a personal guide to the research process*. London: Continuum.
- Whitty, G.–Edwards, T.: „Researching Thatcherite education policy” In: G. Walford: *Researching the Powerful in Education*. London: University College London Press. 14–31.
- Wright, S.–Shore, C. (1995): „Towards an anthropology of policy: morality, power and the art of government” *Anthropology in Action* 2(2): 27–31.
- Yelland, R. (2000): „Supranational organizations and transnational education” *Higher Education in Europe* XXV(3): 297–303.
- Zgaga, P. (2003): *Bologna Process between Prague and Berlin: report to the Ministers of Education of the signatory countries*. Berlin: European Commission. 4–117.

Fordította Szolár Éva és Vargáné Nagy Anikó

Országok

Barakonyi Károly

Bologna Hungaricum

Írásunk a Bologna-folyamat¹ hazai megvalósításának kritikus kérdéseit helyezi középpontba. Röviden tárgyalja a folyamat egészének célját, kiindulási problematikáját. Nem foglalkozik részleteiben a már ismertnek tekinthető, a hazai szakirodalomban is részletesebben elemzett Bologna-témákkal – ezekre irodalmi hivatkozásokkal utal. A hat alaptézisből kiindulva veszi számba a magyar megvalósítási folyamat eddigi eredményeit, felhívja a figyelmet a megoldatlan kérdésekre, kiemeli azokat a jelenségeket, amelyek nincsenek összhangban a Bologna-folyamat általános és konkrét célkitűzéseivel.

MERRE MEGY A VILÁG? A GLOBALIZÁCIÓ HATÁSAI

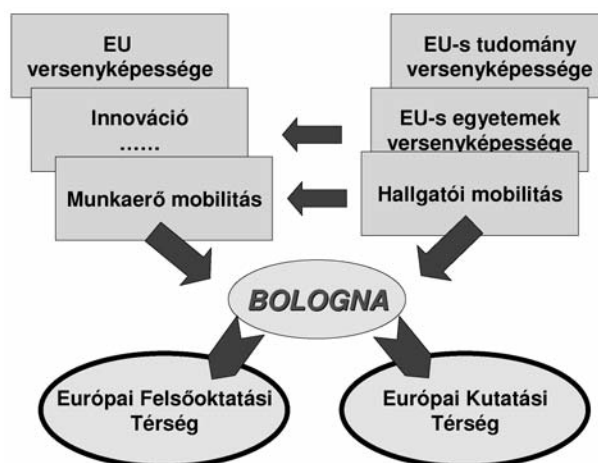
Az utóbbi 20-30 évben a világban radikális változások mentek végbe: a globalizáció néven ismert folyamat új világot teremtett. A műszaki-tudományos fejlődés olyan csúcstechnológiákat hozott létre, amelyek világméretű kutató-fejlesztő, gyártó és értékesítési rendszereket követeltek meg. Az áruk és szolgáltatások cseréjének színtere a nemzeti piacokról a hatalmas régiók (a triád: az EU, a NAFTA, a Távol-Kelet) piacaira tevődött át, a verseny világméretűvé vált. A világkereskedelem 4/5-e ma már a triád elemein belül és azok között zajlik. Globális méretekben a verseny a szabad tőkéért folyik: melyik régió, melyik nemzet képes magához vonzani a csúcstechnológiák fejlesztéséhez, az azon alapuló termékek gyártásához szükséges tőkét. Az EU 2000. évi *Lisszaboni Határozatában* célul tűzte ki, hogy 2010-re a világ vezető régiójává váljon, tudományos kutatás és a gazdasági teljesítmény szempontjából a legjobb pozíciót érje el, megelőzve az eddig vezető US-t (a NAFTA régiót).

A Bologna-folyamat, az Európai Felsőoktatási Térség (EFT), majd az Európai Kutatási Térség létrehozása ezt az alapvető célt (az Európai Unió, a nemzetek, az egyetemek versenyképességének javítását) szolgálja. A régiók és a nemzetek versenyében az oktatási (benne a felsőoktatási) rendszerek fejlettsége meghatározó verseny-tényezővé vált. A szabad tőke számára a nemzetek vonzerejét a kedvező pénzügyi feltételek ajánlata mellett az oktatási és továbbképzési rendszerek fejlettsége határozza meg: képesek-e a globális gazdaság tömeges munkaerő-igényeit jól képzett, megfelelő szakmai struktúrájú, mobil, rugalmasan továbbképezhető munkaerővel

¹ Az angol kifejezés (Bologna Process) többféle magyar fordítása ismert és elfogadott jelenleg is. A kötetben ezért lehetőséget adtunk a szerzőknek, hogy az általuk preferált változatot használják. (A szerk.)

kielégíteni.² A munkaerő-mobilitás egyik előfeltétele, hogy már a felsőfokú tanulmányok során megvalósuljon a hallgatói mobilitás, EU-s ismeretekre tegyenek szert, ismerkedjenek meg a társországok kultúrájával, társadalmi viszonyaival. A Bologna-folyamat egyik központi feladata a hallgatói mobilitás problémájának megoldása, a majdani mobil munkavállalás feltételeinek megteremtése (a hallgatói mobilitás első hozama).

1. ábra. Versenyképesség és a Bologna-folyamat

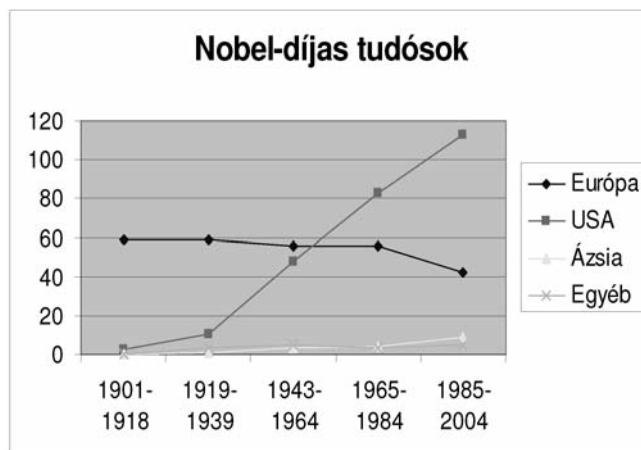


Európa a II. világháború után elvesztette vezető szerepét és vonzerejét mind a kutatásban, mind a felsőoktatásban. Terveztését jól szemlélteti az ún. „kemény” tudományokban (fizika, kémia, orvostudomány, közgazdaságtan stb.) kiadott Nobel-díjak számának csökkenése (a tehetségeket egyre inkább az USA vonzza magához), illetve a külföldi hallgatók számának csökkenése. Világméretű verseny folyik a tehetségekért: vajon melyik ország képes magához vonzani a világ minden tájáról a kiemelkedő tehetségeket és ott tartani a legjobbakat (az Amerikában dolgozó Nobel-díjasok zöme nem ott született, köztük a tucatnyi magyar világnagyság). Ez a hallgatói mobilitás második hozama: minél több tehetséget vonzani más országokból, akik erősítik a befogadó ország tudományos potenciálját. (2. ábra)

A mellékelt táblázatok néhány mértékadó régió (Észak-Amerika, Nyugat-Európa, Közép- és Kelet-Európa) hallgatói mobilitásáról adnak képet. Látható, hogy Európában a legnagyobb küldő országok Németország (56 eFő), Franciaország (63 eFő), Olaszország (39 eFő), Spanyolország (27 eFő). Észak-Amerikában Kanada (39 eFő) és az USA (41 eFő) vezet, Közép- és Kelet-Európában Törökország (52 eFő), Oroszország (34 eFő), Lengyelország (27 eFő), Bulgária (25 eFő), Ukrajna (25 eFő) Románia (21 eFő) az élenjáró. Fogadó-országgént az USA a világ listavezetője (673 eFő), de jelentős szereplő az UK (300 eFő), Németország (260 eFő) és Franciaország (238 eFő).

² Az endogén növekedés elmélete a növekedés meghatározó tényezőjeként már kifejezetten a technikai fejlettségi szintet emeli ki: a kutatás-fejlesztés és a humán tőke bővítése nélkül a versenyképesség fokozása és a felzárkózás elképzelhetetlen.

2. ábra. Nobel díjasok munkásságuk színtere szerint
(The Nobel Prize Internet Archive adatai alapján)



1. táblázat. Hallgatói mobilitás – I: Észak-Amerika, Nyugat-Európa
(Makovényi [2007] közlése alapján)

Észak-Amerika és Nyugat-Európa (2004)		hová mennek az adott országból hallgatók	fogad
küld			
Ausztria	11 679	Németország (6,924), UK (1,308), U.S.A. (899), Svájc (550), Franciaország (495)	31 101
Belgium	10 729	Franciaország (2,841), UK (2,418), Hollandias (1,987) ¹ , Németország (1,021), U.S.A. (823)	26 202
Kanada	38 847	U.S.A. (27,017), UK (3,890), Ausztrália (3,100), Franciaország (1,267), Németország (556)	40 033
Ciprus	17 381	Görögország (10,048) ¹ , UK (4,208), U.S.A. (1,562), Bulgária (443) ¹ , Magyarország (297) ¹	5 282
Dánia	6 318	UK (1,662), Svédország (995) ¹ , Norvégia (868) ¹ , U.S.A. (859), Németország (697)	18 120
Finnország	9 719	Svédország (4,054) ¹ , UK (1,883), Németország (1,056), U.S.A. (619), Franciaország (332)	7 361
Franciaország	53 350	Belgium (12,458), UK (11,295), U.S.A. (6,818), Németország (6,678), Belgium (6,238)	237 587
Németország	56 410	UK (12,096), U.S.A. (8,745), Franciaország (6,698), Svájc (5,823), Ausztria (5,657) ¹	260 314
Görögország	49 631	UK (22,826), Németország (7,577), Olaszország (7,159), Franciaország (2,288), U.S.A. (2,126)	12 456
Izland	3 007	Dánia (1,081) ¹ , U.S.A. (488), Svédország (434) ¹ , UK (317), Norvégia (251) ¹	580
Irország	17 570	UK (14,713), U.S.A. (1,020), Franciaország (522), Németország (486), Ausztrália (159)	10 201
Izrael	11 974	U.S.A. (3,474), UK (1,300), Németország (1,116), Lettország (1,092) ¹ , Jordánia (1,060) ¹	...
Olaszország	38 544	Németország (8,111), Ausztria (6,149) ¹ , UK (5,215), Franciaország (4,686), Vatikán (4,103) ¹	40 641
Luxemburg	6 743	Németország (2,071), Franciaország (1,709), Belgium (1,324), UK (833), Belgium (818)	652
Málta	731	UK (476), Németország (50), Spanyolország (44), Olaszország (39), U.S.A. (30)	409
Hollandias	11 440	Belgium (2,887), UK (2,473), Németország (1,876), U.S.A. (1,505), Svédország (630) ¹	20 531
Norvégia	14 732	UK (3,853), Ausztrália (3,227), Dánia (1,524) ¹ , U.S.A. (1,471), Svédország (1,406) ¹	11 060
Portugália	11 213	Franciaország (2,701), UK (2,649), Németország (1,922), Spanyolország (1,377), U.S.A. (880)	15 483
Spanyolország	25 691	UK (6,105), Németország (5,014), Franciaország (3,928), U.S.A. (3,631), Belgium (1,042)	15 051
Svédország	13 392	UK (3,379), U.S.A. (3,116), Norvégia (1,107) ¹ , Ausztrália (1,049), Németország (839)	32 469
Svájc	9 545	Németország (2,169), U.S.A. (1,561), UK (1,467), Franciaország (1,463), Olaszország (1,075)	64 046
UK	23 542	U.S.A. (8,439), Franciaország (2,611), Németország (2,154), Ireland (2,132) ¹ , Ausztrália (1,652)	300 056
U.S.A.	41 181	UK (13,381), Canada (4,394) ¹ , Ausztrália (3,439), Németország (3,419), Franciaország (2,687)	572 509

A tehetségek megszerzése mellett a külföldön tanuló 2 millió hallgató óriási piacot, bevételi forrást jelent a mindig pénzügyi nehézségekkel küszködő egyetemek számára. Ez a tandíjbevételek a hallgatói mobilitás harmadik jelentős hozama. Európa ma ebben a hallgatókért folyó nemzetközi versenyben vesztesre áll, Magyarország pedig sajnálatos módon jelentéktelen szerepet játszik. Sajnálatos ez azért is, mert éppen a Bologna-folyamat teremtené meg ennek kereteit, amennyiben a felsőoktatási rendszereink struktúrájukban, tartalmukban legalább nagy vonalakban kompatibilisek lennének a tudáspiac mértékadó szereplőivel, az EFT országainak intézményeivel. Ez sajnos nem így van (ez a későbbiekből is kiderül), ezért felzárkózási esélyeink is halványak ezen a téren (is).

2. táblázat. Hallgatói mobilitás – II: Közép- és Kelet-Európa
(Makovényi [2007] közlése alapján)

	küld	hová mennek az adott országból hallgatók	fogad
Közép- és Kelet-Európa (2004)			
Albánia	13 214	Olaszország (8,494), U.S.A. (916), Görögország (725), Németország (625), Törökország (608)	458
Fehéroroszország	10 490	Oroszország (6,010), Németország (1,737), Lengyelország (1,088), Franciaország (465), U.S.A. (422)	2 428
Bosznia-Herzegovína	9 572	Németország (2,801), Horvátország (2,273), Ausztria (1,308), U.S.A. (433), Dánia (432)	...
Bulgária	24 619	Németország (12,116), U.S.A. (3,734), Franciaország (2,905), Ausztria (1,588), Törökország (948)	8 025
Horvátország	9 955	Németország (5,437), Olaszország (1,357), Ausztria (947), U.S.A. (660), Szlovénia (425)	2 836
Cseh Köztársaság	6 666	Németország (2,483), U.S.A. (1,052), Franciaország (662), Ausztria (439), UK (359)	10 338
Észtország	3 721	Oroszország (1,217), Németország (728), Finnország (528), U.S.A. (271), Svédország (242)	1 090
Magyarország	7 750	Németország (3,097), Ausztria (1,279), U.S.A. (997), Franciaország (536), UK (371)	12 226
Lettország	3 730	Oroszország (1,022), Németország (916), U.S.A. (424), Észtország (305), UK (186)	2 390
Litvánia	6 926	Németország (1,701), Oroszország (1,690), U.S.A. (691), Lengyelország (628), Lettország (507)	689
Lengyelország	28 786	Németország (15,417), Franciaország (3,270), U.S.A. (2,913), Ausztria (1,172), Olaszország (1,002)	7 608
Moldova	7 784	Romania (4,111), Oroszország (1,267), Németország (597), Franciaország (463), Bulgária (382)	2 502
Románia	20 680	Franciaország (4,474), Németország (4,220), U.S.A. (3,320), Magyarország (3,147), Olaszország (1,225)	9 730
Oroszország	34 473	Németország (11,462), U.S.A. (5,532), Franciaország (2,597), Kazahsztán (2,177), UK (1,878)	75 786
Szerbia és Montenegró	10 038	Németország (3,747), Magyarország (1,194), Ausztria (1,007), Olaszország (712), Franciaország (489)	831
Szlovákia	14 581	Cseh Köztársaság (6,938), Magyarország (2,441), Németország (1,640), Ausztria (1,387), U.S.A. (585)	1 651
Szlovénia	2 524	Németország (628), Ausztria (593), Olaszország (326), UK (265), U.S.A. (209)	963
Makedónia	5 348	Bulgária (2,690), Németország (819), U.S.A. (349), Törökország (278), Albánia (177)	113
Törökország	52 048	Németország (27,582), U.S.A. (11,398), Franciaország (2,273), UK (1,960), Ausztria (1,820)	12 729
Ukrajna	25 188	Németország (7,618), Oroszország (6,841), U.S.A. (2,004), Lengyelország (1,809), Magyarország (1,005)	15 622

EGYETEMEK ELSŐ FORRADALMA

A globalizációs folyamatok elérték a felsőoktatást is – ennek eredőjeként az egyetemek ma jelentős változásokra kényszerülnek: második forradalmukat élik át. A 19. század utolsó évtizedeiben radikálisan megváltoztak a modern egyetemek céljairól, feladatairól, struktúrájáról, funkcióiról, hatékony működéséről vallott elgondolások. „Alapvetően átalakultak, s minden valószínűség szerint további átalakulások elé néznek

maguk a tekintélyes nyugat-európai és észak-amerikai egyetemek is. Az erőteljes változások sodra immár a közép-európai térséget is elérte.” (Tóth, 2001:7)

Az egyetemeket – közel évezredes fennállásuk okán – gyakran az állandóság bástyáiként tartjuk számon (hosszabb múltra talán csak az egyház tekinthet vissza). Ez a folytonosság elsősorban annak volt köszönhető, hogy az intézmény a társadalmi-gazdasági környezet változásaira képes volt időben és kielégítő módon reagálni, még ha ezek a paradigmaváltások, mozgások nem is mindig kizárólag belső erők hatásaként jelentek meg. A radikális változások mögött külső aktorok, hatótényezők is megjelennek.

Már az egyetemek 11–12. századi kialakulása idején is küldetésük, feladataik meghatározásában döntő szerepet játszottak (közvetett vagy közvetlen módon) a külső erők, a társadalmi szükségletek. Ferencz Sándor (2001:33) a középkori egyetem intézményesülésének okát a rohamosan városiasodó társadalom egyre professzionálisabb szakképzettséget igénylő szükségleteiben látja.³ A *septem artes liberales* tanítása és alkalmazása a céhekhez hasonló szervezeteket hoz létre: a kolostori és az ún. katedrális-iskoláktól elvezet a *studium generale*-ig, majd a középkori egyetemig. A működés színterét a helyi egyházi, világi, uralkodói érdekek erőtere képezi, melyet az egyetemek intenzív autonómiatörekvései jellemeznek.⁴ A kor feudális viszonyai, az egyetemek finanszírozási problémái a külső erők befolyását erősítették. A középkori egyetem képzési és kutatási profilja (teológia, jog-, orvostudomány, filozófiai tudományok) a kor igényeihez igazodott: külső szükséglet kielégítésére jött létre. Az egyház, a császár, a király szava sokszor meghatározó volt az egyetem célját, struktúráját illetően is.

A középkori egyetem addig állhatott fenn, amíg küldetése, működése összhangban állt a kor szükségleteivel. Az első egyetemi forradalmat is külső erők: a társadalmi változások indították el. A nemzeti-liberális államok létrejötte új típusú szervezetek kialakulását, új vezetési formák iránti igény megjelenését eredményezte – a közigazgatásnak másféle szakemberekre volt szüksége, ezt az igényt a középkori egyetem már nem volt képes kielégíteni. Megváltozott az állam és gazdaság kapcsolata is. A 17. század végével beköszöntő ipari forradalom hatalmas gazdasági fejlődést hozott, és a képzett emberfők tekintetében is új követelményeket állított fel.

Ezen társadalmi igények változása elsöpörte a középkori egyetemeket, és három különböző egyetemi kultúrát teremtett: létrejött a humboldti, a napóleoni és a brit alapmodell. Három különböző megoldás ugyanarra a kérdésre: miként lehet hatékony választ adni az új társadalmi-gazdasági igények kielégítésére. Néhány évtizeden belül a kontinens valamennyi országa adaptálta e modellek valamelyikét vagy ezek kombinációját.

A napóleoni modellnél különösképpen szembetűnő a radikális, drasztikus külső beavatkozás. Már a jakobinusok – bár kinyilvánították az állampolgárok oktatáshoz való jogát – a régi rendhez kötődő valamennyi egyetemet rendeletileg bezáratták (csak

3 A városokban megjelenik a főfoglalkozású jogász – nem véletlen, hogy az erősen urbanizált Észak-Itália ad otthont a kor legmagasabb szintű jogászképzését folytató Bolognai Egyetemnek.

4 „A valamennyi csoport és réteg érdekét végső soron keresztezni hivatott egyetem számára ... elkerülhetetlen lesz, ám nem mindig kétségszövegbevonhatatlan értékű, a *pápai védelem és támogatás*, s leginkább annak szükségszerű velejárója: a *befolyás*, illetve *fennhatóság*.” (Ferenczi 2001:35)

a felsőfokú szakiskolákat működtették). A Napóleon által létrehozott új egyetem gyakorlatilag megszüntette a belső autonómiát, gyengítette az egyházi, és megerősítette az állami befolyást, kiterjesztette az állami ellenőrzést. A tanügyi testület valójában tisztviselőkből állt. Egy aprólékosan szabályozott, hierarchikus felépítésű, erősen centralizált, katonás fegyelemmel vezetett egyetemi rendszer modellje jött létre.

Vegyük észre, hogy sohasem az egyetemekről indult ki a forradalmi változás: társadalmi mozgások, tudománnyal, oktatással és neveléssel szemben megjelenő új igények léptek fel, majd rendszerint külső hatalmi centrumok söpörték el és írták felül a régi modellt, a régi akadémiai értékeket és formákat. Az egyetemek akkor is passzív elszenvetői voltak a változásoknak. Amit ma akadémiai értéknek, szent tradícióként tisztelünk és védünk, ebben az első – 19. századi – radikális forradalomban jött létre és majd két évszázadig szolgálta kielégítően a társadalom érdekeit. Ezek a struktúrák (és a hozzájuk kapcsolódó ideológiák) mára azonban – éppen a társadalmi-gazdasági változások miatt – túlhaladottakká váltak.

AZ EGYETEMEK MÁSODIK FORRADALMA

A második egyetemi forradalom a korunkban zajló technikai-tudományos forradalom, a globalizáció eredménye. Ahogy a kolostori iskolák elégtelennek bizonyultak a városiasodó társadalmak igényeinek kielégítésére, a középkori egyetem pedig már nem volt képes kielégíteni az új nemzetállamok és az ipari forradalom szükségleteit, úgy napjainkra a két évszázados egyetemi modell is szerte a világon csődöt mondott: nem alkalmas a mai politikai, társadalmi és gazdasági igények kielégítésére. Az egyetemi környezet jelenlegi megváltozását három tényezőre vezetik vissza. (Mora, 2007)

- *Globális társadalom.* Az a munkaerőpiac, amelyet a felsőoktatás hivatott képzett munkaerővel ellátni, megváltozott: a gazdaság mobilitási követelményei miatt a kilépő hallgatók egyre nagyobb arányban vállalnak külföldön munkát, vagy lépnek be hazai terepen működő globális karakterű multinacionális cégekhez. Mindez másféle tudást, másfajta kompetenciákat követel meg. Az egyetem feladata ma már nem a szűkebb lokális munkaerő-piac követelményeinek kielégítése: választ kell adnia a globális munkaerőpiac kihívásaira is. Már itt megjegyezzük, hogy a magyar Bologna-folyamat nemhogy a globális (de legalább az EU-s) munkaerőpiachoz nem igazodik, de a rendszer újratervezésénél még a hazai munkaerő-piaci igényeket is mellőzte.
- *Tudásalapú társadalom.* A 19. századi egyetem filozófiájában, működésénél a gazdasági szempontok rejtve maradtak (a porosz egyetem deklarált célja pl. az igazság keresése, hirdetése). Az egyetemek gazdasági értékét a 20. század végén teszik explicitté: a technológiai fejlődés csak magasan képzett emberekkel lehetséges. A tudásalapú társadalomban a tudás és a technológia a gazdasági és társadalmi fejlődés kulcstényezőjévé válik. E társadalom motorja az egyetem lesz kutatás és innováció révén mint a tudásgenerálás központja és mint a tudás, tudomány és technológia elosztó központja, az oktatás és tanulás, a technológia transzfer helyszíne.

- *Univerzális egyetem.* A globális világ szakemberigényének felfutásával a felsőoktatás tömegessé válik. Senki nem gondolhatja, hogy a jobbára elit oktatásra létrehozott korábbi egyetemek képesek megbirkózni a tömegoktatás kihívásaival: egyértelmű, hogy reformra van szükség. Mindezek következtében az egyetem univerzálissá vált, több szempontból is. Egyrészt hozzáférhetővé vált szinte minden alkalmas jelölt számára (az érettségizettek soha nem látott arányban lépnek be a felsőoktatásba), hatóköre földrajzilag is kiteljesedett (így pl. számos magyar egyetem hozott létre már eddig is tagozatokat környező országokban, vagy jelentek meg hazánkban külföldi képzőintézmények), de a virtuális egyetem a földrajzi határokat még inkább lebontja. Univerzális lett abban az értelemben is, hogy nem korlátozódik a 18–24 éves korosztályra, hanem a modern egyetem az életen át tartó tanulás keretében az egész felnőtt lakosságra kiterjedhet (szakmai/szakirányú továbbképzések, kulturális tanulmányok). Ez az egyetem már nem azonos a régivel: új célokra, új munkamódszerekre, új tanítási és tanulási technológiákra van szükség. Erre a változásra a régi egyetem – látni fogjuk – már nem képes.

A második egyetemei forradalom tehát azt jelenti, hogy a fenti három tényező figyelembevételével, azok kényszerítő hatására az egyetemeknek át kell alakulniuk mind a társadalom, mind a gazdaság érdekében, mind a saját érdekükben. Az átalakulás mozgatóerői most is az egyetemen kívül találhatók: az EU, a nemzeti kormányok, a nemzetközi szervezetek, a munkaadói szervezetek és egyéb stakeholderek nyomják előre, kényszerítik ki és támogatják az átalakulási folyamatot – az egyetemek pedig többnyire ellenállnak. Az egyetem eredendően ultrakonzervatív közeg: akadémiai körök részéről világszerte óriási az ellenállás a változással szemben (értékek, tradíciók, autonómia féltése), ami érthető is. De azt is látni kell, hogy a történet nem az egyetemekről, nem a professzorokról szól. A tét a társadalom jóléte, a jövő megalapozása. És látható, hogy ebben az esetben is a külső erők lesznek meghatározóak.

Ennek a globalizáció által gerjesztett második egyetemi forradalomnak a terméke az ún. Bologna-folyamat. A továbbiakban áttekintjük, hogy ennek a folyamatnak melyek a fő célkitűzései, valamint értékeljük, hogy a hazai felsőoktatási változások a Bologna célok irányába mutatnak-e, támogatják-e azok realizálását.

A BOLOGNA-FOLYAMATRÓL

A REFORM EURÓPAI FOGADTATÁSA

Az EFT ma már egész Európát átfogja – egy ország, Belorusszia kivételével. Hatalmas, egységes tudáspiac kezd kialakulni, az átalakulás katalizátora a Bologna-folyamat. A folyamatban való részvétel önkéntes. A helyi, nemzeti sajátosságok függvényében minden országnak joga és lehetősége van eltérni a Bologna-folyamatban deklarált alapelvektől. Ezt meg is tehetik, mivel ezeknek az állásfoglalásoknak nincs kötelező érvénye. Magának az EU-nak sincs kötelező oktatáspolitikája (az EFT pedig messze túlnyúlik az EU határain), de maguk az aláíró miniszterek sem vállaltak olyan kötelezettséget, hogy minden egyezmény minden tételét törvénybe

iktatják. Ha azonban eltérünk az Európa-szerte elfogadott irányelvektől, legalább le-
gyünk tudatában annak, hogy mitől is térünk el, ezzel mely Bologna célok teljesíté-
se sérül, milyen diszkrpanciák jönnek létre az EFT és a nemzeti szakstruktúrák
között, mérlegeljük, hogy az eltérések milyen következményekkel járhatnak, és
döntsük el, hogy vállaljuk-e a bezárkózásért a felelősséget. Ha viszont ezen a tudás-
piacon a siker reményében akarunk versenyezni, akkor az EFT-vel kompatibilis ok-
tatási struktúrákat kell létrehozni.

A Bologna-folyamat megvalósítása, a változások megtervezése és végrehajtása,
céljainak realizálása számos egyéb terület megújítását kívánja meg. Ennek követ-
keztében az európai felsőoktatásban napirendre került a munkaerőpiac szoro-
sabb, harmonikus kapcsolat kialakítása, az irányítási struktúrák megújítása (*university
governance*), privát források fokozottabb bevonása (tandíj, *fund raising*), pedagógiai pa-
radigmaváltás (tanítás helyett tanuláscentrikusság, képességek vs. lexikális tudás),
az egyetemek értékelése (rangsorok, transzparencia). A reform fogalmába ma már
ezek a fogalmak is beletartoznak.

A fejlett országokban a reform elfogadottsága napjainkban már meglehetősen
jónak mondható. A kezdeti heves elutasítás mérséklődött, átbillent az elfogadottság
irányába. A Gallup (2007) felmérése a reformmal való egyetértés alábbi mértékét
mutatja:

- Nagyobb súlyt kell helyezniük az általános képességekre (76%).
- A programoknak a munkaerőpiac igényeihez kell igazodniuk (70%).
- Az üzleti világgal létesített partnerkapcsolatok erősítik az egyetemeket (73%).
- Az egyetemeknek erősebb belső irányításra van szükségük (80%).
- A *Fund raising* többletjövedelemhez, jobb teljesítményhez vezet (73%).
- A tandíj elfogadható mint egyetemi többletjövedelem forrása (68%).

A MAGYAR BOLOGNA-FOLYAMAT

A rendszerváltás után a hazai felsőoktatásban is jelentős változások következtek be.
A szovjet típusú felsőoktatási modell megváltoztatása rövid időn belül napirendre
került, és 1993-ban egy új felsőoktatási törvény is életbe lépett: örvedetes kezde-
ményezések születtek egyetemeink átalakítására. Két kritikai észrevételt azonban
mindenképpen meg kell fogalmaznunk:

- A reformerek, oktatáspolitikusaink, a jogalkotók jobbára az addigra már sok tekin-
tetben meghaladott, II. világháború előtti egyetemi modellhez nyúltak vissza
(pl. az intézmény belső irányítási modellje, az egyetemi autonómia értelmezése
stb.), egyben megtartották a szovjet modell számos elemét is (kutatóintézeti
hálózat, tudományos fokozatok angolszász, német és szovjet elemeinek egyidejű
jelenléte stb.).
- A hazai felsőoktatás, a magyar egyetemi rendszer megújítása olykor rövid távú,
pragmatikus megfontolások alapján történt. (Tóth, 2001) Ez a folyamat később
folytatódott: átalakulásunk Achilles-sarka a társadalmi konszenzuson alapuló
nemzeti (felső)oktatási stratégia hiánya. Kormányváltások rendszerint vissza-
vagy átrendeződésekkel jártak (lásd a tandíj kérdésének megítélése). Egy tudo-

mányosan megalapozott, társadalmilag elfogadott stratégia hiánya azóta is súlyos károkat, társadalmi veszteségeket okoz.

A felsőoktatás átalakulásának kiemelkedően fontos állomását a Bologna-folyamat jelentette. Magyarország még az első körben, 1999-ben csatlakozott a folyamat-hoz: igaz, a *Bolognai Nyilatkozat* ünnepélyes aláírásán, melyen főként miniszterek vettek részt, mindössze helyettes államtitkári szinten képviseltette magát. Nagyobb probléma, hogy a kormány ezután sem tett lépéseket a folyamat célkitűzéseinek realizálása érdekében. Az érdemi elemző és tervező munka 2002 szeptemberében indult be a Csatlakozás az Európai Felsőoktatási Térséghez (CSEFT-projekt) révén akkor, amikor a társországok már el is fogadták a változásoknak keretet adó új felsőoktatási törvényeiket. A szakértői team kb. 2000 oldalas anyaga részletes és felsőoktatási szakértők által lektorált helyzetelemzéseket, javaslatokat, megvalósíthatósági tanulmányokat tartalmazott, alapul szolgáló a törvényjavaslat tételes megfogalmazásához.

Súlyos kommunikációs hibának minősíthető, hogy az oktatási minisztérium ezt a szakértői anyagot titkosította, a szakmai közeg elől elzárta. Társadalmi vitára egy színvonalatlan, hézagos, 70 oldalas sűrítményt bocsátott, ami a támadások kereszt-tüzében védhetetlennek bizonyult (szakértői elemzési mélység és szakszerű indoklás helyett csak a jelszavak szintjén megfogalmazott inkonzisztens összeállítás látott napvilágot). A koncepció már az első szakaszban nevetségessé vált, mivel a minisztérium szinte hetente módosította – az x-edik változat után elvesztette komolyságát. Támadások viszont bőven érték: egyrészt az akadémiai közeg részéről, amely a magyar egyetemek értékeinek elvesztését, tradícióinak sárba tiprását, az autonómia megcsúfolását fájalta, a magyar felsőoktatás (napjainkra már nem létező) nemzetközi tekintélyének elvesztéséről értekezett. Másrészt az elvesztett választások után az ellenzék teljes erővel támadásba lendült – szakmai kérdés helyett politikai harc tárgya lett a felsőoktatás átalakítása (az ügy – stratégiai fontossága és választási szakaszokon átívelő jellege miatt – Felsőoktatási Nemzeti Kerekasztal összehívását és nemzeti konszenzus kialakítását indokolta volna).

A törvény első kihirdetése 2005-ben történt meg, kb. három évvel a mértékadó európai országok felsőoktatási törvényeinek beiktatása után. Az amúgy is felpuhított törvény az ellenzéki támadások következtében Alkotmánybíróság elé került, amely több lényeges kérdésben megsemmisítő ítéletet hozott. Az előírt módosítások után a felsőoktatási törvény 2006-ban nyerte el mai tartalmát (módosítása azóta is folyamatosan zajlik). Magyarország lemaradása a nemzetközi mezőnyhöz e tekintetben 3 évre tehető. A politikai csatározás a felsőoktatás körül tovább folytatódik (pl. a tandíjjal kapcsolatos népszavazás).

A jelenlegi ingateg helyzetben a reform elfogadottságát mérsékeltnek nevezhetjük – a nyugat-európai országok viszonylag kedvezőbb elfogadottságával szemben is. Sajnálatos módon 1999-től napjainkig nem került sor az érintett oktatók bevonásával a Bologna-folyamat széles körű szakmai megtárgyalására, céljainak, értékeinek és a hibás megvalósítás veszélyeinek bemutatására. Hiányoznak a tudományos konferenciák, vitafórumok. A felsőoktatás korábban havonta megjelenő, mindenhová eljutó kiadványát évekkel ezelőtt a minisztérium megszüntette – akkor,

amikor a legnagyobb szükség lett volna az új gondolatok terjesztésére, megvitatására, a meggyőzésre. Ez is hozzájárult ahhoz, hogy a magyar felsőoktatás aktorai nincsenek tisztában a Bologna-folyamat célkitűzéseivel, jelentőségével, nem ismerik a határainkon túl e témában zajló folyamatokat, egyes kérdésekben (pl. az alap- és mesterképzés kialakítása) nem törekcszenek az azokhoz való tudatos igazodásra. Ezzel egy belterjes – csak önmagával kompatibilis – Bologna Hungaricum kialakulásának veszélye fenyeget, amely nem kapcsolja szervesen a hazai felsőoktatás intézményeit az EFT-hez, nem javítja kellően a magyar felsőoktatás versenyképességét.

A fentiek előrebocsátása után vizsgáljuk meg, hogy az alapidokumentumok szerint milyennek is kellene lennie egy ideális Bologna-struktúrának, és ehhez képest hol tartunk.

A BOLOGNA-FOLYAMAT CÉLJAI ÉS HAZAI MEGVALÓSULÁSUK

Az 1999-ben Bolognában aláírt dokumentummal indult az európai államok, egyetemek és főiskolák intenzívebb együttműködési folyamata, amely később célként az EFT kialakítását tűzte ki maga elé. A két évenkénti miniszteri találkozók nyilatkozatai mellett számos szeminárium, előkészítő tanácskozás foglalkozott a kérdéssel, a felmerült és megoldandó problémákkal, a megoldás módjával. Az Európai Egyetemi Szövetség, az EUA, elemzésekkel, állásfoglalásokkal aktívan részt vett az új rendszer kialakításában. A következőkben a kiadott dokumentumokból emeljük ki a fontosabb téziseket, valamint azokat az ott megfogalmazott szempontokat, amelyeknek egy EFT-kompatibilis képzésnek illene megfelelnie.⁵

Vegyük sorra tehát a Bolognai Nyilatkozat sarkalatos téziseit, és vessük össze a hazai megvalósulás folyamatával, megoldásaival. A hangsúlyt az eltérésekre, a diszfunkciókra helyezzük abból a célból, hogy azok kijavításával közelebb kerülhessünk egy EFT-kompatibilis hazai felsőoktatási rendszerhez, amely valóban versenyelőnyt jelenthet a hallgatóknak, az egyetemeknek, a magyar felsőoktatásnak, a magyar társadalomnak és gazdaságnak egyaránt. Mindezt annak érdekében, hogy a megtett lépések valóban a Bologna-folyamat céljait és ne partikuláris érdekeket szolgálják.

TRANSPARENCIA

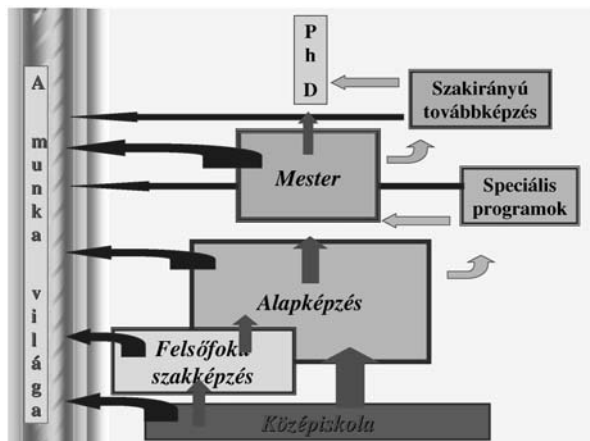
1. „Könnyen érthető és összehasonlítható fokozatot adó képzési rendszer bevezetése – akár az oklevélmelléklet alkalmazásával – annak érdekében, hogy elősegítsük az európai polgárok elhelyezkedési lehetőségeit és az európai felsőoktatási rendszer nemzetközi versenyképességét.”

Az első rész cél a transzparencia szempontjából fontos: az átláthatósági elv megvalósítását tűzi zászlajára, amely mind az EU munkavállalóinak mobilitása és az unió gazdasági versenyképessége, mind magának az EU felsőoktatási rendszerének verseny-

⁵ További részletek a közreadott dokumentumokban olvashatóak.

képessége szempontjából kulcsfontosságú. Bevezeti az oklevélmellékletet, melynek segítségével a meglévő rendszerek egy része kompatibilissá tehető a kívánalmakkal. A döntéssel ez a kérdés rendezettnek tűnik.

3. ábra. A lépcsős képzés struktúrája



LÉPCSŐS KÉPZÉS

2. „Alapvetően két fő képzési szakaszon, az alapképzésen (*undergraduate*) és a magiszteri vagy mesterképzésen (*graduate*) alapuló rendszer bevezetése. A második szakaszba való belépés megköveteli az első, legalább három évig tartó szakasz sikeres lezárását.
- Az első szakasz után adott fokozat mint megfelelő képesítés alkalmazható az európai munkaerőpiacon.
 - A második képzési szakasznak – sok európai ország gyakorlatának megfelelően – magiszteri és bizonyos tudományterületeknél doktori fokozathoz kell vezetnie.”

Közös európai állásfoglalás született tehát a kétszakaszú képzés ügyében (később – harmadik lépcsőként – hozzávették a doktori szintet). Az első szakasz alapvetően a tömeges felsőfokú képzés színtere: a modern gazdaság által igényelt nagyszámú felsőfokú végzettségű szakember képzését szolgálja, a gyakorlat igényeit kielégítő, közvetlenül is alkalmazható tudással. Erre épül az elméletileg igényesebb magiszteri képzés, majd az elitképzés csúcsa, a PhD-iskola. Ezzel – az itt korábban gyökeret vert duális rendszerrel szemben – az EU is az angolszász országokban már kialakult lineáris (lépcsős) képzési rendszer mellett tette le a voksát. Úgy tűnik, hogy a globális gazdaság tömeges humán erőforrás-igényeit a lineáris rendszer hatékonyabban, rugalmasabban képes kielégíteni – és ezt az európai vezető gazdasági hatalmak is felismerték. Ez a rendszer képes biztosítani a változó igényekhez való rugalmasabb alkalmazkodást, nagy tömegek kisebb kockázattal való bevonását a felsőoktatásba, a hallgatói mobilitás megvalósítását különböző intézmények és szakterületek között. A rendszer piramis jellegű: alul szélesebb, felfelé keskenyedik.

A cél tehát egy alapvetően két fő képzési szakaszon, az alapképzésen (*undergraduate*) és a mesterképzésen (*graduate*) alapuló rendszer bevezetése. A második szakaszba való belépés megköveteli az első, legalább három évig tartó szakasz sikeres lezárását. Az első szakasz után adott fokozat mint megfelelő képesítés, alkalmazható legyen az *európai munkaerőpiacon*. A második képzési szakasznak – sok európai ország gyakorlatának megfelelően – magiszteri vagy doktorátusi fokozathoz kell vezetnie. A Bologna-folyamat középpontjában már ekkor is a hallgatói mobilitás megteremtése áll.

2007 végén 14 képzési területen és 50 képzési ágban folyhat hazánkban felsőfokú képzés. A képzési területek:

- agrár;
- bölcsészettudomány;
- társadalomtudomány;
- informatika;
- jogi és igazgatási;
- nemzetvédelemi és katonai;
- gazdaságtudományok;
- műszaki;
- orvos- és egészségtudomány;
- pedagógusképzés;
- sporttudomány;
- természettudomány;
- művészet;
- művészetközvetítés.

Ami a képzési és képesítési követelményeket illeti, az lenne a helyes, ha a képzési kritériumokat a felsőoktatás, a képesítési követelményeket a felhasználói oldal határozná meg, az ő szempontjaik nagyobb súllyal érvényesülnének. Ez sajnos nem realizálódott: a felhasználói oldal messzemenően nem a súlyának megfelelően érvényesíti szempontjait és érdekeit. A felhasználói igények felmérése, elemzése és meghatározása csak a legutóbbi időben indult meg. Ennek eredményeit legjobb esetben is csak a Bologna-rendszer újratervezésénél lehetséges hasznosítani (ami véleményünk szerint elkerülhetetlen, ha fontosnak tartjuk a Bologna-kritériumok teljesítését, ami ma csak formailag létezik, a tartalmat illetően nem áll fenn).

A képzési területeken belül jelennek meg a képzési ágak (pl. a bölcsészettudományon belül: magyar, történelem, modern és antik filológia, pszichológia, szabad bölcsészet). 2007-ig összesen 107 alapszak akkreditálása történt meg (néhány szakon még további szakirányok, specializációk jelennek meg, de érzékelhető a nyomás további alapszakok alapítására is). A jóváhagyott alapszak-indások száma 1100.

A mesterszakok akkreditálása még nem fejeződött be: az alakulóban lévőkkel együtt számuk kb. 500-ra tehető, indításra 700 kérelem esetén nyílik lehetőség. Sem az alapképzésben, sem a mesterképzésben explicite nem léteznek különválasztott *professional* (inkább gyakorlatorientált, szakmai munkára képző) és külön *academic* (tudományos pályára felkészítő) szakok. Némely szakalapítási dokumentációból viszont sejthető, hogy burkoltan inkább az utóbbi kategóriát jelentik.

- A felsőfokú szakképzés 120 kredit teljesítését követeli meg – némiképp hasonló az amerikai *community college-ok* rendszeréhez. Szűrő, alapozó, szakmát adó szerepük miatt jelentős ez a forma.
- Az alapszakok többsége 180 kredites, hároméves képzésként indul – kivételt jelent néhány terület, ahol 30 kredit gyakorlattal és egy további félévvel bővül a képzés.
- A mesterszakok tipikus képzési ideje 120 kredit (ritkábban 210 vagy 240 kredit) és két-két és fél év.
- A PhD-fokozat esetében oktatásra és kutatásra 180 kredit és 3 év jut, a disszertáció elkészítésére és megvédésére eddig is (és valószínűleg ezután is) csak ezen időkeret után kerül sor.
- A pedagógusképzés az előzőektől némiképp eltérő struktúrájú. Óvopedagógusoknál 180 kredites alapképzés, a tanítóképzésben (mely az 1–4. osztályban végzendő tanításra képesít) 240 kredites alapképzés jelenik meg, míg az 5–12. osztályokban való tanításra feljogosító tanárképzés alapidiploma megszerzése után mesterképzéssel zárul (összesen 300 + 30 kredit terheléssel).

Az egyik legnagyobb problémának e téren azt tartjuk, hogy a hazai lépcsős rendszer belterjes alapon jött létre, valódi Bologna Hungaricum-ként. Kialakításánál egyetemeink sem a hazai munkaerőpiac követelményeit, szükségleteit, sem az EFT intézményeinek törekvéseit, strukturális megoldásait nem tanulmányozták megfelelően. A szakok kialakításánál egy egyetemek-főiskolák közötti kizorítósdí zajlott le: a fő egyetemi törekvés a főiskolák kizorítása a mesterképzésből, a főiskolák pedig az egyetemeket igyekeztek kizorítani az alapképzésből. Ennek gyökerei a félresikerült fővárosi felsőoktatási integrációhoz nyúlnak vissza: amikor 2000-ben egy-egy különálló mamutintézménybe koncentráldott az adott terület egyetemi képzése és főiskolai szintű képzése (Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem vs. Budapesti Műszaki Főiskola; Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem vs. Budapesti Gazdasági Főiskola). Az akkor már ismert Bologna-folyamat filozófiája szempontjából ezek integrációja lett volna az ésszerű megoldás, amikor is az alap- és a mesterszakok kialakítása belső munkamegosztással lett volna megoldható, a felesleges párhuzamosságok pedig elkerülhetőek lettek volna. A vidéki intézmények esetében pedig az alap- és mesterszakok indítására stratégiai szövetségek létrehozása lett volna a megoldás: egyes intézmények az alapképzésre szakosodva biztosítanák az egyetemek inputját, az egyetemek pedig a mester- és PhD-szintre szakosodva (alap- és a hozzájuk méltatlan felsőfokú szakképzést mellőzve) valódi kutatóegyetemekké fejlődhetnének.

A másik probléma a tartalommal kapcsolatos. Az egyetemi professzorok mindent megtettek, hogy a korábbi egyetemi alapozó tananyagot belezsúfolják az alapképzésbe is. Ezzel alapvető tévedés áldozatai: az alapképzés nem (kizárólag) az egyetemi tanulmányok megalapozása, hanem elsősorban a tömegképzés színtere, és a munkaerőpiacra kell kibocsátani hadra fogható, ismereteiket a gyakorlatban is alkalmazni képes diplomásokat. Mégpedig nemcsak a hazai, hanem az európai munkaerőpiacról van szó. Ezek után az is kérdéses, hogy mi lesz a mesterképzés tartalma.

A munkaerőpiac szükségletei helyett az oktatók álmait kielégítő rendszer jött létre (ahogy ők a piaci szükségleteket elképzelik...).

Az új struktúra alapszintjének tervezése „némiképp önmagába fordulva” úgy történt meg, hogy a mesterszakok célja, tartalma, funkciója nem volt tisztázott. Úgy épült meg a földszint, hogy a felsőbb emeletek tervei nem álltak rendelkezésre – a reform ezen szakaszában hiányzott a rendszer szintű megközelítés. Több szakembernek az a meggyőződése, hogy minél rövidebb időn belül újra kell tervezni a lépcsős képzést, összhangba hozni a tömegképzés sajátosságaival, a felhasználói oldal szempontjaival, és harmóniában megtervezni az épület egészét, egy komplex folyamatban. Ebben a formában a magyar Bologna jórészt alkalmatlan a Bologna-célok teljesítésére – ezzel a nem konform reformmal érdemben nem leszünk aktív és profitáló tagjai az EFT-nek!

KREDITRENDSZER

3. „Kreditrendszer – mint amilyen az ECTS-rendszer – bevezetése, amely a legmegfelelőbb módon segíti elő a legszélesebb hallgatói mobilitást. Legyen lehetőség a kreditek megszerzésére felsőoktatáson kívüli, például az élethosszig való tanulás keretei között, feltéve, hogy azt a felsőoktatási intézmények is elfogadják.”

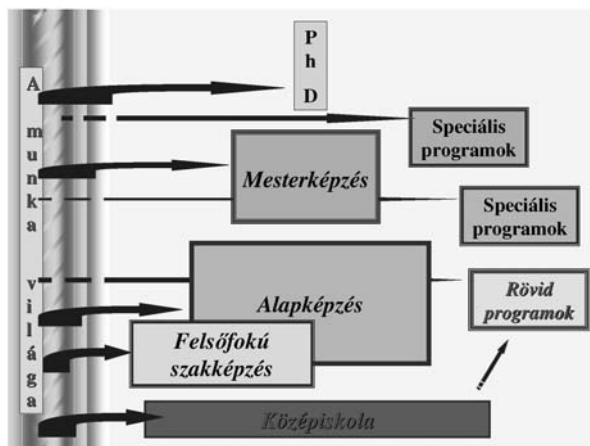
Ez a követelmény az előzőek eszközrendszerét hivatott megteremteni: a hallgatói mobilitást támogatja a tanulmányi időkorlátok oldásával, a megkezdett tanulmányi pályák kisebb veszteséggel járó módosítási lehetőségével, az életen át tartó tanulásnak a graduális oktatással való összekapcsolásával. Sokan hajlamosak a Bologna-folyamat ezen tételét – a kreditrendszer létrehozását – kipipálni azzal, hogy ez már megvalósult, túl vagyunk rajta. Valójában a kreditrendszer csak egy eszköz a fontosabb cél, a hallgatói mobilitás elősegítésére. A jelenlegi hazai kreditrendszer a lépcsős struktúra alapelveinek tisztázása, részletes kidolgozása előtt jött létre – akkor, amikor a mobilitási cél meghatározása és kibontása még hiányzott.

A rendszer nem elégíti ki a mobilitással kapcsolatos elvárásokat sem. A hallgatói mobilitás többdimenziós követelményt jelent:

- rugalmasabb (gyorsabb vagy lassabb) haladás az adott tanulmányi pályán;
- a szakon mozgási lehetőség hazai intézmények között: a másik egyetemen teljesített kreditek beszámítása);
- az egyetem különböző karai közötti áthallgatások kreditjeinek elismerése;
- külföldi egyetemen folytatott tanulmányok kredit-teljesítményeinek elismerése;
- tanulmányok megszakítása, munkavállalás, majd visszatérés az intézménybe.

A hazai Bologna-folyamat jelenlegi fázisában horizontálisan átjárható lépcsős szerkezet sajnálatosan még nem jött létre: az alapképzés 1-2 szemesztere után nagyon kevés olyan párosítást találunk, amelyek belső szerkezete ezt lehetővé tenné. Ehhez ugyanis több közös, együttesen kidolgozott tanulmányi modulra lenne szükség, a képzés elején nagyobb arányban kellene olyan általános érvényű ismereteket oktatni, olyan képességeket fejleszteni, értelmiségi létre nevelő tárgyakat beiktatni,

4. ábra. Visszatérés a munka világából, életen át tartó tanulás



amelyek több (szinte minden) szakon szükségesek lennének. Ezzel szemben megfigyelhető, hogy már az első év első szemesztere kemény speciális szakmai alapozással indul, ami csak jelentős egyéni és társadalmi veszteségekkel teszi lehetővé a tanulmányi pálya módosítását. Erre pedig nagy szükség lenne: a hallgató – érzékelve az adott szak iránti reális társadalmi igény változását vagy saját meg nem felelését az adott területen – még időben, minimális egyéni és társadalmi veszteséggel legyen képes pályát módosítani. A hazai Bologna rendszerből éppen ez a „beépített” rugalmasság hiányzik. A mobilitásra törekvés hiányát az intézményekre nehezedő pénzügyi nyomás is magyarázza: nem is törekednek arra, hogy lehetővé tegyék, hogy az egyszer már beiratkozott hallgató más szakra jelentkezzen, más intézménybe távozzon. Következésképpen az intézmények közötti kreditegyezmények is fehér hollónak számítanak mind hazai, mind nemzetközi viszonylatban. A jelenleg kialakított hazai Bologna-struktúra tehát nem kedvez a hallgatói mobilitásnak: kifejezetten a kitűzött célok ellen hat.

A kreditrendszer így öncélú játékká válik: a hallgatói mobilitást csak annyiban segíti, hogy a tanulmányi pályákon (képzési „csövekben”) az időbeli mozgást a hallgató gyorsíthatja vagy lassíthatja. A hallgatói mobilitás valójában ennél sokkal összetettebb feladat. A lineáris struktúra lépcsőit összhangba kellene hozni a keresztmobilitás követelményével, összehangolni az EFT mértékadó intézményeinek alakképzési és mester szakjainak struktúráival, majd ezután elvégezni a kreditrendszer revízióját is, hogy a célt – a mobilitást – hatékonyan szolgálhassa. A keresztirányú mobilitás lehetővé tételére a képzési rendszer modul-szerkezetű átalakítása, az EFT országainak gyakorlatához való közelítése szükséges, majd ezután bilaterális-multilaterális kreditegyezmények megkötése lenne kívánatos a hazai és a külföldi intézmények között. Minderre a Bologna-folyamat dokumentumai hangsúlyosan felhívják a figyelmet. A kreditrendszert, a kreditakkumulációt nem sikerült az életen át tartó tanulás koncepciójának megfelelően a graduális oktatáson kívüli területekre kiterjeszteni.

ESÉLYEGYENLŐSÉG, MOBILITÁS TÁMOGATÁSA

4. „Segítsük az egyenlő esélyekkel megvalósuló mobilitást a tényleges akadályok leküzdésével, különös figyelemmel:

- a hallgatók viszonylatában a tanuláshoz, a gyakorláshoz és az ehhez kapcsolódó szolgáltatásokhoz való hozzájutásra;
- a tanárok, kutatók és az adminisztratív dolgozók viszonylatában a kutatással, oktatással és gyakorlattal az európai kapcsolatban eltöltött időszakra vonatkozó társadalombiztosítási jogok előítélet nélküli figyelembevételére.”

A mobilitás kérdése a hallgatók és az oktatók esetében is megjelenik. Mindkét szegmens esetében fontosnak tartják, hogy az európai térségben ne csak a munkaerő rugalmas mozgása valósuljon meg, hanem az egységes oktatási térség valamennyi szereplője elől is elháruljanak az akadályok. Az a hallgató, akinek már tanulmányai idején is volt lehetősége más EU-országban folytatni résztanulmányokat, munkavállalóként is minden bizonnyal rugalmasabb alkalmazkodásra képes. Mindemellett a hallgatói és oktatói mobilitásnak jelentős hatása lesz az európai identitás kialakulására is.

Az egyenlő esélyek biztosítását szolgálja a sikeresen működő diákhitel-rendszer, a szociális támogatások rendszere, de idesorolhatjuk a kollégiumférőhely-bővítő programokat is. Mindezekkel együtt is azt kell megállapítani, hogy a hallgatói mobilitás meglehetősen alacsony szintű mind hazai, mind külföldi relációban.

Magyarország 12 eFő fogadott külföldi hallgatóval (2007) ennek a tudáspiari szegmensnek szerény szereplőjeként jellemezhető. Ily módon hazánk felsőoktatása nem képes kihasználni a tehetséges hallgatók idevonzásából fakadó előnyöket, melyek az ország tudományos bázisát erősítenék, de nem képes megfelelő anyagi előnyt sem kovácsolni a külföldi hallgatók hazai beiskolázásából sem. Ha a magyar felsőoktatás valóban olyan magas színvonalú, mint hisszük, akkor nagyobb vonzerőt kellene gyakorolnia a nemzetközi tudáspiacra. Ennek azonban hiányzik a feltétel-rendszere (idegen nyelvű programok és tananyagok, az EFT egyetemeivel összehangolt alap- és mesterszintű programok, idegen nyelven oktatni képes tanárok, színvonalas infrastruktúra, kollégiumi kapacitás stb.).

E téren gyorsabb növekedést hozhatna, ha célpiacként a szomszédos országok magyar ajkú, kisebbségben élő hallgatói kerülnének a stratégiai akciók középpontjába: ezeknél legalább a nyelvi nehézségek nem jelentkeznének. Számukra viszont olyan alapítványokat kellene létrehozni, amelyek segítségével a fejlettebb nyugati országokban élő tehetősebb szóránymagyarság támogatását lehetne kanalizálni, és a hallgatók ezen alapítványok ösztöndíjával jelennének meg a magyar egyetemeken.

A Magyarországról kiutazó 8 eFő is (2007) szerény számnak minősül, az összes hallgatói létszámnak mindössze 2–3%-a. Tanulmányaik nagyobb részt egy-két szemeszterre korlátozódnak, nagy részük itteni tanulmányait egészíti ki, és visszatér, diplomát itt szerez. Támogatást jórészt külföldi eredetű források jelentenek – számukra a külhoni résztanulmány jelentős anyagi teher. Egy szűkebb, tehetősebb kör gyermekei jelentős szülői támogatással látogatnak komplett kurzusokat és szereznek

külföldi diplomát. A multinacionális vállalatok mindkét csoport végzett hallgatóit előszeretettel alkalmazzák.

MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS

5. „A minőségbiztosítás területén az összehasonlítható kritériumokon és módszereken alapuló európai együttműködés kialakításának támogatása.”

A diplomák kölcsönös elismerésének csak egyik feltétele az átláthatóság (azaz hogy egyértelmű legyen az elvégzett tanulmányok tartalma, a megszerzett tudás alkalmazhatósági területe). Legalább ennyire fontos, hogy oktatási intézménytől független szervezet értékelje és minősítse az adott intézményben folyó oktatást, és ezek a minősítést végző szervezetek az EU-ban azonos elvek alapján működjenek. A minőség ellenőrzésének fokozása, mint láttuk, az autonómia növelése, az állam hátrább lépése miatt is szükséges.

A minőségbiztosítási rendszer kiépítése a reform egyik legjobban kidolgozott területének tekinthető. Egy gyenge pontot azonban itt is találunk: vitatható a MAB minőségről alkotott felfogása. Minőség alatt leegyszerűsítve a kvalifikált oktatók jelenlétét értik: tantárgyfelelősként legalább PhD-fokozattal rendelkező oktató jelölhető meg. Ez a kritérium azonban az alapképzésben elfogadhatatlan. A minőségi követelménynek összhangban kell lenni az elérendő céllal. Amikor az alapképzésnél tömeges oktatásról, gyakorlatban alkalmazható ismeretek átadásáról van szó, súlyos hiba az akadémiai mérce abszolutizálása. Sokkal fontosabb lenne, hogy tudományos fokozat mellett/helyett a gyakorlati alkalmazásban jártas felkészült szakemberek is szerepet kapjanak. Az alapképzés tömegoktatás: itt nincs helye ilyen mértékben az akadémiai normáknak. A régi egyetemi elitképzés a mester és a doktori szintre csúszott fel. Az alapképzés nem egyetem: az oda bekerült tömeg nem alkalmas egyetemi szintű ismeretek befogadására. Ez a megállapítás egyben arra is utal, hogy alapszinten az elitképzés kérdése nincs megoldva.

3. táblázat. Egy ideális képzési struktúra

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

Forrás: Barakonyi (2004b)

AZ OKTATÁS EURÓPAI DIMENZIÓJA

6. „A felsőoktatás szükséges európai vonatkozásainak támogatása, különösen a tantárgyfejlesztéssel, intézményközi kooperációval, mobilitási lehetőségekkel és a tanulmányokra, a gyakorlati képzésre, és a kutatásra vonatkozó integrált programokkal.”

Az Európai Felsőoktatási Térségtől joggal elvárható, hogy a gazdasági háttérű mobilitási igény kielégítése mellett járuljon hozzá

- a polgárok európai identitásának erősítéséhez;
- az európai kulturális örökség megőrzéséhez;
- Európának a világ kultúrájában betöltött vezető szerepének megerősítéséhez;
- a magyar nemzeti kultúra és hagyományaink megismeréséhez, ápolásához, terjesztéséhez;
- a végzett hallgatók értelmiségivé válásához.

Több tucat alapszintű szakalapítási és több száz szakindítási kérelmet átvizsgálva megalapozottan állítható, hogy az európai dimenzió a szakleírásokból szinte teljességgel hiányzik, de nem jobb a helyzet az értelmiségi létre való neveléssel sem. Az európai identitás kialakításának, az európai kulturális örökség ápolásának az oktatásban is meg kell (kellene) jelennie mind a tananyagokban, mind a sokrétű intézmény-

közi kapcsolatokban. Ugyanilyen fontos – he nem fontosabb – hogy a túlsúlyos szakbarbár képzés helyett jóval nagyobb teret kapjon az értelmiségi létre nevelés is.

Sajnálatos módon a jelenleg zajló hazai Bologna-folyamat kialakítása során mindkét szempont elsikkad. Ebből az következik, hogy reform során kialakított struktúra sem a Bologna-kritériumoknak, sem a magyar felsőoktatási törvényben rögzített értelmiségi elvárásoknak nem felel meg.

IRODALOM

- Agenda 2000 – For a Stronger and Wider Union. Strassbourg, 1997.
- ALTBACH, PHILIP – ROBERT O. BERDAHL – PATRICIA J. GUMPORT (1999): American Higher Education in the Twenty-first Century. The Johnson Hopkins University Press, Baltimore – London, 1999, p. 484.
- ALTBACH, PHILIP G. (2004): The „Tipping Point” in International Education: How America Is Losing the Race. International Higher Education, Nr. 35, Spring 2004.
- Az európai felsőoktatási térség, Európa oktatási minisztereinek közös nyilatkozata, Bologna, 1999. június 19.
- BARAKONYI KÁROLY (2004a): Bologna folyamat: Kiért szól a harang? Élet és Irodalom, 2004. november 5.
- BARAKONYI KÁROLY (2004b): Rendszerváltás a felsőoktatásban – Bologna folyamat, modernizáció. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2004.
- BARAKONYI KÁROLY (2001): Stratégiai irányváltás: a felsőoktatási szakstruktúra alakítása. Vezetéstudomány, 2001/7-8. 6-15. o.
- BARBLAN, ANDRIS: The Sorbonne Declaration: Follow-up and Implications – A Personal View. Internet
- BARNETT, ROLAND (1996): The Idea of Higher Education. The Society for Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham (UK) – Bristol (PA, USA), 1996
- Erasmus Mundus. <http://europa.eu.int/comm/education/...>
- FERENCZ SÁNDOR (2001): A középkori egyetem. In: (Tóth, 2001): Az európai egyetem funkcióváltásai. <http://www.fil.hu/tudrend/Tt/egy-kot/ferencz.htm>
- GALLUP (2007): Flash Eurobarometer Series #198. Perceptions of Higher Education Reforms. Survey among teaching professionals in higher education institutions. Internet.
- HALÁSZ GÁBOR (1997): Az oktatás és az Európai Unió. Európai tükr, 1997/1.
- HILBERT ATTILA (1997): Az Európai Unió felsőoktatáspolitikája. Európai Tükr Műhelytanulmányok, 1997, Nr. 13.
- HRUBOS ILDIKÓ (2002): A „bolognai *folyamat*”. Európai trendek. Kutatás közben sorozat, Oktató-kutató Intézet, Budapest, 2002.
- KIRSTEIN, JETTE (2002): Tanulmányi struktúrák és felsőoktatási rendszerek az EU/EGT országokban
- LADÁNYI ANDOR (1998): Az európai integráció és a magyar felsőoktatás. Európai tükr, 1998/3.
- LANGE (2002): Der Europäische Hochschulraum – Erfolge und Perspektiven. In: Die Politische Meinung, 2002. www.kas.de/.
- LEVINE, ARTHUR (1993)(ed.): Higher Learning in America 1980-2000. The Johnson Hopkins University Press, Baltimore – London, 1993, p. 383.

- LORANGE, P. (2002): New Vision for Management Education. Pergamon, Amsterdam – Boston – London etc., 2002
- LOURTIE, PEDRO (2001): Megnyitó beszéd. Európa oktatási minisztereinek közös nyilatkozata, Prága, 2001. május 18.
- Lub, Anneke – Marijk van der Wende – Johanna Witte (2003): Bachelor-Master Programmes in The Netherlands and Germany. TEAM Volume 9, Nr 4, 2003.
- MAGYAR BALINT (2002): Versenyképes magyar felsőoktatás. Magyar Felsőoktatás, 2002/7:4–6.
- Makovényi Ferenc (2007): Tendenciák a nemzetközi felsőoktatásban. FTT konferencia, Noszvaj, december 12-13. (előadás)
- SIMONICS ISTVÁN (1998): A szakmák és képesítések kölcsönös elismerése. Európai tükrök, 1998/4:45–56.
- TAUCH, CHRISTIA – ANDREJS RAUHVARBERS (2002): Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe. September 2002, European University Association, European Commission – Directorate General for Education and Culture, EUA, Geneva
- The Nobel Prize Internet Archive. <http://almaz.com/nobel/nobel.html>
- TÓTH TAMÁS (2001) (szerk.): Az európai egyetem funkcióváltozásai. Felsőoktatás-történeti tanulmányok. MF Könyvek 18., Professzorok Háza, Budapest
- WORLD BANK GROUP: Constructing Knowledge Society. Internet, www.worldbank.org
- World Economic Outlook; Globalization – Opportunities and Challenges, Washington: International Monetary Fund, May 1997.

Pusztai Gabriella–Szabó Péter Csaba

A bolognai folyamat recepciója Magyarországon

Tanulmányunkban a bolognai folyamat magyarországi felsőoktatásra gyakorolt hatásait kívánjuk bemutatni. Elsősorban arra koncentrálunk, hogy az európai integráció keretében kibontakozó oktatáspolitikai lépések milyen hatást gyakoroltak a felsőoktatás világára, a felsőoktatáspolitikai erőter aktorai hogyan értelmezik a bolognai célokat, hogyan interpretálják a szükséges oktatáspolitikai változásokat, hogyan értékelik a megtörtént lépéseket, vagyis összességében milyen viták kísérik a folyamat magyarországi implementációját.

Mivel a célcsoport karaktere és a vizsgált kérdéskör igen finom megközelítést kívánt, s nem állt rendelkezésre e témában korábbi hazai kutatások tapasztalatai alapján felhasználható standardizált kérdéssor, a fenti problémákra kvalitatív kutatás eszköztárával kerestük a választ. Eredményeink tehát egyrészt a véleményformáló oktatói és kutatói körök médiában folytatott vitáinak, másrészt a felsőoktatási és munkaadói körök képviselőivel készült interjúk elemzése alapján születtek.

Az oktatás paradigmaváltásával kapcsolatban jelentős nézeteltérések tapasztalhatóak ki a reform szükségességéről és mértékéről, az állam kívánatos oktatási szerepvállalásáról, valamint a reformokat kikényszerítő erőkről alkotott vélemények között. A bolognai folyamat körüli nagy vitákat leginkább annak eltérő értelmezései s a különböző társadalmi szereplőkkel való egyeztetés elmaradása miatti sérelmek generálják. Összességében egyértelmű, hogy a bolognai rendszerre való áttérés nemcsak a felsőoktatás világát alakítja át, hanem jelentős társadalmi változásokkal jár együtt, melyek közül várhatóan az egyik leggyengébb láncszem az alapidiplomások munkaerőpiacra való kikerülése lesz, ami egyben a változások próbaköveként is értelmezhető.

A MAGYAR FELSŐOKTATÁS KÖZELMÚLTJA ÉS A SZERKEZETVÁLTÁS INTÉZKEDÉSEI

A felsőoktatás változásai Magyarországon erősen összefüggenek a gazdasági és társadalmi környezet változásaival. A rendszerváltást követő években ellentmondásos folyamat zajlott hazánkban, s ez a folyamat ma is tart. Az elmúlt 15 évben gazdasági emelkedés és recesszió többször váltotta egymást. Miközben a gazdasági recesszió miatt az állam többször restriktív politikát folytatott, a felsőoktatás iránti igények töretlenül emelkedtek. A felsőoktatási hallgatók száma 1990 és 2003 között négy-

szeresére nőtt, az egy oktatóra jutó hallgatók aránya 5,9-ről 16,5-re, vagyis több mint két és félszeresre. 2005-re a megfelelő korosztálynak több mint 40%-a vesz részt felsőoktatásban. (Bologna Report 2003) Magyarországon tehát egy évtized alatt és egy időben jelentkeztek azok a folyamatok (igénynövekedés és szűkülő források), amelyek a nyugati országokban egymást követően és hosszabb ideig tartottak. Mivel a restriktív és expanzív oktatáspolitikai szakaszok váltakozása közben más lényeges felsőoktatáspolitikai kérdések megoldatlanok maradtak, a jelenleg zajló folyamatok ennek a gyors átalakulásnak a hatásait egyszerre próbálják meg kezelni a mindenki által respektált „európai harmonizáció” apropóján, s a változtatásokat a magyar történelmi tudatban pozitív másodlagos jelentéssel bíró kifejezéssel „reformnak” nevezik. Mivel Magyarországon a felsőoktatás szerkezetváltását szélesebb jelentésmezőben interpretálják, tanulmányunkban követjük ezt a széles problémafelvetést. „Bolognát” akár a felsőoktatási reformok trójai falovának is nevezhetjük.

A második világháborút követően a magyar felsőoktatás szovjet mintát követve alakult. Ennek jellemzői: centralizált irányítás, alacsony részvételi arányok, erős szakképző jelleg. Ez utóbbival is összefügg, hogy Magyarországon egyetemek és főiskolák bináris struktúrája alakult ki, sok relatíve kis méretű intézménnyel. Ez a tény ma is erős hatással van a bolognai folyamat magyarországi implementációjára.

A felsőoktatás reformjait e kihívásokra adott válaszokként értelmezzük. A magyar felsőoktatás változásai nem a bolognai folyamattal indultak el, hanem a rendszerváltástól kezdve, a kilencvenes években végig tartottak, s ma is zajlanak. (Itt most nincs lehetőség, hogy a változások minden dimenzióját bemutassuk – lásd finanszírozás, integráció, intézményirányítás stb.). A felsőoktatás olyan sok változáson ment keresztül, hogy az 1990 utáni időszakot a „magyar felsőoktatás hosszú évtizedének” is nevezik. (Fábri, 2002)

1993-ban született az első felsőoktatási törvény, azelőtt az oktatás minden szintjét egységes oktatási törvény (1985) szabályozta. Az 1993-as törvény (Ftv.) jelentősége a felsőoktatás decentralizációjában, a felsőoktatási intézmények autonómiájának megteremtésében volt, s a szovjet típusú felsőoktatásnak modern felsőoktatás általi leváltását tette lehetővé.

A magyar felsőoktatás „eurokompatibilissá” tételének fontos eleme, az Európai Kreditátviteli Rendszer (ECTS) applikálása hosszú folyamat eredménye. Már 1990-től kezdve voltak intézményi próbálkozások a régi hallgatói értékelési rendszer átalakítására, s a kredit-akkumuláción alapuló értékelési rendszer bevezetésére. Az ECTS bevezetése törvényi szinten a Felsőoktatási törvény 1996-os módosításával jelentkezett, s 2002-től vált kötelezővé minden intézmény számára. Szintén a nemzetköziesedés témaköréhez tartozik az oklevélmelléklet. Ennek bevezetéséről 2003-ban született törvénymódosítás.

1999-ben Magyarország a Bolognai Nyilatkozat aláíró országai között volt, vagyis vállalta a két fő szakaszon alapuló felsőoktatási rendszer létrehozását. A rendszer egésze valójában négyfokozatú. Leghamarabb (1994-től) a doktori (PhD-) képzést vezették be (ISCED 6. szint) a fent említett 1993-as Ftv. által. A bachelor képzés alatt a felsőfokú szakképzési programok (ISCED 5B. szint) 1997-től kerültek bevezetésre.

A hároméves alapképzési (BA/B.Sc., ISCED 5A-) programok indítása 2004-től vált lehetővé a felsőoktatási törvény 2003-as módosítása által, de ekkor még csak nagyon kevés program indult be. A kétszakaszú rendszer elindulása 2006-tól számítható a 2005-ös új Ftv. eredményeként. Ekkor indították el minden képzési területen a BA- és BSc-programokat. (A folyamat tartalmazta a korábbi több mint 400 féle program integrálását körülbelül 100 programba.) Néhány területen megmaradtak a hosszabb egységes képzések: orvosi, állatorvosi, gyógyszerész, fogorvosi, jogi, építészmérnöki képzés.

A kilencvenes években az állam irányító szerepe is megváltozott, ennek manifestálódásai a különböző köztes testületek. A bolognai folyamatot illetően a diszciplináris területen működő különböző szakbizottságokat a Nemzeti Bologna Bizottság integrálja.

Az új programok indításával kapcsolatos döntéshozatal egyik legfontosabb köztes szervezete a Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB). A MAB már 1992-ben megalakult, s 1993-tól vált feladatává az intézmények és a programok folyamatos minősítése. A bolognai folyamatban igen nagy jelentősége van, mivel az egyetemeknek és főiskoláknak a MAB-hoz kell benyújtani a kérelmeket az új alap- és mesterszakokról. A kérelmeknek többek között tartalmazniuk kell a képzési programok kurzusainak leírásait és az oktatók tudományos és oktatói tevékenységével kapcsolatos adatokat. Noha hivatalosan az oktatási miniszter hagyja jóvá az új programok indítását, ki lehet jelteni, hogy ebben a folyamatban a legfontosabb döntéshozó testület a MAB.

A tanulmány írásakor (2008) intézményi szinten folyik a mester szintű képzési programok kidolgozása és akkreditálása. Ez minden szak esetében kétlépcsős folyamat. A programok létesítése már korábban megtörtént, most az indításhoz szükséges dokumentumok összeállítása folyik az intézményekben. Ezt a munkát az intézményekben intézeti vagy tanszéki szinten végzik. A mester-szintű képzési programoknak legkésőbb 2009-ben kell elindulniuk.

Az Ftv. 2007-es módosításai közül az egyik legfontosabb, hogy egy oktató egy intézményben vehető figyelembe az akkreditációs folyamatban. Az intézkedés mögött az a tény áll, hogy számos professzor, illetve minősített oktató tanít egyidejűleg nagy egyetemeken és kisebb intézményekben (általában főiskolákon). A kormányzat a minőségbiztosítás fontos elemeként interpretálja a törvénynek ezt az elemét. Más nézőpontból viszont látható úgy is ez az intézkedés, mint az erősebb és gyengébb felsőoktatási intézmények közötti verseny/küzdelem egyik eleme. Várható, hogy az oktatók a magasabb presztízsű intézményeket választják a regisztrációkor mint „fő” munkahelyet, s a „gyengébb” intézmények nehéz helyzetbe kerülhetnek programjaik akkreditációja során.

Mindazonáltal úgy tűnik, hogy Magyarországon 2010-re megvalósul a három szakaszból álló, bolognai típusú felsőoktatási struktúra. 2010 után arra lehet számítani, hogy az új rendszer problémáinak korrekciói továbbra is mozgásban tartják a felsőoktatás reformfolyamatait.

A hallgatói mobilitás koordinálására jött létre 1991-ben a Magyar Ösztöndíj Bizottság, s 2004-ben kormányhatározat rendelkezett „az Európai Felsőoktatási Térség megvalósítása érdekében a hallgatói mobilitás elősegítéséről”. A Magyarországon tanuló külföldi hallgatók aránya az évtized közepén az összes hallgató három

százalékát tette ki. Több mint fele a szomszédos országok magyar anyanyelvű hallgatói közül került ki. A magyarországi hallgatóknak csak két százaléka jut hozzá a külföldi tanulmányokhoz, ami mélyen az EU-átlag alatt van, mert az ösztöndíjak a megélhetési költségek mintegy negyven százalékát fedezik, s a magyarországi bér-színvonal túl alacsony ahhoz, hogy a szülők tömegei képesek legyenek kipótolni a hiányzó részt. (Tót, 2005)

2001-től törvény írja elő a magyar felsőoktatási intézményeknek, hogy alakítsák ki minőségbiztosítási rendszerüket. A felsőoktatási minőségitelesítés intézménye a Magyar Akkreditációs Bizottság.

A FELSŐOKTATÁSRÓL SZÓLÓ DISKURZUS KETTŐS ARCA

A felsőoktatás átalakulását s szűkebben a bolognai folyamatot bemutató publikációk nem egységes hangnemben értékelnek. Egy csoportot formálnak néhány kormányzathoz kötődő „hivatalos” dokumentumok és szakértői anyagok, jelentések. Ezeknek sokszor az a szerepük, hogy a nemzetközi szintén (például a bolognai follow-up folyamatban) a reformok sikereit mutassák be. A bolognai folyamatnak a magyarországi olvasóknak szánt szakértői írások is sokszor pozitív arcát mutatják. Ezen írások fő retorikai elemei az olyan kifejezések, mint például gazdaságosság, hatékonyság és minőség, alkalmazkodás a munkaerő-piaci igényekhez. A mindezeket magában foglaló fő gondolat a nemzetközi normáknak, a tudástársadalom kihívásainak való megfelelés. Azt is mondhatjuk, hogy ezek az írások visszhangozzák az olyan nemzetközi szinten született dokumentumok hangnemét, mint amilyenek például azok a hivatalos nyilatkozatok, amelyeket a bologna *follow-up* folyamat keretében rendezett konferenciák adnak ki. Ezek a dokumentumok jók arra, hogy a jogalkotási folyamatok kronológiáját vagy a döntéshozatal hivatalos intézményeit megismerhessük. De ebben a retorikában kevés szó esik a bolognai folyamat és a restriktív állami politika összefüggéseiről vagy az egyetemek és főiskolák közötti harcról, az átállás intézményi szintű nehézségeiről.

A bolognai folyamatról szóló diskurzus másik oldalát/arcát azok a szerzők képviselik, akik az oktatási rendszer kutatóiként szemlélik a reformokat. Ezek közül a kutatók közül többen kötődnek a budapesti Oktatókutató és Fejlesztő Intézethez (korábban Felsőoktatási Kutatóintézet). A változásokat gazdasági, társadalmi szempontból elemző írásaik nem feltétel nélkül optimisták a reformokkal szemben, azokat nem a „Bologna-mennyországba” való útnak tekintik. A felsőoktatás változásait a kilencvenes években tágabb gazdasági, társadalmi, történelmi kontextusban szemlélik. A változásokat nem egyszerűen úgy tekintik, mint politikacsinálók vízióinak manifesztálódását, hanem figyelembe veszik az oktatási rendszerek változásainak társadalmi törvényszerűségeit, mint például a Felsőoktatási Kutatóintézet 2000-ben megjelent tanulmánykötetének szerzői. (Lukács [szerk.], 2002) Ilyen törvényszerűség például a tömegesedés kihívásaira válaszoló diverzifikálódás, (Kozma, 1998) a felsőoktatás aktorainak karakterében és funkciójában bekövetkezett váltások (Kozma, 2004) vagy a nagy nemzetközi felsőoktatási modellek egymáshoz való közeledésének tendenciája. Ez az utóbbi szempont kap kitüntetett szerepet Hrubos Ildikó és

munkatársai kutatásaiban. Hrubos a bolognai folyamat magyarországi implementálásának legfontosabb kutatójaként a kezdetektől vizsgálja a problémákat nemzetközi összehasonlításban. (Hrubos–Szentannai–Veroszta, 2003; Bíró–Hrubos–Lovász–Pásztor, 2004; Hrubos, 2006) Kutatócsoportjának legutóbbi munkája (2007) nemzetközi, intézményi szintű vizsgálat volt. Magyarországgal kapcsolatban megállapítják többek között, hogy a deklarált célokban megfogalmazott összehasonlíthatóság és átjárhatóság (mobilitás) egyelőre inkább cél, mint valóság, annak ellenére, hogy a kormányzati szint az egyetemi és főiskolai szektor képzési programjainak azonossá tételére törekszik (nem úgy, mint például Hollandiában). Hrubos és szerzőtársai úgy gondolják, hogy más országokhoz hasonlóan a két szektor munkamegosztásának elősegítésére kellene törekedni, s a homogenizáció vs. differenciálódás kérdése helyett egyidejű homogenizáció és differenciálódás paradigmájában kellene gondolkodni.

Összegezve tehát megállapíthatjuk, hogy a bolognai folyamattal kapcsolatos igazi problémák és kérdések nem a kormányzati és szakértői hivatalos anyagokban jelennek meg, hanem a független kutatók munkáiban.

A KUTATÁS MÓDSZEREI

A kutatás során sajtóközleményeket és felsőoktatási szakemberekkel készült interjúkat elemeztünk. A feldolgozás mindkét esetben kvalitatív módszereken alapult. A sajtóelemzés során az első lépés a sajtóorgánumok fenti témákhoz kapcsolódó cikkeinek és publicisztikáinak a szemlézése. Az elemzési egységek a sajtóban megjelent nagyobb terjedelmű cikkek és publicisztikák voltak, melyeket hat mértékadó magyarországi sajtótermék (*Élet és Irodalom*, *Heti Válasz*, *Heti Világgazdaság*, *Magyar Nemzet*, *Népszabadság*, *Világgazdaság*) 2005, 2006 és 2007-es évfolyamai közöltek. A két napilap a vezető politikai erők és a nagy szavazótáborok szemléletmódját reprezentálja, a hetilapok a közvélemény-formáló értelmiség különböző világlátású képviselőinek adnak megszólalási lehetőséget. Az adatgyűjtéshez első lépésben értelmezni kellett a keresett témával kapcsolatos társadalomtudományi szaknyelvben használatos fogalmakat, melyeket dimenziókra bontottunk, s ezekhez egyenként a közbeszédben használatos kulcsszavakat rendeltünk.¹ A vizsgált időszakban 215 cikket és publicisztikát gyűjtöttünk össze. Ezután azok elsődleges feldolgozása, a szemlézés következett.

A szemlézés során a publicisztikákról készült összefoglalókban a szerző(k) legfontosabb állításaira, illetve az állítások hierarchiájára koncentráltunk, s annak a valóságkonstrukciónak a tömör formában való bemutatására, amely az adott írásban tükröződött. A publicisztikák összefoglalóira épülve készült el a vizsgált témakörök hazai sajtódiskurzusának vázlatos áttekintése, melyben arra törekedtünk, hogy bemutassuk a tárgyalt témák és vélemények sokszínűségét, valamint a hozzászólók összetételét.

¹ A kulcsszavak a hallgatói mobilitás, az integráció, a bolognai folyamat, a BA-, MA-képzés, a diploma munkaerő-piaci értékesíthetősége, a továbbképzés, felnőttképzés és a magánfelsőoktatás voltak.

A vizsgált publicisztikák szerzői öt nagy csoportra oszthatóak: közgazdászok; egyetemi oktatók; politikusok; újságírók; és a testületek, érdekvédelmi szervezetek nevében nyilatkozók. Összességében megállapítható, hogy a felsőoktatási intézmények oktatói és a reformpárti közgazdászok alkotják a két legmarkánsabb tábor, s általában a disztíngált és nyugodt hangnemű írások ellenére világosan érzékelhető, hogy az egyes érdekcsoportok értékrendje, vonatkozási rendszere eltér, ezért a valószínűleg alkotott konstrukciói sok esetben nem összehajlíthatók.

Az interjúk elemzésekor azt próbáltuk megragadni, hogy a vizsgált témákkal kapcsolatban milyen gondolati konstrukciók jelennek meg a felsőoktatás világával kapcsolatban álló aktorok körében. A 22 interjú strukturált felvételét az MTA Szociológiai Kutatóintézetének Szervezet- és Munkaszociológiai Műhelye szervezte, az interjúalanyok felsőoktatási intézmények vezetői és a munkaerőpiac képviselői voltak. Az interjúelemzés során az interjúk szövegeiben a felsőoktatás szerkezetváltásával kapcsolatos fő megállapítások tipizálására törekedtünk. Az egyes kérdéskörök szerint haladva annak elemző összefoglalására törekedtünk, hogy a megszólalók között milyen konszenzus, illetve milyen markáns véleménykülönbségek tapinthatók ki. Az elemző összefoglalásban a felsőoktatás-kutató nyelvén szólunk, azaz már nem alkalmazunk szó szerinti idézeteket, csak az interjúk jelzetére hivatkozunk. Elemzési egységnek a nyilatkozatokat tekintettük. A „nyilatkozat” az interjúk bármilyen gondolati egysége, amelynek valamilyen jelentés tulajdonítható, illetve amely elemezhető, interpretálható. Ez lehet tehát egyetlen szó vagy többmondatos gondolkifejtés is, akár az egész interjúrészletet is jelentheti. Emellett jelentést tulajdonítottunk a nyelvi megformálásnak és a stilisztikai választásoknak, hiszen ezek tükrözhetik a beszélők attitűdjeit.

KI MOZGATJA A FELSOROKTATÁSI REFORMOKAT?

Az oktatással kapcsolatos diskurzus sarokpontjait képezik a reform szükségességéről és mértékéről vallott nézetek, melyek a legszélesebb skálán mozognak. Legérdekesebb talán a reformokat kikényszerítő erőkre vonatkozó vélemények összevetése, azaz hogy a reform offenzív (a tudástársadalomra való átállás) vagy defenzív (az államháztartás gyenge teherbíróképessége) jellegű, belső oktatási, szakmai indíttatású vagy külső: a politikai vagy a gazdasági alrendszer diktálja.

A reformokat elemző cikkek fontos kérdése az állam kívánatos oktatási szerepvállalása. A legmarkánsabb vélemények azon pólus körül csoportosulnak, amely szerint a munkaerőpiac igényei és a hallgatói kereslet szabályozza a felsőoktatási kínálatot. Az ezzel szembenálló vélemények állami felelősségvállalásról és intézményi autonómiáról beszélnek. Egyesek szerint a hallgatói kereslet volt az, ami az előző évtizedben szabályozóként működött, s a lábbal szavazó hallgató után ment a fejkvóta. Az állam finanszírozói visszavonulásával kapcsolatos premisszák között is található eltérés: egyes vélemények meggyőződéses piacelvűségen nyugszanak, mások a költségvetés szűk keresztmetszetével érvelnek. A megmaradó állami finanszírozás mértékével kapcsolatban eltérő vélemények vannak: egyesek szerint kívánatos, hogy a főfinanszírozó továbbra is a költségvetés legyen, hogy kiszámítható legyen az

intézmények élete, mások minőség szerinti differenciált állami finanszírozásban gondolkodnak, vagy csupán a kiemelt kutatóegyetemeknek ítélnének meg támogatást. Az állami finanszírozás lehetséges feltételeiként szóba jön még a kibocsájtott diplomások munkaerő-piaci sikere, illetve a régió gazdasági életébe, valamint a felnőttképzésbe való belépés is. Hangot kap azonban az a karakteres piacelvű elképzelés is, amely szerint az állam munkahelyteremtő szerepet nem vállal, nem koordinálja a szereplők tevékenységét: kizárólag információkkal áll az aktorok rendelkezésére.

Az interjút vizsgálva látható, hogy más nézőpontból más szereplők is fontossá válnak a reformokról szóló narratívákban. Más szavakkal: ha valaki nem kívülálló szakértőként szólal meg, történetében lehet, hogy mások lesznek a szereplők. Ezekben a narratívákban a változások szereplői lehetnek az intézményi egységek, többnyire a karok, amelyek „megmerevítik a képzést”, vagy tantárgyakat adnak az „őskövületeknek” (értsd: szenior oktatóknak), de lehet szereplő a tanszék is „akinek” munka kell. Egy helyütt a „mérnöki terület”-ről azaz egy diszciplináris közösségről (vö.: akadémiai csoportok – Becher, 1989) olvassuk, hogy kiharcolt valamit. A rektori konferencia egyszerre értelmezhető döntéshozó testületként és „aréna”-ként (a rektorok intézményeiket képviselik). Több helyen az intézményvezető rektor, esetleg a dékán jelenik meg mint döntéshozó, aki „találkozik”, „csodálkozik”, „dönt” stb. S természetesen maguk az intézmények is megjelennek az interjúkban mint a változások szereplői (vagy elszenvedői).

Az interjúkban nem esik szó a társadalmi szereplőkkel való egyeztetésről, de a sajtóközlemények szerzői problematizálják a kérdést. Míg a döntéshozók azt hangsúlyozták, hogy a felsőoktatási törvény minden társadalmi szervezettel egyeztetve volt, addig az oktatótársadalom sajtóban megszólaló tagjai szerint csak látszategyeztetések zajlottak. Egybehangzó vélemények szerint az érintett társadalmi szereplők nem kooperálnak, a publicisztikákban is időnként éles hangú nyilatkozatokat közölnek, a kölcsönös kijátszás okozta sérelmek felhánytorgatása a publicisztikák visszatérő eleme. A hallgatói önkormányzat képviselői sérelmezik, hogy a tandíjat megszavazta a Magyar Rektori Konferencia, s azt állítják, hogy a jövedelmek nem a minőségi munkát fogják szolgálni, hanem az egyetemi vezetők presztízsköltekezését (új autó, bőrfotelek stb.). A publicisztikák szerint az intézmények közötti érdekellentétek is felszínre törtek, amikor például a pontszámításon alapuló keretszámok meghatározásánál a rendszerváltás előtti korszak régi érdekkijáró politikája érvényesült.

KRITIKA A REFORMOKKAL SZEMBEN

Mind az elemzett sajtóközleményekben, mind az interjúkban igen hangsúlyos elem a felsőoktatás reformjainak sokszor éles bírálata. Ez nemcsak a bolognai folyamathoz kötődő lépésekre, hanem az azt megelőző időszakra is vonatkozik. A sajtóviták és interjúk megszólalói a felsőoktatás rendszerváltás óta bekövetkezett változásai közül a legjelentősebbnek kétségtelenül az expanziót, a tömegessé válást tartják. A felsőoktatás kiterjedését lényegében minden interjúalany hanyatlásnak, romlásnak érzékeli, ekként éli meg, mindenki úgy érzi, a felsőoktatás „rossz pályán van”. A megkérdőjelezettek láttelepe a felsőoktatásról alapvetően lehangolt (és lehangoló), szinte

alig találunk a változások valamely aspektusát is pozitívan értékelő megnyilatkozást. A rendszerváltást követő, máig tartó expanzióhoz köthető közös „létélmény” a minőség romlása. Ennek külső jegye az intézmények „szaporodása”. A hallgatók tömeges megjelenésének következményeire utaló kifejezések lényegében egy jelentésborkorba tartoznak: „hígulás”, „túlképzés”, „devalválódás”. A minőségromlásnak ez a képzete kiterjed a középiskolákra is, egyesek szerint már a középiskola sem készít fel megfelelően a felsőfokú tanulmányokra. Alább, az egyetemek és főiskolák viszonyát tárgyaló részben is szó esik arról, hogy a minőség(romlás) kérdéséhez a legtöbb esetben asszociálódik a felsőoktatás és munkaerőpiac kapcsolódása. Lényegében mindenki a kettő közötti kapcsolat hiányát állapítja meg, vagyis hogy a képzési struktúra alakulása nem a munkaerőpiac igényeihez, hanem a hallgatói kereslethez igazodott. Csupán egyvalaki – egy jobboldali közgazdász – mondja azt, hogy ez a tömegessé válás szükségszerű volt, a részvételi mutatók nálunk még mindig alacsonyabbak az európai országokéhoz képest. Ugyancsak ő az egyetlen, aki a munkanélküli diplomások sokat hangoztatott ügyét sem látja szükségszerűen tragikusnak. Érvelése szerint annyi történik, hogy a végzettségek tartalma nem illeszkedik szorosan a munkakörhöz, foglalkozáshoz, s kétségtelen ugyan, hogy a diplomások „felvevőpiaca” nem nő azonos mértékben a kibocsátás növekedésével, de ettől a diplomások munkaerő-piaci előnye továbbra is megmarad. Összegezve az eddigieket, a felsőoktatás tömegessé válását az interjúk alanyai romlásként élik meg, a nyilatkozatok legtöbbszörében – egy hajdani, ideális állapot szinonimájaként – megjelenik az „elitképzés” kifejezés.

A reformokkal kapcsolatos legvitatottabb kérdés a reformok üteme, mennyisége és csapásiránya volt. Az oktatói világ képviselői általában túlzottan gyakorinak találják a reformhullámok egymásutániségét, többen gondolják úgy, hogy a menetközbeni szabályozási változtatgatások okozzák a gondot. Egyes neoliberais oktatásgazdászok szerint a reformok nagyon lassan haladnak. Ezen lassúságáért egyrészt a felsőoktatás és kutatás kamarai jellegű és puffer-szervezeteit – MAB, MTA – okolják, s feudális, belterjes államszocialista örökségként aposztrofálják őket, noha jórésztük a rendszerváltás után jött létre, másrészt a reakciós oktatók fékező, reformot felpuhító tevékenységét teszik felelőssé.

A sajtóközleményekben megjelenő, reformokat érintő hozzászólások közül sok kapcsolódik az ismert neoliberais reformközgazdász, Bokros Lajos (2007) vitaanyagaihoz. Ők a felsőfokú tanulás költségeinek viselésére és az egyetemek jövőjére vonatkozóan fogalmaztak meg radikális tételeket. Eszerint a felsőoktatás nem állampolgári jogon járó közszolgáltatás, s a tehetségtelenek tanulmányait semmilyen mértékben nem szabad államilag finanszírozni. A gyenge színvonalú felsőoktatási intézményeket be kell zárni, a kutatóegyetemeknek kiemelt állami finanszírozást kell adni, s az oktatók bérét a tandíjából kell kigazdálkodni. A kritikusok szerint ezek a javaslatok utópisztikusak, „fogalmi homály” jellemzi őket, a kis lépések kidolgozása hiányos, hatásai átgondolatlanok. A kritikák nem egyszer a felsőoktatás európai hagyományokban gyökerező társadalompolitikai funkciójának sérülését kérik számon a radikális reformeren, s az elképzeléseket elitistának, a társadalmi mobilitás iránt közömbös technokrata vízióknak tartják.

A magyarországi vitákban – minden periférián fekvő országhoz hasonlóan – állandó hivatkozás történik a nyugati példákra. A sajtóban és az interjúkban megszólalók előszeretettel hivatkoznak külföldi felsőoktatási rendszerek példáira pro és kontra a reformok ügyében is. A reformpárti szerzők az USA sikeres gazdaságát és felsőoktatási modelljét tekintik mintának. A reform bírálói közül többen felvetik, hogy az amerikai rendszer átültetése nem illik a magyarországi viszonyok közé, mert más a felsőoktatás fejlődési útja, vagy mert ott sem érte el a kívánt célt, és nem működik megfelelően, mivel meghonosítása növelte a társadalmi egyenlőtlenségeket. A felsőoktatás európai uniós átstrukturálásával kapcsolatban is szóba jön az a kétely, hogy a társadalmi igények restriktíójára, az expansziós nyomás elfojtására épülő, elmúlt évtizedekbeli felsőoktatás-politika sajátos örökség a posztszocialista országokban. Van olyan szerző, aki a svéd, német vagy a náluk jobban ellátott finn és spanyol egyetemek példáját ajánlja megfontolásra, ahol a magyarországi interpretáció szerint nem másolják szolgai módon a bolognai szerkezetet.

A „BOLOGNA” FOGALOM ÉRTELMEZÉSEI

Kutatásunk során felmerült a kérdés, hogy a társadalmi és oktatáspolitikai érdekcsoportok képviselői milyen ismeretekkel rendelkeznek a bolognai folyamatról, ezért összegyűjtöttük azokat az ún. Bologna-értelmezéseket, amelyek a publicisztikákban szerepelnek. A szakértői anyagok szerzői a sajtóban is azt hangsúlyozzák, hogy a bolognai átalakítás célja az egység és az átláthatóság, valamint a hallgatói mobilitás erősítése. Az akadémiai világ egyes képviselői szerint a bolognai reformok valóságos célja, hogy az államnak kevesebbe kerüljön a felsőoktatás. Az oktatók egy része egy nagy tananyagcsökkentésként interpretálja a változtatásokat, melynek során három évre kell zsugorítani, amit eddig öt év alatt tanítottak. A vélemények egy vonulata félreértett Bolognáról beszél: szerintük az eredeti cél az átjárhatóság és az összemérhetőség megteremtése volt, s nem a többszörös felsőoktatás egyszámosítás tétele, ezért vissza kell fordítani az elhibázott lépéseket, amelyek elmosták a főiskola–egyetem különbségtételt. Kivételként előfordul olyan nézet is, amely szerint a bolognai reform célja az európai kultúrkör összeolvasztása, az európai értékrend és állampolgáreszmény elterjesztése. Pragmatikusabb olvasatok szerint a bolognai átalakítás célja a nyelvtudás javítása, a felsőoktatás gyakorlatorientálttá tétele vagy a gazdasági igényekhez igazított munkaerő előállítása. Újabb értelmezés szerint az egyforma szintű képzések versenyeztetése vagy az egyetemek főiskolává alakítása a hazai bolognai folyamat értelme. Van olyan, aki szerint a bolognai folyamat latens célja, hogy az európai uniós ideológiát propagáló pedagógiai tanszékek expandáljanak, mások szerint a bolognai reform megfelelő lehetőség a pedagógiai tanulmányok, a tanárképzés kívánatos megerősítésére.

Az interjúkban is tetten érhetőek a bolognai folyamat egyéni „konceptualizálásai”. A folyamatot tartalmi szempontból az interjúalanyok közül sokan a régi rendszer konzerválásának tekintik. Az ideköthető nyilatkozatok szerint számos esetben nem történt sokkal több, mint a régi képzéseknek és azok tantárgyainak „átfestése”, az ötéves képzések „kettévágása”, a képzési struktúra „megmerevítése”, eset-

leg az, hogy „mindent beleraktunk” az alapképzésbe (nem gondolva arra, mi „marad” a mesterképzési szakaszra). Ebbe a sorba illik a „lebutított egyetemi [értsd: korábbi ötéves] képzés” kifejezés is. Ezek a nyilatkozatok tehát azt sugallják, a kényszer szülte strukturális változással nem járt együtt átgondolt tartalmi változás. Az átalakulás folyamata mellett szóló érvelés szerint a kétszakaszú képzés előnye, hogy a tömegesen megjelenő hallgatóság „szűrésére” módot ad a fokozatok közötti elválasztás. Ez ugyanakkor lehetőséget ad arra is, hogy a magas szintű elméleti oktatásban már csak a továbblépő legjobbak vegyenek részt.

A BOLOGNAI FOLYAMAT KRITIKÁJA

Mindkét vizsgálat azt mutatja, hogy a bolognai folyamatra reflektáló megnyilatkozások legmarkánsabb eleme a kritika. Az interjúalanyok a bolognai reformok megvalósítását kivétel nélkül elhibázottnak és elhamarkodottnak látják, mintsem rövid távon előremutatónak és pozitív átalakulásnak. A megkérdezettek a folyamatokat alapvetően konfliktusként, harcként értelmezik, szinte bármely dimenziót tekintve. (Különösen igaz lesz ez a szektorok viszonyára.) Van, aki „háborús viszonyok”-ként aposztrofálja az új képzési formára való átállás időszakát. A folyamatnak léteznek pozitív töltésű értelmezései, de az idetartozó nyilatkozatok is inkább csak szükségszerűségről beszélnek (a szükségszerűség okát a tömegesedésre való válaszkényszerben jelölik meg). A nyilatkozatok egy részében érezzük úgy, hogy a bolognai folyamatot a destrukcióval azonosítják inkább. Érdekes, hogy a legeggyértelműbben idetartozó nyilatkozat pozitív értéktulajdonítású: „szét kellett verni”, de többnyire negatív ítéletet hordoznak azok a nyilatkozatok, amelyek szerint az átállás veszteséget hozott abban az értelemben, hogy egy – talán nem jól, de mégiscsak – működő rendszert alakítanak át. (A gondolatmenet szerint a „rég” rendszer működőképességét az adta, hogy a társadalom nagyjából tisztában volt a rendszerrel, mindenki (a családok, a szülők, a „lakosság” és a munkaadói szféra egyaránt) tudta, hogy hova helyezzen el magában egy főiskolai vagy egy egyetemi diplomát mind presztízs, mind tudás- és kompetenciataralom tekintetében. A két szektor „kiegészítette egymást”. A „buta előkészítés” nyomán előállt új helyzet egyik legfőbb negatívuma tehát a bizonytalanság, illetve az új rendszer egészének, illetve kiadott fokozatainak értelmezhetetlensége a társadalom és gazdaság számára. Ugyancsak deficitként mutatkozik, hogy nem növekednek a bolognai folyamat szellemiségéhez olyannyira kötődő mobilitás (jelen esetben nem társadalmi, hanem akadémiai értelemben vett mozgás) esélyei.

A folyóirat-elemzésekben kiderül, hogy a Bologna körüli nagy viták 2005-ben a kétszatos felsőoktatás felszámolásának kockázatai körül folytak, később tartalmi kérdések alapelveiről, például arról, hogy a mesterszakok specializált vagy generalizált tudást közvetítsenek-e. Nagyon gyakori az írásokban az a vélemény, hogy a *Bolognai Nyilatkozat* pontjait egyoldalúan értelmezik, vagy félreértelmezve megy végbe a hazai felsőoktatás átalakítása, s a hat pontból csak a többszakaszú szerkezet kialakítására koncentrálnak: nem figyeltek sem a minőségbiztosítással kapcsolatos pontra, sem a hallgatói-oktatói mobilitás elősegítésére.

A bolognai reformok leggyakoribb kritikái a sajtóban, hogy a szerkezetátalakítás elkapkodott, Európában a magyarországi volt a leggyorsabban levezényelt reform, melynek során szakok tűntek el. A rövid futamidejű képzés kockázata továbbá, hogy a kétszakaszú képzés első szakasza alatt a hallgatók nem lesznek képesek nyelv-vizsgát szerezni. A főiskolákra gyakorolt hatása, hogy oktatóikkal elárasztva a gyenge doktori iskolákat tömegképzéssé teszik. Az alapképzéssel (BA-szinttel) kapcsolatban az az általános aggodalom, hogy ezzel a végzettséggel nem tudnak majd elhelyezkedni, a mesterképzésben (MA szinten) viszont alacsonynak találták a felvehető hallgatók 35%-os keretét.

A BOLOGNAI FOLYAMAT EGYÉB ASPEKTUSAI

A bolognai folyamatnak vannak olyan aspektusai, amelyek a hivatalos Bologna-diszkurzusnak és dokumentumoknak fontos elemei, de a vizsgált szövegekben kisebb figyelmet kapnak. Ilyen aspektusok a minőség, az intézményi autonómia és az akkreditáció. A hallgatói mobilitás kérdése pedig szinte egyáltalán nem tematizálódik sem a sajtóközleményekben, sem az interjúkban.

MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS

Megfigyelésünk szerint a minőségbiztosítás kérdése vagy reflektálatlanul szerepel a szövegekben, vagy a gyanakvás hangján szólnak róla, miszerint ez „valakinek jó üzleti lehetőség”, vagy hazai szakembergárdája más pályáról kiszorult szakértőkből áll stb. Az oktatói megszólalók egy része szerint megvalósítható az oktatási rendszer belső akadémiai logikáján alapuló minőségbiztosítás, ennek eszközei a hallgatók felvételi szűrése és a tanárok kinevezésének szakmai feltételei, a tudományos testületek nagyobb beleszólása. A minőség-vita másik pólusán e nézet szerint a felsőoktatásnak külső minőségértékelésre van szüksége, s ebben csak a munkaerőpiac képviselői kompetensek. Ritkábban találkozunk a hallgatói vélemények hangsúlyozásával. Noha a hallgatók véleménye egyes rangsorok kialakításában máris jelentős súllyal esik latba Magyarországon, így komoly szemponttá válik, hogy az oktatók mennyire érnek rá foglalkozni velük. A minőségi szemlélet meghonosításának egyik fontos lépéseként értékelt intézményi pályakövetéses vizsgálatokkal kapcsolatban megfogalmazódó szkepszis oka, hogy az alumnusok kapcsolattartása az egykori intézménnyel a mai magyar felsőoktatásra nem jellemző.

Az akkreditáció intézménye és működése körül is több nézet csap össze a folyóiratok oldalain. Egyrészt az oktatási kormányzatot éri bírálat, amiért a MAB elutasító döntéseit felülírva nem megfelelőnek ítélt szakok indítását engedélyezte, valamint a MAB munkáját nehezíti a menetközbeni döntésekkel. Másrészt az akkreditáció intézményével kapcsolatban az a kritika merül fel, hogy a MAB-ban egymás kölcsönös akkreditálása folyik, s az a javaslat olvasható, hogy az akkreditációs folyamatba társadalmi és szakmai nyilvánosság bevonása is kívánatos.

Az interjúkban az akkreditáció kérdése az érdekek érvényesítésének problémájához társul. Az érdekvérvényesítés eltérő lehetőségeinek okát az oktatók abban látják, hogy a Magyar Akkreditációs Bizottságban az egyetemi szféra erősebben jelenik meg, mint a főiskolai. Itt arra is történik utalás, hogy az érdekek nem csupán a két szektor dimenziójában metszettek, hanem létezik egy centrum–periféria dimenzió is, nevezetesen a fővárosi intézmények erősebb pozícióban vannak a vidékiekhez képest, sőt a kisvárosi főiskolák képviselői egyenesen egyes régiók ellehetetlenítéséről beszélnek.

AZ AUTONÓMIA

Nem tartozik közvetlenül a bolognai dokumentumban sürgetett változások közé az autonómia felülvizsgálata, azonban a kormányzati, sőt immáron nemzetközi szereplők által képviselt változtatások intézményi fogadtatása felkorbácsolta a vitákat az-az kapcsolatban, hogy a modern felsőoktatásban hogyan értelmezhető az autonómia. Inkább az egyetemi emberek publicisztikáiban fordul elő az autonómia veszélyeztetésének gondolata. Ők a felsőoktatás krízisének gyökerét abban látják, hogy évtizedek óta nem működik az universitas, ami a hallgató és az oktató közös, önálló köztársasága. Ezen vélemények szerint a felsőoktatás kétségtelen problémáira azzal szükséges válaszolni, hogy növelni kell az autonómiát, és meg kell erősíteni a választott vezetők személyi felelősségét.

EGYETEMEK ÉS FŐISKOLÁK

Magyarországon a duális felsőoktatás öröksége erősen befolyásolja a lineáris képzésre való átállás menetét. Kezdetektől fogva heves oktatáspolitikai viták tárgya a kérdés, vajon melyik intézménytípusnak mi legyen a szerepe a jövőben. A felszínen, a nyilvános diskurzusban nagyon gyakran ez minőségbiztosítási kérdésként jelenik meg. Valójában azt sejtethetjük, hogy a nagyobb, régebbi intézmények inkább korábbi presztízsüket, a felsőoktatás hierarchiájában elfoglalt helyüket szeretnék megőrizni. A kisebb, főként fiatal intézmények számára a hallgatókért folytatott harcnak sok esetben a fennmaradás a tétje.

A sajtóközleményekben (a nyilvános diskurzus részeként) a vidéki főiskolák a személyi és tárgyi infrastruktúrát nélkülöző intézményekként jelennek meg, első sorban a radikális reformerek és a helyi érdekek nevében megszólalók íásaiban. Az előzőek a bezárásuk mellett érvelnek, az utóbbiak a bezárás kockázatairól beszélnek (pl. a vidéki munkaerő-utánpótlás elvesztéséről), s ágazatközi szemléletet és regionális érzékenységet sürgetnek. Egyesek egy olyan felsőoktatási térkép elkészítését javasolják, amely a képzések és a szükségletek összehangolását szolgálná.

Ahogy arra fentebb utaltunk, az elemzett interjúkban a két szektor viszonyáról szóló megnyilatkozásokat alapvetően a konfliktusos látásmód jellemzi: az interjúk szövegvilágában méltán beszélhetünk konfliktusos, de akár „háborús paradigmáról” is. Ha az idevágó nyilatkozatokat vizsgáljuk, szinte minden interjúalany gondolatmenetében közösek az alábbi elemek:

- A főiskolák és egyetemek viszonya konfliktusos, s ez a konfliktus – egyelőre úgy tűnik – feloldhatatlan. A két szektor (és intézményei) egyértelműen egymás versenytársaiként, konkurenciáiként, sőt, akár a másik fél ügyének akadályozóiként tételeződnek. Ha létezik is valamiféle együttműködési lehetőség („stratégiai szövetség”), az maximum a tartalmak kidolgozására korlátozódik, de már például egy szak bemeneti (felvételi) követelményeinek a lazábbra-szorosabbra vétele is úgy merül fel, hogy az a hallgatók választási kedvét befolyásolhatja. Ha a főiskolákon könnyítettek a feltételek, az odavonzhatja a hallgatókat, ennél fogva az egyetemek a bemeneti követelmények egységesen magasabb szinten tartásában látszanak érdekeltnek. Az együttműködés lehetőségeit a keretfeltételek is korlátozzák, melyek minősítettségi követelményekként jelennek meg (egy oktató egy helyen), de amely feltételek tulajdonképpen arra valók, hogy ne lehessen bárhol (vagyis a főiskolákon) képzéseket indítani.
- A harcnak két dimenziója van, egy olyan, amit talán „eszmeinek” nevezhetünk – tulajdonképpen a presztízsért folyó vetélkedésről van szó – a másik inkább gazdasági dimenzió, nevezetesen a hallgatókért folyó harc. Tulajdonképpen mindenki úgy és azt látja, hogy a reformok tétje az intézmények életben maradása, aminek legfőbb záloga a hallgatók kegyeinek, érdeklődésének megszerzése. Itt azonban nem csupán a két szektor áll szemben egymással: az egyes intézmények (sőt azok egységei is) küzdenek.
- Ugyancsak közös elemnek nevezhető a gondolatmenetekben, hogy az intézmények rangja, megítélése nagyban ahhoz kötődik, hogy a kikerülő hallgatók milyen esélyekkel indulnak a munkaerőpiacon. E tekintetben úgy érezzük, hogy a megszólalók a külső szereplőknek tulajdonítják ezt az ítéletet, de maguk is azonosulnak vele. Ez mindkét – főiskolai és egyetemi – fél számára fontos dimenzió, amely a szektorokat leginkább megkülönbözteti. A főiskolához és az egyetemhez kötődő interjúalanyok ugyanis másként látják a munkaerőpiachoz való kapcsolódás lehetőségeit.

Röviden utaltunk már rá, hogy amikor intézmények egymáshoz való viszonyáról beszélünk, akkor nem csak az egyetem–főiskola reláció jelenik meg a nyilatkozatokban. A megkérdezettek több helyen utalnak arra a hierarchiára, amely a teljes intézményi rendszerre jellemző, s amelyben minden intézménynek megvan a maga jól beazonosítható helye. Tulajdonképpen a fővárosi egyetemek–vidéki egyetemek; vidéki nagy (regionális jelentőségű) főiskolák és a kis (helyi érdekű) főiskolák hierarchiájáról van szó. A kis, helyi főiskolák helyi társadalomban betöltött szerepét – a nagy intézmények perspektívájából – az interjúk megszólalói inkább ironikusan említik az ezen intézmények léte melletti valós érvként.

Ami a rendszer egészét, vagyis az intézmények egymással való harcának megszüntetését illeti, úgy tűnik, hogy a kihívások „nemzetköziesedése” jelentheti azt a tényezőt, amely a vélemények szerint összefogást hozhat a nemzeti rendszer szintjén. Ezen a ponton konszenzus mutatkozik abban a tekintetben, hogy Magyarország szempontjából a bolognai folyamat a nemzetközi felsőoktatási hierarchiába való beilleszkedést jelenti.

FELSŐOKTATÁS ÉS MUNKAERŐPIAC

A két szektort egymással szembenállóként értelmező nyilatkozatok kulcskérdése az elmélet és a gyakorlat viszonya a képzési programokban, az a probléma, hogy vajon a munkaerőpiacnak elméleti(es) vagy gyakorlati(as) képzésekben felvértezett kilépőkre van-e szüksége. (Ez természetesen összefügg azzal is, hogy Magyarországon 2007-ben még jórészt csak bachelor képzések futnak.) A kérdés leginkább akként merül fel, hogy a létrehozott alapszakokat vajon elmélet- vagy gyakorlatorientálttá kellene-e tenni. A nyilatkozatok tehát egy irányba mutatnak abban, hogy ezt a kérdést át kellene/kellett volna gondolni, mert a jelenlegi helyzet ellentmondásos. Ez abból fakad, hogy ugyanazon alapképzések vezetnek egyszerre a mesterszakok és a munka irányába. Ugyanakkor érezhető, hogy a főiskolai szektor képviselői a gyakorlat- („kompetencia”-) orientált képzések hívei, az egyetemek megszólalói természetesen az elméleti képzések mellett érvelnek. S a kétféle véleményt ugyanazzal az érvelési logikával támogatják, nevezetesen azzal, hogy a tőlük kikerülő jobban megállják a helyüket a munkaerőpiacon, mint a másik szektor végzettjei. A főiskolai megnyilatkozások többször hivatkoznak konkrét cégekre, melyek jelzik, hogy gyakorlatiasan képzett emberekre van szükségük (olyan szakember kell, aki „tud könyvelni”, mert egyébként „az utcára képzünk”). Az alapképzésekből az egyetemi lobb miatt „elveszett a gyakorlat”. Az egyetemhez köthető nyilatkozatok üzenete viszont az, hogy hosszabb távon mégiscsak az „elmélyült” képzések a hasznosak, az egyetemi képzésben fejlesztett kompetenciák a tanulni tudás, a problémamegoldás és értelmezés képessége, s a hallgató végső soron mégiscsak a „magasabb presztízsű” képzést választja, mert elhelyezkedésében a döntő az lesz, hogy hol szerezte a papírt. Összefoglalva, úgy érezzük, hogy ezekben a nyilatkozatokban mintha újrászületne az a középfokú oktatással kapcsolatos ismert gondolatmenet, amely szerint az a baj, hogy nincsenek jó szakembereink, mert tönkre lett téve a szakképzésünk. (Tehát a tömegesedés „fölfelé húzódásával” megjelenik az „érettségit adjunk vagy szakmát” című vita felsőoktatási változata is.)

Az elmélet és/vagy gyakorlat ellentmondását kibékítő javaslatok minkét oldalról megfogalmazódnak, nagyjából úgy, hogy a két szektornak valóban el kellene különülnie, léteznie kellene deklaráltan gyakorlati és elméleti alapképzési programoknak, s ezeknek az intézménytípusok szerint is el lehetne különülnie, továbbá üdvös lenne az alapképzések hosszabbá (7 félévessé) tétele. A megvalósulás szempontjából a főiskolák előnyben vannak az egyetemekkel szemben. A felnőttképzéssel kapcsolatos interjúrészletekben ugyancsak megjelenik az a gondolatmenet, amely a „hasznosíthatatlan” és a „hasznosítható” képzéseket nem egymást kizárónak tarja, inkább annak lehetőségét veti fel – illetve azokra a példákra hivatkozik – amelyekben a hallgatók a személyes vágyak, érdeklődés alapján választott képzést követően (sokszor még az első képzés befejezése előtt) olyan tanulmányokba kezdenek, amelyekről inkább remélhetik a munkaerőpiacra való kilépést.

A felnőttképzés és a felsőfokú továbbképzések a sajtóban is olyan eszközként jelennek meg, mint amelyek korrigálhatják a tömeges felsőoktatás kimenete és a munkaerő-piaci szükségletek közötti diszkrepanciát, azonban az is megfogalmazódik, hogy a felnőttképzés és továbbképzés nem látja el feladatát, mert azzal, hogy

magáncégek kezébe helyezték, leromlott a minőség, és – tényleges fejlesztő hatás nélkül – szétszívárog az erre szánt állami támogatás.

A Magyarországon a kilencvenes években bevezetett és a felsőoktatási belépés és kreditszerzés előszobájának szánt posztszekunder szinten folyó ún. felsőfokú szakképzés megítélése több szerzőnél előkerült. A neoliberális oktatáspolitikai képviselői a drága és hosszú futamidejű felsőoktatás alternatívájának szánták, s a gyakorlatias, a munka világára felkészítő szerepét hangsúlyozzák. A tandíjpártiak szerint a felsőfokú szakképzés népszerűségét a tandíj meg fogja hozni, azonban a társadalompolitikai szempontokat is érvényesítő hozzászólók szerint félő, hogy az alacsonyabb státusúak ez irányban való kiszorítása (az ún. cselédlépcső-hatás) valósul meg. Többben olyan felzárkóztató programként értelmezik, ahonnan van lehetőség a felsőoktatásba való bejutásra. Az elméleti versus gyakorlati tudás vita azonban nem dől el egyik irányban sem. Miközben a munka világának egyik képviselője azt hangsúlyozza, hogy a ma szakmunkásának egyre több elméleti, akár „egyetemi” jellegű tudásra van szüksége, egy másik pedig éppen az egyetemet végzett mérnökökkel kapcsolatban veti fel, hogy legtöbbjüknek immár egyre inkább gyakorlati tudással kell rendelkeznie.

MAGÁNOSÍTÁS

A fentiekből kiderült, a felsőoktatási reformokat az akadémiai társadalom tagjai kritikusan szemlélik, akár a sajtóban, akár névtelenül, egy interjúban szólalnak meg. Természetesen megoldási javaslatok is megfogalmazódnak. E javaslatokban sokszor kerülnek szóba a felsőoktatási és a gazdasági szféra kapcsolódásának lehetséges módjai. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a privatizálódó felsőoktatás gondolata immár nem csak a felsőoktatási diskurzus kormányzati szintjén jelenik meg. Természetesen a privatizálódás fogalma sem egységes, más-más szövegben mást és mást jelenthet. A magánosodás jelentheti a magánfinanszírozású intézmények megjelenését az oktatási piacon. Mivel a magyarországi felsőoktatásban nem nagyarányú a magánszektor, inkább néhány jelentős államilag támogatott egyházi működtetésű egyetem jelenik meg a nem közösségi (*public*) szektorban. Miközben megállapítják, hogy a privát finanszírozású felsőoktatási intézmények gazdaságosabban működnek, nincs egyetértés azzal kapcsolatban, hogy a magánintézmények magas oktatási színvonalukkal vagy az áruvá vált és ezért inkább pénzen mint magas teljesítménnyel megszerezhető diplomával válnak vonzóvá a kliensek körében. A radikálisabb reformpárti publicisztikákban az az elképzelés is teret kap, hogy állami felsőoktatási intézményeket is magánegyetem mintájára kellene működtetni. A privatizációval szembeni ellenérv azonban az, hogy az oktatási rendszernek hosszú távú külső, gazdasági és társadalmi hatásai vannak, amit egy magánintézmény nem köteles mérlegelni, ezért a felsőoktatási feladatok ellátása csak korlátozott mértékben ruházható át.

Jelentős téma a magyarországi felsőoktatási reformvitákban az állami intézmények vállaltszerű működésének kérdése. Ezt a publicisztikákban a neoliberális közgazdászok mint elérendő célt fogalmazzák meg, s szerintük a felsőoktatási intézmények gazdasági igazgató tanácsai ebben segítenek. Az akadémiai szféra képví-

selői közül sokan tartanak a külső gazdasági szakemberek korlátlan vagy erős hatalmától a vezető testületekben. Hangsúlyozzák, hogy ezek laikusok az egyetemi ügyekben, ezért csak korlátozott hatáskörrel érdemes felruházni őket. Azt is félőnek tartják, hogy a széles mandátummal rendelkező gazdasági vezetők megjelenése nyomán különböző ellentétes érdekű gazdasági lobbicsoportok harca alakulhat ki egyes felsőoktatási intézmények körül, sőt, a nagy értékű állami tulajdonú ingatlanokkal való visszaélés veszélyét is megfogalmazzák. Van olyan vélemény, hogy a fenntartói tanácsok jobban működnének.

Mind a sajtóközleményekből, mind az interjúkból azt lehet „kiolvasni”, hogy a nyilatkozók a képzések munkaerő-piaci kapcsolódásában nagy jelentőséget tulajdonítanak a privatizálódás harmadik megnyilvánulási formájának, a gazdasági és felsőoktatási szereplők kooperálásának. Ez mindkét esetben egyike a kevés konszenzusos pontnak. Az egyetemek körül kiépülő tudásközpontok céljai egyértelműen pozitív kontextusban szerepelnek. Azonban a megszólalók ezen alapelvek helyességének leszögezésén ritkán lépnek túl. A magántőke kutatásba való bevonásával kapcsolatos aggodalom is megjelenik, miszerint félő, hogy a cégek ügyes szerződésekkel kiviszik a tőkét a kutatóhelyekről.

A felsőoktatás és a gazdasági környezet együttműködésére a tanulmányi évek alatti minél több gyakorlat biztosítása (gyakornoki programok) tűnik az e témában megszólaló fejedelmek és a gazdasági élet más képviselőinek véleménye szerint, mivel ezzel a képzést is lehet javítani, másrészt az elhelyezkedés segíteni. A jobb kooperáció érdekében a felsőoktatás jobban oda kell hogy figyeljen a nyelvtudás mellett olyan új készségek, mint a kommunikációs és alkalmazkodó készség, a csapatmunkára való képesség; s olyan személyiségjegyek, mint a szorgalom és a munkaerő-kialakítása. Az innovatív vállalkozói holdudvar toborzását azért tartják nehéznek, mert a hazai nagyvállalati szféra a nemzetközi színhez képest nem áldoz a K+F-re. A másik oldal képviselői, a nagyvállalatok képviselői fenntartásokkal tekintenek az egyetemekre, szerintük a felsőoktatásban nem elég jó minőségűek és alulfinanszírozottak a képzések. Azt a problémát is említik, hogy a hazai K+F és a vállalatok kapcsolatát nem koordinálja az állam.

* * *

Ma már senki előtt nem kétséges, hogy a politikai rendszerváltással párhuzamosan meginduló társadalmi, gazdasági folyamatok Magyarország felsőoktatásában is olyan reformfolyamatokat generáltak, amelyek alapvetően átrendezték a felsőoktatás második világháború után kialakult struktúráját. Az expanzió sok hasonlóságot mutat a nyugati felsőoktatási rendszerek tömegesedési folyamataival. Egy nagy különbség (a mintegy három évtizedes időbeli különbségen túl), hogy a magyarországi tömegesedésnek az államháztartás hiányaiból fakadóan általában restriktív (neoliberális) gazdasági környezetben kellett végbemennie. A kilencvenes évek elejétől így ha ellentmondásokkal is, de reformok sorozata indult el egy modern gazdasági-társadalmi igényeket kielégítő felsőoktatás érdekében. A bolognai folyamat reformjai tehát nem előzmények nélkül köszöntöttek a magyar felsőoktatásra.

A mértékadó magyar folyóiratok és az akadémiai világ tagjaival készült interjúk alapján próbáltuk megragadni, hogy a nyilatkozatokban milyen kép konstruálódik a reformokról, különösen a bolognai folyamatról. A képet tehát nem azonosítjuk a „valósággal”, hanem a valóság egy szöveg-interpretációk segítségével konstruált változatának tekintjük. A vizsgálat egyik legáltalánosabb következtetése, hogy a nyilatkozók a reformok ellenére – sőt többen a reformok következtében előállt – válságról beszélnek.

Az oktatás paradigmaváltásával kapcsolatban jelentős nézeteltérések tapasztalhatóak ki a válság létezéséről és volumenéről, a reform szükségességéről és mértékéről, az állam kívánatos oktatási szerepvállalásáról, valamint a reformokat kikényszerítő erőkről alkotott vélemények között. A publicisztikákban a folyamatban lévő reformok bírálata többirányú és sokszínű. A bolognai folyamat körüli nagy vitákat leginkább annak eltérő értelmezései generálják. Gyakori vélemény, hogy a különböző társadalmi szereplőkkel való egyeztetés fázisa elmaradt. A felsőoktatás változásait az interjúalanyok alapvetően korábbi értékek elvesztéseként, a minőség romlásaként élik meg. Bár a reformelképzelések szerint a bolognai folyamat több ponton a tömegesedés okozta minőségi romlás hatásait enyhíti a képzési szintek szétválasztása által, az aktorok a hallgatói esélyek és a munkaerő-piaci kiszámíthatóság szempontjából egy régi, bevált rend átgondolatlan megszüntetésekként értelmezik. Miközben az új képzések lényegében a régi rendszer tartalmi elemeit őrzik, s a régi típusú képzések átállítása csak formailag történik meg, ez nem jár együtt a munkaerő-piaci kihívásokra történő válaszkereséssel. Az egyetemi és főiskolai szektor – és az egyes intézmények – viszonyát illető diskurzusban méltán beszélhetünk „háborús paradigmáról”. A harc eszmei síkon a presztízs megőrzéséről szól, gyakorlati síkon azonban mindenki a hallgatókért küzd. E küzdelem egyik fő jelszava a minőség, ami erősen kötődik a képzésben megszerzett ismeretek gyakorlati (a.m. munkaerő-piaci) hasznosíthatóságához. Úgy tűnik, hogy mindezen ellentmondások egyik lehetséges feloldása az élethosszig tartó tanulás és felnőttképzés akadémiai szférába való beemelése.

A felsőoktatás gondjainak enyhítésére tett javaslatok között gyakran előfordulnak olyan elképzelések, amelyek az akadémiai és a gazdasági szféra közeledését, röviden a felsőoktatás magánosodását tartják szükségesnek. A magánosodás sokféle arcot ölthet, de a vélemények egységesek a tekintetben, hogy a gazdasági szféra hatása nemcsak az intézmények hatékonyabb működéséhez vezethet, de a képzéseket is közelíti ahhoz, hogy a munkaerőpiaccal való kapcsolódás társadalmi igényét jobban kielégítsék.

IRODALOM

- Becher, Tony–Towler Paul R. (1989): *Academic Tribes and Territories*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press
- Bíró Zsuzsanna–Hrubos Ildikó–Lovász Gabriella–Pásztor Adél (2004): *Az oklevélmelléklet rendszere néhány európai egyetemen*. Kutatás Közben 258. Budapest: Felsőoktatáskutató Intézet.

- Bologna Report (2003) National Report on the Implementation of the objectives of the Bologna Declaration in Hungary. www.bologna-berlin2003.de/pdf/Ungarn.pdf 2008. 02. 15.
- Bokros Lajos (2007): Minőségi oktatást és kutatást eredményező reform körvonalai a hazai felsőoktatásban. (Vitaanyag.) *Élet és Irodalom*, április 27. 17.
- Fábri György (2002): Az Akadémia és a Mindentudás Egyeteme. *Világosság*, 10–12.
- Hrubos Ildikó (2006): *A felsőoktatás intézményrendszerének átalakulása*. Válogatott tanulmányok. Budapest: Aula
- Hrubos Ildikó (2007): *Egyetemek a szétfolyó időben*. Budapest: Új Mandátum.
- Hrubos Ildikó–Szentannai Ágota–Veroszta Zsuzsanna (2003): *A bolognai folyamat – Az európai felsőoktatási térség gondolatának megjelenése és a megvalósítás esélyei*. Budapest: Oktatókutató Intézet–Új Mandátum.
- Kozma Tamás (szerk.) (1998): *Euroharmonizáció*. Budapest: Educatio.
- Kozma Tamás (2004): *Kié az egyetem: a felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest: Új Mandátum.
- Lukács Péter (ed.) (2002): *Felsőoktatás új pályán*. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Tóth Éva (2005): Magyar hallgatók külföldön. *Educatio*, nyár. 302–319.

Orosz Anna

A bolognai folyamat Horvátországban

A második világháborút követően figyelemre méltó integrációs folyamat indult el Nyugat-Európában, mely az ezredfordulóra mind földrajzilag, mind tartalmilag jelentősen kibővült. A gazdasági integráció, az egységes belső piac létrehozásának igénye újabb és újabb szakpolitikák bevonását, összehangolását tette és teszi szükségessé. Az európai felsőoktatási rendszerek harmonizációjától azt remélik, hogy megvalósul a tudás hatékony, európai szintű elosztása, valamint elő fogja mozdítani a munkaerő mobilitását, növelve ezáltal az Európai Unió versenyképességét, az európai állampolgárok jólétét. A nyolcvanas évekre ugyanis nyilvánvalóvá vált Nyugat-Európa lemaradása az Amerikai Egyesült Államokkal és Japánnal szemben.

Részben ennek hatására dolgozták ki a ma bolognai folyamatként ismert reformcsomagot, melynek célja a versenyképes, hallgatókat és oktatókat kívülről is vonzó Európai Felsőoktatási Térség létrehozása. Nevét az 1999. június 19-én aláírt *Bolognai Nyilatkozattól* nyerte, melyet 29 európai ország oktatási minisztere látott el kézjegyével. A *Bolognai Nyilatkozat* nem egyszerűen a felsőoktatási együttműködéshez szükséges feladatokat és célokat (pl. könnyen érthető és összehasonlítható fokozatot adó kettő, illetve három tanulmányi szakaszra épülő képzési rendszer bevezetése; a mobilitás támogatása; a kreditrendszer létrehozása stb.) határozta meg, de tükrözte az európai politikusok és az akadémiai elit azon felismerését is, hogy az oktatás területén való együttműködés elengedhetetlen a stabil, békés és demokratikus társadalom kifejlesztésében és megerősítésében. Ennél a gondolatnál a Nyilatkozat külön kitér Délkelet-Európára, ami a kilencvenes évek elejétől számos véres konfliktusnak volt színhelye.

A soknemzetiségű Jugoszláviában a nyolcvanas évek közepétől folyamatosan erősödött az államszövetség lazítását követelők tábor, melynek hatására Jugoszlávia visszafordíthatatlanul bomlásnak indult, majd a kilencvenes évek elején darabokra hullott szét. Horvátország, a volt tagköztársaság parlamentje 1991. június 25-én deklarálta az ország függetlenségét, melyet 1992-ben ismert el a nemzetközi közösség. Az újonnan megalapított állam első néhány éve azonban a Jugoszláv Nép-hadsereggel szembeni küzdelemmel telt el, melynek következményeként mindkét fél részéről sor került etnikai tisztogatásokra. Az erőszak elől sokan a környező országokba – Ausztriába, Magyarországra – menekültek. A háborút az 1995-ös daytoni békemegállapodás zárta le, melyet követően Horvátország elindulhatott a rendszer-váltás rögzös útján.

A demokratikus átalakulás, mint a legtöbb etnikai konfliktussal sújtott területen, számos nehézségbe ütközött. A menekültek visszatelepítése, a kisebbségi jogok

garantálása, a nemzeti nacionalizmusok visszaszorítása mind a mai napig napirenden van a horvát politikai agendán. Ezen körülmények között az oktatásnak kiemelkedő szerep jut abban, hogy előmozdítsa a társadalmi kohéziót, a különböző etnikumok közti megbékélést. Noha a kisebbségi oktatás kapcsán a legtöbb kutatás az alap- és a középfokú oktatásra helyezi a hangsúlyt, a jelenlegi tanulmány utolsó részében arra teszek kísérletet, hogy a horvátországi bolognai reformok bemutatását követően röviden értékeljem azok kisebbségi oktatásra gyakorolt hatásait is.

A bolognai folyamat az ezredfordulót követően vett lendületet Horvátországban. Ez erőteljesen összefügg Horvátország európai integrációs politikájával, mely szintén ebben az időszakban nyert különleges prioritást. Horvátország 2001 októberében írta alá az Európai Unióval a *Stabilizációs és Társulási Megállapodást*, mely a csatlakozási tárgyalások megkezdésének előfeltétele volt. Ez utóbbiak 2005 őszén indultak meg, és még nem zárultak le.¹ Az integrációs folyamat részének tekintendők a felsőoktatás terén beindított reformfolyamatok is. Noha a bolognai reformok kapcsán szokás hangsúlyozni, hogy alapvetően egy uniótól s annak bürokráciájától függetlenül kialakult kezdeményezésről van szó, annak hatása és befolyása igen jelentős, és finansziális hozzájárulása is nélkülözhetetlen a reformok kivitelezésében. Különösen igaz ez Horvátország esetében, ahol egyrészt a háború, másrészt a gazdasági átalakulás következtében komoly többletterhet jelent a feladatok felhalmozódása. A pénzügyi terhek mellett pedig jelentős politikai nyomás is jelentkezik a tagjelölti státusból kifolyólag.

Az első lépésre 2001-ben került sor, amikor Horvátország is aláírta a *Bolognai Nyilatkozatot*. Annak értékelése azonban, hogy mennyire előremutatóak a 2001 óta történt változások, elképzelhetetlen a korábbi felsőoktatási rendszer jellemzőinek áttekintése nélkül. Köztudott, hogy a felsőoktatási szektor rendkívül nehezen változtatható, s hogy az egyes reformok eredményeit csak évtizedek múlva lehet megközelítőleg reálisan felmérni. Ennek ismeretében a következőkben bemutatom az önálló horvát felsőoktatási rendszer kialakulásának körülményeit, főbb jellegzetességeit, s hogy milyen trendek váltak rá jellemzővé a '90-es években.

A BOLOGNAI FOLYAMAT ELŐZMÉNYEI

Tekintettel arra, hogy Horvátország a kilencvenes évek elejéig Jugoszlávia részét képezte, a mai értelemben vett önálló horvát felsőoktatásról is csak ez után beszélhetünk. A jugoszláv felsőoktatási rendszer jellegzetességei mind a mai napig felfedezhetők a régi tagköztársaságokban, így Horvátországban is, s mivel a jelenlegi reformokra is hatással vannak, az alábbiakban röviden összefoglalom a jugoszláv felsőoktatási rendszer főbb jellemzőit.

A jugoszláv felsőoktatási rendszer a második világháborút követően teljesedett ki, egyrészt a hallgatói létszámexpanzióval, másrészt az intézményrendszer bővülésével párhuzamosan. Míg 1939-ben csak 17 ezren jártak felsőoktatási intézményekbe, a '70-es évekre ez a szám elérte a 425 ezret. (Burton–Neave, 1992:812) A felsőfokú

¹ Horvátország európai integrációs helyzetéről lásd részletesebben Szilágyi, 2007:39–47.

képzés duális rendszerben folyt, vagyis az egyetemek mellett számos 2–3 éves, ritkábban 4 éves, szakmai orientáltságú alapképzést nyújtó felsőfokú iskolák működtek. A 4 éves képzések keretében elsősorban kádereket képeztek ki, s ezek az intézmények közvetlenül a tagköztársaságok felügyelete alá tartoztak, de központilag is ellenőrizték őket. Számuk 1965 után, de különösen a '80-as években fokozatosan csökkent, s ezzel együtt a rendszeren belül is marginalizálódtak. Sokuk az egyetemekhez kapcsolódtak. A kádereképzők a '80-as években teljesen meg is szűntek. (Uo. 813) Következésképpen a nyolcvanas évekre az egyetem vált a jugoszláv felsőoktatási rendszer uralkodó intézményévé, s a duális képzési struktúra is döntően ezeknek a felsőoktatási intézményeknek keretein belül valósult meg. Az egyetem rendszeren belüli dominanciája társadalmi szerepük megnövekedését vonta maga után. Az egyetem dominanciájával szemben érdemes inkább a karok uralmáról beszélni, mivel az egyetemek a karoknak és az intézeteknek csak laza szövetség volt, jogi személyiséggel maguk a fakultások rendelkeztek, nagyfokú autonómiát élvezve. Ennek hatására rendkívül szétaprózott egyetemi irányítási és finanszírozási struktúra alakult ki, melyet a mai napig az egységes reformstratégia megvalósításának az egyik legjelentősebb akadályának tekintenek.

A doktori képzés kezdettől fogva kizárólag az egyetemek karain folyt, így a kutatási tevékenység is döntően az egyetemek keretein belül zajlott, ami mind gazdasági, mind szociális tekintetben tovább növelte eme intézmények tekintélyét. A doktori képzés mentor alapon működött, szervezett kurzusok híján a hallgatónak maguknak kellett a kutatás alapjait elsajátítani. Az egyetemeken 1960-ban váltotta fel az egyszakaszú képzést a háromszakaszú, melyen belül azonban 1–2 éves képzéssel nem egyetemi első szintet is el lehetett érni. Az egyetemi szintű képzés 4–6 évig tartott, melyet a mesterképzés, majd a doktori tanulmányok követhettek. (Uo.)

Ami az intézményi autonómiát illeti, az egyetemek és főiskolák elsősorban pénzügyileg függtek az államtól, illetve az állam határozta meg döntően a felsőoktatási standardokat is. Kiterjedtebb ellenőrzés a kádereképzés esetében érvényesült, a többi intézmény viszonylag szabadon intézhette belső ügyeit. Belső kérdésekben az egyetem oktatói és adminisztratív gárdája mellett a hallgatóság is szóhoz jutott, s mind az egyetemi, mind a kari vezetésben meg lehetett találni képviselőjüket. Tudományos kérdésekben az egyetemek tudományos tanácsai döntöttek, melyekben szintén reprezentálva volt a hallgatóság. (Uo. 816)

A '90-es évek délszláv háborúja komoly negatív hatással járt a horvát felsőoktatásra nézve. Az infrastruktúra (épületek, könyvtárak stb.) lerombolása, megrongálása mellett a háború felgyorsította az oktatói kar elvándorlását is, mely, ha csökkenő mértékben is, mind a mai napig érezteti hatását. A horvát felsőoktatás átalakítására már a '90-es évek első felében történtek kísérletek. Az új felsőoktatási törvény 1994-ben lépett életbe, mely újradefiniálta az intézményrendszert, és új tanácsadói testületeket hozott létre. Többek között ez a törvény hívta életre a 19 tagú Nemzeti Felsőoktatási Tanácsot, mely a felsőoktatás fejlesztéséért lett felelős. Tagjait a parlament nevezte ki, őket a Rektorok Konferenciája, az egyetemi szenátusok, valamint a politechnikumok szakértőinek jelöltjei közül választották ki. A Tanács feladata lett az egyes intézmények és programjaik értékelése, s azok közvetítése a Tudományos és Technológiai Minisztérium felé. A Tanács javaslatot tehetett prog-

ramok indítására és felfüggesztésére, s hozzászólhatott a felsőoktatási politika alakításához is. A törvény értelmében a felsőoktatási intézményeket ötévente kellett értékelni, s az első értékelési folyamatnak 1999-ig le kellett volna zárulnia.² Erre azonban nem került sor, mivel a Tanács ekkor még nem rendelkezett megfelelő szakértői és adminisztratív háttérrel. Egy másik újonnan létrehozott tanácsadói intézmény, a Felsőoktatási Finanszírozási Tanács volt, mely a felsőoktatásra szánt pénzügyi források elosztására tehetett javaslatokat.

A reformokhoz szükséges értékelések elmaradása maga után vonta a reformok csúszását is. A felsőoktatás irányítása továbbra is átpolitizált, merev és centralizált maradt. A felsőoktatási intézményeket a Tudományos és Technológiai Minisztérium felügyelte, függetlenül az Oktatási és Sport Minisztériumtól, ami a közoktatás irányítását végezte, így nem jöhetett létre egy, az oktatási rendszer egészét átfogó reformstratégia sem. (OECD 2003) Az egyetem összehangolt tevékenységét korlátozta, hogy a karok és más egyetemi alegységek közvetlenül a Minisztériumból kapták a finansziális forrásokat. Így az intézményi autonómia továbbra is korlátozott maradt. Az állam túlzott tértnyerésével szemben a horvát akadémiai elit elsősorban a nemzetközi élettől várta a segítséget, s a kilencvenes évek második felétől igyekeztek kihasználni az európai szintű tendenciák nyomását. 2000-ben szakértői csoport látogatott el Horvátországba, mely az egyetemi autonómia erősítésére szólított fel. (WENR 2003)

Az új törvény változásokat kezdeményezett az intézményi struktúrában, elsősorban az egyetemi képzés túlsúlyával szemben. Az egyetem (*sveučilište*) és annak alegységei (kar – *fakultet*; tanszék – *odjel*, intézet – *institut*; művészeti akadémia – *umjetnička akademija*) mellett létrehozta az egyetemi szektortól elkülönülő, professzionális képzést nyújtó intézményeket, melyeknek jelenleg két fajtája létezik: a politechnikum (*veleučilište*) és a felsőfokú szakiskola (*visoka škola*). A reform azonban oktatók és egyéb források hiányában azt eredményezte, hogy a szóban forgó intézmények jelentős része beépült az egyetemek struktúrájába, ami az intézményi profilok keveredéséhez s a lineáris és a duális rendszer közti állapothoz vezetett. (Polšek, 2004) Ennek tisztázása jelenleg is komoly feszültségeket generál a két intézményi szektor között. A biduális rendszer irányában történő elmozdulást magánintézmények megjelenése egészítette ki. Ezen intézmények főleg az ezredforduló környékén jöttek létre, mert noha alapításuk a '90-es évektől engedélyezve volt, akkoriban még csak korlátozottan adták ki a működési engedélyt. (OECD 2003:301–302)

A kilencvenes évek első felében a volt Jugoszláviától örökölt négy egyetem, a Spliti Egyetem (*Sveučilište u Splitu*), az Eszéki Egyetem (*Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku*), a Zágrábi Egyetem (*Sveučilište u Zagrebu*) és a Fiumei Egyetem (*Sveučilište u Rijeci*) fogadta a hallgatóságot, majd az évtized második felétől, de különösen az ezredfordulótól az intézményrendszer jelentős bővülésen ment keresztül. Három új, egységes jogi státussal rendelkező egyetemet létesítettek Zadarban (2003), Dubrovnikban (2003) és Pulában (mely 2006-ban vált ki a Fiumei Egyetemből).

² Az 1994-ben hatályba lépő felsőoktatási törvény angol nyelvű verziója elérhető a http://www.seceducoop.net/education_in/pdf/he_law-cro-enl-t04.pdf weboldalon.

Így jelenleg (2007) a 7 egyetemen belül 74 kar, művészeti akadémia és tanárképző működik. A felsőfokú szakiskolák száma elérte a 21-et (ebből 17 magánintézmény), és a politechnikumok száma is 13-ra emelkedett, melyből egy van magánkézben. (Bologna National Report, 2007:3) A professzionális képzési szektor elsősorban a felsőoktatási intézményekkel kevésbé ellátott régiókban indult fejlődésnek. Ez részben annak köszönhető, hogy a helyi önkormányzatok jogosultak ilyen felsőoktatási intézmények alapítására, s így próbálták kielégíteni a helyi felsőoktatási igényeket. Az említett intézményi keveredés azonban gyakran azzal járt együtt, hogy az egyetemi oktatók tanítottak a politechnikumokban és a felsőfokú szakiskolákban, ami az oktatók túlterheltségéhez és a minőség romlásához vezetett. (OECD Background Report 2007)

Mindkét szektorban megjelent a két- illetve háromszakaszos képzés, melytől azt várták, hogy a felsőoktatás majd rugalmasabban lesz képes reagálni a piaci igények változásaira. Ennek ellenére az egyetemi alapképzés továbbra is nagyon hosszú, 4–5 éves maradt, s a hallgató csak ezután léphetett be a mester-, illetve doktori képzésbe. (Polšek, 2004) Ráadásul a tananyag sem tükrözte az idő múlását, s a tanterv sem tette lehetővé a hallgató egyéni igényeinek kielégítését. A növekvő beiratkozási hajlandóság ellenére magas maradt azoknak az aránya, akik nem fejezték be tanulmányaikat, továbbá azok, akik nem jelentkeztek a felsőoktatásba közvetlenül a középiskola befejezését követően, szinte teljesen kimaradtak ebből a képzésből. Az egyetemek dominanciája ellenére egyre többen fordultak a gyakorlatorientáltabb képzést nyújtó, rövidebb tanulmányok felé, amit adott esetben posztgraduális szakképzés követhetett. Az ilyen képzések elkezdése esetén azonban a hallgatóknak csak kis esélye volt arra, hogy tanulmányait egyetemen folytassa, mert a két intézményi szektor közti átjárás rendkívül korlátozott maradt. (OECD Background Report 2007)

Az ezredfordulót követően az intézmények számának bővülése mellett a felsőoktatás minőségi átalakítása igényel nagyobb hangsúlyt. A nemzetközi elemzők szerint a további reformok elé az egyik legnagyobb akadályt – legalábbis a korábban alapított egyetemekenél – a fragmentált irányítási és finanszírozási struktúra gördítette. (Haug-Tauch, 2001) Ebben a kérdésben csak mostanában várható változás. Nehéz feladatnak ígérkezett a háromszakaszú képzés bolognai formájának bevezetése is, hiszen mind az egyetemi alapképzés, mind a doktori képzés számos deficitel küszködött, s mélyreható változásokat igényelt. A reformok kidolgozásához és kivitelezéséhez ráadásul komoly szakértői és adminisztratív gárdára volt szükség, ami kezdetben nem állt a döntéshozók rendelkezésére. Nagy segítséget jelentett a nemzetközi szakvélemény bevonása a munkába, amelynek a felsőoktatási rendszer elemzésében és értékelésében jelentős szerep jutott. A segítségükkel kialakított szempontok és standardok révén kerülhetett sor az új jogi és intézményi keret felállítására, amely a bolognai reformok alapját adta.

A BOLOGNAI FOLYAMATBAN ELÉRT EREDMÉNYEK JOGI ÉS INTÉZMÉNYI KERETEK MEGTEREMTÉSE

Horvátországról a kilencvenes évek végétől egyre több nemzetközi felsőoktatási elemzés készült (pl. OECD-tanulmány, bolognai elemzések), melyek rámutattak a főbb hiányosságokra, s melyek alapján megkezdődhettek a reformok előkészületei. 2001-ben Horvátország is csatlakozott a *Bolognai Nyilatkozathoz*, majd 2002-ben ratifikálta és hatályba is léptette a *Lisszaboni Egyezményt*. A reformfolyamat melletti elkötelezettség megnyitotta az utat a határozottabb változtatások előtt, s felállhattak a reformokat előkészítő munkacsoportok és szervek.

Az első legfontosabb eredmény, mely a reformok keretét adta, az új tudományos és felsőoktatási törvény elfogadása volt 2003-ban, ami még ugyanazon év szeptemberében életbe is lépett.³ A törvényt 2004 során a bolognai elveknek megfelelően többször módosították, így 2004 végére kompatibilissé vált a *Bolognai Nyilatkozattal*. Az új törvény – elődjéhez képest – sokkal több határozott elképzelést tartalmazott. A törvény egyrészt megfogalmazza a *Bolognai Nyilatkozatban* lefektetett összes elvet, támogatja az európai standardokat és az Európai Felsőoktatási Térség létrehozását, valamint garantálja az egyetemi autonómiát, melyet számos rendelkezéssel támaszt alá. Ilyen például az egységes egyetemi státust 2007 végétől kötelezővé tevő határozat, valamint az új egyetemi finanszírozási mód bevezetése 2006 januárjától. (Bologna National Report 2005) A törvény elfogadása óta nem alapítható nem egységes jogi státusú egyetem. A korábbi, karoknak juttatott költségvetési támogatásokat 2006-tól egy összegben az egyetemek kapják meg, amelyek aztán saját döntéshozatali mechanizmusuk révén, saját intézményi stratégiájuk alapján dönthetnek annak elosztásáról.

Ami az irányító szervezetet illeti, a törvény egyrészt 2004-től egységesítette a köz- és a felsőoktatás irányítását, létrehozva a Tudományos, Oktatási és Sport Minisztériumot (*Ministrastvo znanosti, obrazovanje i športa* – a továbbiakban TOSM), melynek fontos szerepe lesz a különböző oktatási szintek közti jobb koordinációban. Másrészt átalakította a Nemzeti Felsőoktatási Tanácsot (*Nacionalno vijeće za visoko obrazovanje* – a továbbiakban NFT). Az NFT szakértői és tanácsadói testülete felel a teljes horvát felsőoktatási rendszer minőségéért és fejlesztéséért, tanácsokkal látja el a döntéshozókat. Az NFT többek közt

- javaslatot tesz a felsőoktatás fejlesztésére irányuló intézkedésekre és azokat ösztönzi;
- javaslatot tesz az állami felsőoktatási intézmények hálózatának hosszú távú terveire;
- elfogadja az egyetemi fokozatoknak és képesítéseknek a Rektori Konferencia (*Rektorska konferencija*), valamint a Főiskolák Igazgatói Tanácsa (*Savjet dekana veleučilišta i visokih škola*) által előkészített kritériumait;

³ A törvény angol nyelvű verziója elérhető a <http://www.cepes.ro/hed/policy/legislation/pdf/Croatia.pdf> weboldalon.

- javaslatot tesz a miniszter számára a felsőoktatási intézmények és tanulmányi programjaik engedélyeztetésére és értékelésére szolgáló szabályok és kritériumok felállítására;
- szakértőket nevez ki, és véleményt nyilvánít új felsőoktatási intézmények alapítása, illetve új tanulmányi programok indítása esetén;
- elkészíti a felsőoktatási intézmények és tanulmányi programjaik értékelését, és tanácsot ad a miniszternek a működési engedélyek megadásához.

Emellett a törvény értelmében a Nemzeti Tudományos Tanáccsal (*Nacionalno vijeće za znanost* – a továbbiakban NTT) karöltve javaslatot tehet a költségvetési források elosztására. A 13 tagú NFT-ben, melynek tagjait a kormány javaslatára a parlament választja ki a felsőoktatás és a kutatás prominens szereplői közül, a hazai szakértők mellett két külső személy is helyet foglal.

Az NFT szakmai és adminisztratív támogatására a törvény előírta a Tudományos és Felsőoktatási Iroda (*Agencija za znanost i visokoh obrazovanje* – a továbbiakban TFI) felállítását, mely szakértői tevékenységet végez a kutatási és a felsőoktatási tevékenységek értékelése, valamint a diplomák és egyéb végzettségek elismerése terén. Értékeli a felsőoktatási intézményeket, azok tanulmányi programjait, a kutatási programokat, a minőségellenőrzés és -fejlesztés folyamatát, illetve adatokat szolgáltat a mobilitásról a Nemzeti Információs Központnak. Tevékenységéről és azok eredményeiről beszámol az NFT-nek és az NTT-nek, melyek aztán a jelentések alapján meghozzák a megfelelő döntéseket. Emellett az Iroda felelős

- 1) a nemzeti felsőoktatási minőségbiztosítási hálózat kiépítéséért, mely később az Európai Minőségbiztosítási Hálózat (*European Network of Quality Assurance*, 2004-től *European Association for Quality Assurance in Higher Education* – a továbbiakban ENQA) részévé válik,
- 2) illetve a Nemzeti Információs Iroda felállításáért, valamint a diplomák és képesítések elismerését végző irodák nemzeti hálózatának kialakításáért, melyek aztán csatlakoznak az európai hálózathoz, az Információs Központok Európai Hálózatához (*European Network of Information Centers* – ENIC).

A Nemzeti Információs Iroda másik jogi háttereként a Külföldi képesítések elismeréséről szóló törvény szolgál, mely 2003 őszén lépett életbe. (Bologna National Report 2003) Az Európai Unió a „CARDS 2002 – Higher Education Mobility: Diploma Recognition Policy and Legislation”-program keretében nyújtott támogatást a képzettségek elismerésének, szabályozásának részletes kidolgozásához, valamint az újonnan felállítandó intézmények személyzetének felkészítéséhez.⁴

Emellett a bolognai reformok kivitelezésének nyomán követésére számos intézményt magában foglaló kontrollmechanizmust dolgoztak ki. Ebben részt vesz a Minisztérium, a Rektorok Konferenciája, a diákok képviselői, valamint a Nemzeti Bologna Támogató Csoport, melynek tagjait a miniszter nevezi ki. Továbbá a Bologna Follow-Up Groupban (BFUG) is helyet foglal két horvát képviselő, mely lehetővé

⁴ A programról részletesen lásd az FTI angol nyelvű honlapját (<http://www.azvo.hr/Default.aspx?sec=134>)

teszi, hogy Horvátország is részese legyen a nemzetközi egyeztető fórumoknak (Bologna National Report 2005, Krbec 2006) Emellett több Tempus projekt is indult horvát egyetemek részvételével annak érdekében, hogy megismerjék az európai tapasztalatokat és a jól működő gyakorlatokat. A 2004-ben induló és 2007 őszén lezáruló „Moving Ahead with the Bologna Process in Croatia”-projekt is azt a célt szolgálta, hogy megteremtse a megfelelő környezetet a horvát felsőoktatási rendszer átalakítására, s hogy hosszú távon beilleszkedhessen az Európai Felsőoktatási Térségbe.⁵

2005-ben további két tanácsadói intézményt alapítottak. Egyrészt felállt a Tudományos és Felsőoktatási Finanszírozási Tanács, melynek feladata a finanszírozás elveinek kidolgozása lett, valamint a Tudományos és Felsőoktatási Etikai Bizottság, mely a nevének megfelelően az etikai értékek és elvek érvényesítését támogatja a felsőoktatás és a tudomány területén. (Bologna National Report 2007)

A törvény az intézményi keretek mellett konkrét feladatokat és határidőket is meghatározott a tanulmányi programok bolognai átalakítása kapcsán. A tanulmányi szakaszok bolognai típusú átalakításának – kiegészülve az ECTS rendszer bevezetésével – a 2005/06-os tanévre le kell zárulnia. A harmadik szakasznak már a 2004/05-ös tanévtől meg kell felelnie az új előírásoknak. Megjegyzendő azonban, hogy a harmadik szakasznál opcionális az ECTS alkalmazása. A professzionális és az egyetemi szektor határozott szétválasztása érdekében a törvény kiköti, hogy a 2010/11-es tanévtől csak a professzionális felsőoktatási intézmények szervezhetnek szakképzést.

Az új törvény, illetve az általa megfogalmazott célok, valamint az általa létrehozott intézményi struktúra rendkívül pozitív és innovatív attitűdöt sejtet Horvátországnak, de legalábbis a horvát kormányzat részéről a bolognai reformokat illetően. Mindez kiegészítendő azzal, hogy a kezdeti lépések kapcsán még korlátozott kommunikáció folyt a Minisztérium és a felsőoktatási intézmények között, s az Európai Egyetemi Szövetség (*European University Association* – a továbbiakban EUA) is felhívta a TOSM figyelmét a szélesebb társadalmi párbeszédre, amelybe be kell vonni a felsőoktatási intézményeket, a kutatási intézményeket, a hallgatókat, valamint a munkáltatói szférát. (Results of EUA advisory mission 2005)

A kivitelezés eredményei a tanulmány következő részében kerülnek bemutatásra. Előtte érdemes pár szót ejteni a reformok értékeléséről, értékelhetőségéről. A felvázolt törvényi rendelkezések intézményi szinten történő megvalósíthatósága ugyanis sok különböző tényezőtől függ, s ezek a tényezők a reformok értékelését és értékelhetőségét is nagyban befolyásolják.

Néhány tényezőre, mint például a régi egyetemek szervezeti fragmentáltságára már korábban utaltunk. A karok autonómiája ugyanis a mai napig lehetővé tette, hogy saját megítélésük szerint kivitelezzék az adott reformokat. Európa-szerte tapasztalható, hogy bizonyos fogalmakat eltérő módon értelmeznek a reformok kapcsán, ami a megvalósításban számos, sokszor eltérő megoldáshoz vezet, és könnyen megnehezítheti a későbbi célok, mint pl. a végzettségek elismerését vagy a mobilitást. Mindez Horvátországban intézményen belüli problémákat is okozhat az

5 A „Moving Ahead with the Bologna Process in Croatia Tempus” projekt honlapja <http://www.unizg.hr/bopro/index.html>

egyetemi szintű koordináció hiánya miatt. Egy másik, szintén a horvát egyetemi struktúrához kapcsolódó probléma, hogy a hasonló tartalmú programokat a karok különböző hosszúságú és struktúrájú programokba szervezik és akkreditáltatják, ami a későbbiekben a szakterületen belüli mobilitás gátjává válhat. Az EUA javaslata szerint az akkreditáció során ezt ki kellene szűrni. Ezen túlmenően a kari gyakorlatok sokfélesége a bolognai folyamat értékelését és átláthatóságát is nagyban korlátozza.

Nem elhanyagolható az a tényező sem, hogy erőteljes regionális és intézményi aszimmetria jellemzi a horvát felsőoktatást. A főváros, Zágráb rendelkezik a legnagyobb és legfontosabb felsőoktatási intézménnyel az országban, ahova majdnem 76 000 diák, vagyis a hallgatók több mint fele jár. A Zágrábi Egyetemnek huszonkilenc kara, három művészeti akadémiaja és egy horvát tanulmányi központja van. Egy ilyen kiterjedt intézményben rendkívül fontos, hogy jó legyen a kommunikáció a szervezeti egységek között, ha hatékonyan akarják kivitelezni a bolognai reformokat. Ezzel szemben vannak kisebb egyetemek, mint például a Dubrovnikai Egyetem, amelynek összesen 2500 hallgatója van, és szervezetileg sincs szétforgácsolva. Ezeknél az egyetemekenél a párbeszéd megszervezése kisebb nehézséggel jár. Következésképpen, amikor a horvát felsőoktatási reformokat vizsgáljuk, lényeges tekintetbe venni az adott intézmény súlyát a rendszeren belül. Mindezek tudatában óvatosan érdemes kezelni a legutóbbi, az Európai Egyetemi Szövetség EUA által kiadott *Trends V* jelentés Horvátországra vonatkozó részeit, mivel az EUA kérdőívére nem érkezett az összes jelentős egyetem részéről válasz. Ugyanez érvényes a kérdéseinkre kapott válaszokra. A másodlagos forrásokból szerzett információk viszont sokszor ellentmondanak egymásnak, ami miatt nehéz korrekten értékelni a horvát egyetemek, különösen a fontos intézmények helyzetét.

Ennek ellenére érdemes figyelembe venni a többi felsőoktatási intézmény válaszát a bolognai folyamat kivitelezése kapcsán. Általánosan megjelenő nehézségként merül fel, hogy a reformok kivitelezéséhez nincs meg a kellő finansziális, adminisztratív és oktatói háttér. Ugyanilyen akadályok az állami szinten is felmerültek. Az állam általában nyújt addicionális támogatást a reformok kivitelezéséhez, de ennek mértéke az intézmények szerint nem éri el a szükséges szintet. Nagy segítséget jelentenek viszont az európai partnerek és az Európai Unió részvételével megvalósuló programok, melyek a finansziális támogatás mellett a know-how átadásában is döntő szerepet játszanak.

A továbbiakban a bolognai reformok egyes elemeit és szempontjait elemezve mutatjuk be és értékeljük az abban elért fejleményeket.

A HÁROMSZAKASZÚ KÉPZÉS BEVEZETÉSE

Amint arról már korábban szó esett, a háromszakaszú képzés nem volt idegen a horvát felsőoktatási rendszertől, de a horvát változat sok tekintetben eltért bolognai társától. Hasonlóan a többi jugoszláv utódállamhoz, itt is a hosszú, 4–5 éves egyetemi alapképzés volt a jellemző, ezért a háromszakaszú képzés bevezetését megelőző tárgyalások és egyeztetések is nagyrészt a régi és az új tantervek közti kapcsolatokról,

az új tantervek kidolgozásáról, valamint a megszerezhető képesítésekről szóltak. Más európai országokhoz hasonlóan Horvátországban is igyekeztek rugalmasan kezelni az oktatási szakaszok hosszát, s egyes szakterületeken (pl. műszaki és mérnöki, jogi és orvosi képzés stb.) továbbra is engedélyezték az egyesített alap- és mesterképzést. (Krbec, 2006) Ezekről eltekintve az új törvény az alábbi feltételek szerint szabályozta a tanulmányi ciklusokat.

Az *egyetemi alapképzés (preddiplomski sveučilišni studij)* olyan 3, illetve 4 éves program lehet, melynek során 180, illetve 240 ECTS-kredit teljesítése szükséges, s melynek végén a szakterületnek megfelelő bachelor diplomát (*prvostupnik/ prvostupnica*) szerez a hallgató. Ezt követően a hallgató – amennyiben tovább akar tanulni, s nem kíván elhelyezkedni a munkaerőpiacon – mind egyetemi, mind professzionális mesterképzésre jelentkezhet.

Az *egyetemi mesterképzés (diplomski sveučilišni studij)* 1, illetve 2 éves program, melynek elvégzéséhez minimum 60, illetve 120 ECTS-kredit teljesítendő, s melyek a szakterületnek megfelelő mesterfokozat (M.Sc. – *sveučilišnih programa magistar*; M.A. – *odnosno magistra*) megszerzéséhez vezetnek. Ezt követően a hallgatóknak lehetőségük van egyetemi posztgraduális programban való részvételre.

Az *egyetemi posztgraduális képzés (poslijediplomski sveučilišni studij)* 3 éves, és nincs kötelezően az ECTS-rendszerhez kötve. A képzés végén a kutató doktori fokozatra tesz szert (Dr.Sc. – *doktora znanosti*, Dr. Art. – *doktora umjetnosti*). Emellett – 1–2 éves *egyetemi specialistaképzés (poslijediplomski specijalistički sveučilišni studij)* keretében – lehetőség van specialista fokozat (*specijalista*) megszerzésére is.

A professzionális képzést két fő ciklusra osztja a törvény: a *professzionális alapképzés (stručni studij)* lehet 2–3 éves, melynek során 120–180 ECTS-kredit teljesítése kötelező, de az NFT külön hozzájárulásával lehet 4 éves programokat is indítani, 240 ECTS kreditért. A 180 ECTS-kreditnél kevesebbet igénylő programok esetében a végzettségek megnevezését külön törvény szabályozza, míg a 180 ECTS-kreditet elérő programok professzionális bachelor végzettséget adnak. Ez utóbbival egyetemi mester-, illetve professzionális specialistaképzésre lehet jelentkezni.

A *professzionális specialistaképzés (specijalistički diplomski stručni studij)* olyan 1–2 éves program, mellyel 60, illetve 120 ECTS-kredit teljesítése után a szakterületnek megfelelő specialista végzettségre tehet szert a hallgató.

A horvát felsőoktatás szereplői közel sincsenek azonos véleményen a tanulmányi struktúra egységesítésének kérdésében. A felsőoktatási intézmények ezért azt javasolták, hogy saját feltételrendszereik szerint értékeljék és akkreditálják programjaikat. Ez a rugalmas megközelítés azonban megköveteli a NFT-től, hogy olyan nemzeti szintű akkreditációs kritériumrendszert alkalmazzon, amely kiszűri az azonos tudományterületen indított programok közti túlzott különbségeket. (Krbec, 2006)

Az első két ciklus kapcsán az egyetemi alapképzés munkaerőpiaci értékéről is megoszlanak a vélemények. Sokan úgy gondolják, hogy a hallgatóknak csak kis hányada fog belépni a munkaerőpiacra, s hogy a többség folytatni fogja tanulmányait. (Trends V, 2007) Ez annak is tulajdonítható, hogy annak ellenére, hogy a nyilatkozó egyetemek többségében a legtöbb diszciplínában újragondolták a tanterveket, a tárgyalásokon azonban a szakmai képviselők és a munkaadók csak ritkán vettek részt. Erre a hiányosságra már több nemzetközi tanulmány is rámutatott. További hiányossága még

a reformoknak, hogy a gyakorlatban nehezen valósul meg az átjárhatóság az egyetemi és a professzionális tanulmányi programok között. (OECD Background Report 2007)

Ami a doktori képzést illeti, a felsőoktatási intézményeknek komoly lényegi változtatásokat kellett keresztülvinniük. Mivel korábban a horvát doktori képzés a mentor és a hallgató közti kapcsolaton és párbeszéden alapult, s nem voltak strukturált képzési programok, a teljes horvát harmadik ciklust új alapokra kellett helyezni. Azóta egyre több egyetemen jelennek meg szervezett kurzusok a tutori felügyelet mellett, ami mindenképp pozitívan értékelendő.

AZ ECTS ÉS AZ OKLEVÉLMELLÉKLET BEVEZETÉSE

A kilencvenes évektől Európában olyan eszközöket kezdtek kidolgozni a felsőoktatás területén, amelyek egyrészt előmozdítják a hallgatói mobilitást az országok és intézményeik között, másrészt megkönnyítik a végzettségek értelmezését, ami az európai munkaerőpiac magasabb szintű integrációját és jobb kihasználtságát teszi lehetővé. Az egyik ilyen eszköz az Európai Kreditátviteli és -akkumulációs Rendszer (*European Credit Transfer and Accumulation System* – röviden: ECTS) kialakítása volt. Az ECTS bevezetése révén egyrészt a tanulmányi programok összevethetőségét kívánták előmozdítani, másrészt a külföldi (rész-)tanulmányok minél egyszerűbb elismertetését hivatott szolgálni. Fontos funkciója lett a tanulmányi programok rugalmasabbá tételében, a háromciklusú képzés kialakításában, valamint az életen át tartó tanulás koncepciójának realizálásában. (Glanville, 2005)

Noha az 1994-es felsőoktatási törvény megemlíti a kreditrendszer bevezetését, konkrét előrelépés e téren nem történt. Az ezredfordulót követően, a bolognai folyamatba való bekapcsolódással indult meg – a tanulmányok átstrukturálásával párhuzamosan – az ECTS rendszerének kialakítása, melynek alkalmazása a 2005/06-os tanévtől vált kötelezővé a felsőoktatási intézményekben. Ennek hátterében az az alapvető megfontolás húzódott, hogy Horvátország is minél hamarabb bekapcsolódhasson az európai csereprogramokba (pl. Socrates/Erasmus), valamint ezzel igyekeznek rugalmasabbá tenni az idáig rendkívül rugalmatlan tanulmányi rendet, s több választási lehetőséget biztosítani a hallgatók számára. Mindazonáltal a jelenlegi kreditrendszer inkább a kreditek gyűjtését szolgálja, mivel meglehetősen alacsony szintű a mobilitás az országban. (Trends V, 2007)

A mobilitás előmozdításának másik fontos eszköze a bolognai folyamatban az ún. oklevélmelléklet (*Diploma Supplement*). Ennek a dokumentumnak az a funkciója, hogy áttekinthetőbbé és értelmezhetőbbé tegye a diplomák és a képesítések mögött rejlő tudást és képességeket, s ezáltal hozzájáruljon az európai szintű hallgatói és oktatói mobilitáshoz és a munkaerő akadálytalan áramlásához. Legelterjedtebb formájában angolul és az oktatás nyelvén adják ki, de előfordulhat, hogy további nyelvekre is lefordítják. Az, hogy ezt a hallgatóknak kell kérvényezni, vagy automatikusan megkapják, illetve az, hogy a költségek az intézményt vagy az egyént terhelik, országonként változik.

Horvátországban először a 2003-as törvényben jelent meg az oklevélmelléklet, de annak tartalmi részleteiről és a szabályozásáról csak 2004 végén döntöttek. Ekkor

azonban még a költségek viselésére és a kiadás nyelvére vonatkozólag nem született egységes szabályozás. (Eurydice 2005:112) A rendeletet a következő években módosították, s 2006 végén lépett hatályba, garantálva, hogy a diákok automatikusan és ingyen megkapják az oklevélmellékletet angol és horvát nyelven. Mivel a bolognai típusú tanulmányok többsége a 2005/06-os tanévben indult, az első mellékletek kiadása 2008-ra várható. Azok a hallgatók viszont, akik egy évvel korábban megkezdtek tanulmányaikat az új struktúrájú képzésben, már 2007-ben megkapják ezt a dokumentumot. (Bologna National Report 2007:12)

KÉPESÍTÉSEK ELISMERÉSE

A képesítések kölcsönös elismerésével összefüggésben érdemes pár szót szentelni a *Lisszaboni Egyezménynek*. Az 1997-ben elfogadott egyezménnyel az aláíró feleknek az volt a célja, hogy az összehangolt elismerési gyakorlat révén növelni tudják a hallgatók és a tudományos elit mobilitását Európában. Többek között olyan területekre vonatkozóan fogalmaztak meg általános, de kötelező érvényű előírásokat, mint a résztanulmányok, a felsőoktatási képesítések vagy a felsőoktatásba való belépést megelőző tanulmányok elismerése. Az egyezmény, noha eredetileg nem kötődött a bolognai folyamathoz, funkciójánál fogva annak lényeges elemét alkotja.

Az egyezmény első aláírói között találjuk Horvátországot is. Horvátországban az egyezmény megvalósítása a 2004 júliusában életbe lépő külföldi oktatási képesítések elismeréséről szóló törvény bevezetésével vette kezdetét. A törvényt 2006-ban módosították. A Lisszaboni Konvencióval összhangban a következő elveket fekteti le:

- a kérvényező joga az igazságos értékeléshez;
- elismerés, ha nincs bizonyítható alapvető különbség;
- elutasítás esetén annak indoklása az alapvető különbség bemutatásával;
- információ nyújtása a horvát felsőoktatási rendszerről és a tanulmányi programokról. (Bologna National Report 2007)

E 2004-ben hozott törvénnyel alapították meg a Tudományos és Felsőoktatási Ügynökségen belül az ENIC/NARIC-irodát, amely 2004 decemberétől kezdte meg tényleges működését. Azóta az Irodához 2739 kérvényt nyújtottak be, melyek döntően pozitív elbírálásban részesültek. Ugyanez a tendencia jellemző a közös diplomák esetében is. (Uo. 12–13) Az ENIC/NARIC-irodának elsősorban információnyújtás a feladata, valamint az, hogy irányvonalakat adjon az intézményi szintű elismerési mechanizmusok kialakításához.

A 2006-os módosítás egyik legfontosabb eleme a professzionális és az egyetemi képesítések elismertetésének szétválasztása volt. Míg az egyetemi képesítések és a külföldi résztanulmányok elismerése továbbra is a felsőoktatási intézmények hatáskörében maradt, a professzionális végzettségek értékelése a TFI-hez került. A törvény kötelezi az egyetemeket és más felsőoktatási intézményeket intézményi Elismerési Iroda felállítására, melynek legkésőbb a törvény hatályba lépését követő

hatodik hónapig (nagyjából 2007 júliusáig) meg kell történnie. (Act on Amendments to the Act on the Recognition of Foreign Educational Qualifications)⁶

Ami az egyetemi szinten történő kivitelezést illeti, a külföldi képesítések elismerésére a legtöbb egyetem már kialakította az intézmény egészére érvényes procedúrát. Ugyanez nem mondható el a külföldi résztanulmányok és a más horvát intézményekben végzett (rész-) tanulmányok elismerése kapcsán. Ezek a mechanizmusok a legtöbb egyetemen ugyanis még kidolgozásra várnak, s csak egy-kettő (pl. a Zadari Egyetem) rendelkezik minden területre kiterjedő elismerési gyakorlattal.

MOBILITÁS

A hallgatói és az oktatói mobilitás fontosságát már a nyolcvanas években felismerték, és az Európai Közösség, a későbbi Európai Unió több nemzetközi csereprogramot (pl. Socrates/Erasmus, Leonardo da Vinci stb.) is útjára indított, amelyek hatására jelentősen megnőtt azoknak a száma, akik rövidebb vagy hosszabb ideig külföldön folytattak tanulmányokat vagy kutatásokat. Horvátország jelenleg (2007) még nem tagja egyik programnak sem, de az azokra való felkészülés a bolognai folyamat keretében folyamatosan zajlik, s rendkívül erős motivációt jelent az intézmények számára.

Mindazonáltal Horvátország részt vesz az ún. TEMPUS III- (*Trans-European Mobility Programme for University Studies*) programban, amely a felsőoktatás modernizálása érdekében mobilitási programokat is támogat. Az Európai Bizottság a TEMPUS keretében három projektípust finanszíroz: közös európai projekteket (*Joint European Project – JEP*), strukturális és kiegészítő tevékenységeket (*Structural and Complementary Measures – SCM*) és egyéni mobilitási ösztöndíjakat (*Individual Mobility Grant – IMG*). A programnak köszönhetően 2000 és 2006 között Horvátország megközelítőleg 4-4,5 millió euróban részesült évente, és 2006-ig összesen 51 JEP-ben, 17 SCM-ben és 59 IMG-ben vehetett részt.⁷ A TEMPUS-projektek jó alapot jelentettek a nemzetközi kapcsolatok bővítésére, mely addig jellemzően az oktatók és kutatók egyéni vállalkozó kedvétől függött. Mindezek a programok ráadásul elengedhetetlenek voltak ahhoz, hogy eredményeket érjenek el a bolognai folyamat kivitelezésében. További lehetőséget kínál még a szintén az unió által támogatott Erasmus Mundus- (EM-) program is, melyben Horvátország mint harmadik ország vesz részt. Összehasonlítva más azonos státusú országokkal, a horvát érdeklődés meglehetősen alacsonynak mondható. A 2005/06-os tanév során mindössze két hallgató vett részt valamilyen EM oktatási programban. (Nationality of Erasmus Mundus students and scholars selected for the academic year 2005/2006 [Action 2]) A hallgatói és akadémiai mobilitás emiatt főleg bilaterális és multilaterális egyezmények keretében valósul meg.

⁶ A törvény angol nyelvű verziója elérhető a TFI honlapján <http://www.azvo.hr/Default.aspx?sec=111>

⁷ A horvát TEMPUS projektekről lásd részletesen: http://ec.europa.eu/education/programmes/tempus/countries/croatia_en.html

Az alacsony kifelé irányuló mobilitási hajlandóság hátterében elsősorban szociális indokok és adminisztratív nehézségek húzódnak meg. Azon túlmenően, hogy még csak kialakulóban van az ECTS-rendszer, amely fontos elemét képezi a legtöbb csereprogramnak, az utazási/tartózkodási, valamint munkavállalási engedélyek beszerzése kapcsán is számos akadályba ütköznek a horvátországi hallgatók és oktatók. Mivel a horvátországi tanulmányi ösztöndíjakat csak az otthoni tanulmányok ideje alatt folyósítják, a külföldi részképzésben részt vevő hallgatók elesnek ettől a kiegészítő anyagi forrástól, ami szintén visszatartó erőként hat.

A Horvátországba irányuló mobilitás hasonlóan alacsony szinten stabilizálódott. Ennek hátterében az érdeklődés hiánya mellett a megfelelő idegen nyelvű, elsősorban angol nyelvű programok gyenge kínálata áll. A horvát nyelv ismeretének hiányát több intézményben is (pl. Zágrábi Egyetem, Fiumei Egyetem, Spliti Egyetem) igyekeznek orvosolni horvát nyelvtanfolyamot kínálva fel a külföldi cserediákoknak. További gondot jelent, hogy a horvát felsőoktatási intézmények például brit partnereikkel ellentétben nem rendelkeznek jól működő marketing stratégiával, illetve hírnevük sem akkora, hogy nagy számban csábítsanak külföldi hallgatókat az országba.

Mindezek eredményeként egy viszonylag alacsony szintű, kiegyensúlyozott mobilitás jellemzi az országot. Mindazonáltal nehéz a mobil hallgatók és oktatók számáról pontos adatokat közölni, mivel az adatgyűjtés intézményenként eltérő módon és szinten folyik.

MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS

A 20. század utolsó negyedében nagymértékű létszámexpánzió következett be a felsőoktatás területén. A társadalmi elvárások átalakulásával a korábban elitképzésre berendezkedett egyetemek és más felsőoktatási intézmények új kihívások elé néztek. A szűk elit mellett tömegesen jelentek meg más társadalmi rétegekből származó hallgatók, ami átformálta a felsőoktatás jellegét. Megnövekedett az egy oktatóra jutó hallgatók száma, és meggyengült a tanár–diák viszony. Ahogy egyre több hallgató tanulmányait kellett finanszírozni, a felsőoktatásra szánt állami pénzek mind kevesebbnek bizonyultak. Ezzel párhuzamosan a gazdaságban és a munkaerőpiacon is komoly változások mentek végbe, megjelent a diplomás munkanélküliek csoportja, megváltozott a munkaerőpiacon igényelt tudás jellege. Már nem egyszerűen a felsőfokú végzettség megszerzése volt a cél, hanem olyan tudás megszerzése, amellyel sikeresen el lehet helyezkedni a munkaerőpiacon. Az esélyegyenlőség mellett – vagyis hogy mindenki egyenlő eséllyel jelentkezzen felsőfokú intézménybe – egyre nagyobb hangsúlyt kapott a felsőoktatás minősége, annak garantálása. A tömegesedés miatti minőségromlástól való félelem mellett a felsőoktatás nemzetköziesedése is komoly lökést adott a minőségbiztosítás rendszerének kialakításához. (Campbell, van der Wende, 2000:5)

Ennek jelentőségét a *Bolognai Nyilatkozatot* aláíró országok is felismerték, s a minőségellenőrzés azóta a legfontosabb kérdések közé tartozik. A felsőoktatás minőségének európai szintű támogatására 2000-ben megalapították az Európai Minőségbiztosítási Hálózatot, melyet az európai oktatási miniszterek 2001-ben Prágában

felkértek, hogy dolgozzon ki közös szempontrendszert a minőség garantálására. 2003-ban Berlinben további felkérés érkezett a szervezethez: a referenciák mellett dolgozzon ki vizsgálati mechanizmusokat a külső és belső minőségellenőrzésre.

Horvátországban az 1993-as új felsőoktatási törvény utasítására kezdődött volna el a felsőoktatási intézmények első értékelése a Nemzeti Felsőoktatási Tanács irányítása alatt, ami azonban a szervezet már említett hiányosságai miatt akkor még elmaradt. Az NFT a külső értékelés feladatát ellátva kialakította volna a legfontosabb standardokat, melyek később az akkreditációs folyamat részét képezték volna. Az akkreditációról azonban nem a Tanács, hanem a Minisztérium döntött.

Az első intézményi önértékeléseket 2000-ben végezték el, amit – nemzetközi szakértők és szervezetek bevonásával – külső kontroll követett (pl. az Európai Egyetemek Szövetsége). (Krbec, 2006) Azóta a horvát minőségbiztosítás komoly fejlődésen ment keresztül. A 2003-as új felsőoktatási törvény tovább bővítette annak intézményi kereteit. 2004 óta az átalakított NFT munkáját a Tudományos és Felsőoktatási Iroda szakértői támogatják a Minőségbiztosítási Osztályon keresztül. (Eurydice 2005:113–114.) Az intézmények értékelése szakértői bizottságok segítségével zajlik, melyekben más felsőoktatási intézmények képviselői, esetenként külföldi szakértők, az üzleti szféra, a hallgatók, valamint a TFI egy képviselője foglal helyet.

2005-ben újabb intézményi önértékelésre került sor, melyben már az összes horvátországi egyetem részt vett, s melynek eredményeit az EUA – tanácsadói látogatás alkalmával – 2005 májusában értékelt. Jelentésében hangsúlyozta, hogy az oktatás és a kutatás területén szükség van a minőség folyamatos javítására, s hogy a minőséget tágan kell értelmezni, egyik lényegi eleme az elért eredmények minősége. (EUA 2005:3) Horvátországban ennek mindezidáig kevés figyelmet szenteltek. A magas kimaradási arány is jól mutatta, hogy a hallgatók szempontjai csak korlátozottan érvényesülhettek. Ezt különösen a Fiumei Egyetem hangsúlyozta önértékelésében.

A Nemzeti Alapítvány Horvátország Tudományos, Felsőoktatási és Technológiai Fejlődéséért (szintén 2005-ben) programot indított az intézmények minőségbiztosítási egységeinek fejlesztése céljából. A programban az eszéki, a zágrábi és a fiumei egyetem vett részt, ahol 2006 októberétől működnek is ezek a szervezeti egységek. Hogy a többi intézményt is támogassa, CARDS-program keretében az NFT kézikönyvet állított össze a megvalósítandó belső intézményi minőségbiztosítási rendszerről. Ennek teljes körű kivitelezését 2007-re várják, melyet külső audit fog követni. (National Bologna Report 2007) Mindennek köszönhető, hogy mára a horvát felsőoktatási intézmények többségében már értékelik a tanulmányi programokat – a Dubrovnikai és a Spliti Egyetemen például rendszeresen –, valamint az oktatók teljesítményét. Ezzel szemben a hallgatóknak nyújtott szolgáltatások és a kutatási tevékenységek minőségének mérésére még nem alakult ki általános gyakorlat.

A külső értékelést az NFT és a TFI közösen végzi. Az NFT tesz javaslatot az értékelés kritériumaira és szabályaira, ő nevezi ki az értékelést végző szakembereket, valamint fogadja el az értékelés végeredményét. Az intézményeket és programjaikat legkésőbb minden ötödik évben megvizsgálják, s ennek megfelelően hosszabbítják meg vagy vonják vissza működési engedélyüket. Az intézmények kérésére erre gyakrabban is sor kerülhet. Az ehhez szükséges szakértői tevékenységhez

a TFI Minőségbiztosítási Osztálya nyújt segítséget. Az értékelésbe rendszeresen bevonnak külföldi vizsgálókat is, de egyéb módon is igyekeznek bekapcsolódni a nemzetközi véleménycserébe. A TFI a Felsőoktatási Minőségbiztosítási Irodák Nemzetközi Hálózatának társult, valamint a Felsőoktatási Minőségbiztosítási Irodák Közép- és Kelet-Európai Hálózatának (CEE-Network) teljes jogú tagságának megszerzését követően az ENQA-ba is kérvényezte felvételét. (Bologna National Report 2007)

A HALLGATÓSÁG SZEREPE

Az említett minőségbiztosítási rendszer átalakulása többek között ahhoz is hozzájárulhat, hogy a horvát felsőoktatás hallgató-orientáltabbá válhasson. Ennek rendkívül nagy jelentősége van, mivel mindeztidáig kevés figyelmet szenteltek neki. A hallgatóság részéről többször elhangzott, hogy nem vehetnek részt kielégítő módon a döntéshozatalban.

A változás fokozatosan következett be. Állami szinten 2007. januártól a Horvát Hallgatói Tanács jelöltjei révén a hallgatóknak lehetőségük van a TFI munkájában való részvételre. Ennél is jelentősebb a felsőoktatási intézmények szintjén történt változás. Az új felsőoktatási törvény amellelt, hogy előírja, az egyetemi szenátusban a tagok minimum 15%-ának a hallgatókat kell reprezentálniuk, felfüggesztő vétőjoggal is felruházza őket. (National Bologna Report 2007) Ezáltal, ha átmenetileg is, de meg tudják akadályozni a hallgatók számára kedvezőtlen döntések megszületését. Mindez azonban még mindig csak korlátozott befolyást jelent számukra. A tanulmányi programok átalakítása kapcsán sem vonták be igazán a hallgatókat. Ezalól talán egyedül a Fiumei Egyetem volt kivétel, ahol a hallgatóknak nyújtott szolgáltatások is szélesebb körűek, mint más intézményekben. Ami általánosabban elterjedt, az a hallgatók bevonása a tanulmányi programok értékelésébe. Ez rendszerint kérdőíves módszerrel történik.

SZOCIÁLIS DIMENZIÓ ÉS AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS

A bolognai folyamat e két elemét azért is érdemes együtt tárgyalni, mivel meglehetősen magas azoknak az aránya, akik korábban a középfokú képzettség megszerzése után nem folytatták a tanulmányaikat, s akik emiatt kiszorultak a felsőoktatásból. (OECD Background Report 2007) Így a felsőoktatási intézményekbe való bejutás kiszélesítése őket is kell hogy érintse. Noha a felnőttoktatás törvényi kereteinek megteremtése még csak most zajlik, már több kezdeményezés született az életen át tartó tanulás támogatására. A CARDS 2002 keretében Fehér Könyvet dolgoztak ki, melyben javasolták egy, az informális tanulás elemeit is tartalmazó szakképzési stratégia kialakítását. Ezenfelül a távoktatás, az e-learning fejlesztése révén igyekeznek előmozdítani az életen át tartó tanulást. Utóbbit a jelenleg (2007) is futó TEMPUS-projekt is támogatja (*Education Quality Improvement by E-learning Technology*) (National Bologna Report 2007:14) Többek között a Zágrábi Egyetem már elindított

ilyen jellegű tanulmányi programot. A felsőoktatás eme szektorának fejlesztése azért is lényeges, mert a részképzésben, vagyis a munka mellett tanuló hallgatók száma dinamikusan növekszik Horvátországban.

A hallgatók szociális helyzetének javulását az ösztöndíjak (kb. 70–110 euró/hó) mellett kedvezményes lakáshitelek biztosításával, közlekedési és étkezési támogatás nyújtása révén igyekeznek elérni. Külön ösztöndíjas programot vezettek be a roma hallgatók számára, hogy előmozdítsák társadalmi helyzetük javulását, mivel a romák alkotják az egyik leginkább hátrányos helyzetű csoportot. (Uo. 16–17)

A FELSOROKTATÁS ÉS KUTATÁS KAPCSOLATA

Horvátországban az egyetemek mellett összesen 26 állami és 16 magán-kutatóintézet működik (2007). A kutatások oroszlánrésze (80%) az egyetemek és az állami tulajdonú kutatóközpontok keretében folyik, és ezek az intézmények alkalmazzák a kutatók döntő részét. Köztük kiemelkedő szereppel bírnak a felsőoktatási intézmények, mivel a központilag kezdeményezett kutatások hetven százalékát ők kivitelezik. Az állam túlsúlya a kutatásban a finanszírozás szempontjából is jelentős. Jelenleg az egyik legfontosabb cél, hogy az üzleti és ipari szférát bevonják az egyetemi kutatások tervezésébe és finanszírozásába, hiszen azok eredményeiből ők is részesednek.

Az állam ennek támogatására több programot is indított (TEST, RAZUM). A RAZUM-program keretében például támogatást nyújt a felsőoktatási kutatásokba investáló cégeknek. A program irányításával a Horvát Üzleti és Innovációs Központot bízta meg. A másik, ún. TEST-program az új termékek, technológiák és szolgáltatások fejlesztéséhez nyújt támogatást a kezdeti fázisban, illetve amíg a Kiválósági Centrumok létre nem jönnek. Ezt a programot a Horvát Technológiai Intézet menedzseli. Mindezzel – a finanszírozás jobb elosztása mellett – el szeretnék érni a kutatási eredmények jobb kihasználtságát is. Az üzleti szféra bevonása azonban sokszor pont a felsőoktatási szereplők vonakodása miatt problematikus. A felsőoktatási intézmények ugyanis gyakran gyanakvással tekintenek a profitorientált szféra kezdeményezéseire. (OECD Background Report 2007, Bologna National Report 2007)

A kutatási tevékenység fejlesztése szempontjából a fentiek mellett a doktori képzés átalakításának, a kutatókkal szemben állított követelményeknek, valamint a későbbi elhelyezkedési lehetőségeknek is fontos szerepük van. A doktori programok strukturális átalakításáról már korábban szóltunk. Ami a második szempontot illeti, a kutatói tevékenység értékelésére kritériumrendszert (pl. kötelező publikációs tevékenység) dolgoztak ki, amelynek köszönhetően jobban kiszűrhetők a passzív kutatók, s javítható a kutatói tevékenység általános minősége. A TOSM emellett újabb és újabb kutatói munkahelyek létesítésével – 2004 óta több mint ezret hoztak létre – s további lakhatási kedvezményekkel próbálja tudományos pályára csalni a fiatal tehetségeket. (National Bologna Report 2007:16)

A BOLOGNAI REFORMOK ÖSSZEFOGLALÓ ÉRTÉKELÉSE

Horvátországban kezdeményezések sora indult a bolognai szempontokhoz való alkalmazkodás érdekében. Mindazonáltal még számos kétely lebegi körül a reformokat, amelyek háttérében részben az erőteljes központi nyomás, valamint a kezdeti kommunikáció hiánya áll. Az ezredforduló óta a kormányzat és a felsőoktatási intézmények közti párbeszéd sokat javult, és a nemzetközi részvétellel folyó szemináriumok, konferenciák is megszorodtak, amelyek erősíthetik a reformokra való jobb rálátást s az azok iránti bizalmat. Az intézmények erőforrásaiknak megfelelően vitelezik ki a reformokat, de még azok sokszori ártértékelésére lesz szükség ahhoz, hogy a változtatások elérjék a kívánt eredményeket, s hogy a horvát felsőoktatási rendszer a versenyképes európai felsőoktatási térség részévé váljon.

A HORVÁTORSZÁGI KISEBBSÉGEK ÉS A BOLOGNAI FOLYAMAT

Horvátország népessége, noha a háborút követően jelentősen homogenizálódott, még most is több mint húsz különböző nációt tömörít magába. A 2001-es census szerint a 4 437 460 lakos 89,63 %-a horvát, míg a legnagyobb kisebbségi csoportot a szerbek alkotják (4,54%). További jelentős kisebbségi csoportnak számít még a bosnyák (0,47%), az olasz (0,44%), a magyar (0,37%), az albán (0,34%), a szlovén (0,3%), a cseh (0,24%) és a roma (0,21%). A kisebbségek különleges jogait, mint például az anyanyelven történő oktatáshoz való jogot mind a horvát alkotmány, mind a Horvátországban élő nemzeti kisebbségek jogairól szóló alkotmányos törvény garantálja. A kisebbségek helyzetének rendezése, noha még nem zárult le teljesen, az ezredfordulót követő pozitív politikai fordulat következtében előrehaladhatott.

A kisebbségi nyelven folyó oktatás Horvátországban az oktatási rendszer integráns részét képezi, s az oktatás valamennyi szintjére vonatkozik. A horvát állam ezeket a programokat is ugyanúgy finanszírozza, mint a horvát nyelven folyó oktatást. A kisebbségi nyelven történő oktatás megvalósítására három modellt dolgoztak ki:

- A modell:* kisebbségi nyelven való beiskolázás (a horvát tanulmányi programokat lefordítják az adott kisebbségi nyelvre, a horvát nyelvet pedig heti négy órában oktatják);
- B modell:* kétnyelvű tanítás (a humán tárgyakat kisebbségi, a reál tantárgyakat pedig horvát nyelven sajátítják el a gyerekek, s emellett heti négy órában tanulnak horvátul);
- C modell:* az anyanyelv és a kultúra művelése (heti öt órában tanulnak kisebbségi nyelven a diákok, melyet nyári iskolák és egyéb foglalkozások egészíthetnek ki).

Ez a három modell azonban jellemzően az általános iskola szintjéig működik, és a kisebbségi nyelven folyó oktatás is ezen a szinten a legelterjedtebb. 2000-ben 62 kisebbségi általános iskolát jegyeztek be, melynek több mint a fele a szerb kisebbséghez tartozott. A középfokú oktatásban a szerb, a magyar, a cseh és az olasz kisebbség rendelkezik oktatási intézményekkel. (Spajic-Vrkas, 2003:5)

A felsőfokú oktatás szintjén a kisebbségi nyelveken való oktatás megszervezése már komolyabb akadályokba ütközik. Az általánosan jellemző tanárhiány itt ugyanis hatványozottan jelentkezik, tetézzve a kisebbségi nyelvű tankönyvek korlátozott számával. Az efféle problémákat, melyek nem mellesleg az oktatás alsóbb szintjein is jelen vannak, az utóbbi években kezdték el orvosolni alulról kiindulva. Többek között új iskolai tankönyvek kiadásával igyekeznek javítani a kisebbségi oktatás feltételein, valamint a felmerülő oktatóhiányt az anyaországból meghívott tanárokkal próbálják orvosolni, de ezek a korrekciók egyelőre a közoktatást érintik elsősorban. A kisebbségi nyelvű tanítás a felsőoktatásban elsődlegesen a tanárképzés és az adott nyelvhez kapcsolódó képzési programok keretében valósul meg. Szerb nyelven folyik például tanárképzés a Zágrábi Egyetemen, illetve olasz nyelven a Fiumei Egyetemen. (CoE 2006:19) Az Eszéki Egyetemen pedig olyan magyar nyelvű program működik, melyet horvát, német és angol nyelvű programmal kombinálhatnak a hallgatók. A legtöbb egyetemen egyébként találhatunk magyar, cseh, délszláv, valamint más kisebbségi nyelvekhez kapcsolódó szakokat. Ezek igazi értékét a kisebbségi nyelvoktatásban azért nehéz felmérni, mert ezekre a szakokra nem feltétlenül a kisebbségekhez tartozó hallgatók járnak, valamint az oktatás nyelve sem kizárólag az adott kisebbségi nyelv. Jó példa erre a Zágrábi Egyetem Hungarológiai tanszéke, melyre főleg horvát nemzetiségű hallgatók felvételiztek, s ahova a felvételi vizsga is horvát nyelvből és kultúrából volt.⁸ Áttekintve a fentieket mégis bízni lehet abban, hogy az oktatás alacsonyabb szintjein beindult változások a későbbi évek folyamán begyűrűznek majd a felsőoktatásba. Szükség is van erre, mivel a jelenlegi hallgatóknak mindössze négy százaléka tartozik valamelyik horvátországi kisebbséghez. (OECD Background Report 2007:72)

Mivel a kisebbségek jelentős része a háború által leginkább sújtott régiókban (pl. a szlávóniai területeken) él, fontos a felsőoktatásban tapasztalható regionális egyensúlytalanság felszámolása, melyre az elmúlt években voltak kezdeményezések. 2005 óta több politechnikumot alapítottak ezekben a térségekben, pl. Vukovarban, Kninben vagy Slavonski Brodban. Ezáltal bővülnek a kisebbségek felsőoktatási lehetőségei, de hozzá kell tenni, hogy ez nem jelenti még feltétlenül a kisebbségi nyelven folyó oktatás automatikus kiszélesedését.

Hogy a bolognai reformok miként fognak hatni a kisebbségi felsőoktatásra, azt egyelőre nehéz megjósolni, hiszen a változások még csak most indultak meg. Ahhoz, hogy értékelést lehessen végezni, több, megfelelően strukturált adatra lenne szükség. Jelenleg arról is viszonylag nehéz információt szerezni, hogy mely szervezeti egységek végzik az adatok gyűjtését a felsőoktatási intézményeken belül.

A horvát felsőoktatás 2007 végétől komoly változáson fog keresztül menni, hiszen ekkortól válik kötelezővé az egyetemek egységes jogi státusa. Hogy ez elősegíti vagy hátráltatja a kisebbségi felsőoktatást, az nagyban függ majd a felsőoktatási intézmények által kialakított stratégiától. Fontos azonban megjegyezni, hogy a 2010-ig terjedő nemzeti felsőoktatási stratégiában kiemelten kezelik a kisebbségek helyzetének javítását, ami jó alapot jelenthet a kisebbségi felsőoktatás fejlődéséhez. Min-

⁸ Eszéki Agora iroda; Magyar Egyesületek Szövetsége. Pélmónostor, 2005. <http://www.marton-arón.hu/htof/statistikak/oktatasi/0506hof.htm>

demellett tisztában kell lenni a ténnyel, hogy a horvát felsőoktatás számos kihívással néz szembe a jövőben, melyekre egyszerre nem feltétlenül lesz erőforrás.

Többek közt a felsőoktatás nemzetköziesedése is egyszerre kínál lehetőségeket és rejteget veszélyeket a kisebbségi oktatás számára. Lehetőséget jelent például az anyaországi intézményekkel való kapcsolatok bővülése, melyre többek közt a Fiumei Egyetem olaszországi partnereivel való együttműködése lehet pozitív példa, de a Zágrábi Egyetemnek is folyamatosan bővülnek a kapcsolatai. Másrészt a nemzetköziesedés hatására egyre nő az igény az angol, a német és más „nagy” nyelveken szervezett programok iránt. A legtöbb felsőoktatási intézményben már meg is jelentek ezek a programok. Ez a tendencia akkor állíthatja könnyen választási kényszer elé a felsőoktatás szereplőit, ha nincs megfelelő számú oktató, pénz és egyéb forrás a különböző programok párhuzamos futtatására.

A fentiek ismeretében csak óvatosan érdemes nyilatkozni a bolognai folyamat hatásairól, illetve a horvátországi kisebbségi felsőoktatás jövőbeli értékelése kapcsán el kell különíteni egymástól – már ha egyáltalán ez megoldható – a bolognai folyamat hatásait az egyéb külső tényezők (pl. demográfiai tényezők, az alap- és középfokú kisebbségi oktatás fejlettsége) hatásaitól.

IRODALOM

- Campbell, Caroline–van der Wende, Marijk Dr. (2000): *International Initiatives and Trends in Quality Assurance for European Higher Education*. Exploratory Trend Report. Helsinki: ENQA.
- Clark, Burton R.–Guy Neave (szerk.) (1992): *The encyclopedia of higher education*. Vol. 1. National systems of higher education. California, LA, USA: University of California.
- Croatia, Legal framework, World Education News & Reviews.
<http://www.wes.org/ewenr/03Nov/Croatia.htm>, 2007. 02. 24.
- Croatia. National report on higher education system: 2005–2007.
<http://www.dfes.gov.uk/bologna/uploads/documents/CroatiaNationalReport-Stocktaking2007-final.doc>, 2007. 03. 01.
- Nationality of Erasmus Mundus students and scholars selected for the academic year 2005/2006 (Action 2)
<http://ec.europa.eu/education/programmes/mundus/doc/nationality05.pdf>, 2007. 03. 01.
- European Charter for Regional or Minority Languages. Third Periodical Review presented to the Secretary General of the Council of Europe in accordance with Article 15 of the Charter, 2006.
- Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05. National Trends in the Bologna Process. Eurydice, 2005.
http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/064EN.pdf, 2006. 12. 21.
- Glanville, Hugh (2004): Guidance on Criteria for the Academic Recognition of Foreign Higher Education Qualifications. CARDS Project „Higher Education Mobility: Diploma Recognition Policy and Legislation” Zagreb.
<http://www.azvo.hr/Default.aspx?art=172 &sec=134>

- Glanville, Hugh (2005): ECTS, Learning Outcomes and Curriculum Design. CARDS Project „Higher Education Mobility: Diploma Recognition Policy and Legislation” Zagreb. <http://www.azvo.hr/Default.aspx?art=172&sec=134>
- Haug, Guy–Christian Tauch (2001): Towards the European higher education area : survey of main reforms from Bologna to Prague. Summary and conclusions. http://www.dfes.gov.uk/bologna/uploads/documents/TRENDS_II-April2001.pdf 2006. 10. 19.
- Hrubos Ildikó–Szentannai Ágota–Veroszta Zsuzsanna (2003): A „bolognai folyamat”. Az Európai Felsőoktatási Térség gondolatának megjelenése és a megvalósítás esélyei. *Társadalom és Oktatás*, 22. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Kozma Tamás–Rébay Magdolna (szerk.) (2006): *Felsőoktatási Akkreditáció Közép-Európában*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet–Új Mandátum Könyvkiadó.
- National Report – Republic of Croatia, 2003. <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Croatia.pdf>, 2006. 10. 22.
- OECD Thematic Review of Tertiary Education. Country Background Report for Croatia, 2007. <http://www.oecd.org/dataoecd/49/4/38802218.pdf>, 2007. 08. 01.
- Polšek, Darko (2004): Higher education in Croatia and requirements of the European Union. In: Katarina Ott (szerk.): *Croatian Accession to the European Union: Institutional Challenges*. <http://www.ijf.hr/eng/EU2/Polsek.pdf>, 2007. 02.24.
- Reichert, Sybille–Christian Tauch (2003): *Trends 2003*. Progress towards the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe. EUA, July 2003. http://www.dfes.gov.uk/bologna/uploads/documents/TRENDS_III-July2003.pdf, 2006. 10. 19.
- Reviews of National Policies for Education. South Eastern Europe. Vol. 1 Albania, Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Croatia, Kosovo. OECD, 2003.
- Spajic-Vrkas, Vedrana (2003): *All-European Study on Policies for Education for Democratic Citizenship*. Croatia, Európai Tanács.
- Thematic Review of Tertiary Education. Croatia. Country Note, 2007, OECD. <http://www.oecd.org/dataoecd/42/17/38814548.pdf>, 2007. 08. 01.
- Towards the European Higher Education Area. Bologna Process. National Reports 2004–2005, Croatia. http://www.bologna-bergen2005.no/EN/national_impl/00_Nat-rep-05/National_Reports-Croatia_050114.pdf, 2006. 11. 07.

Gábrity Molnár Irén

A bolognai folyamat Szerbiában az Újvidéki Egyetem példáján

Tanulmányunk célja a szerbiai felsőoktatás bolognai folyamathoz illeszkedő átalakulásának bemutatása országos és intézményi szinten, az Újvidéki Egyetem példáján.¹ Elemzésre kerülnek a hivatalos vélemények és elvárások („a minisztérium hangja”), a szakmai és a hallgatói körök álláspontja a reform valóságos állásáról és kilátásairól (újabb akkreditáció, a minőségbiztosítás valóságos jelentése, tényleges gyakorlata).

Az esettanulmány elkészítésének legfontosabb módszere az események menetének föltárása – dokumentumelemzés, megfigyelés és mélyinterjúzás módszerével – és leírása volt (pl. az Újvidéki Egyetem új alapszabályzatának meghozatalát megelőző viták és az alkalmazását követő bonyodalmak), miközben világossá váltak a bolognai folyamat szerbiai adaptálásának eredményei és nehézségei (vagyis az egyes akadémiai körök ellenállása a változásokkal szemben). A mélyinterjúk során kiderült, milyen erőcsoportok jelennek meg és vesznek részt a bolognai folyamat segítésében vagy akadályozásában. Fontos volt megfigyelni a kínálati oldalon az állami szféra (miniszteri jelentések elemzése), valamint a civil-, alapítványi és magánszféra aktorainak reagálását, valamint a hallgatók és a munkaerőpiac reakcióját is (empirikus kutatás, mélyinterjúk készítése).

REFORMTÖREKVESEK

Az európai csatlakozás Szerbia számára ugyan még viszonylag távoli cél, de a *Bolognai Nyilatkozatot* 2001-ben aláírta és 2010-ig kötelezte magát a bolognai elvek alapján történő változások meghozatalára. A bolognai elvek gyakorlatba ültetése Szerbiában/Vajdaságban is a felsőoktatás egyik lényeges feladata. Az akkreditációs szervezetek belső értékelésében dominálnak az optimista megállapítások, a minőségellenőrzésre és a racionalizációra való hivatkozás. Egy-két dologban összhang van közöttük: mindenki elfogadja, hogy sietve összhangba kell hozni az európai normákkal a szerbiai felsőoktatás intézményrendszerét, a minőségellenőrzést, sőt mindenáron az európai képzési rendszerekkel kompatibilis, racionális felsőoktatást szeretnének.

¹ Az egyetlen vajdasági egyetemnek 14 kara van (Újvidék, Szabadka, Zombor és Nagybecskerek városokban), 1960-ban alakult. Az ország felsőoktatásában (a belgrádi után) a második legnagyobb intézmény, de reformtörekvéseiben gyakran megelőzi azt.

A reformtörekvések nehézségeket is rejtenek. A gyakorlati megtorpanások és a reformok aktorainak ellentmondásos állásfoglalásai ugyanis lassítják az újító törekvéseket, főleg az alábbiak szerint jellemezhető beidegződött felfogás miatt.

- A karok tradicionálisan erős autonóm jogi személyek szeretnének maradni, s nem kívánnak különféle szakintézményeket integráló intézménnyé válni.
- Az egyetemek a kormánnyal való kommunikációjukban csak az oktatási miniszter véleményére összpontosítanak, az alternatív és konzultatív bizottságok nézeteire nem.
- Mindenki elismeri, a tudásnak egyre nagyobb súlya van, szükséges az egyetemi reform. Amikor viszont az operatív tervek kidolgozása vagy ezek megvalósítása elkezdődik, az egyes karok visszariadnak: attól félnek, válságba kerülnek. Elvesztik megszerzett pozíciójukat, ha nem adnak gyakorlatias tudást, „csak” akadémiai ismereteket, melyek nem interdiszciplinárisak, s nem párosulnak kommunikációs készségekkel.
- Az európai törekvésekhez gyorsabban alkalmazkodnak az újonnan alakult magánkarok és -főiskolák, akik hiánypótlást végeznek ugyan, de azokat az állami konzervatív köröket is „megmozgatják”, akik félnek a versenytől.
- A leggyakrabban hangoztatott szavak, amelyeket az újítások ellenzői használnak, az „autonómia” és a „minőség”. Az „akadémiai szabadság”-ot emlegetik az állami egyetemek akkor is, amikor nem a kormánykörökkel kell vitatkozniuk, hanem a gazdasági menedzsmenttel.²

A FELSOÓKTATÁSBAN KÖZREMŰKÖDŐK VISZONYULÁSA A BOLOGNAI REFORMTÖREKVVÉSEKHEZ

A reformban közreműködők a következők: elsősorban az állami szervek (kormány, oktatási minisztérium és az általa kinevezett bizottságok), azután az egyetemi szféra (állami és magán) oktatóival és hallgatóival, majd a felhasználói szféra (egyelőre viszonylag kívülállóként) a munkaerőpiac igényeivel.

A bolognai folyamatban döntő szerepe van a kormány által alapított testületeknek, vagyis a kormány és az intézmények közé ékelődő ún. konferenciáknak (Egyetemek Konferenciája, Akadémiai és Szakképzések Konferenciája és a Hallgatók Konferenciája),³ amelyek a problémák és javaslatok megvitatásának fórumai, illetve az Akkreditációs Bizottságnak, melynek tagjai főleg egyetemi tanárok.

² Ladislav Novaknak, az Újvidéki Egyetem Stratégiai Fejlesztő Bizottsága elnökének véleménye alapján. Egyetemek Konferenciája, Belgrád, 2004.

³ Szerbül *Konferencija univerziteta, Konferencija akademija strukovnih studija és Studentske konferencije*.

AZ ÁLLAMI SZFÉRA: HIVATALOS VÉLEMÉNYEK ÉS ELVÁRÁSOK, „A MINISZTERIUM HANGJA”

A demokratikus fordulat (2000 októbere) után néhány hónappal megkezdődött a szerb oktatási rendszer reformja. Az akadémiai körök már korábban, még Milosevics diktatúrája alatt, a túlzott nacionalizmus és átpolitizált centralizmus miatt alternatív egyetemi hálózatot voltak kénytelenek létrehozni, amelynek keretében lehetőség nyílt a vélemények szabad és demokratikus megvitatására, s elkezdődhetett a felsőoktatás reformja. Az Alternatív Akadémiai Oktatási Hálózat (*Alternativna akademska obrazovna mreža* – AAOM) külföldi támogatással Belgrádban működött a *Unesco-Chair for University Management* kihelyezett tanszékeként. A felsőoktatás át-szervezésében elsősorban informatív szerepe volt, sokat tett a koncepció kidolgozását s az elképzelések nyilvánosságra hozatalát illetően. Maga köré csoportosította az akadémiai köröket, értelmiségieket, egyetemistákat, civil szervezeteket, nemzetközi konferenciákat szervezett, és kapcsolatot tartott a Minisztériummal. Fontos szerepet játszott az új felsőoktatási törvény kidolgozásában (2005).

A szerb kormány még Zoran Đinđić kormányzása idején megalakította a Szerb Egyetemi Oktatási Tanácsot, amely egyetemi körökkel együttműködve szintén részt vett az oktatási reform előkészítésében. Miután 2001-ben az oktatási miniszter aláírta a *Bolognai Nyilatkozatot*, 2003 szeptemberében pedig a *Lisszaboni Egyezményt*, Szerbiában valóban beindult a felsőoktatás reformja. A Minisztérium magára vállalta a költségvetési források megtervezését és elosztását; az intézmények licen-zálását;⁴ adminisztratív ellenőrzését; a Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság⁵ (*Komisija za akreditaciju i proveru kvaliteta* – a továbbiakban FAB) működtetését és a diplomahonosítási eljárás kidolgozását.

A Minisztérium szakmai kérdésekben a Felsőoktatási Nemzeti Tanácsban (*Nacionalni savet za visoko obrazovanje*) ülő szakértőkre támaszkodhat. A Tanács felsőoktatási fejlesztési programot dolgozott ki; megalkotta az akkreditáció kritériumait és az akkreditációs szabványokat, megtervezte a beiratkozási és finanszírozási politikát. Az ECTS-rendszerről 2002 decemberében adott ki útmutatót. Elkezdődött a felsőoktatási intézmények önkéntes evaluációja is. (Marinković-Nedučin–Lažetić, 2002) Ennek segítése céljából 2001-ben megalakult a Szerb ENIC Központ, az elektronikus információs hálózati rendszer. A 2006/07-es tanévig minden egyetemi karnak és főiskolának át kellett térnie az új kreditrendszerre.

A felsőoktatási kompetenciák három csoport között oszlanak meg.

- Az állam alapít, akkreditál, intézményt összevon, megszüntet, finanszíroz, ellenőriz és elismer (minőséget, képesítést), jogokat szavatol.
- A felsőoktatási intézmény munkaviszonyt létesít, felveszi a hallgatókat, képzési programok teljesítését írja elő, diplomát oszt, továbbképez. (A felsőoktatásban megszerezhető végzettségeket az első ábra mutatja be.)

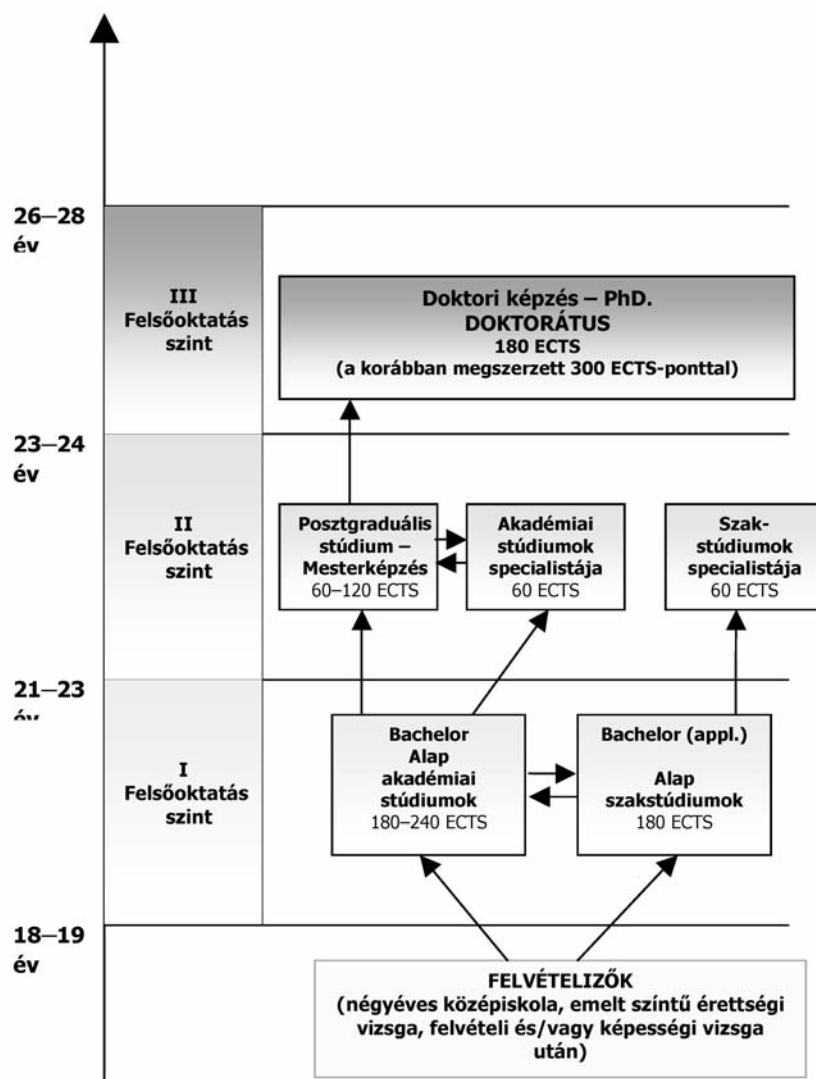
4 A működési engedély (licence) kiadását megelőző vizsgálat.

5 A Szerb Egyetemi Oktatási Tanács (jelenlegi neve Felsőoktatási Nemzeti Tanács) 2003. január 13-án hozott döntést a Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság megalapításáról. Ez a bizottság elkészítette az akkreditációs eljárás menetét, s kidolgozta a követelményeket, majd megküldte a Tanácsnak. (*Uputstva i kriterijumi za akreditaciju visokog obrazovanja*, AAOM, Belgrád, 2004. szeptember.)

- Köztes szervezetek: Felsőoktatási Nemzeti Tanács, Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság és az ún. konferenciák. A konferenciák a Felsőoktatási Nemzeti Tanács partnerei. Rendszeresen tanácskoznak, és megvitatják a felsőoktatási reformlépéseket, a minisztérium javaslatait.

A Szerb Képviselőház 2005 augusztusában fogadta el az új felsőoktatási törvényt. A törvény kötelező jelleggel bevezette a kétciklusú képzést (3–5 év), a flexibilis tanulmányi rendszert, a kreditrendszert, az oklevélmellékletet, a kettős diplomát. Létrehozta a diplomahonosításért felelős akkreditációs ügynökséget, elrendelte a külső minőségellenőrzést és a magánegyetemek hatékonyabb ellenőrzését.

1. ábra. A felsőoktatási szintek és átjárhatóságuk



Szerbiában a korporációs felsőoktatási modellt vezették be (a tiszta piaci és a közszolgálati modell helyett). Az egyetemeken belül léteznek ún. tanszékközpontok (*odsek* – több tanszék együttműködése inter- és multidiszciplináris programok koordinálása céljából). Ezek felett megmaradt a kar, a rokon tanszékek szövetsége, együttműködést vállalva a többi szervezeti egységgel (könyvtár, számítógépes központok, laboratóriumok, műhelyek, innovációs központok, kollégiumok, menzák működtetésében).

Az oktatási miniszter 2006 végén készítette el az európai miniszteri értekezletre szánt beszámolóját. (Bologna process, Serbian national report 2006) Értékelése szerint az új felsőoktatási törvény életbelépése óta (2005. szeptember 10.), annak sikeres alkalmazásával jelentős előrehaladás történt a felsőoktatás reformjában. Az egyik legfontosabb lépésnek a felsőoktatási intézmények akkreditálásához és minőségellenőrzéséhez szükséges standardok meghozatalát tekintette (2006. október 20.).⁶ Ugyanazon év decemberében elkezdődhetett a felsőoktatási intézmények akkreditációs kérelmeinek begyűjtése (2006. december 15-étől).⁷

A Nemzeti Felsőoktatási Tanácstól elkülönülve létezik a Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság, melynek elnöke, Slobodan Arsenijević 2007. május 3-án hirdette ki az első akkreditációs döntéseket. Eddig 79 intézményről született döntés: 33 kar megkapta az akkreditációt, 27 intézmény azonban nem vehet fel új hallgatókat. Legfőbb akadály az alapvető követelmények hiánya volt, mint például a megfelelően kvalifikált tanári kar elegendő számban teljes munkaidőben foglalkoztatott oktatóval, a tantermek és felszerelések hiánya, végül a tantervek minősége. Dokumentumok pótlására kapott felszólítást 18 intézmény, ezek akkreditációja később fog eldőlni. Körülbelül 200 kar komplett dokumentációját kell majd átvilágítani, és 2009. június 27-éig döntést hozni akkreditálásuk ügyében.

A szerbiai felsőoktatási reform abba a fázisába került, amikor nyílt nemzetközi ellenőrzésre is van lehetőség. A Felsőoktatási Akkreditációs Bizottságban nemzetközi reputációval rendelkező szakemberek/oktatók ülnek. Az oktatási miniszter a Bizottság két nemzetközi szervezetben való részvételét találta fontosnak. (Bologna process, Serbian national report 2006) A FAB 2006-ban lett a *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) és az *International Network for Quality Assurance in Higher Education* (INQAAHE) tagja.

Szerbiában öt felsőoktatási intézménytípus létezik.

1. *Univerzitet* – egyetemek, amelyek önálló felsőoktatási intézményként egyesítik az oktató- s kutatómunkát, és komplett tevékenységet folytatnak: legalább három tudományágban és három szakon mindhárom felsőoktatási szinten kínálnak képzést.
2. *Fakultet, umetnička akademija u sastavu univerziteta* – karok vagy művészeti akadémiák az egyetemeken belül, amelyek alap-, specializációs és doktori képzéseket is végeznek az adott tudományág akkreditált szakjain.

⁶ A felsőoktatási intézményalapítás és a képzések akkreditálásának szabályait a Nemzeti Felsőoktatási Tanács 2006 októberében hozta nyilvánosságra.

⁷ A Tanács elnöke Prof. Dr. Obrad Stanojević.

3. *Akademija strukovnih studija* – a szakmai stúdiumok akadémiaja (magas-főiskolának is szokták nevezni), oktató és kutató intézmény, amely legalább öt szakon, három tudományterületen alap és specializációs szinten képez.
4. *Visoka škola* – főiskola, akadémiai alap- és specializációs képzést nyújt egy vagy több szakon.
5. *Visoka škola strukovnih studija* – szakfőiskola, egy vagy több szakterületen szakmai alapképzést és specializációt nyújtó intézmény.

A törvény kétszintű képzést ismer el: az akadémiai stúdiumot, amely felkészíti a hallgatókat a tudományos és szakmai ismereteik bővítésére és alkalmazására, művészeti és más eredmények létrehozására, valamint a szakstúdiumot, amely a munkafolyamatokba való bekapcsolódásra, az ismeretek és készségek alkalmazására készít fel. Az alapstúdium (BA) 3–4 évig tart, utána a posztgraduális master- (MS) és a doktori (PhD) képzés 2–3 évig. Sor került az európai kreditrendszer bevezetésére is, amely értelmében az alapstúdium 180–240 kreditpontból áll (1 év 60 pont a 40 órás munkahétnek megfelelően). A tantárgyak egy félévesek, folyamatos tudásellenőrzéssel és lehetőleg gyakorlati foglalkozásokkal járnak.

Szerbiában hét állami és 12 magánegyetemen folyik felsőfokú képzés. A hét állami egyetem: két belgrádi, az újvidéki, a nisi, a kragujeváci, a novi pazari és a kihelezett pristinai egyetem. A már akkreditált magánegyetemek: a belgrádi Braća Karić, Európai, Megatraned, Singidunum és Union Egyetem, valamint az újvidéki Gazdasági Akadémia. A karok száma: 84 állami és 51 magán (ebből 5 nem tartozik egyetemhez). A főiskolák száma pedig: 49 állami és 31 magán (akkreditációjuk egyetemes törvény alapján folyamatban van). (Bologna process, Serbian national report 2006) Szerbiában a 2006/07-es tanévben az összes felsőoktatási intézményben megközelítőleg 100 ezer hallgató tanult (pontosan 98 259 hallgató az állami és magánkarokon). Nagyobb részük, 58%-uk alapképzésen vett részt (57 359 fő), míg 11%-uk a posztgraduális (mester-) képzésen tanult (10 860 fő, az évet ismétlő hallgatókat nem számolva). Az egyetemen kívüli állami és magán-főiskolákon 30 040-en tanultak, az összes hallgató 31%-a.

Az oktatási miniszter feladata, hogy folyamatosan törődjön a bolognai folyamat célkitűzéseinek implementációjával és a felsőoktatási intézményszerkezet reformjával, különösen a magánkarok és a főiskolák esetében. Ezért bizottságot (*Committee for the Monitoring of Implementation of the Law on Higher Education*) alapított, melynek feladata a felsőoktatási törvény alkalmazásának követése. (Uo. 5)

A felvételi vizsga minden egyetemi karon és főiskolán kötelező, kivéve, ha elismerik az emelt szintű érettségit. A szükséges pontokat a középiskolai eredmények (50%) és a felvételi vizsga alapján (50%) lehet megszerezni. A felvételizés rendszerének európai harmonizációja megkezdődött, de a jövőben erre még nagy figyelmet kell szentelni. (Uo. 8) Miniszteri hatáskörben megszületett a Nemzeti Képzési Keretrendszer (*National Qualifications Framework*), amelyet elvben összehangoltak a munkaadói képviselők, a szakszervezetek és a gazdasági minisztérium igényeivel és elképzeléseivel.

A belgrádi és az újvidéki állami egyetemeken a bolognai rendszerben működik a képzés. Külön akkreditált szakirányok vannak a graduális, valamint a posztgraduális

szinten. A Nisi és a Kragujeváci Egyetemen 80%-ban tettek eleget ennek a követelménynek, míg a Pristinai (Kosovka Mitrovicán székelő) Egyetemen⁸ csak 50%-ban. Az egyes szintek és szakok közötti átjárhatóság még meglehetősen megoldatlan, hiszen az egyetemisták csak viszonylag sok különbözeti vizsgával tudnak átiratkozni egyik stúdiumról a másikra, különösen más-más egyetemek esetében. Ezt a helyzetet valamennyire megkönnyíti a tény, hogy 2007-től kezdve a karok kötelezően kiadják szerb és angol nyelven az oklevélmellékletet.

AZ EGYETEMI SZFÉRA (AZ ÚJVIDÉKI EGYETEM ESETE)

Az Újvidéki Egyetemen még 2003-ban megalakult a Belső Akkreditációs Bizottság (*Odbor za internu akreditaciju*), és kinevezték az ECTS-koordinátort. Az Akkreditációs Bizottság feladta, hogy összes létező képzési programját az anyaintézmények (karok, tanszékek, multidiszciplináris központok, egyéb szervezeti egységek) elaborátumai alapján minőségében és kivitelezhetőségében ellenőrizze. Ha működő szakról van szó, akkor a véleményét az első évfolyam diplomázása után készíti el, ha pedig új szak bevezetéséről, akkor a minimum-feltételek megvalósulását megvizsgálva engedélyezheti az indítást. Az Újvidéki Egyetem Tanügyi Tanácsának döntése alapján 2005/06-ban mindegyik karnak

- el kellett végeznie a tantervújítást, a program-innovációkat és az akkreditációhoz szükséges előkészületeket, valamint az európai standardok alapján a belső minőségellenőrzést;
- be kellett vezetnie az ECTS standardjait, az új tudásellenőrzési formákat, a kreditrendszert;
- ki kellett neveznie Akkreditációs Munkacsoportot (tagja legalább 3 oktató és a titkár), melynek az Egyetemi Belső Akkreditációs Bizottság minden szükséges szakmai segítséget megadott, ellenőrizte a munkáját, kapcsolatot tartott fenn a Minisztériummal és a nemzetközi szervezetekkel; a karok bizottságai minden szakra és szakirányra külön elkészítik az akkreditációs kérelmet, figyelembe véve az általános és a szűk szakmai mércéket is. A kritériumok⁹ teljesülésének vizsgálata mellett ki kell térnie az oktatási célokra, a megvalósítás hatékonyságára és a hasznosulásra is.

Az Egyetemi Belső Akkreditációs Bizottság éves tervet készít, és ez alapján el látogat minden kérelmező intézménybe. Négytagú bizottság¹⁰ a helyszínen ellenőrzi a munkafeltételeket, a képzési célok minőségi kivitelezhetőségének lehetőségét, majd a jogszabályokban rögzített követelmények mérlegelése alapján kiadja értékelő jelentését. Az egyetemi ECTS-koordinátor minden karnak utasítást ad, hogyan

⁸ Az egykori Pristinai Egyetem valójában kettőszakadt: Pristinában maradt az albán érdekeltségű és Kosovka Mitrovicára (szintén Koszovó területén) költözött a szerb érdekeltségű részlege.

⁹ Kompetens oktatói kar, publikációk/kiadói tevékenység, szakmai tapasztalat, felszereltség.

¹⁰ Tagjai a szakképzés szakértői: két másik szerbiai egyetem, egy külföldi egyetem tanára szavazati joggal és a Belső Akkreditációs Bizottság egy tagja szavazati jog nélkül.

vezessék be az egyszemeszteres tantárgyakat, mely normatívák alapján határozzák meg a kötelező és választható tantárgyak sorát. Tájékoztatást ad a – nemzetközi elvárásokkal összeegyeztetett, egységes – kreditrendszer működéséhez. 2005-re minden tanszék kidolgozhatta az előadások, gyakorlatok és egyéb hallgatói tevékenységek új rendjét, valamint az új vizsgarendszert.

Általános vélemény, hogy az Újvidéki Egyetemen – a többi szerbiai egyetemhez viszonyítva – meglehetősen előrehaladt a felsőoktatási reform megvalósítását és az akkreditációt tekintve. Az oktatást érintő újításokat legtöbbször a belgrádi konzervatív körök lassítják le, hátráltatva a törvényhozást. Az Újvidéki Egyetem 2006. október 3-án meghozott alapszabálya már az új képzési rendszert tartalmazza. Az egyetem ezzel majdnem teljességében alkalmazkodott a *Bolognai Nyilatkozatban* lefektetett célokhoz és az utókonferenciák javaslataihoz, illetve megvalósította a 2005-ben elfogadott szerbiai felsőoktatási törvény előírásait.

Az Újvidéki Egyetem új statútuma alapján az intézmény autonómiája a következő területeken valósul meg:

- a képzési programok kidolgozása és elfogadása, a tanmenet és beiratkozási feltételek meghatározása;
- az intézmény belső struktúrájának, igazgatási szerveinek (Egyetemi Tanács, Rektorátus, Szenátus, Egyetemista Parlament stb.) működése;
- oktatók kinevezése és megválasztása;
- diplomák kiadása;
- ingatlanai és más tulajdona, illetve pénzeszközei feletti rendelkezés;
- kutatási programok felállítása, miközben garantálnia kell a tudományos munka, a műalkotás s általában a véleménynyilvánítás szabadságát;
- nemzetközi tudományos kapcsolatok létesítése;
- innovációs tevékenység és tudástranszfer gazdasági szereplőkkel;
- egyetemisták elhelyezése és étkeztetése.

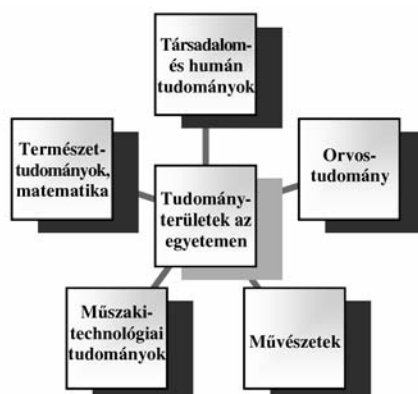
Az egyetem alaptevékenységét képezi a felsőoktatás, a felnőttoktatás (életen át tartó tanulás), a kutatásfejlesztés, a művészeti alkotás, a könyvtári és kiadói tevékenység és az információszolgáltatás. Az egyetemen öt területen lehet képzést folytatni (2. ábra):

- első szinten alap akadémiai és alap szakstúdiumokon;
- második szinten posztgraduális mesterképzéseken, specializált akadémiai és szakstúdiumokon;
- harmadik szinten doktori stúdiumokon.

Az egyetem szervezetébe (3. ábra) 14 kar (jogi személyiséggel rendelkező, illetve e státus nélküliek egyaránt),¹¹ néhány tanszékközpont, tanszék tartozik, illetőleg szakszolgálatok, könyvtár, információs központ, laboratóriumok, műhelyek, kollégiumok, menza stb. A jogi személyiséggel rendelkező karok legalább 3 akkreditált szakkal és három képzési szinttel rendelkeznek. Az újonnan alapított Magyar

¹¹ Az egyes karok döntéshozó szervei: Kari Tanács, Dékánia, Tanulmányügyi Tanács, Választói/kinevezési Tanács, Egyetemista Parlament.

2. ábra. Akkreditált tudományterületek az Újvidéki Egyetemen



Tannyelvű Tanítóképző Karnak (Szabadka) például még csak egy akkreditált szakja van, s PhD-kurzust sem indíthat, így nem kaphatta meg ezt a státust. Az egyetem karai alapításuk sorrendjében:

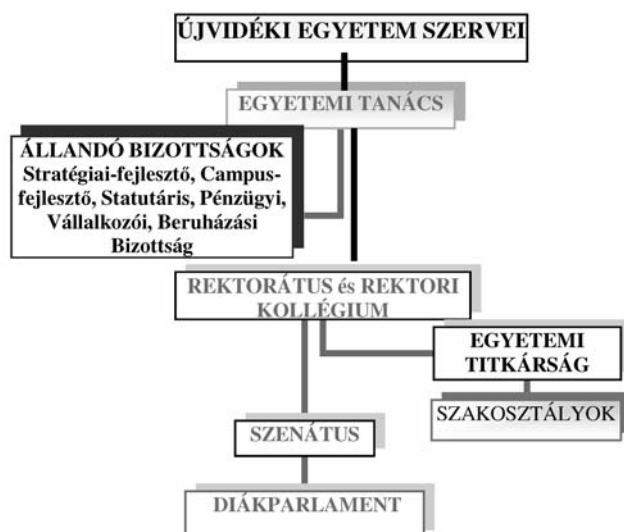
1. Bölcsészettudományi Kar (Újvidék);
2. Mezőgazdasági Kar (Újvidék);
3. Jogtudományi Kar (Újvidék);
4. Technológiai Kar (Újvidék);
5. Közgazdaságtudományi Kar (Szabadka);
6. Műszaki Kar (Újvidék);
7. Orvostudományi Kar (Újvidék);
8. Természettudományi-matematikai Kar (Újvidék);
9. Művészeti Akadémia (Újvidék);
10. Építőmérnöki Kar (Szabadka);
11. Mihajlo Pupin Műszaki Kar (Nagybecskerek);
12. Sport és Testnevelői Kar (Újvidék);
13. Pedagógiai Kar (Zombor);
14. Magyar Nyelvű Tanítóképző Kar (Szabadka).

Az egyetem központi egységei:

- Inter- és Multidiszciplináris Stúdiumok és Kutatások Egyetemi Szövetsége (ACIMSI);
- Rektori Kollégium (rektor, rektor-helyettesek, hallgatói prorektor, dékánok, főtitkár, irodavezető);
- Központi Könyvtár;
- Információs és Technológiai Központ;
- Minőségellenőrző Központ;
- Egyetemista Tevékenységek Központja;
- Egyetemi Titkárság (nemzetközi kapcsolatok osztálya, jogi-, gazdasági-, általános osztályok).

Az egyetem fő döntéshozó szervének, az Egyetemi Tanácsnak állandó bizottságai vannak: Stratégiafejlesztő, Campusfejlesztő, Statutáris, Pénzügyi, Vállalkozói és Beruházási Bizottság. A fenntartó és a hallgatói szervezet képviselőiből álló Egyetemi Tanács alá rendelt Szenátust a rektor vezeti. Tagja a rektor, a 3 rektorhelyettes, a 14 dékán, 7 rendes egyetemi tanár, és 5 hallgató. A Szenátus feladata a tanulmányi programok, szakok, diplomák ügyében való döntés, a tanárok megválasztása és a minőségellenőrzés. Hozzá tartoznak az etikai kérdések is. A kreditpontok átvitele, a közös diplomák szervezése, a távoktatás és a folyamatos tanulás terén az egyetem szakszolgálati és Szenátusa egyaránt illetékes. A minőség-ellenőrzési rendszer felállításával kapcsolatos újdonság az önértékelés, amelyhez ugyan az egyetem egységes instrukciókat ad, de minden karon külön szakmai bizottságokat kell felállítani.

3. ábra. Az Újvidéki Egyetem igazgatási szervei



A HALLGATÓK

Az egyetemisták többsége támogatja a felsőoktatás reformját. Azok azonban, akik nem igazán tanulni mentek az egyetemekre, csak a korai munkába állás vagy éppen a munkanélküliség elkerülése érdekében, nem örülnek az új oktatási előírásoknak. Az egyetemisták hozzáállását két szempontból elemezhetjük: egyrészt a hallgatói önkormányzatok szerepén és működésén keresztül, a másrészt a friss diplomások munkaerő-piaci elhelyezkedése tükrében (ami egyébként a karok minőségellenőrzésének egyik fontos szempontja).

HALLGATÓI RÉSZVÉTEL

A szerbiai egyetemeken már több éve működnek hallgatói érdekvédő szervezetek, ún. diákszenátusok. Az újvidékiek 31 tagja van, minden kar – létszám alapján – legalább egy hallgató képvisel. Az egyetemisták alkotják az egyetemi szenátusok tagjainak 20%-át. Az egyetemisták a következő kérdésekbe szólhatnak bele: egységes tanulmányi standardok kidolgozása, a kreditrendszer bevezetése, minőségellenőrzés, stratégiai fejlesztés, interdiszciplináris programok, tanárok kinevezése, nemzetközi kapcsolatok létesítése, beruházások elindítása, információáramlás, könyvtárhasználat. Az Akkreditációs Bizottságba nem közvetlenül választják őket, hanem elektorok útján képviseltetik magukat a Nemzeti Felsőoktatási Tanács közvetítésével.

A 2006–07-es tanévtől kezdve minden kar teljes egészében a *Bolognai Nyilatkozat* és az azt követő konferenciákon megfogalmazott javaslatok szerint működik az alábbiak szerint.

- A hallgatók felvételi vizsgával, rangsorolás után kerülhetnek be a karokra, vagy a költségvetés terhére vagy költségtérítésként, illetve vendéghallgatóként (2 szemeszterre más egyetemről);
- egyszemeszteres (15 hetes) vagy trimeszteres (10 hetes) tantárgy kínálata kötelező, kötelezően választható és szabadon választható tantárgyakból;
- a tudásellenőrzés folyamatos (tesztek, kollokviumok, szemináriumi munkák, szóbeli vizsgák);
- a 2006-ban beiratkozóknál az évismétlés megszűnt, hiszen a felvett, de nem teljesített tantárgyak ismételhetők.

A hallgatóknak és szüleiknek a felsőoktatási rendszer szerkezetére valójában igen kevés befolyásuk van. Az egyetemistákat elsősorban az érdekli, milyen lesz diplomájuk munkaerő-piaci hasznosulása.

A FRISS DIPLOMA MUNKAERŐ-PIACI ELFOGADOTTSÁGA

A gazdasági változások következményeként Vajdaságban a munkahelyek nagy többsége új igényeket fogalmaz meg a szaktudás területén. A munkaerőpiac elsősorban gyakorlati jellegű és rugalmas tudáselemeket igényel, ami a multidiszciplináris képzettségek előtérbe kerülését jelenti. Általánossá válik a folyamatos átképzés iránti igény. A 15–25 éves korosztály az összes munkanélküli 20–27%-át adja, többségben vannak köztük a nők. A fiatal munkanélküliek túlnyomó többségének (kb. 98%) életkora 19–25 év, végzettségük középiskolai. A munkaerő-piacon belüli változás növelte a diplomások versenyelőnyét. A munkanélküliségi és különösen a mobilitási statisztikák egyértelműen a felsőfokú képzés tekintélyének növekedését mutatják, ami tovább erősíti a fiatalok tanulási igényét. (Gábrity Molnár, 2006)

Napjainkban szinte lehetetlen gyorsan elhelyezkedni friss középiskolai bizonyítvánnyal. Munkaerő-piaci helyzetüket a vajdasági magyar fiatalok ezért viszonylag borúsán látják. Adataink szerint a megkérdezettek fele tanulna tovább a felsőokta-

tásban, a városban lakók nagyobb valószínűséggel, mint a falvakban élők. (A kutatás-módszereiről lásd Gábrity Molnár, 2007:132–133.) A középiskolások elsősorban a közgazdasági, a műszaki és az informatikai képzésben gondolkodnak. Második lehetőségként megjelenik terveikben a pedagógusképzés, illetve a bölcsész szakok. A természettudományi, mezőgazdasági és jogi képzés terve csak kisebb mértékben jelentkezik, valószínű azért, mert e képzések nem magyar nyelvűek. A képzési kínálat korszerűsítése során új szakok váltak attraktívvá, pl. a közgazdász, a műszaki képzések és az informatika. A fiatalok szeretnék néhány indokoltan piacorientált szakon anyanyelvű oktatásban részesülni (pedagógus szakokon, gazdasági, kertészeti és mérnökképzésben). (Gábrity Molnár, 2007)

A friss diplomások többsége úgy véli, hogy tanulmányai befejezése után rövidesen munkát talál, viszont jelentős hányaduk (41%) úgy gondolja, hogy több évig kell várnia megfelelő munkára. A felsőoktatásban és a munkakeresésben a vajdasági fiatalok a szűkebb és a tágabb régió fiataljaival veszik fel a versenyt, nem követik a magyarországi vagy európai mintákat. A szakma- és munkahelyválasztás terén a szerbiai/régióbeli munkaerő-piaci tényezők dominálnak, nem pedig az európai normák. A fiatalok többsége nem végez képzettségének megfelelő munkát, mert munkalehetőség hiányában kénytelen mást elfogadni. (Szlávit, 2003:265–270) A kedvező munkalehetőségért a fiatalok készek szakmai továbbképzéseken részt venni, új készségeket elsajátítani és idegen nyelvet tanulni, sőt akár külföldre is távozni.¹²

Csak néhány karon követik a diplomázott fiatalok pályafutását. Jelenleg csupán néhány reprezentatív vizsgálat folyik: a belgrádi építészmérnöki kar figyeli a hároméves alapszakon diplomázottak karrierjét, illetve a kragujeváci jogi kar, az újvidéki jogi, valamint a műszaki kar. Ezt a feladatot előbb-utóbb be kell építeni minden karnak a minőségellenőrzésbe. (Bologna process, Serbian national report 2006:8)

AZ OKTATÓK

A tanári kar működésének minőségét – az oktatási miniszter rendelkezésére – bel- és külföldi szakértők bevonásával is vizsgálják. A Nemzeti Felsőoktatási Tanács 2006. október 20-án hozta meg a felsőoktatási intézmények minőségellenőrzésének és önértékelésének standardjairól szóló szabályzatot. Az evaluációban a külföldön tanító vagy a külföldről vendégtanárként Szerbiában dolgozó oktatók szakmai tanácsadóként működnek közre. A vendégprofesszorok száma nem túl nagy (2007-ben 28 országból 94 vendégtanár), de az ország nyitásával és a vízumkorlátok enyhülésével 2008-ban remélhetőleg az oktatói és a hallgatói mobilitás is lendületet vesz.

Az Újvidéki Egyetem statútuma az oktatók minősítését illetően követi az új törvény rendelkezéseit, s előírja a PhD-fokozatot. Tanári kinevezések a Szerb Kormány

¹² A Magyarországon tanuló vajdasági fiatalok ezt az opciót túlélési stratégiaként választották, főleg anyagi és megélhetési okok miatt, de közrejátszott Magyarország Európai Unió csatlakozása is. A munkanélküli vajdasági magyar fiatalok többsége 1–2 évig is hajlandó megfelelő munkalehetőségre várni, többen alkalmi munkákat vállalnak. Úgy gondolják, hogy munkanélküliség fő oka, hogy nem rendelkeznek kapcsolatokkal.

mellett működő Nemzeti Felsőoktatási Tanács ajánlásai alapján történnek, s csak munka-viszoonnyal járhatnak. A következő beosztások lehetségesek:

- újrávalasztható:
 - o az oktatásban a docensi, a kutatásban a tudományos munkatársi;
 - o a rendkívüli tanári (az a docens, aki tankönyvet is írt, mesterkurzuson mentor-ként tevékenykedik), illetve a kutatás területén a tudományos főmunkatársi;
- örökös: a rendes tanári és a tudományos tanácsadói;
- ideiglenes: az idegen nyelv, testnevelés és a művészeti tantárgyak tanára – ideiglenesen lehet előadó és főelőadó is, sőt egy átmeneti helyzet miatt (a főiskolák megszűnéséig) a szakstúdiumok tanárai is;
- egyéb beosztások: tanársegéd vagy asszisztens (vagy kutatómunkatárs), aki doktori képzésben vesz részt.

Az új egyetemi képzéseket legkésőbb a 2007/08-as tanévig akkreditálni kell. 2007-től alkalmazni kell a kreditrendszert. Az oktatói kar munkáját pontozzák. A Minisztérium az eredmények nyilvánosságra hozatalával (honlapokon, minisztériumi közlönyökben) a minőség növekedését akarja elérni, megfelelő színvonalú tudományos karrierek építésére ösztönöz.

A POLITIKAI SZFÉRA

Az egyetemen nem tevékenykedhetnek politikai pártok, és a politikai véleménynyilvánításnak sem lehet helye. Az Újvidéki Egyetemről a közelmúltban viszonylag sok tanár ment el fontos politikus pozícióba, töltött be állami funkciót, ugyanakkor a letűnt politikusok is szívesen foglalnak el egy-egy tanári állást. A tanárként közismert személyek magukkal vihetik az akadémiai tekintélyt, másrészt a politikai presztízs is visszaváltható elismert állami állásra.

A kormánykörök és az egyetemi oligarchia „vívja” a maga mindennapos küzdelmét, ütköznek a szakma és az állam érdekei. Az oktatásügy Szerbiában ritkán ad okot direkt pártpolitikai csatározásokra. Oktatási kérdések inkább tartományi szinten, esetünkben a Vajdasági Tartományi Képviselőház vitáiban jelennek meg – például a Vajdasági Magyar Szövetség kezdeményezésére 2002 és 2006 között a magyar tehetséggondozó gimnáziumok (Szabadkán és Zentán) és a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar megnyitása kapcsán. Kisebbségi oktatásügyben a Magyar Nemzeti Tanács és a többi magyar párt is hasonlóan gondolkodik, talán csak a konkrét intézményalapítási formák, székhelyek körül van vita.¹³

¹³ Ilyen kérdés például: szükség van-e tiszta magyar egyetemre Vajdaságban? Vagy legyen multietnikus egyetem Szabadkán?

ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS

A felnőttképzésnek Szerbiában hosszú hagyománya van, története azonban nem mutat kiegyensúlyozott fejlődést. Ma a felnőttek képzése nem tükrözi a társadalmi érdekeket, nincsenek nagyobb fejlesztések ezen a téren, így nem tud jelentős szociális és gazdasági hatást gyakorolni. A Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat az egyetlen állami intézmény, amely úgy ahogy rendszeresen foglalkozott és foglalkozik a felnőttképzéssel, mint annak a szervezője, bonyolítója és legtöbbször finanszírozója. Képzési programjaik azonban az esetek többségében nem a valós szükségletek függvényében valósulnak meg, kimenetelük kétes. Más felnőttoktatási intézmények tevékenységét az állam elsősorban jövedelemszerzésnek tekinti, amit meg kell adóztatni. Ezek az intézmények normatívák, standardok és követelményrendszerek nélkül működnek, ami meglehetősen kaotikus és professzionalizmust nélkülöző helyzetet teremtett.

Szerbiában az oktatásról három alapvető jogszabály rendelkezik: a *Törvény az oktatás és nevelés alapjairól* (2003 és 2004), *Törvény a középiskolákról* (2003 és 2005), illetve a *Törvény a felsőoktatásról* (2005). Nem létezik külön törvény ellenben a felnőttoktatásról, de stratégiai tervek már vannak. A szerb kormány 2006. december 28-án fogadta el a *Felnőttoktatás stratégiai fejlesztése Szerbiában* című dokumentumot,¹⁴ amellyel meghatározta a teendőket. Ez a 17 oldalas dokumentum elvi alapokat és fejlesztési célokat tartalmaz, egybehangolva a nemzetközi deklarációkkal.¹⁵ A felnőttoktatást az egész életen át tartó tanulás elve szerint alakítaná át. Célja a humán erőforrás fejlesztése a társadalmi és gazdasági fejlődés előmozdítása érdekében. Az új stratégia olyan korábbi kormányhatározatokat egészít ki ezért, mint *A foglalkoztatás stratégiája 2005–2010 között*; *A kis- és középvállalkozások fejlesztésének stratégiája 2003–2008 között*; *A szegénységcsökkentési program* (2003); *A csatlakozási stratégia az Európai Unióhoz* (2005); *A szociális védelem fejlesztése* (2005); valamint *A nemzetstratégia az öregedésről 2006–2015 között*.

A felnőttoktatás mindazokra vonatkozik, akik elmúltak 18 évesek, s nincs tanuló- vagy hallgatói jogviszonyuk. A felnőttképzési aktivitás főleg két területre irányul: a szakképzésre (akár az első szakma megszerzése vagy az elhibázott (elégtelen) képzésből eredő pályakorrekció, át- és továbbképzés) és az alapvető kompetenciák elsajátítására.

A szerb kormány négy alapvető célt jelölt meg, amelyek tervei szerint a jövőbeli törvények alapját szolgálják.¹⁶

14 *Strategija razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji*, (Službeni glasnik RS br. 55/05, javítva 75/05), 2006. december 28. A határozat a korábbi felnőttoktatást érintő dokumentumokra támaszkodik: *Strateški pravci u razvoju obrazovanja odraslih*, Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, Beograd, 2002. www.mps.sr.gov.yu

15 A kormányhatározat 6 nemzetközi nyilatkozatra vagy elvi határozatra támaszkodik. Ezek a hamburgi deklaráció a felnőttoktatásról (1977), az Európai Bizottság memoranduma az életen át tartó tanulásról (2000), a dakari keretegyezmény (2000), az *Életfogytiglani tanulás európai térsége* (2001), a *Központi Nyilatkozat* (2002) és a *Tudás százada a fenntartható fejlődésért* (ENSZ – UNESCO, Bonn – 2005)

16 A már meghozott határozatok: (1) *Strategija razvoja stručnog obrazovanja u Republici Srbiji* kormányhatározat objavljen Službeni glasnik RS br. 55/05, javítva 71/05) és a (2) *Strategija razvoja*

1. A felnőttoktatásban érdekelt szociális partnerek hatékony részvétele a programban, amely társadalmi dialógust követel. Ehhez a célhoz a következő feladatok idomulnak.
 - Partnerségi egyezségek megkötése a szakképesítésről a kormány, a munkaadók és a foglalkoztatottak között országos és helyi szinten. A feladatok és a felelősség megosztása a felnőttoktatás jelenlegi kaotikus rendszerének megváltoztatása érdekében.
 - Szakképesítési és továbbképzési oktatási tanácsok alapítása a kormány, a reprezentatív szakszervezetek és a munkaadók képviselőiből.
 - A humán erőforrás fejlesztése céljából alapított önkormányzati tanácsok működtetése, amely a kormány, a reprezentatív szakszervezetek, a munkaadók, a szakmai egyesületek, az oktatási intézmények és a kutatóközpontok képviselőiből alakulna. Alapvető feladata lenne az oktatási szükségletek felmérése, a kezdeményezés, a tájékoztatás, valamint finanszírozási modellek ajánlása.
2. A felnőttoktatásban érdekelt minisztériumi hatáskörök disztribúciója és újra-definiálása, amelyhez három minisztérium szoros együttműködése szükséges: az Oktatási, a Munkaügyi, Foglalkoztatási, Szociálpolitikai, valamint a Pénzügyminisztériumé. Minisztériumközi munkacsoportokat és állandó bizottságokat kell felállítani. Feladatok ezen a téren:
 - a felnőttoktatásra fordítható kapacitások és a felelősségvállalás szintjének emelése;
 - a felnőttoktatási programok finanszírozási modelljének és mechanizmusának kidolgozása;
 - a felnőttképzést vállaló intézmények ellenőrzése és igazgatása egységes standardok alapján;
3. A felnőttképzési programokhoz való hozzáférés opcióinak kidolgozása a következő feladatokkal:
 - a felnőttek alapképzésének megszervezése;
 - a szakképzési és továbbképzési programok fejlesztése.
4. A felnőttképzési kapacitások növelése és minőségének ellenőrzése:
 - a felnőttképzési törvény és altörvényeinek mihamarabbi meghozatala;
 - a felnőttképzés finanszírozási rendszerének kialakítása;
 - a képzési és oktatási standardok meghatározása;
 - az akkreditációs és certifikációs rendszer bevezetése;
 - a tanácsadási rendszer kidolgozása;
 - a minőségellenőrző programok rendszerének létrehozása.

A kormány elképzelése szerint a felnőttoktatás potenciális alanyai elsősorban azok, akiknek nincs megfelelő tudásuk és kompetenciáik ahhoz, hogy a munkaerőpiacon el tudjanak helyezkedni: írástudatlanok, kvalifikáció nélküliek. Számukra az

általános alapszintű képzés mellett a szakképzés lehetőségét is biztosítani kell. Kiemelten foglalkoznak bizonyos társadalmi csoportok (a nők, a nemzeti kisebbségek [a romák], a falusi lakosság) felzárkóztatásával. A felnőttképzés megszervezésénél alapvetőnek tekintik a helyi és regionális igények felmérését, az ezekhez való igazodást. A finanszírozásban a kormány szándéka szerint az állam mellett az önkormányzatoknak, a (vállalati) magántőkének, a hazai és nemzetközi szervezeteknek szükséges részt vennie. Költségvetési forrásokból foglalkoztatási programokat akar támogatni. Adómentességet vagy adókönyítést szándékozik adni azoknak, akik átképzésekbe és továbbképzésekbe fektetik pénzüket, beruháznak az oktatás területén. Végül alapítványok létrehozását kezdeményezi.

A REFORM ÁLLÁSA – EREDMÉNYEK

A bolognai folyamat megindítása felsőoktatás-politikai döntés, a rendszerváltoztatás része. A szerb Oktatási Minisztérium igyekszik a kialakult kaotikus helyzetet – a meglehetősen erős állami karok és a magánintézmények ellenében is – központosítási és ellenőrzési szándékkal megszüntetni. A reformfolyamat azonban lassú és nem zökkenőmentes. A bolognai folyamatra való hivatkozás az akadémiai körökben elfogadhatóvá tesz olyan reformokat is, amelyeket a kormányzat egyébként nem tudna kezdeményezni, hiszen ennél „fontosabb országos sorskérdésekkel van elfoglalva”, mint például Koszovó elszakadása. Ezért a bolognai folyamat nem egyszerűen szerkezeti átalakulás a felsőoktatásban, hanem egy új felsőoktatási koncepció, amely újabb felsőoktatási törvény meghozatalára készíti a kormányt.

A felsőoktatási politikát az utóbbi másfél évtizedben a kormány, az egyetem és a felhasználók alkotta háromszög-viszony jellemzi. A szerb állam a miloševići korszak óta nem tudja levetkőzni a centralista törekvéseket, ami Belgrád-központúságot jelent a felsőoktatás irányításában. A titói korszakban kialakult önigazgatási rendszer azonban még mindig erősen hat, hiszen az egyetemi körök és a hallgatók tradicionálisan beleszólnak a felsőoktatás irányításába, és ma is megkövetelik a véleménynyilvánítás szabadságát.

A 2007 első felében lezajló kormányválság Szerbiában megakadályozta, hogy a felnőttoktatási stratégiai fejlesztéshez kapcsolódó operatív programokat időben elfogadják. Ugyanúgy sürgősek a felsőoktatási reformintézkedések is, hiszen a Londoni Konferencia újabb feladatokat adott. A 2007. május végére tervezett akcióprogram elindítása is késett, de a 2005-ben meghozott felsőoktatási törvény módosításán már elkezdtek dolgozni.¹⁷ Az elkövetkező két évben tehát új felsőoktatási törvény várható. 2007-ben elindult az állami és magánegyetemek, valamint karok akkreditációja, amit 2009. június 27-ére fejeznek be. Az önálló főiskolák akkreditációja is folyamatban van.¹⁸

17 Interjú Zoran Lončar oktatási miniszterrel 2007. május 29-én. www.mps.sr.gov.yu

18 2007. május 3-ig 97 főiskola akkreditációs kérelmére adtak választ: 33 kapott akkreditációt, míg 27-et elutasítottak. 18 főiskola 3 hónapos haladékokat kapott a hiányzó dokumentáció pótlására. (Slobodan Arsenijević, az Akkreditációs Bizottság elnöknek beszámolója – 2007. július 27.)

A REFORM HATÁSA A KISEBBSÉGI (MAGYAR) FELSŐOKTATÁSRA

A nemzeti kisebbségek, így a magyarok sem építettek ki saját felnőttoktatást Szerbiában/Vajdaságban. Azok az aktorok, akik részt vehetnek a magyar anyanyelvű lakosság továbbképzésében, legtöbbször pénzhányra és az anyaországi támogatások szükségességére hivatkoznak. A Tartományi Oktatási és Művelődési Titkárság titkára ugyan ügyel a magyar tananyelvű állami köz- és felsőoktatás megtartására, a Magyar Nemzeti Tanács oktatási kérdésekkel megbízott szakbizottsága kidolgozta az oktatásfejlesztő programot, sőt a magyar érdekeltségű községi önkormányzatok is gyakran elemzik az iskolarendszer racionalizálásának és minősége megőrzésének kérdését, az iskolák igazgatóinak és az oktatóközpontok vezetőinek azonban továbbra sincs sok lehetőségük felnőttképzésbe kezdeni. Hiányzik a forgótőke, hiányoznak a minőségi szakemberek, nehezen indul be a hálózatépítés.

A felsőoktatás területén történt előrelépés, de önálló magyar egyetem nincs. A törvény értelmében a felsőoktatási intézményekben a tanítási nyelv szerb, kivéve, ha egyes tagozatokon a kurzusokat külön akkreditálják valamely kisebbségi vagy egyéb idegen nyelven is. Az Újvidéki Egyetemen nemcsak szerb nyelven folyik az oktatás, hanem megfelelő (nyelvet beszélő) oktatói kar és hallgatói létszám esetén – sőt még külön igényre is – a kisebbségek nyelvén is. Ennek feltétele a külön akkreditáció. A gyakorlatban négy karon¹⁹ és két főiskolán²⁰ folyik magyar nyelvű oktatás. A nemrég életbe lépett *Törvény a nemzeti kisebbségek jogainak és szabadságainak védelméről* rendelkezett arról, milyen feltételek mellett lehet anyanyelven tanulni. Ezt figyelembe véve remélhetjük, hogy Szerbiában a magyar nemzeti kisebbségnek²¹ hamarosan (legalább részben) biztosítva lesz az anyanyelvi oktatás is az óvodától az egyetemig. (Gábrity Molnár, 2004:294–306)

A vajdasági többnyelvű környezetben előnyt jelent a nyelvtudás (anyanyelv, környezetnyelv, államnyelv vagy az idegen nyelv funkcionális használata). Előnyös lehet a magyar fiatal számára, ha munkaadója magyar, de nem a kommunikáció könnyűsége, hanem a nagyobb bizalom és a szakmai képesítés miatt. A helyi magyarok munkabírásról és lelkiismeretességéről jó a munkaadók véleménye a régióban, különösen a menekültekhez és bevándorolókhöz viszonyítva. A megkérdezett fiatalok szerint a magyar nemzetiségi kapcsolatrendszer nem működik olyan intenzitással, mint a szerb és montenegrói közösségekben, de ahol létezik, ott önbizalmat és biztonságot ad a munkát kereső fiataloknak. Jellemző, hogy a magyarok az elhelyezkedésnél nemzetiségük miatt hátrányba kerülnek: nem kerülnek be a szerb kapcsolati hálókba, s ha egy pályázatra több szerb jelentkezik, esélytelennek számítanak. Kutatásunk során a megkérdezettek nem említették, hogy a magyarok képzettségbeli

19 Magyar Nyelvű Tanítóképző-, Építőmérnöki-, Közgazdaságtudományi Kar Szabadkán és Újvidéken a Bölcsészettudományi Kar Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén és a Művészeti Akadémián.

20 Műszaki- és Óvóképző Főiskola Szabadkán.

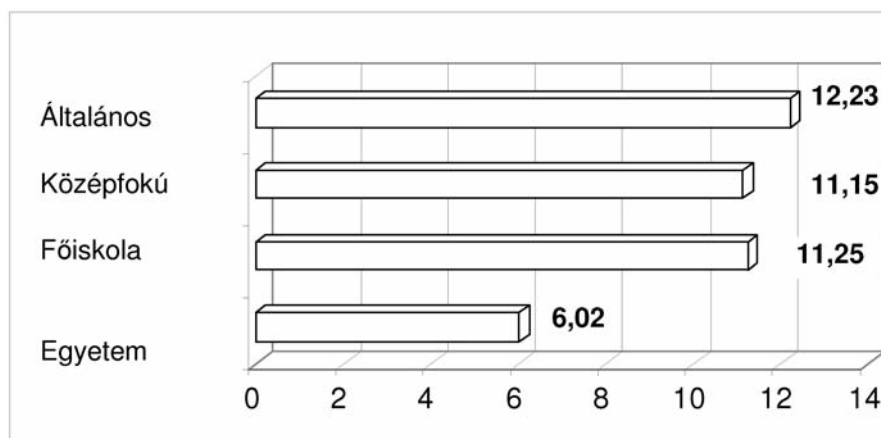
21 Szerbiában a 2002. évi népszámlálás alapján a magyarok száma 293 299 (3,91%), Vajdaságban pedig 290 207 vagyis a lakosság 14,28%-át teszik ki.

hátrányban lennének, s nyelvi hátrány is csak akkor jelentkezett, ha a munkát kereső fiatal nem tudott jól szerbül. (Gábrity Molnár, 2007)

A Vajdaságban az oktatási intézmények tannyelve szerb, csak kivételes esetben lehet használni a kisebbségek nyelvét. Itt mindig is működtek kéttannyelvű közoktatási intézmények. Tiszta magyar általános iskola csak elvétve van. A tehetséggondozás középfokon két magyar nyelvű gimnáziumban folyik: a Kosztolányi Dezső Tehetséggondozó Gimnáziumban Szabadkán, és a Bolyai Matematikai Gimnáziumban Zentán.

A magyar anyanyelvű iskolások részaránya az összes tanuló számához viszonyítva a különböző oktatási szinteken évről évre csökkent, ám ez a tendencia az utóbbi időben megfordult. A magyar nyelvű oktatásban részt vevő tanulók aránya – különösen egyetemi szinten – kisebb, mint a magyarok aránya a vajdasági összlakosságban. Ez nemcsak azért van, mert kevesebb magyar gyermek születik, hanem azért is, mert továbbtanulási hajlamuk és esélyük is kisebb, mint a többségi nemzeté.

4. ábra. A magyar diákok részaránya a különböző oktatási szinteken, 2004 (%)



2004-re a magyar középiskolások és főiskolások részaránya 10% fölé emelkedett, ami az új, jobb színvonalú középiskolák megnyitásának eredménye. Nőtt a továbbtanulási készség, főleg a magyar tannyelvű főiskolák iránt. A magyar egyetemisták részaránya azonban még mindig nem kielégítő, alig több mint 6%. Az anyanyelvű minősítő vizsgákra való felkészítéssel, a szerb nyelv jó ismeretével, serkentő ösztöndíj-politikával ezen mindenképpen javítani lehet és kell. Olyan karokat is kell nyitni, ahol indokolt a teljesen magyar nyelvű oktatás (például a pedagógusképzésben).

A felsőoktatási törvény (2005) többféle intézménytípust különböztet meg: az egyetemet a karokkal, a szűkebb szakmai profilú – s ebben a tekintetben egyetemi karhoz hasonlító – főiskolát, a szakmai stúdiumok akadémiáját és a szakfőiskolát. Ha a vajdasági magyar közösség egyetemalapítást tervez, eleget kell tennie legalább az alábbi 3 feltételnek:

- teljesítenie kell a jogi előírásokat (akkreditáció, működési engedély a tartományi szervektől, amelynek feltétele a szerbiai minisztériumi beleegyezés);

- rendelkezésre kell állnia elegendő számú magyar oktatónak (kinevezett, teljes munkaidőben alkalmazott tanerő a tantárgyak 70%-ára) és hallgatónak (több évtizedre előre legalább 3000–5000 fő, jelenleg 3000 alatt van);
- biztosítania kell a megfelelő infrastruktúrát (termek, laborok, könyvtár stb.) és a biztos anyagi hátteret.

Az esetleges magyar egyetemalapítás feltételei azonban egyelőre nem adóttak. A pedagógushíány külön gond a magyar közoktatásban. Az osztálytanítók számát tekintve jobbra kielégítő a helyzet (kivéve a szórványfalvakat, ahol a tanulók és a tanítók száma is csökkent), de mind nagyobb hiány mutatkozik a magyar tagozatokon oktató szaktanárokból. A magyar osztályokban tanító tanárok többsége szerb nyelven végezte tanulmányait, nem ismeri tantárgya magyar terminológiáját, sokuk nem is részesült pszichológiai, pedagógiai, illetve módszertani képzésben. A legtöbb magyar tanár a tömbmagyarság iskoláiban hiányzik. A hiány a matematika, az angol, a műszaki és zenei tárgyaknál a legnagyobb.

A szabadkai Magyar Nyelvű Tanítóképző Kar az első kizárólag magyar nyelven oktató kar az állami Újvidéki Egyetemen. A tanítóképző létrehozása Szabadkán nagy előrelépés jelentett a kétszakos tanárképzés létrehozása terén is: várhatóan megoldódik az általános és a középiskolákban jelentkező magyar nyelven oktató pedagógushíány. Az alapítást a Szabadkai Önkormányzat kérvényezte (2004. február 10.). A Vajdaság Autonóm Tartomány Képviselőháza 2004. március 30-án fogadta el az alapító határozatot. A jogi procedúra meglehetősen elhúzódott. Az Újvidéki Egyetem Egyetemi Tanácsának csak a 2006. január 31-én tartott ülésén született döntés a kar felállításáról. A Tartományi Tudományügyi Titkárság az Újvidéki Egyetemmel és a zombori Tanítóképző Karral szerződést kötött, amelyben szabályozta az alapítás módját és a két tanítóképző kar együttműködését. (Az új kar ugyanis a zombori Tanítóképző Kar kihelyezett tagozata volt.) A tartományi oktatási titkárság 2006 őszén adta ki az új kar működési engedélyét, amely a köztársasági oktatási minisztérium jóváhagyását követően lépett életbe. Ma a kar jelentős beruházásokat folytat.

A magyar tannyelvű felsőoktatás jövőjéről évtizedek óta vitáznak, főleg a magyar értelmiségiek. Az egyik alapvető kérdés: szükséges-e a teljesen magyar tannyelvű egyetemi oktatás a magyar ajkúaknak, vagy pedig két- esetleg többnyelvű karokat lenne érdemes alapítani. A jövőt illetően különböző tervek születtek, amelyek az alábbi problémákat mérlegelve kínáltak eltérő megoldásokat.

- Etnikai vagy szélesebb közegre és régióra nyitott, versenyképes egyetemre van szükség a régióban?
- A kisebbségi felsőoktatást állami intézmény keretében valósítsák meg vagy társadalmi erőből, alapítványi tőkére támaszkodva magánkarokat érdemes alapítani?
- Regionális Felsőoktatási Kutatóintézeti Központra van szükség vagy inkább országos hálózathoz kapcsolódó kutatóintézet létrehozására?

A vajdasági magyar felsőoktatás előtt álló elsődleges feladatok:

- lépést tartani az európai felsőoktatási rendszerrel, igazodni a szerbiai felsőoktatási reformhoz;
- prioritások kidolgozása konkrét, intézményre vonatkozó tartalommal;

- Szabadkán pedagógusképzés, mérnökképzés, közgazdászképzés folytatása;
- Újvidéken tanárképzés (magyarul/részen magyarul), színész/rendező-képzés, jogász- és orvosképzés (anyaországi részképzéssel) folytatása, magyar lektorátus működtetése;
- Zentán anyaországi, de Szerbiában is elfogadott kertészképzés megvalósítása.

Szabadkán már elindult magyarul vagy részben magyarul a mérnök és a közgazdász szak, de hiányzik még egy kar (tudományterület) és még két szak (pl. művészi, egészségügyi) ahhoz, hogy a törvény előírásai alapján létre lehessen hozni önálló magyar egyetemet. Az iskolarendszer reformjának köszönhetően a Vajdaságban igen megnövekedett a felsőoktatásban tanulók száma, de ez nem csökkentette jelentősen a kisebbségek hátrányos helyzetét. Ez annak is köszönhető, hogy a magyar anyanyelvű iskolahálózat nem autonóm, hanem része a szerb iskolarendszernek (a tanterveket, a tankönyveket fordítják stb.). Másrészt a szórványban élő gyerekek számára a demográfiai folyamatok és az értelmiség elköltözése miatt egyre reménytelenebb a magyar nyelvű oktatás elérése. Jobb helyzetben vannak a tömbben élők, köztük magasabb a továbbtanulási hajlandóság.

A vajdasági magyarok azonban általánosságban – a szerbekhez viszonyítva – alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek. Ennek oka az államnyelv ismeretének hiánya vagy gyengesége mellett a magyar nyelvű köz- és felsőoktatás fejletlenségében és kialakulatlanságában keresendő. Feltétlenül szükség lenne az iskolahálózat bővítésére és az oktatás feltételeinek jelentős javítására: a tanárok képzettségének növelésére, a minőségi munka megfelelő honorálására, az iskolák infrastruktúrájának, minőségi taneszközökkel való ellátottságának javítására stb. Növelni kell a magyarság képzettségi szintjét. Ez elérhető többek között színvonalas magyar nyelvű középiskola-központok megszervezésével (Szabadka, Zenta), a szórvány számára oktatási program kidolgozásával (rendszeres anyanyelvápolás), magyar szakkollégiumi központok építésével (Újvidék és Nagybecskerek). A felsőoktatást ösztöndíjakkal, elhelyezkedési lehetőségekkel kell vonzóvá tenni.

* * *

1. A bolognai folyamat megindítása Szerbiában felsőoktatás-politikai döntés, amely része az általános rendszerváltoztatásnak. A felsőoktatási reformtörekvések Szerbiában 2001-ben erősödtek fel annak köszönhetően, hogy az új kormányhoz tartozó reformcsoportok lendületbe hozták az oktatásügyet. A kormánynak ma is eltökélt szándéka mihamarabb keresztülvinni az európai felsőoktatási törekvéseket, és bekapcsolódni a nemzetközi egyetemi rendszerbe. Az Oktatási Minisztérium igyekszik elképzeléseit akár a meglehetősen erős és önálló állami karok és a magánintézmények ellenében is megvalósítani. A reform előrehaladása ennek ellenére lassú és nem zökkenőmentes. Az intézményi és a központi elképzelések nem feltétlenül találkoznak. Regionális különbségek is kimutathatóak: északon a reformfolyamatok előrébb tartanak. A bolognai folyamat koncepció-átalakításra, új felsőoktatási reformra ad lehetőséget, s ezért új felsőoktatási törvény meghozatalára van kilátás.

2. A felsőoktatás megroggyant értékrendszerrel, pénzhiánnyal küszködik. Az értelmiségiek véleménye szerint az oktatási reform politikafüggő, mert az intézkedések

gyakran az uralkodó párt vagy a miniszter párthovatartozásától függenek. A konzervatív körök nehezen adják fel a beidegződött gyakorlatot, amelyet főleg az idősebb akadémiai generáció tagjai képviselnek. A hallgatók többsége támogatja a felsőoktatás reformját. A régi rendszerben tanuló hallgatók is szeretnék bekapcsolódni az újba, hiszen látják az előnyöket, az európai perspektívát. Azok azonban, akik nem feltétlenül tanulni mennek az egyetemekre, nem üdvözlik az új oktatási törekvéseket.

3. Ahhoz, hogy a szerbiai felsőoktatás érezhetően és viszonylag gyorsan megváltozzon, elengedhetetlenül szükséges volt az európai normáknak megfelelő akkreditációs rendszer bevezetése (2005). Az intézményalapítás, a szakok, programok elismerése, a minőségellenőrzés ezen új rendszerének köszönhetően érhető el az intézmények pozitív szelekciója. Az akkreditáció bevezetésének hozadéka az intézmények önmeghatározása és belső értékelése. Az állami és a magánkarok is alkalmazkodni fognak a munkaerő-piaci szükségletekhez, és diplomájuk hasznosultsága pár év múlva majd automatikusan rangsorolja őket. Ezt követően megtörténhet a felzárkózás a nemzetközi oktatási intézményekhez is (terv szerint 2010-ig).

4. Az akkreditációs folyamatban döntő szerepe van a kormány által alapított testületnek. Az egyetemek autonómiáját úgy lehet megvédeni, hogy (1) a kormány és az intézmények közé ékelődnek a vitának lehetőséget adó konferenciák, (2) a Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság tagjai főleg egyetemi tanárok, igazi makrogazdasági és pénzügyi szakértő nincs közöttük.

5. Az akkreditációs szervezetek belső értékelésében dominálnak az optimista megállapítások, a minőségellenőrzésre és a racionalizációra való hivatkozás. A minőség mint cél számukra a következőt jelenti: magasabb oktatási színvonal (megfelel a munkaerőpiac követelményeinek is); eredményesség (magas felvételi pontszám, a tanárok kinevezésénél szigorítás a kompetenciákat illetően); hatékonyabb képzés (az anyagi és szellemi ráfordítások megnövelésével csökkenjen a tanulmányi idő át-laga és növekedjen a diplomások száma).

6. A Szerbiában élő kisebbségek oktatása kapcsán a minisztériumi beszámoló sajnos csak a roma lakosság felsőoktatásáról ad számot (2006). A felsőoktatásban alkalmazandó kisebbségi tannyelv kapcsán nemigen van pozitív elmozdulás. A vajdasági magyarok viszonylagos lemaradása iskolai végzettségük terén nem gyengébb képességeik miatt van, hanem az államnyelv (megfelelő szintű) ismeretének, valamint az anyanyelvű iskolai tagozatok vagy azokban a minőségi tanárok, tankönyvek hiánya miatt.

7. A befektetések növelése és az életminőség javítása a régióban új munkahe-lyek, vállalkozások teremtésével jár. A közoktatásba beiratkozók anyanyelven tanu-lásának serkentése megfelelő magyar közoktatási hálózattal, jól képzett oktatókkal, fejlett infrastruktúrával és szakkönyvekkel, szakkollégiumi rendszerrel, utaztatási lehetőséggel és minőségi munkára való motiválással elérhető. A magyar pedagógus-képzés folyamatos intézményes támogatása (Tanítóképző Kar Szabadkán, és a ta-nárképzés Újvidéken) magában foglalja az épület-felújítást és az oktatók motiválá-sát. Rugalmasan kezelt szakirányaival bölcsője lehet a magyar humán értelmiségiek kinevelésének.

IRODALOM

- Strategija razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji.* A felnőttoktatás stratégiai fejlesztése. (Službeni glasnik RS br. 55/05, javítva 75/05), 2006. december 28.
- Pravilnik o registru visokoškolskih ustanova, studijskih programa, nastavnika, saradnika i ostalih zaposlenih* [A felsőoktatási intézmények regisztrálásának szabályzata] (Službeni glasnik RS br. 76/05). (Hatályba lépett 2006. március 3-án, amikor megjelent a Szerb Hivatalos Lapban.)
- Pravilnik o standardima za samovrednovanje i ocenjivanje kvaliteta visokoškolskih ustanova i Pravilnik o standardima za spoljašnju proveru kvaliteta visokoškolskih ustanova* (Hatályba lépett 2006. október 20-án.)
- Bologna process, Serbian national report, 2005–2007*, Minister of Education and Sports: Slobodan Vuk-sanovic 15. December. 2006. Forrás: www.mps.sr.gov.yu
- Bolonjski proces – Rečnik pojmova, Srpsko-englesko-nemački*, CARDS SCM Tempus Projekat, Univerzitet Novi Sad, Novi Sad, 2007.
- Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság kiadványa: *Uputstva i kriterijumi za akreditaciju visokog obrazovanja*, AAOM, Beograd, september 2004.
- Gábrity Molnár Irén (2004): A vajdasági magyar felsőoktatás helyzete és intézményfejlesztésének időszzerű problémái. *Debreceni Szemle – tudomány, kultúra*, 2. 294–306.
- Gábrity Molnár Irén (2006a): Oktatásunk jövője. In: Gábrity Molnár Irén–Mirnics Zsuzsa (szerk.): *Oktatási oknyomozó*. Szabadka: Magyarságkutató Tudományos Társaság. 61–122.
- Gábrity Molnár Irén (2006b): Oktatásügy – a tudásalapú társadalom felé. In: Gábrity Molnár Irén–Riciz András (szerk.): *Kistérségek élettere – Délvidéki fejlesztési lehetőségek*. Szabadka: Regionális Tudományos Társaság. 103–109.
- Gábrity Molnár Irén (2007): Vajdasági magyar fiatal diplomások karrierje, migrációja, felnőttoktatási igényei. In: Mandel Kinga (szerk.): *Karrierutak vagy parkoló pályák? Friss diplomások karrierje, migrációs tendenciája, felnőttképzési igényei a Kárpát-medencében*. (Kutatási zárójelentés.) Budapest: MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézete. 132–172. www.mtaki.hu
- Marinković-Nedučin R., P. Lažetić (2002): *Evropski sistem prenosa bodova u visokom školstvu – Vodić kroz, ECTS*. Beograd: AAOM.
- Promocija Bolonjskog procesa, Prezentacija reforme visokog obrazovanja u Srbiji*. Koordinátor Prof. Dr. Snežana Pantelić-Vujanić pomoćnik Ministra za više i visoko obrazovanje i sekretar Mirko Ožegović. Beograd, 2004.
- Strategija razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji.* (Službeni glasnik RS br. 55/05, javítva 75/05), 2006. december 28.
- Zakon o visokom obrazovanju*. Beograd, 2005 (Hivatalos lap – Službeni glasnik RS br. 76/05.)
- Szlávitay Ágnes: *The Perception of Employment Possibilities Among Twenty-year-old Hungarian Graduate People in Vojvodina. (A vajdasági fiatal értelmiségi réteg munkaerőpiaci percepciója.)* PhD-hallgatók IV. nemzetközi konferenciája – konferenciakötet, közgazdaság II. szekció, Miskolc, Magyarországon, 2003. 265–270.
- Honlapok: www.aacen.edu.yu
www.mps.sr.gov.yu
www.apv-nauka.ns.ac.yu
www.psok.org.yu
www.enic-naric.net
www.mntr.sr.gov.yu
www.mtaki.hu

Orosz Anna

A bolognai folyamat Szlovéniában

A kilencvenes évek elején jelentős politikai, gazdasági és társadalmi átrendeződés ment végbe Európa délkeleti felén. A Jugoszláv Szocialista Szövetségi Köztársaság helyén – véres konfliktusok révén – több kisebb állam jött létre, melynek súlyos következményei voltak a térség fejlődésére nézve. Az új államok közül az Európai Unióhoz Szlovénia állt a legközelebb, és annak köszönhetően, hogy területén csak nagyon rövid ideig folytak harcok, hamarabb elkezdhetette a felzárkózást és az európai integrációs folyamatot, ami egyben a balkáni múlttal való szakításnak a jelképe volt.

A 20 273 négyzetkilométernyi területű és kb. kétmilliós lakosságú ország számára, mely ráadásul éppen kiszakadt korábbi gazdasági kapcsolataiból, rendkívül fontos volt, hogy minél szélesebb kapcsolatokat építsen ki az Európai Unióval és annak tagállamaival. Ennek megfelelően az 1996-ban megkötött társulási megállapodást követő csatlakozási folyamat számított az egyik legfontosabb politikai agendának. Az európai elkötelezettség mindazonáltal a nemzeti érdekek erőteljes védelmével kapcsolódott össze, melynek köszönhetően jó feltételekkel csatlakozhatott az unióhoz 2004 májusában.

Mindeközben zajlott le az önálló szlovén felsőoktatási rendszer kialakítása, melyre mind nagyobb hatással voltak az európai felsőoktatási reformfolyamatok.

A BOLOGNAI FOLYAMAT ELŐZMÉNYEI

Szlovénia – Jugoszlávia utódállamaként – számos adottságot örökölt annak felsőoktatási rendszerétől. Az államszövetség felbomlásának komoly következményei voltak a szlovén felsőoktatás fejlesztésének irányaira. Az állami keretek megváltozása mellett a gazdasági transzformáció, a globalizáció és az európai integrációs folyamatok jelölhetők meg a felsőoktatási reformok fő motivációiként.

Jugoszláviában, noha a tagköztársaságok rendelkeztek a felsőoktatási politika feletti kompetenciával, számos közös vonás jellemezte azok felsőoktatási rendszereit. Kiemelt figyelmet érdemel közülük is az egyetemek fragmentált szervezeti felépítése, melyet a jugoszláv állam felbomlása után az egyes államok rendkívül eltérő módon kezeltek. A fragmentált szervezetű egyetem alatt autonóm karok, főiskolák és művészeti akadémiák laza szövetsége értendő, melyen belül az egyetemi szinten csak szűk hatásköröket gyakoroltak, a lényegi döntéseket pedig az alegségek vezetősége hozta. (Clark–Neave, 1992:813) Ennek következményeként nem alakulhatott ki egységes egyetemi fejlesztési stratégia, hiányzott az egyetem alegségei között

a megfelelő kommunikáció (Haug–Tauch, 2001:59–60), és a finansziális forrásokat sem lehetett kellő hatékonysággal felhasználni. Az egyetemek mellett felsőfokú szakiskolák és káderképző intézetek is működtek, de azok szerepe a nyolcvanas évekre jelentősen csökkent. (Clark–Neave 1992:813) Ennek következményeként az egyetem vált uralkodóvá a rendszeren belül, továbbá társadalmi és gazdasági szerepét erősítette a kutatásban játszott kiemelkedő szerepe.

A tanulmányi programok között megtalálhatóak voltak mind az egyetemi elméletorientált, mind a professzionális gyakorlatorientált képzési formák. A 2–3 éves nem egyetemi szintű, professzionális képzések mellett minimum 4–5 éves egyetemi diplomát adó tanulmányok közül választhattak a hallgatók. Mindazonáltal ez utóbbi programok általában legalább egy-két évvel tovább tartottak, és sokan ki is buktak tanulmányaik során. Az első egyetemi diploma megszerzését követhette az 1–2 éves specialista képzés vagy a 2 éves mesterképzés (magisterium). Az utolsó fokozatot jelentő doktori képzés további 3–5 évet vett igénybe. (Uo. 815.)

A rendszerváltás, illetve Jugoszlávia szétesése számos következménnyel járt a frissen önállósult állam felsőoktatására nézve. Egyrészt a mindössze két egyetemmel – a Ljubljana (Univerza v Ljubljani) és a Maribori Egyetem (Univerza v Mariboru) – rendelkező Szlovénia számára szükségessé vált az intézményrendszer bővítése, továbbá az új gazdasági, társadalmi és politikai feltételeknek megfelelően meg kellett teremteni az új rendszer jogszabályi kereteit. Az első szlovén felsőoktatási törvény elfogadására 1993-ban került sor, amelyet aztán a tapasztalatok értékelését követően, 1999-ben módosítottak. Az új törvény értelmében kizárólag az egyetemek, illetve az egyetemektől független felsőoktatási intézmények lehetnek jogi entitások, vagyis egységesítette jogilag az egyetemi struktúrát. Emellett szabályozta az egyetemek és az állam viszonyát, melynek értelmében a belső szervezeti kérdések az adott felsőoktatási intézmények hatáskörében maradtak. Az egyetemek számára előírták új egyetemi statútumok készítését is. Mindezek, illetve a későbbiekben hozott intézkedések ellenére az egyetemi struktúra nem egységesült. Többek között Szlovénia legnagyobb felsőoktatási intézményeiben, a Ljubljana Egyetemen és a Maribori Egyetemen belül a karok továbbra is széles cselekvési szabadsággal rendelkeznek, és a szenátus döntéseit nagyon eltérő módon értelmezik és kivitelezik – állapítják meg a legutóbbi, az Európai Egyetemi Szövetség által készített értékelő jelentések. (University of Maribor, EUA Evaluation Report 2004; University of Ljubljana, EUA Evaluation Report 2007)

Az egyetemi szervezet átalakításán túl az új törvény lehetővé tette az egyetemektől különálló, valamint magánintézmények létesítését is. Külön figyelmet szenteltek a felsőfokú szak- és műszaki képzés fejlesztésének, amelyre vonatkozólag 1996-ban fogadtak el törvényt. Ennek köszönhetően a felsőfokú képzés tárgyi és intézményi keretei is kiszélesedtek. (Master Plan for Higher Education, 2002:1) Így jelenleg az alábbi intézménytípusok léteznek Szlovéniában: egyetem (*univerza*); kar (*fakulteta*); művészeti akadémia (*umetniška akademija*); professzionális főiskolák (*visoka strokovna šola*). A kilencvenes évek végétől Szlovénia jelentős intézményalapítási hullámot élt meg. Megalapították a harmadik állami egyetemet, a Tengeremelléki Egyetemet (*Univerza na Primorskem*), valamint egy magánegyetemet Nova Goricában (*Univerza v Novi Gorici*). Emellett jelentősen megnőtt a száma a kisméretű, főleg a

szakképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézményeknek, melyek ellensúlyozták a szlovén felsőoktatási rendszer területi centralizáltságát. (Uo.) Minderre szükség is volt annak érdekében, hogy Szlovéniában megnövelhessék az oktatásban résztvevők arányát. E tekintetben sikeresnek is tekinthető a rendszer, hiszen mára jelentősen megnőtt, megháromszorozódott azoknak a száma, akik felsőoktatási tanulmányokat folytatnak. (Bologna National Report, 2004–2005:10)

1995 és 1996 során a tanulmányi struktúrát is megváltoztatták, amelynek eredményeként egyrészt átalakították a képzési ciklusokat (alapképzés, posztgraduális képzés kialakítása), valamint eltörölték a korábbi rövid, 1–2 éves professzionális programokat, és helyettük – az egyetemi alapképzések mellett – három-, illetve négyéves gyakorlatorientált alapképzést vezettek be. Ez utóbbiak továbbra is legalább négy évet vettek igénybe, és egyetemi diplomát adtak. A posztgraduális szinten háromféle végzettséget határozott meg a törvény:

- specialista (*specializacija*): egy-, illetve kétéves posztgraduális képzés végén elnyerhető minősítés;
- mesterfokozat (*magisterij*): kétéves képzés, melynek továbbvitele esetén a doktori fokozatot is el lehet érni;
- doktori fokozat (*doktorat znanosti*): négyéves képzés.

A kilencvenes évek végétől a doktori programban való részvételt a mesterfokozat megszerzése nélkül is lehetővé tette a felsőoktatási törvény, amelynek köszönhetően nem vált el élesen a két képzési ciklus.

A jövőbeli reformok és a felsőoktatás-politika kialakítása érdekében a törvény rendelkezett több pufferszervezet felállításáról is, melyek a felsőoktatási intézmények és az állami irányítás közti kommunikációt és véleménycserét támogatták, illetve támogatják ma is. A legfontosabb tanácsadó testület az 1994 óta működő Felsőoktatási Tanács (*Svet za visoko šolstvo*) lett, melynek tizenkét tagját négy évre nevezte ki a kormány. A tagoknak reprezentálniuk kellett a tudomány, a művészet és a professzionális területek összességét. Ennek megfelelően hat tag az intézmények által kijelölt professzorok és tudósok közül került ki, továbbá helyet kaptak a Tanácsban az egyetemek rektorai, valamint a Szlovén Tudományos és Művészeti Akadémia (*Slovenska akademija znanosti i umetnosti*) elnöke. A Tanács többek között a következő feladatokat látta el:

- a felsőoktatási intézményekkel, illetve a minisztériummal együttműködve szakmailag előkészítette a jövőbeli nemzeti felsőoktatási reformprogramot;
- jóváhagyta az oktatási, kutatási és művészeti programokat;
- meghatározta a tanulmányi programok értékelésének kritériumait, figyelembe véve a nemzetközi összehasonlíthatóság követelményét és a tanulmányok időtartamát is;
- meghatározta a tanulmányi programok közti átvitel feltételeit;
- véleményezte az új felsőoktatási intézmények alapítási szándékát és az új tanulmányi programok elindítását; stb.

A Tanács – némi változással a működésében és a tagságában – mind a mai napig ellátja az előbb említett feladatokat.

A Felsőoktatási Tanácson kívül 1996-ban, a Rectori Konferencia kezdeményezésére jött létre a Felsőoktatási Minőségértékelő Bizottság (*Komisija za kvaliteta visokega šolstva*), melynek tagjai szintén a különböző tudomány- és szakterületek képviselői közül kerültek ki. Feladata a felsőoktatási intézmények rendszeres értékelése és tevékenységeik rendszeres ellenőrzése volt, amelyet a Felsőoktatási Tanács által előírt kritériumok alapján végzett, eredményeiről pedig rendszeresen beszámolt a felsőoktatási intézményeknek, a Felsőoktatási Tanácsnak, valamint a Tudományos és Technológiai Tanácsnak (*Svet za znanost in tehnologijo*). (Higher Education Act [Amendments 1999] Art. 80)

A bolognai folyamathoz kapcsolódó reformok a kilencvenes évek végétől jelentek meg. 1998-ban bevezették a kreditrendszert a posztgraduális tanulmányokra, továbbá megkezdődött az oklevélmelléklet kidolgozása. A kreditrendszer alapjául az ECTS szolgált, ugyanakkor az eltérő intézményi gyakorlatok miatt nem sikerült egységes rendszert kialakítani. (Szűjártó, 2006:136) A kilencvenes években beindult folyamatok, amelyek egyrészt az önálló szlovén felsőoktatás megalapítását, másrészt az európai és nemzetközi trendekhez való igazodást szolgálták, közel sem értek véget az évtized végére. A szlovén felsőoktatás jelenleg is a folyamatos átalakulás és reform állapotában van, melynek egyik fontos, de rendkívül ellentmondásos eleme és motivációja a bolognai folyamat.

A BOLOGNAI FOLYAMAT KIVITELEZÉSE

A JOGI ÉS INTÉZMÉNYI KERETEK MEGTEREMTÉSE

A kilencvenes években lényegében lezajlott az önálló, szlovén felsőoktatási rendszer jogi és intézményi kereteinek megteremtése, mindazonáltal 1999-től a reformok új hulláma indult be Európában, amelyhez Szlovénia is csatlakozott. A *Bolognai Nyilatkozat* aláírása volt az egyik első lépés ezen a téren, melyet további reformintézkedések követtek. Többek között újra kellett gondolni a képzési ciklusok rendszerét, valamint azzal összefüggésben az új képesítések munkaerő-piaci alkalmasságát, a minőségbiztosítást, a kreditrendszer megfelelő módosítását, a nemzetköziesedéssel járó következményeket és feladatokat. A sikeres tervezés és kivitelezés megkövetelte a minél szélesebb társadalmi – munkaadói, hallgatói – részvételt, amelynek eredményeképpen jelentősen bővült a felsőoktatás reformjába bevont szereplők köre.

2000-ben a Felsőoktatási Minőségértékelési Bizottság bevette tagjai közé a hallgatók képviselőit, és Nemzeti Bizottság a Felsőoktatás Minőségbiztosításáért (*Nacionalna komisija za kvaliteta visokega šolstva*) néven működött tovább. 2004-ben került sor a legjelentősebb változtatásokra, amikor is a szlovén parlament elfogadta a Felsőoktatási törvény módosításáról szóló jogszabályt. A Felsőoktatási Tanács tagságát tizenöt főre bővítették, így abban a kormány, a hallgatóság, valamint a munkaadók képviselői is helyet kaptak. A Tanács feladatai a következők szerint alakultak át. A Tanács:

- a felsőoktatási intézményekkel és a kormánnyal együttműködve szakmailag előkészíti a felsőoktatási nemzeti fejlesztési terv kiindulási pontjait;

- tanácsot ad a kormánynak a felsőoktatási jogalkotásban és a felsőoktatás fejlesztésében;
- meghatározza a tanulmányi programok és az intézmények akkreditációjának és újbóli akkreditációjának kritériumait;
- definiálja a közös tanulmányi programok (*joint study programme*) akkreditációs feltételeit az Európai Felsőoktatási Térség elvei és más nemzetközi elvek és ajánlások alapján;
- az ECTS alapján meghatározza a tanulmányi programok kreditértékeinek és a kreditek elismerésének kritériumait, valamint a választható tárgyak minimális arányát;
- meghatározza a tanulmányok közötti átjárhatóság feltételeit, valamint az előzetesen megszerzett tudás és képességek elismerésének kritériumait;
- véleményezi az új felsőoktatási intézmények létesítését és a már működő intézmények átalakítását;
- engedélyezi az új tanulmányi programokat;
- legalább hétévenként újraértékeli a tanulmányi programokat, figyelembe véve az intézmények önértékeléseit, illetve a külső értékelési jelentések eredményeit és megállapításait;
- véleményezi, milyen feltételekkel adhatnak az egyes intézmények tudományos címet és fokozatot;
- beleegyezését adja a független intézményeknek a tudományos címek és fokozatok odaítélésének követelményeihez;
- együttműködik a külföldi akkreditációs intézményekkel és szakértőkkel. (Higher Education Act [Zvis] 2004, Art. 49; Szíjártó, 2006:135–136)

A Felsőoktatási Tanács kezdeményezheti továbbá szakértői bizottságok felállítását az akkreditációs és egyéb tevékenységek támogatására.

A módosított felsőoktatási törvény rendelkezik a bolognai típusú háromciklusú képzés bevezetéséről, a kreditrendszer ECTS-hez igazításáról, valamint a közvetítő intézmények átalakításáról. A minisztérium is átalakult. 2004 novemberében az Oktatási, Tudományos és Sportminisztérium feladatait a felsőoktatással kapcsolatos ügyekben a Felsőoktatási, Tudományos és Technológiai Minisztérium (*Ministrstvo za visoko šolstvo in tehnologijo*) vette át. (Bologna National Report 2004–2005:1) Emellett még további két törvényt érdemes megemlíteni a 2004-es évből: az oktatás elismeréséről és értékeléséről szóló törvényt, valamint a felsőfokú szakképzésről szóló törvényt.

A minőségbiztosítás és az akkreditáció fontosságát jelzi, hogy a felnőttoktatási törvény a fentiekben túl előírta egy felsőoktatási állami ügynökség létrehozását 2005. december 31-ig. Felsőoktatási Értékelési Tanács vette volna át a jelenleg is működő Nemzeti Bizottság a Felsőoktatás Minőségbiztosításáért szerepét. Ennek értelmében a Felsőoktatási Értékelési Tanács végezte volna el az intézmények külső értékelését, beleértve a posztsekunder szakképzési programokat is. (Uo. 2) Az állami ügynökség felállítására végül nem került sor. Helyette – a 2006-os módosított felsőoktatási törvény rendelkezéseinek megfelelően – a Felsőoktatási Tanács munkájának szakmai, adminisztratív és szervezeti támogatására a minisztériumon belül létrehozták a Szlovén Köztársaság Felsőoktatási Irodáját (*Urad RS za visoko šolstvo*). A Felső-

oktatási Tanács munkáját emellett továbbra is támogatja a Tudományos és Technológiai Tanács, valamint létrehozták a Hallgatói Ügyek Tanácsát. A bolognai folyamat felügyeletét a 2004-ben felállított Nemzeti Bologna-támogató Csoport végzi, valamint állami szinten, a 2003-ban létrehozott szakértői csoport.

Mielőtt rátérnék a bolognai reformok egyes elemeinek értékelésére, érdemes pár szó erejéig kitérni a 2002-ben elfogadott Felsőoktatási Nemzeti Terv tartalmára. A Nemzeti Terv részletesen elemzi a legfontosabb teendőket a felsőoktatás területén. A dokumentumban az egyik leghangsúlyosabb elem a szlovén felsőoktatás nemzetközi környezethez való igazításának feladata. A felsőoktatás nemzetköziesedése, az intézmények közti verseny növekedése – mind az országon belül, mind a nemzetközi szinten – számos lehetőséget és kihívást rejt magában a szlovén felsőoktatás számára. A szlovén felsőoktatási intézményeknek – tekintettel az ország kis méretére, valamint csökkenő népességére – hosszú távon meg kell nyerniük a külföldi hallgatókat, hogy fenntarthassák tevékenységüket. Fordított relációban pedig a rendszer nyitottsága a szlovénok számára is több lehetőséget adna, tekintve, hogy a szlovén felsőoktatási intézmények nem tudnak majd minden szakterületen költséghatékonyan tanulmányi programokat szervezni. Ennek tükrében a bolognai folyamat által kitűzött célok, valamint a nemzetközi programokban való részvétel rendkívül fontossá válik, mindazonáltal a konkrét kivitelezésben ez nem mindig érvényesül. (Master Plan for Higher Education 2002)

A HÁROMCIKLUSÚ KÉPZÉS BEVEZETÉSE

Amint az előzmények ismertetéséből kiderült, Szlovéniában a képzések struktúrája sok tekintetben eltért a bolognai típusú, háromciklusos képzéstől. Egyrészt, hasonlóan más európai országokhoz, Szlovéniában a hosszabb, általában minimum 4–5 éves egyetemi alapképzés volt jellemző. Tanterve széles elméleti ismeretek átadására koncentrált, és gyakran nem volt képes követni a munkaerőpiaci és gazdasági viszonyok változásait. Ami a posztgraduális szintet illeti, a mesterfokozat és a doktori képzés nem épült olyan szorosan egymásra, mint a bolognai szisztémában. A mesterképzés, szemben az általános trenddel, nem volt előfeltétele minden esetben a doktori fokozat megszerzésének, inkább egyfajta lehetséges köztes állomásnak volt tekinthető az egyetemi diploma és a doktori fokozat megszerzése között.

A képzési struktúra átalakítását a már említett 2004. évi törvénymódosítás készítette elő, mindazonáltal az új rendszer teljes körű alkalmazása csak 2009-től várható. A tervek szerint a következőképpen épülnek majd egymásra a képzési ciklusok:

- *Első ciklus (alapképzés):* Az idetartozó tanulmányi programok, melyek közt különbséget kell tenni aszerint, hogy „egyetemi” vagy „professzionális” jellegűek-e, három, illetve négy évet vesznek igénybe, és a bolognai rendszernek megfelelően 180, illetve 240 ECTS megszerzésére nyújt lehetőséget. A tanulmányok teljesítésével a hallgatók egyetemi (*diplomirani...[UN]*), illetve professzionális diplomában (*diplomirani...[VS]*) részesülnek.
- *Második ciklus (mesterképzés):* Az 1–2 éves mesterkurzusok, szemben a korábbi időszak gyakorlatával már nem a doktori program köztes fázisát jelentik, hanem

egy teljesen önálló képzési ciklust, amely azonban feltétele a doktori fokozat megszerzésének. Ebben a ciklusban a megszerzhető ECTS-kreditek száma 60, illetve 120, és a kurzusok végeztével a hallgatók egységesen mesteri fokozatot érnek el (*magister*). Mindazonáltal egyes szakterületeken továbbra is engedélyezik az 5 éves, 300 kreditet érő ún. hosszú, nem struktúrált mesterképzéseket.

- *Harmadik ciklus (doktori képzés):* a hároméves (180 ECTS) doktori programba való belépés feltétele általában a mesterfokozat megléte, de abban az esetben, ha a hallgató hosszabb alapképzésben (5 év, 300 ECTS) vagy csak négyéves alapképzésben vett részt, de dokumentálható kutatási eredményekkel rendelkezik, megkezdhető a doktori képzés. A doktori cím elnevezése nem változott (*Doktor znanosti*). A doktori programoknak minimum 60 kredit mértékéig tartalmazniuk kell kurzusokat, melyek a kutatók szükséges alaptudását adják meg, de a program döntő részben a hallgató és a mentor közti párbeszédén alapul.

A törvény értelmében az új rendszert 2005-től fokozatosan vezetik be, melynek végső határideje a 2009/10-es tanév kezdete. Vagyis utoljára a 2008/09-es tanévben lehet a korábbi típusú képzési programokra beiratkozni.

A háromciklusú képzés lassú bevezetése jól tükrözi a szlovén felsőoktatás szereplőinek óvatosságát. A 2003-as nemzeti Bologna-jelentésben hangot is adtak abbéli félelmeiknek, hogy előzetes vizsgálatok és értékelések nélkül negatív hatásokkal járhat az új rendszer bevezetése. (Implementation of the Bologna Declaration 2003:1) Így nem is csoda, hogy 2005-ben még csak három kar akkreditált bolognai felépítésű programot. (Bologna National Report 2004–2005:2) Ezzel szemben a 2006 végén kiadott Bologna-jelentésben már 162 akkreditált programról adtak számot, melynek nagyjából 80%-a a régi tanulmányi programok átalakított verziója. Ugyanakkor 2006-ban még csak 95 bolognai típusú képzés indult, ami az összes képzés megközelítőleg 22%-a (Bologna National Report 2005-2007: 7.)

A Ljubljana-i Egyetem önértékelő jelentésében is nagy hangsúlyt kap a képzési struktúra átalakítása, melynek során elsőként 2007-ig az alapképzési programokat alakítják át, melyet a mesterképzésé követne 2008-ig, majd a doktori programoké 2009-ig. (Self-evaluation report of the University of Ljubljana 2007) Hasonlóan terveznek a Maribori Egyetemen és a Tengermelléki Egyetemen is, ahol szintén 2009-et jelölték meg a végső átállás időpontjaként. A Maribori Egyetemen jelenleg főleg a gyakorlatorientált alapképzések (Undergraduate study at the University of Maribor 2007) között jellemző a bolognai típusú struktúra, illetve néhány kar (pl. az agrártudományi kar, a logisztikai kar) már bevezetett újfajta mester- illetve doktori programot is (Postgraduate study at University of Maribor 2007). A Tengermelléki Egyetem szintén 2005-ben kezdte meg az új programok akkreditációját, és 2008-ra tervezi annak befejezését. (Programme restructuring 2007) Ugyanakkor – visszatérve a Ljubljana-i Egyetemen zajló reformokhoz – megjegyzendő, hogy nem alakult ki egységes kivitelezési stratégia, és az egyetem alegységei nem egyformán alakítják át programjaikat, ami kisebb zavart okoz a külső szemlélő számára. (University of Ljubljana, EUA Evaluation Report 2007)

AZ ECTS ÉS AZ OKLEVÉLMELLÉKLET BEVEZETÉSE

Az ECTS és az oklevélmelléklet a bolognai folyamat két olyan eleme, amelyeknek kiemelkedő szerepe van a mobilitás és a képesítések kölcsönös elismerése feltételeinek a megteremtésében. Tekintettel arra, hogy Szlovénia kis ország, és hogy 2004 májusa óta az Európai Unió tagja, e szempontok jelentősége hatványozottan jelenik meg. Az ECTS – amellettt hogy fontos szerepe van a tanulmányi teljesítmény mérésében, valamint az élethosszig tartó tanulás rendszerének kialakításában – a nemzetközi mobilitás megkönnyítését is szolgálja, mely témát kiemelten kezeli a szlovén felsőoktatás.

A kreditrendszer alkalmazásában mutatkozó különbségek megszüntetéséről a Felsőoktatási Tanács 2003-ban határozott, és 2004-ben ki is dolgozta a nemzetközi standardoknak megfelelő szabályozási keretet. (Szíjártó, 2006) A 2004-től bevezetett rendszer mind a kreditek átvitelét, mind a kreditakkumulációt lehetővé és minden képzési ciklusra nézve kötelezővé tette. (Eurydice 2007:286) Ugyanakkor a kurzusokkal nyerhető kreditpontok nem feltétlenül a ténylegesen teljesített munkát, hanem az egyszerű tanórák számát tükrözik. Ezért ezen a téren még szükség lesz megfelelő módosításokra.

Az oklevélmellékletet a 2000/01-es tanév óta adják ki az intézmények. A 2004-es szabályozás annyiban fejlesztette tovább a rendszert, hogy ezt a dokumentumot minden egyes tanulmányi program esetében ingyenesen biztosítani kell szlovénul, valamint még egy hivatalos uniós nyelven. Az oklevélmelléklet tartalmát a felsőoktatási miniszter határozza meg a Felsőoktatási Tanács javaslata alapján. Az oklevélmelléklet kiadását a minisztérium kezdetben szemináriumok és workshopok szervezésével, valamint pénzügyi hozzájárulással is támogatta. A Minisztériumon kívül továbbá a Bologna-támogató Csoport végzett jelentős munkát az oklevélmelléklet bevezetésénél. (Uo. 286)

KÉPESÍTÉSEK ELISMERÉSE

Szlovénia 1997-ben az elsők között írta alá a *Lisszaboni Egyezményt*, amelyet aztán 1999-ben ratifikált és hatályba is léptetett. Kezdetben az elismerési folyamatot a külföldi iskolák bizonyítványainak elismeréséről szóló törvény szabályozta, melyet 2005 januárjában váltott föl az oktatás elismeréséről és értékeléséről szóló törvény. Mindkét jogszabály a felsőoktatási intézményekre bízta a felsőoktatási végzettségek elismerését. A szlovén országgyűlés annyiban módosította a törvényt, hogy egyrészt kiiktatta az egyetemi képesítések elismerésének procedúrájából a Minisztériumot, ugyanakkor a professzionális végzettségek elismeréséről szóló döntést ez utóbbi kezébe adta. Továbbá a törvény előírja a felsőoktatási intézmények számára kontaktszemélyek kinevezését, akik ilyen ügyekben eljárnak. (Bologna National Report 2004–2005:6)

A Minisztériumon belül az Oktatási Elismerési Egység végzi a képesítések elismerésével kapcsolatos teendőket, valamint ugyanez az egység funkcionál információs

központként az ENIC- (*European Network of Information Centers*) rendszeren belül. (Bologna National Report 2005–2007:17)

MOBILITÁS

Szlovénia számára, amint arra már korábban is utaltunk, rendkívül fontos a nemzetközi együttműködésben, mobilitási programokban való részvétel. Szlovénia elsőként az EU Tempus-programjába kapcsolódott be, majd a csatlakozási folyamat előrehaladtával bekapcsolódott az unió legfontosabb mobilitási programjaiba, a Socrates/Erasmus-, illetve a Leonardo da Vinci- programba stb. Azóta a hallgatói mobilitás is jelentősen felerősödött. A Socrates-programhoz való csatlakozás idején, 1999/2000-ben még csak 170 hallgató vett részt, 2005/06-ban már 879.¹ A leggyakoribb célországok közé tartozik Németország, Ausztria, Spanyolország, Olaszország és Franciaország. Ami a kimenő és beérkező hallgatók arányát illeti, kezdetben Szlovénia inkább az „exportáló” országok közé tartozott. 2004/05-ben 742 kimenő és 387 beérkező hallgatója volt az országnak, 2005/06-ban 879 kimenő és 589 bejövő.² Az Erasmus-program keretében a Kelet-Európába irányuló mobilitás marginális, ezt azonban ellensúlyozza a CEEPUS- (*Central European Exchange Program for University Studies*) programban való részvétel, melynek keretében körülbelül 400 hallgató – megközelítőleg ugyanannyi kimenő és beérkező – „cserél gazdát” évente. Ezekon felül két- vagy többoldalú egyetemközi megállapodások kereteiben folyik hallgatócsere, de ezek nagysága jóval elmarad az előbb említett nagyszabású programoktól. A *Trends V* jelentés szerint Szlovéniában 2007-re vált megközelítőleg kiegyensúlyozottá a kimenő és bejövő hallgatók aránya. (Crosier et al., 2007:44)

Ami az oktatói mobilitást illeti, 2004/05-ben 139-en mentek ki, és 154-en érkeztek Szlovéniába a Socrates-program közvetítésével.³ Ezek a számok 2005–2006-ban 143-ra, illetve 189-re gyarapodtak,⁴ ami növekvő érdeklődést tükröz a külföldi oktatók részéről. A folyamat hátterében részben az állhat, hogy a szlovén kormány a strukturális alapok forrásaiból hozzájárul az egyetemi hálózatok és kapcsolatok kiépítéséhez. (National Bologna Report 2005–2007:23)

A mobilitás jelentőségének felismerését jelzi, hogy 2002-ben a szlovén kormány megalapította az Ad Futura – Tudományos és Oktatási Alapítványt, melynek legfőbb feladata a nemzetközi mobilitás pénzügyi és információs támogatása. Tekintettel a

1 Timeseries Erasmus student mobility (number of outgoing students): 1987/88 – 2005/06, <http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/erasmus/statisti/table1.pdf>, 2007. 04. 01.

2 Erasmus student mobility 2004/2005- Total number of students by home and host country, <http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/erasmus/statisti/table105.pdf>, 01. 04. 2007.

Erasmus student mobility 2005/2006- Total number of students by home and host country, <http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/erasmus/statisti/table106.pdf>, 2007. 01.10.

3 Erasmus teacher mobility 2004/2005: Number of teachers by home and host country, <http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/erasmus/statisti/table305.pdf>, 2007. 04. 01.

4 Erasmus teacher mobility 2005/2006: Number of teachers by home and host country, <http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/erasmus/statisti/table306.pdf>, 2007. 10. 01.

mobilitásban való részvétel anyagi vonzataira, a szlovén kormány igyekszik külföldön is felhasználható kölcsönökkel és ösztöndíjakkal támogatni azt. (National Bologna Report 2004–2005:7) A kormányzatok mellett maguk a felsőoktatási intézmények is egyre aktívabban vesznek részt a nemzetközi mobilitás támogatásában – legyen szó kimenő vagy befelé irányuló mobilitásról. Az ő részvételükkel hozták létre a Mobilitási és Európai Oktatási és Képzési Programok Központját, mely a fent említett intézményekkel közösen számos mobilitás-támogató és -serkentő tevékenységet végez (információs internetes portálok működtetése, kiadványok készítése stb.). (National Bologna Report, 2005–2007:23)

MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS

A minőségbiztosítás talán az egyik legkiemeltebben kezelt kérdéskör Szlovéniában a reformok tekintetében. A kilencvenes évek óta a Felsőoktatási Tanács határozza meg ennek feltételeit (pl. kritériumok megállapítása, eredmények ellenőrzése stb.). Ugyanakkor a minőség értékelésének feladatát maguk a felsőoktatási intézmények végezték és végzik el. 2000 óta az önértékelési folyamathoz támogatást nyújt a Nemzeti Bizottság a Felsőoktatás Minőségbiztosításáért. A Bizottság ellenőrzi és értékeli a felsőoktatási intézmények kutatási, oktatói és művészeti tevékenységének minőségét és hatékonyságát.

2004-ben módosították és megszigorították a minőségértékelési folyamatot. Fontos változás volt egyrészt a hallgatók és a munkáltatók képviselőinek bevonása a folyamatokba, de rendszeres külső ellenőrzési procedúrát és új intézmények felállítását (felsőoktatási ügynökség, Értékelési Tanács) is előírta a jogszabály. Mindazonáltal számos terv nem került át a gyakorlatba, így az új intézmények sem álltak fel, hanem a Felsőoktatási Tanács hatáskörében maradtak a legfontosabb minőségértékelési és akkreditációs feladatok. Ezt a 2006-os módosított felsőoktatási törvény rögzítette. A Felsőoktatási Tanács innentől az ún. szenátusok révén kapcsolódik be a felsőoktatási intézmények és tanulmányi programjaik értékelésébe.⁵ A szenátusok:

- összegyűjtik és elemzik az önértékelési és a külső értékelési jelentéseket;
- előkészítik a szakértői alapokat, és levezetik a külső értékelési eljárást;
- kinevezik a szakértői külső értékelési bizottságok tagjait;
- irányítják és jelentést készítenek a külső értékelés procedúrájáról, és indítványozzák az önértékelési folyamat megkezdését.

A szenátusok munkáját a Minisztérium speciális egysége segíti. (National Bologna Report, 2005–2007)

A felsőoktatási intézmények éves önértékelési jelentését az adott intézmény arra szakosodott bizottságai készítik elő, majd azokat a Nemzeti Bizottság a Felsőoktatás Minőségbiztosításáért összegyűjti, és nemzeti jelentés formájában kiadja. A külső értékelést jellemzően a felsőoktatási intézmények maguk kezdeményezték, melyet

⁵ A szenátus a felsőoktatási intézmények szakmai testülete. Az egyetemi szenátus tagjait (egyetemi tanárokat és kutatókat) az oktatott diszciplínák arányában a kari szenátusok választják.

az Európai Egyetemi Szövetség (EUA) végzett el. 2004 októberében a Felsőoktatási Tanács elfogadta a külső értékelés kritériumaira vonatkozó szabályzatot. A szabályzat megerősítette a külső értékelési folyamatban a nemzetközi szakértőknek, elsősorban az EUA szakértőinek szerepét, akiket a Felsőoktatási Tanács munkájába is be kívánnak vonni. A minőségbiztosítás nemzetközi dimenzióját erősíti továbbá a Nemzeti Bizottság ENQA-ban és CEE Networkben való részvétele. Mindazonáltal a külső kontroll még mindig hagy kívánnivalót maga után, különösen annak értékelése, ellenőrzése tekintetében, valamint a tapasztalatok alapján történő változtatások szempontjából. (Bologna National Report, 2005–2007:14) Ezt alátámasztják az EUA által kiadott jelentések is, melyek számos hiányosságról számolnak be a minőségbiztosítás külső és belső dimenziója kapcsán egyaránt. A legutóbbi fejlemények között említendő a Nemzeti Bizottság által 2006-ban kiadott tájékoztató az intézmények külső értékelését illetően, továbbá négy próbaértékelés kezdeményezése. Ezt követően, 2007. november 30. és december 1. között, nagyszabású konferenciát szerveztek a külső minőség-ellenőrzés fejlesztésével kapcsolatban, mely a szlovén helyzett értékelése mellett a nemzetközi tapasztalatok megismerését is szolgálta.⁶

Ami a minőség értékelésének intézményi szintű kivitelezését illeti, az egyik jellemző probléma az egyetemeken belüli össze nem hangolt tevékenység. A kari és az egyetemi szintű minőségértékelés nincs összeegyeztetve, egyes intézményekben az is előfordult, hogy még csak nem is kommunikáltak egymással, ami jelentősen hátráltatja az egységes minőségbiztosítási rendszer kialakítását. (University of Maribor, EUA Evaluation Report, 2004; University of Ljubljana, EUA Evaluation Report 2007)

A HALLGATÓK SZEREPE

A hallgatók szerepe a bolognai folyamat kivitelezésében szerte Európában jelentős fejlődésen ment keresztül, illetve európai szinten is egyre fontosabbá vált. Az európai trendekkel párhuzamosan Szlovéniában is megnövekedett a hallgatók reprezentáltsága. A felsőoktatási intézményekben a hallgatók képviselőit már a kilencvenes években megtalálhattuk az egyetemi szenátusokban, a kari tanácsokban és az egyéb vezető testületekben. Minden felsőoktatási intézménynek volt és van saját hallgatói tanácsa. Ennek megfelelően a hallgatók kifejezhetik véleményüket az őket érintő kérdésekben. Ugyanakkor intézményenként is eltérések mutatkoztak, és például az EUA meglepve tapasztalta, hogy a Maribori Egyetemen 2002 és 2004 között nem vett részt hallgató az egyetemi szenátus és a menedzsment munkájában. (University of Maribor, EUA Evaluation Report, 2004:9) Ennek ellenére a hallgatók egyre szélesebb tevékenységet végeznek. Legújabbban a minőségbiztosítás területén mutatnak komolyabb aktivitást. Többek között a Szlovén Hallgatói Szövetség szervezte meg a fent említett külső minőségértékelésről szóló konferenciát.

⁶ The implementation of the reforms of higher education. Quality higher education: Here, there, anywhere? Developing external quality assurance. 30.11- 01.12 2007. Rogaška Slatian, Slovenia (A konferencia weboldala: <http://www.seminar-bolognareform.si/conference%20material.html>, 2007. 12. 23.)

Nemzeti szinten is jelentősen bővült azoknak a szervezeteknek a köre, amelyekben hangot adhatnak a hallgatók érdekeinek. 2000-ben a Nemzeti Bizottság a Felsőoktatás Minőségbiztosításáért vette be soraiba a hallgatók képviselőit, így annak 24 tagjából jelenleg három hallgató. 2001-ben a kormány létrehozta a konzultatív jellegű Hallgatói Ügyek Tanácsát, melynek célja a hallgatóság ügyeinek koordináltabb kezelése. 2004-ben a Felsőoktatási Tanács tagságát bővítették ki, amelyet egy újabb követett 2006-ban. Így jelenleg a húsztagú Felsőoktatási Tanácsban négy hallgatói képviselő vehet részt, és az említett kilenctagú szenátusokban is helyet foglal 1-1 hallgató. (Bologna National Report, 2005–2007)

SZOCIÁLIS DIMENZIÓ ÉS AZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁS

Szlovéniában a nappali szakos hallgatók számára ingyenes a felsőoktatás, a részképzésben tanulók pedig tandíjat fizetnek. A pénzügyi terheket az állam, illetve a munkáltatók által felajánlott ösztöndíjak csökkenthetik. 2005-ben az ösztöndíjnak megközelítőleg 22,5%-át biztosította az állam, míg 18,5%-át a munkaadók. Külön figyelmet szentelnek a hátrányos helyzetű hallgatóknak, akik további kedvezményekben részesülnek. A hallgatók emellett étkezési, lakhatási, egészségügyi és utazási kedvezmények keretében kapnak támogatást. (Bologna National Report, 2004–2005) A fenti támogatások ellenére egyre több hallgató vállal munkát tanulmányai mellett. Egy 2005-ös felmérés szerint arányuk nagyjából kétharmad. A kormány 2007-ben tervezte új törvény elfogadását az ösztöndíjakkal kapcsolatosan az a céllal, hogy az állami és a magánforrásokat kombinálja. (Bologna National Report, 2005–2007:22) A szociális dimenziót emellett a munkáltatókkal való jobb kommunikáció révén igyekeznek előmozdítani. Mindazonáltal az új felsőoktatási rendszer szociális előnyeivel kapcsolatosan nem túl bizakodóak a szlovén felsőoktatási intézmények, tekintve, hogy több mint 50%-uk nem vár különösebb változást, és többségük úgy gondolja, hogy az ügy érdekében elegendő intézkedést tettek. (Crosier et al., 2007: 66.)

Az életen át tartó tanulás kérdése több szempontból is rendkívül fontos a szlovén felsőoktatásban. Egyrészt a jövőben várható hallgatói létszámcsökkenés miatt a felsőoktatási intézményeknek is érdeke, hogy az oktatást több korosztályra kiterjesszék, másrészt a gyorsan változó gazdasági és munkaerő-piaci igények támasztanak efféle igényt. Ennek érdekében igyekeznek fejleszteni az együttműködést a munkáltatókkal, amire eddig elsősorban a műszaki területeken volt példa, s javítani kívánják az ehhez szükséges tanulmányi lehetőségeket (pl. e-learning, távoktatás, rugalmasabb tanulmányi struktúra stb.). (Bologna National Report, 2004–2005) Az élethosszig tartó tanulás kereteinek megteremtésében fontos az előzetesen megszerzett, akár nem formális tanulás elismerésének lehetősége.

FELSŐOKTATÁS ÉS KUTATÁS KAPCSOLATA

Szlovéniában a legtöbb európai országhoz hasonlóan a kutatás erőteljesen kötődik a felsőoktatáshoz, azon belül is az egyetemekhez. Ugyanis csak ez utóbbi intézmények jogosultak doktori képzések szervezésére, és megközelítőleg a kutatók harmadát foglalkoztatják. Ugyanakkor ma már legalább ilyen jelentőséggel bír a magán-szektor, mely a kutatók 39 százalékának nyújt megélhetést, valamint a K+F hozzájárulásokban is ez a szektor vezet, 67,3%-kal. A kormányzati szektor a kutatók 31%-át foglalkoztatja, és 19,8%-ban részesedik a kutatás-fejlesztési költségekből. A felsőoktatási szektor a finanszírozásban 30, illetve 12,9%-kal vesz részt. Az állami kutatások 39%-át felsőoktatási intézményekben végezték. (Bologna National Report, 2004–2005:7; Bologna National Report, 2005–2007:21)

A kutatások kutatócsoportok és kutatóközpontok szervezeti keretében zajlanak. A Ljubljani Egyetemen a 2005-ös Bologna-jelentés szerint 255, a Maribori Egyetemen 86 kutatócsoport működött. Emellett az egyetemek, különösen az előbb említett kettő, kutatóközpontokként is funkcionálnak. A nem egyetemi szektorban 47 kutatóközpont található, melyek közül 18-at nemzeti kutatóintézetként tartanak számon. Az üzleti szektor is jelentős kutatási tevékenységet végez.

A kutatást, tekintettel annak stratégiai jelentőségére az ország fejlődése és versenyképessége szempontjából a fiatalok támogatásával is igyekeznek elősegíteni. Már 1985 óta nagy sikerrel működik a Fiatal Kutatók Program, amelynek köszönhetően az állami és közsférában jelentősen megfiatalodott a kutatói társaság. Ennek mintájára indult el 2001-ben a Fiatal Kutatók a Gazdaságért-program, mely az üzleti sférában próbálja növelni a PhD fokozattal rendelkezők arányát. (Bologna National Report, 2005–2007:21)

AZ EURÓPAI DIMENZIÓ TÁMOGATÁSA

A bolognai folyamat egyik – talán legfontosabb – aspektusa a felsőoktatás nemzetköziesedésének a kezelése, valamint az európai felsőoktatás versenyképességének a növelése. Szlovéniában mindez szorosan összekapcsolódik az európai integrációs folyamattal, amely egyszerre jelenik meg kihívásként és lehetőségként a felsőoktatás számára. Az Európai Unió mindenestre számos formában támogatja az európai szintű projekteket, a közös európai tanulmányi programokat (pl. Erasmus Mundus).

Szlovéniában ennek az igénynek és lehetőségnek megfelelően, 2004-re megteremtették ezen programok szabályozási kereteit, és számos projektben részt is vesznek azóta szlovén felsőoktatási intézmények.

A BOLOGNAI FOLYAMATBAN ELÉRT EREDMÉNYEK ÖSSZEGZÉSE

A fentiek alapján két lényegi megállapítás tehető a bolognai reformok kivitelezését illetően. Egyrészt megfigyelhető – az EUA által több alkalommal meg is állapított – egyfajta ellentmondásosság, ami a bolognai reformok jelentősége és kivitelezése között

feszül. A bizonytalan jogszabályi környezet és a kiforratlan stratégia, valamint az egyetemi struktúrából származó problémák jelentősen hátráltatják a reformok kivitelezését, amelyekről csak a következő évek fejleményei alapján lehet majd végleges következtetést levonni. Ennek megfelelően most még korai lenne bármit mondani, bár várható, hogy a bolognai folyamat csak lassan fogja elérni a célját Szlovéniában.

A KISEBBSÉGI FELSOÓKTATÁS HELYZETE SZLOVÉNIÁBAN

Noha a fentiekből kiderült, hogy a bolognai folyamat még nagyon az elején tart Szlovéniában, érdemes néhány aspektusra rávilágítani, amely a kisebbségi oktatásra különös hatással lehet. Szlovénia nemzetiségileg rendkívül heterogén térségben fekszik, melyen belül a kisebbségek helyzetének rendezése elsőrendű kérdés. A 2002-es census szerint Szlovéniában a népesség 1,98%-át a szerbek, 1,81%-át a horvátok, 1,1%-át a bosnyákok alkotják, de megtalálhatók a kisebbségek között a magyarok (0,32%), az olaszok (0,11%), az albánok (0,31%), a macedónok (0,2%), a montenegróiak (0,14%) és a romák (0,17%) is.

A felsőoktatás szintjén a kisebbségi oktatást rendszerint az egyes anyanyelvekhez kapcsolódó, valamint a tanárképző szakok és programok révén biztosítják. Ezek a képzések és tanulmányi programok jellemzően azokhoz a felsőoktatási intézményekhez kötődnek, amelyek a kisebbségek lakta régiókban helyezkednek el. Így Mariborban 1981 óta létezik magyar nyelv és irodalom szak, míg a Tengeremelléki Egyetemen főleg az olasz kisebbségi igényekre vannak tekintettel. Ez utóbbi egyetemen létrehozták a Nyelvi és Interkulturális Kommunikáció Központját, ami már az európai integrációs folyamattal hozható összefüggésbe, s jelentős hatása lehet a kisebbségek felsőoktatására. Az Európai Unió belül a határ menti együttműködések új dimenziót nyertek. A gazdasági és társadalmi kapcsolatok építésében a felsőoktatási intézmények komoly szerepet játszhatnak egyrészt a mobilitás, így az anyaközösséggel való kapcsolatok támogatásával, másrészt közös együttműködési programok szervezésével. Amennyiben képesek lebontani a képesítések elismerésével kapcsolatos akadályokat, az nagy lökést adhatna a kisebbségi nehézségek anyasorországokban való orvoslásának. Jó példa lehet erre a Szombathelyi Egyetem esete, amely számos szlovéniai magyar tanárt képzett, akiknek azonban komoly nehézségekkel kellett szembenéznük az elhelyezkedéskor. (Szijártó, 2006:132)

Mindazonáltal a kisebbségi felsőoktatás helyzete nagyban függ más, általános társadalmi trendektől, így a már korábban említett népességsökkenéstől, valamint az adott kisebbség népességi arányának változásától. Többek között ez a kulcskérdés a magyar kisebbség esetében, amely jelentős létszámsökkenést élt meg a kilencvenes években. Ez veszélyezteti a kisebbségi oktatás helyzetét, hiszen megfelelő létszám hiányában meg is szűnhet az adott tanulmányi program. Ráadásul a felsőoktatási intézmények a nemzetközi versenyben várhatólag inkább a nagy nyelveket (pl. angol, német) fogják előtérbe helyezni, melyekre folyamatosan nőni fog az igény. Mindezen szempontok figyelembevétele szükséges ahhoz, hogy értékelni lehessen a bolognai reform tényleges hatását.

* * *

A bolognai reform kivitelezésével kapcsolatban jelenleg számos kétely és bizonytalanság fogalmazható meg Szlovéniában. Ez azonban nem egyedi helyzet. A felsőoktatás reformja mindig rendkívül kényes kérdés, és tekintetbe véve a hatásával kapcsolatos bizonytalanságokat, nem meglepő, ha sok akadállyal szembesül.

Szlovéniában mindez ráadásul – hasonlóan a többi volt jugoszláv államhoz – az egyetemek fragmentált szervezetével kapcsolódik össze, amely további nehézségeket eredményez a kivitelezés megszervezésében. Az évről évre változó jogi és intézményi környezet sem teszi lehetővé a biztos tervezést, és növeli a szereplők közötti bizalmatlanságot. Ebből kifolyólag a bolognai folyamat még nagyon az elején jár Szlovéniában. A nehézségeket megfelelő párbeszéd és kommunikáció enyhítheti, ezért a társadalmi párbeszédnek rendkívüli jelentősége lehet a szlovén felsőoktatási reformfolyamatban.

IRODALOM

Bologna Process. National Report 2005–2007.

<http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/SloveniaNatRep.doc>, 2007. 11. 23.

Clark, Burton R.–Guy Neave (szerk.) (1992): *The encyclopedia of higher education*. Vol. 1. National systems of higher education. California LA.: University of California.

Crosier, David–Lewis Purser–Hanne Smidt (2007): *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*. EUA http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Trends_V_universities_shaping_the_european_higher_education_area.pdf, 2007. 10. 18.

Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07. National Trends in the Bologna Process, Eurydice 2007.

http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/085EN.pdf, 2007. 10. 21.

Haug, Guy–Christian Tauch (2001): *Towards the European higher education area: survey of main reforms from Bologna to Prague. Summary and conclusions*. EUA.

http://www.dfes.gov.uk/bologna/uploads/documents/TRENDS_II-April2001.pdf, 2006. 10. 19.

Higher Education Act [Amendments 1999]

http://www.see-educoop.net/portal/id_slo.htm, 2007. 12. 10.

Higher Education Act (ZVis) 2004.

http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/2004-act-higher-education-slo.pdf, 2007. 12. 10.

Hrubos, Ildikó–Szentannai Ágota–Veroszta Zsuzsanna (2003): A bolognai folyamat. Az Európai Felsőoktatási Térség gondolatának megjelenése és a megvalósítás esélyei. *Társadalom és Oktatás*, 22. Oktatókutató Intézet.

Implementation of the Bologna Declaration. Principles in the Republic of Slovenia. (2003)

<http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/Slovenia/SLOVENIA.PDF>, 2007. 11. 10.

Szűjártó Imre: Akkreditáció Szlovéniában. In: Kozma Tamás–Rébay Magdolna (szerk.) (2006): *Felsőoktatási Akkreditáció Közép-Európában*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet–Új Mandátum Könyvkiadó. 130–142.

Marlow-Ferguson, Rebecca (szerk.) (2001): *World Education Encyclopedia. A survey of educational systems worldwide*, Vol. 3., Detroit: Gale Group Staff.

Postgraduate study at University of Maribor (2007)

- <http://www.uni-mb.si/podrocje.aspx?id=682>, 2007. 11. 20.
Programme restructuring. University of Primorska (2007)
<http://www.upr.si/en/Izobrazevanje/Prenova/>, 2007. 11. 28.
Republic of Slovenia. Master Plan for Higher Education (2002)
http://www.sec-educoop.net/portal/id_slo.htm, 2007. 12. 22.
Reichert, Sybille–Christian Tauch (2003): *Trends 2003. Progress towards the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe*. EUA.
http://www.dfes.gov.uk/bologna/uploads/documents/TRENDS_III-July2003.pdf, 2006. 10. 19.
Reichert, Sybille–Christian Tauch (2005): *Trends IV: European universities implementing Bologna*. EUA.
http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/TrendsIV_FINAL.1117012084971.pdf, 2007. 12. 20.
Self-evaluation report of the University of Ljubljana (2007)
<http://www.uni-lj.si/files/ULJ/userfiles/ulj/kakovost/SelfEvaluationReportUL2007.pdf>, 2007. 11. 20.
Towards the European Higher Education Area. Bologna Process. National reports 2004-2005. Slovenia.
http://www.bologna-bergen2005.no/EN/national_impl/00_Nat-rep-05/National_Reports-Slovenia_050114.pdf, 2007. 11. 20.
Undergraduate study at the University of Maribor (2007)
<http://www.uni-mb.si/dokument.aspx?id=12504>, 2007. 11. 20.
University of Maribor. EUA Evaluation Report, December 2004.
<http://www.uni-mb.si/dokument.aspx?id=9110>, 2007. 12. 10.
University of Ljubljana. EUA Evaluation Report, October 2007.
http://www.uni-lj.si/files/ULJ/userfiles/ulj/kakovost/ULjubljana_Final%20Report.pdf, 2007. 11. 12.

Szolár Éva

A bolognai folyamat Romániában

A tanulmány a bolognai folyamat romániai implementációjának történeti-politikai megközelítését tartalmazza. Áttekinti azokat a társadalmi, politikai és kulturális változásokat, illetve tényezőket, amelyek irányították és értelmezték ezt a folyamatot országos vagy intézményi szinten. A tanulmány első része a reformot övező várakozások és légkör, valamint a történeti gyökerek elemzésével „fészket rak” a bolognai folyamat tényleges bevezetésével járó kihívások és válaszok bemutatásának. A vizsgálódás vonalát végig az a cél vezeti, hogy megértsük, milyen egyedi válaszokat fogalmazott meg a romániai implementáció, illetve hogyan változtak ezek az intézmények között. Az elemzés forrásait elsősorban a normatívák, oktatáspolitikai dokumentumok, az oktatáspolitikai polémikák és a megfigyelések jelentették. Legfontosabb következtetésünk szerint Romániában a bolognai folyamattal az „európai egyetem” sorába illeszkedő társadalmi intézményünk visszakapta integrációs funkcióját, s ennek megfelelően a felsőoktatási aktorok az esszenciális politikai rendszerváltás és az európai identitásunk megszilárdításának lehetőségét látják a reformban.

A BOLOGNAI FOLYAMAT TÁRSADALMI ÉS KULTURÁLIS KONTEXTUSA

Az „európai egyetem” – 1945 utáni funkcióváltását megelőzően – Marga (2001a:165) szerint olyan társadalmi intézményként működött, amely az európai integráció egyik legfontosabb motorja volt. Ma ezt a szerepét látszik visszakapni, és erre vonatkozó várakozás övezi Romániában. Az europeanizáció impozáns oktatásügyi megnyilvánulása a bolognai folyamat. A romániai oktatáspolitikai diskurzus úgy tekint a különböző oktatási szektorokat érintő szerkezeti, tantervi, irányítási és finanszírozási reformokra, mint az esszenciális rendszerváltás lehetőségére, a „múlttal terhes” rendszerek megváltoztatására. A felsőoktatási reformok keretébe illeszkedő bolognai folyamat is szimbolikus pozíciót vívott ki magának. A közéleti diskurzus fogalmaiban a felsőoktatás reformja olyan intézményrendszer kiépítését jelenti, amelyre valódi, fejlett európai demokrácia és piacgazdaság épülhet. Ugyanakkor ez a folyamat a posztszocializmus lezárását és az európai integrációhoz való csatlakozást jelenti. A reform jelképes zászlaján olyan elveket olvashatunk, mint egyenlő esélyek, versenyképesség, mobilitás, autonómia, minőség és hatékonyság.

A felsőoktatási reform a különböző érdekcsoportok támogatását elsősorban a minőség javításának céljából kapja meg, más-más hangsúllyal. Míg a központban működő

érdekcsoportok (Oktatási Minisztérium, parlamenti képviselők, rektori konferencia, a reform implementációjának felelősei, szakértők) részéről a minőség az elsődleges, addig a helyi társadalom részéről ez csak másodlagos. Romániában és a Balkán legtöbb országában a reformok társadalmi támogatásának biztosítéka, ha abban a korrupció és az „átpolitizáltság” felszámolását látják. A bolognai folyamat így kap értelmet és elköteleződést a romániai társadalomban.

Ha gyors összehasonlítást végzünk az elmúlt évtizedben kezdeményezett szektorszintű oktatási reformok között, akkor arra a következtetésre jutunk, hogy a felsőoktatási reform nemcsak több, jobb és működő demokráciát ígér, a restruktúrázás maga is demokratikusabb légkörben zajlik (ellentétben a párhuzamos közoktatási és szakképzési reformmal). Az előbbit a többnyire eredményes társadalmi és politikai párbeszéd, az utóbbiakat inkább annak elmaradása, felületes propaganda jellemzi. Azokban a társadalmi képzetekben tehát, amelyekkel a reformok felől gondolkodnak, az egyiket demokratizmus, míg a másikat épp ennek az ellenkezője jellemzi, pedig ez is, az is ugyanazt ígéri. Ennek magyarázatát maga az akadémiai és felsőoktatási közeg jelentheti, amely nemcsak értő módon képes érvényesíteni érdekeit, de jelentős vétőpontokkal és „konfliktusképességgel” van felruházva. A bolognai folyamat implementációja több és többféle koalíció megkötését eredményezte, mint a közoktatási reform, s ezek is jórészt a szerkezetátalakítás motorjaként, semmint akadályaként szolgálnak. Az egyetlen permanensen jelen lévő konfliktusterület a felsőoktatás és a kutatás finanszírozásának színvonala és módja.

A romániai felsőoktatás szerkezetátalakításának ösztönzői között meg kell említenünk az expanziót és az ezzel párhuzamosan fellépő forráshiányt. Mindez égető és napirendi kérdéssé az 1989-es rendszerváltást követően vált. Kezelése már a neoliberais oktatáspolitikára értelmezésében zajlott.

Románia – integrációs szándékának megfelelően – követte az európai uniós oktatáspolitikák trendjeit, és 1999-ben aláírta a *Bolognai Nyilatkozatot*. Az Európai Felsőoktatási Térség részévé kíván válni: hasonlóvá és kompatibilissé teszi képzési struktúráját, kialakítja az egyenlő hozzáférés és a minőségbiztosítás kereteit, biztosítja a felsőoktatási intézmények autonómiáját és demokratikus irányítását. A reform előkészítése még Románia társult európai uniós tagsága idején, az 1999–2004-es időszakban elkezdődött. A célok megvalósítása jelenleg is zajlik, ami 2008-ban az új felsőoktatási törvény kialakításának fejleményét jelenti.

A bolognai folyamat az egységesülés felé hajtja az európai országok felsőoktatásait, de azzal, hogy az Európai Unió a felsőoktatás-politikák kialakítását meghagyja nemzeti keretek között, lehetőséget teremt a sajátos nemzeti és intézményi értelmezésekre. Márpedig kevés olyan kultúra-érzékeny szektor van, mint amilyen az oktatás vagy közelebbről a felsőoktatás, ahol rekontextualizálásra kerülhetnek a kölcsönzött oktatáspolitikák. A nemzeti és intézményi szintű implementáció során „románosíthatják” a bolognai folyamatot. Az európai uniós oktatáspolitikák egyik eszméje az „egység a sokszínűségben”: a romániai bolognai reform pedig egy igazán sokszínű kulturális és intézményi térben zajlik, s a nemzetközi és nemzeti szintű normatívákban a helyi szint mindig megtalálja azt a teret, amelyben „kultúráját” érvényesítheti. Számunkra tehát az alapvető kérdés, hogy milyen különbségeket és

hasonlóságokat hoz létre a felsőoktatás szerkezetátalakításának reformja ebben a kontextusban; milyen egyéni válaszok születnek országos vagy intézményi szinten.

FELSŐOKTATÁS 1989 ELŐTT

A romániai vagy a jelenlegi Románia területén megvalósuló felsőoktatási reformok történetét mint az egymást váltó oktatáspolitikai-kölcsönzések történetét nézzük (francia és német, szovjet és európai uniós), amelynek következtében a felsőoktatási intézmények magukon hordozzák az egymást váltó és kiegészítő egyetem-modellek jegyeit.

A múlt század első felének szektorreformjai az ún. nemzeti reformok sorába illeszkednek, történetük recepciótörténet, de még mindig a humboldti vagy a napóleoni modell filozófiájában gondolkodva. Cristea (1996:11) szerint a folyamatot (1) a megkésetttség; (2) a makrostrukturális változásokhoz való kései alkalmazkodás; (3) a spontán kezdeményezések, illetve a tervezés hiánya; (4) a rendszer részleges változtatásai – például csak tartalmi vagy csak szerkezeti reformok – jellemezték. Az 1945–1950-es évek reformjainak homlokterében a szélsőséges „államosítás” állt, Hrubos terminológiájában a romániai felsőoktatás radikális napóleoni típusúvá vált, de még mindig kontinentális keretek között mozog. (Hrubos, 2003:15–16)

Az oktatáspolitikai-kölcsönzés hagyományait folytatva az 1945–1989 közötti időszakot a szovjet felsőoktatási elképzelések határozták meg. Jelentős változást a szakosított és a politechnikai intézmények (Bukarest, Jászvásár és Temesvár) megjelenése hozott a tudományegyetemmel szemben, ugyanakkor a rendszert a tanterv, az irányítás és a finanszírozás feletti erős állami és ideológiai kontroll jellemezte. A felsőoktatási rendszer duális volt, ahol a tanulmányi idő 3–6 év között változott. A műszaki oktatás volt az egyetlen, amely már akkor kétszintűvé vált, ugyanakkor egyes intézményekkel is találkozunk, különösen az újonnan alapítottak között. Ugyanakkor a szovjet modell jellemzőinek érvényesülését jelentette a kutatás és az oktatás különválasztása, vagyis a kutatás áthelyezése az egyetemektől elkülönült, független kutatóhelyekre. A megkésetttség miatt épp akkor vették ki a kezükből a kutatás és a tudományos eredmények átadásának lehetőségét, amikor a kutatóegyetemek meggyökeresedtek volna. Ezzel évtizedekre előrenyúló lépéshátrányt eredményeztek

1. táblázat. Az oktatási részvétel változása Romániában

Oktatási szint	1938		1948		1974–1975	
Elemi iskola (1–4)	90 787	100%	157 934	178%	770 016	848%
Általános iskola (5–8)	1 575 437	100%	1 791 182	114%	2 803 887	170%
Líceum	88 537	100%	144 564	162%	707 767	822%
Felsőoktatás	26 489	100%	48 656	184%	152 728	567%

Forrás: Stoian, 1976:285

a romániai tudományos életben (az intézmények és a szerepüket újraértelmezni kényszerülő oktatók a bolognai reform bevezetésével és a kutatás egyetemekre történő visszahelyezésével nehezen tudnak megküzdeni).

A '70-es években megjelentek a vegyes felsőoktatási intézmények hagyományos egyetemi és főiskolai képzéssel. Ebben az időszakban a felsőoktatást két fontosabb törvény szabályozta: az 1968-as Oktatási törvény és az 1970-es években meghirdetett ún. „kulturális forradalom” után keletkezett 1978-as Oktatási törvény. Az 1980-as évek gazdasági krízise előtérbe hozta az expanzió mennyiségi kérdéseivel szemben a minőségi megoldások iránti igényt. Ebben az időszakban radikálisan lecsökkentették a beiskolázási számokat, ez jórészt csak a politechnikai képzésben maradt magasán, nem utolsósorban azért, mert a kor társadalmi-gazdasági fejlődésének megfelelően elsősorban a szakképzés élvezett prioritást.

Az utóbbi évtized fejleményei a „modern egyetem” vagy a középkori egyetem-eszményhez való visszatérésként értelmezhetők, miközben az állam felsőoktatási szerepvállalása az expanzió és a gazdasági krízisek kényszere alatt átalakult. A változások jelszavai: autonómia, verseny, minőség, hatékonyság és piacosítás. Az állam szerepe: audit, minőségbiztosítás és akkreditáció. (Stoian, 1976:278–285; *Educația...*, 1978:152–187; Stanciu, 1995:317–340; Cristea, 1996:12)

FELSŐOKTATÁSI REFORMOK A BOLOGNAI FOLYAMAT ELŐTT

A romániai rendszerváltást követően tizenegy oktatási miniszter váltotta egymást, a felsőoktatási reform tényleges bevezetéséig tíz. Gyakran éri az a vád a központi felsőoktatás-irányítást a felsőoktatás különböző aktorai részéről, hogy képtelen megvalósítani egy koherens, szisztematikus és átgondolt reformot. Az oktatásügy belső szereplői közötti viták és érdekellentétek valóban ezt közvetítik, de a folyamatok mélyebb elemzése némiképp cáfolni látszik ezt. A középtávú reformkoncepciókat szentesítő oktatásügyi törvényekből egy koherensen felépülő változás tűnik ki, ezt nem a belső, hanem az olyan külső szereplők, mint az Európai Bizottság, UNESCO és Világbank biztosítják, s nem utolsósorban épp a felsőoktatás-kutató UNESCO–CEPES romániai jelenléte. Azzal együtt hogy a felsőoktatási rendszer reformja során sokszor találkozhattunk bizonytalankodással és egymásnak ellentmondó döntésekkel.

Birzea (1994, 1996) szerint a posztszocialista országokban lezajló reformok négy típusát lehet megkülönböztetni: korrekciós, modernizációs, strukturális és szisztematikus. A romániai felsőoktatás reformjának első szakasza közvetlenül az 1989-es rendszerváltozás után kezdődött a politikai indoktrináció által áthatott tartalom és tanterv megtisztításával, majd ezt követte a tanítási módszerek és az oktatási standardok modernizációja, a centralizmus és a politechnikai oktatás lebontása. Ugyanakkor, ezzel párhuzamosan történt a pedagógiai személyzet átvizsgálása és a politikai rendőrséghez tartozók eltávolítása. (Birzea, 1996:99; Nicolescu, 2002:92) A második, modernizációs szakaszt már a Nyugathoz való felzárkózási politikák jellemezték, amely leginkább Ecaterina Andronescu és Andrei Marga 1997–2001 közötti miniszterelnöksége alatt bontakozott ki. Kisebb kihagyást követően – Alexandru Athanasiu miniszterrel-

nöksége idején –, 2004-ben a strukturális reformok szakaszába léptünk, amikor elkezdődött a felsőoktatás törvénykezésének, irányításának, a tanárképzésnek és a minőségellenőrzésnek az átalakítása az európai trendeknek (*Bolognai Nyilatkozat*) megfelelően a felsőoktatás szisztematikus reformjának előkészítéseképpen a rendszer belső logikája és uralkodó paradigmája esszenciálisan megváltozik.

A bolognai folyamat semmiképp sem kezelhető előzményei nélkül, vagyis fontos számba venni az Európai Felsőoktatási Térséghez való csatlakozásunk gyökereit is. A fontosabb események által generált változásokat különböző és egymásra épülő szakaszokként tekintjük.

LIBERALIZÁCIÓ, PRIVATIZÁCIÓ, DEREGULÁCIÓ (1989–1995)

A felsőoktatási törvénykezés új generációjának „első fecskéje” a minőségbiztosításra (akkreditációra) és a diplomák elismerésére vonatkozik, amely a fiatal demokrácia egyik első felsőoktatási kihívása miatt született Liviu Maior miniszterelnöksége alatt. A minőségbiztosítás állami feladatának ellátása érdekében alakul meg a Nemzeti Akadémiai Értékelő és Akkreditációs Tanács (*Consiliul Național de Evaluare Academică și Acreditație – CNEAA*), amelynek munkájához törvényi keretet a Felsőoktatási intézmények akkreditációjának és a diplomák elismerésének 88/1993 számú törvénye (*Legea nr. 88/1993 privind acreditarea instituțiilor de învățământ superior și recunoașterea diplomelor*) biztosít. A CNEAA kormányzati hivatalként működött és a Képviselőháznak volt alárendelve egészen a 2005-ös megszűntetéséig. A Tanács tagjai az állami felsőoktatási intézmények felső vezetéséből kerültek ki, akiket politikai pártok delegáltak; munkájuk retroaktív jellegű volt, s a törvénnyel megkapott felhatalmazások tekintetében a már kiadott diplomák elismerésére is vonatkozott. Jögalapja azonban arra, hogy működési engedéllyel nem rendelkező intézményeket megszüntessen, nem volt, mindössze figyelmeztethette őket arra vonatkozóan, hogy függesszék fel a beiskolázásokat, de nem kényszeríthetett. A Tanács kezében tulajdonképpen komolyabb szankciós eszközt a diplomák elismerésének elutasítása jelentett.

A felsőoktatási minőségbiztosítás iránti igényt az expanziós dagály és az intézményalapítási liberalizáció hozta létre. Közvetlenül a transzformáció első periódusában, Romániában nagy számú magán-felsőoktatási intézményt, valamint állami kart alapítottak, kielégítve a társadalom egyre növekvő iskolázási igényét. Azonban a privatizációs és liberalizációs folyamat törvényi keretek nélkül rövid időn belül átláthatatlanná és ellenőrizhetetlenné vált, ezt a folyamatot a 88/1993-as törvénnyel kívánták szabályozni és az akkreditációval a minőségi garanciákat kikényszeríteni. Közben az Oktatási Minisztérium, a nemzetközi szervezetek (elsősorban a Világbank) és az UNESCO–CEPES szakértői elkezdtek kidolgozni a romániai oktatás reformjának stratégiáját, ami 1993-ra készült el („A romániai felsőoktatás reformjának irányelvei”).

1995–2001: TÖRVÉNYKEZÉSI RENDSZERVÁLTÁS AZ OKTATÁSÜGYBEN: A NÉGY EGYETEM SZÖVETSÉGE

A fiatal demokrácia felsőoktatási intézményrendszerét 1995-ig néhány kormányrendelet s a már említett akkreditációs törvény mellett a hatályban lévő 1978-as újabb átfogó Oktatási törvény szabályozta. A 84/1995 Oktatási törvény azonban lezárta a transzformáció korrekciós periódusát, és kialakította az oktatási rendszerváltozás jogi alapjait, illetve szentesítette az oktatási reform hosszú távú koncepcióját. Ezzel párhuzamosan egyre több nemzetközi fórumon (például az Európai Egyetemek Szövetsége és az Európai Bizottság rendezvényei) fejezik ki a romániai oktatáspolitikusok és rektorok az európai felsőoktatási trendekhez való felzárkózás iránti szándékukat. A rektorok és professzorok magukkal hozták Romániába a nemzetközi felsőoktatási fórumokról az európai összetartozás szellemiségét, és egyre vehemensebben dolgoztak egy-egy egyetem (például a kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetem, a jászvásári „Ioan Cuza” Egyetem, a Bukaresti Egyetem és a temesvári egyetem) tantervének összehangolásán, valamint nemzetköziesítésén. Ugyanezen egyetemek (az ún. UNIVERSITARIA-konzorcium) lesznek később a bolognai folyamat első alkalmazói és valószínű „motorjai” a romániai felsőoktatásban. 1997 után két reformer és európai oktatási miniszter (Andrei Marga és Ecaterina Andronescu) alatt ez az új felsőoktatási klíma és paradigma lett meghatározó.

Az 1995-ös oktatási törvény kimondta az intézményi autonómia elvét, amely jogalapot adott a már korábban is meglévő önnálósulási kezdeményezéseknek. Lehetővé tette, hogy minden felsőoktatási intézmény kidolgozza saját fejlesztési tervét, ugyanakkor nem határozta meg, hogy pontosan mire van jogalapja a felsőfokú intézményeknek (a tantervet például továbbra is központilag kontrollálták). A fentebb említett egyetemek, melyek a romániai felsőoktatási rendszerváltás legfontosabb intézményei, megpróbálták kihasználni az autonómia deklarálása által nyert teret, de a törvény hiányosságai miatt szembe kerültek a minisztériummal és a többi felsőoktatási intézménnyel.

1998-ban az intézmények konzorciumot alapítottak annak érdekében, hogy összehangolják tantervüket nemcsak egymással, hanem az európai egyetemekkel is, hogy ezzel elősegítsék a hallgatói és oktatói mobilitást. 1999-ben bevezették a kreditrendszert, egységesítették a kreditek elnyerésének gyakorlatát (az Erasmus-program keretében jóval korábban, 1989-től alkalmazásban volt az ECTS), és kialakították infrastrukturális alapját. Itt azonban meg kell említeni, hogy a kreditek kölcsönös elismerése csak a felsőoktatási intézmények között létrejövő konzorciumok esetében értendő, s ott sem volt zökkenőmentes (például főiskolai karok és egyetemek között). Romániában a létező 49 állami és 80 magán-felsőoktatási intézmény között alig működik a kredittranszfer intézménye és a diplomák kölcsönös elismerése. Az említett négy egyetem például zárt szövetségként, csak egymás kreditjeit ismeri el. A kreditekkel kapcsolatban ugyanakkor már akkor felmerült – és ez a probléma még azóta sincs megoldva –, hogy a kredit elnyerését nem a hallgató munkája, hanem az óraszámok határozzák meg. Az ECTS kísérleti bevezetése is arra figyelmeztetett, hogy az egyes karok és felsőfokú intézmények esetében nem átlátható a creditszerzés gyakor-

lata, de ennek ellenére nem történtek előrelépések, ami egyszerre veszélyezteti a vertikális és horizontális mobilitást.

Marga miniszterelnökségéig a minőség, versenyképesség és teljesítmény kérdésében sem történtek jelentős előrelépések, bár a rektorok folyamatosan ezen kérdések tárgyalását szorgalmazták. 1998-tól kezdődően került napirendre a minőségbiztosítás jogi alapjának kialakítása (*Proiectul legii asigurării calității învățământului*), amelynek normatív támogatására kormányrendelet (*Ordonanța privind asigurarea calității*) jelent meg. Ezt a Képviselőház el is fogadta, ám a Szenátusban megbukott, s a 2001-es kormányváltással minden addig megtett jogszabályi lépést eltörölték.

Ebben az időszakban a rektori konferenciák folyamatos vitatémája volt a beiskolázás mértéke és módja. A különböző aktorok két táborra oszlottak, ahol az egyik a liberalizációt sürgette, miszerint fel kell számolni az akkori felvételi vizsgarendszert, és a karok kezébe kell adni a döntést arra nézve, hogy hány hallgatót iskoláznak be. A 84/1995-ös törvény ugyanis a minisztérium kezében tartotta a döntést (58. cikkely). A másik tábor viszont a felvételi vizsgák megtartása mellett érvelt, mivel ebben látta a teljesítmény biztosítékát. Ugyanakkor a versenyképes egyetemek rektorai pozíciójuknak megfelelően az intézmények közötti verseny mellett álltak ki, szorgalmazva, hogy vessék el a törvény által sugallt egalitarizmust, és építsék be a törvénykezésbe is (a reformstratégiákban kezdettől fogva benne volt) a teljesítményalapú finanszírozást, amivel felsőoktatási „piacisztatást” generálhatnak. Marga működése alatt 1999-ben bevezették a fejkvótás finanszírozást, piacosították a felsőoktatást, és az állami intézmények alternatívájaként stabilizálták a magánegyetemek helyzetét.

Ezen időszak lényeges lépésének tekinthető a *Bolognai Nyilatkozat* 1999-es aláírását követően a 2000-ben hozott 2. kormányrendelet: a mesteri képzésre való áttérés lehetővé tétele, illetve az idegen nyelven történő oktatás bevezetése. A mesteri képzésre vonatkozó rendelettel tulajdonképpen elkezdődött a lineáris képzési struktúrára való áttérés. A folyamat a kormányváltással és az oktatási miniszter személyének változásával megtört. A mesteri képzés megszervezése joggal nélkül maradt egészen 2004-ig.

Összegezve a 1995–2004 közötti időszakot azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a felsőoktatási reformstratégiák és deklarált céljaik szellemisége (A felsőoktatás és tudományos kutatás reformstratégiája – *Proiectul Învățământului Superior și Cercetării tiințifice Universitare*, 1997) a „bolognai reform” előkészítéseképp értelmezhetőek, míg az ezzel párhuzamosan megszülető oktatási törvény jóval konzervatívabb álláspontot közelít meg, nem vagy csak részben szentesítette a reformszándékokat.

A BOLOGNAI FOLYAMAT

A bolognai folyamat hosszú múltra tekint vissza a romániai felsőoktatásban, hiszen számos reformkezdeményezés előzte meg a 2005/06-os tanévben ténylegesen bevezetett szisztémát. Az új rendszert Az egyetemi képzés megszervezéséről szóló 288/2004-es számú törvény (*Legea nr. 288/2004 privind organizarea studiilor universitare*) és Az egyetemi alapképzés megszervezéséről szóló 88/2005-ös számú kormányrendelet (*Hotărârea de Guvern nr. 88/2005 privind organizarea studiilor universitare de licență*) határozta meg a következő elvek alapján:

- egyetemi autonómia és decentralizáció a romániai felsőoktatási intézményrendszer belső koherenciájának megőrzésével;
- az oktatási kínálat és a munkaerő-piaci elvárások összehangolása a társadalmi igényeknek megfelelően;
- a romániai felsőoktatás összehangolása az Európai Felsőoktatási Térséggel:
 - együttműködés szorgalmazása a minőségbiztosítás terén;
 - a képzés átláthatóságának és kölcsönös elismerésének promoválása;
 - a háromszintű felsőfokú képzés bevezetése (BA + MA és PhD = 3+2+3);
 - az ECTS általánossá tétele;
 - a hallgatói és oktatói mobilitást elősegítő eszközök alkalmazása.

A folyamat implementációját elsősorban az európai oktatáspolitikai dokumentumok határozzák meg, ugyanis romániai szinten nem készült implementációs stratégia, sem hatástanulmány a várható következményeket illetően, csak a törvénykezésben bekövetkezett változások nyomán követése alapján tudjuk értelmezni a reformmenetét. Megvalósíthatósági stratégiák – szemben az országos szinttel – az intézmények legtöbbjében kidolgozásra kerültek, elsősorban a tudományegyetemeken.

A TUDOMÁNYOK KÖZTÁRSASÁGA

Az alkotmány (32. cikkely, 6. bekezdés) és az 1995. évi Oktatási törvény többszörösen is garantálja az egyetemi autonómiát és az akadémiai szabadságot. Az akadémiai szféra jól kivehető retorikája szerint a kormányzat az oktatáspolitikai dokumentumok sorai közé rejti a „szocializmus szellemiségét”, és meg akarja tartani saját kezében – legalább egy részét – a döntési hatalomnak. A romániai felsőoktatási intézmények egy részében – a napóleoni modell kultúrájában „fölnevelkedettekben” – azonban az etitativizmus és a partikuralizmus évszázados múltra tekintenek vissza (lényegében nagyobb autonómia-tapasztalattal elsősorban csak a német szellemiségű erdélyi egyetemek rendelkeznek), s nem a közelmúlt jegyeit hordozza magán, mint ahogyan azt neki tulajdonítják. A közigazgatás kiépülésével a centralizáció és a részletes szabályozottság tovább erősödött, de szemben az erdélyi intézményekkel, alakulásuktól kezdve jelen volt. Ma a bolognai reformok autonómia-céljainak támogatása (például a partikurális érdekvérvényesítés felszámolása, a felülről lefelé kiépülő reformok elvetése) épp az ezen logika szerint felépült felsőoktatás-kultúrák elvetését jelenti. Sajátos vetülete ennek a szellemiségnek az, hogy az egyetemi szféra a jelenlegi autonómia-kérdéseket illető törvényi alulszabályozottsággal szemben folyamatosan a részletes s minden területre kiterjedő szabályozás kialakítása mellett érvel. Míg a játszma másik szereplője (a központi felsőoktatás-irányítás) igyekszik ezt figyelmen kívül hagyni és megtartani a rendszer partikuralizmusát, illetve saját örökölt döntési hatalmának legalább egy részét.

A 2004-ben elkezdődött változások azonban Marga liberális oktatáspolitikus szerint (2006:338) bár a decentralizáció és intézményi autonómia deklarált elveire hivatkozva történnek, a tényleges intézkedések a centralizmus visszaállítását jelzik, ami nemcsak a felsőoktatás reformjának gátja, de a korrupció melegágya is. Itt lehet meg-

említeni azt a romániai gyakorlatot, miszerint a minisztérium határozza meg és hagyja jóvá a képzési területeket és specializációkat, ami más országok gyakorlatában ismeretlen, ugyanis ennek kialakítása autonóm és szakmai bizottságok feladata és nem a minisztériumé (az Oktatási Minisztérium a képzési területek racionalizációjával 2006-ra a meglévő 369 specializációt 66-ra csökkentette). Ugyanakkor a képzések évenkénti jóváhagyása destabilizálja az egyetemeket, és megakadályozza a hosszú távú tervezés kialakítását annak ellenére, hogy ez az egyetemi autonómia része lenne. A centralizáció és intézményi autonómia közötti ingadozást támasztja alá Reisz (2006:73–74) tanulmánya a romániai felsőoktatásról, aki Marga-hoz hasonlóan a szocializmus továbbéléséről beszél, a felsőoktatási reformokat pedig úgy tekinti, mint a demokráciára való áttérést. Reisz (2006:82) szerint az Oktatási Minisztérium a szocializmus alatt nem szerezhette tapasztalatokat a felelősségmegosztásról, hivatalnokai pedig továbbra is saját kezükben akarják tartani a döntési hatalmat. Reisz álláspontja szerint a romániai felsőoktatás a centralizmus és autonómia között mozog. Ezt támasztja alá az a játszma, amikor a központi felsőoktatás-irányítás deklarálta döntési hatalmat biztosít, de más csatornákon keresztül visszavonja azt. Az egyetemek önállóan kialakíthatják Chartájukat, amely alapján megszervezhetik az intézmény belső életét és saját fejlesztési tervüknek megfelelően használhatják fel pénzügyi forrásait, illetve tulajdonaik felett szabadon rendelkeznek.

A képzési rendszer átalakítása után 1, majd 2 évvel új felsőoktatási törvényjavaslat született. (*Proiect legea...*, 2006; *Proiect legea...*, 2007) Mindkét koncepcióval kapcsolatban ugyanazok a kritikák merültek fel. A Nemzeti Rektori Konferencia (*Conferența Națională a Rectoriei*) folyamatosan napirenden tartotta az autonómia kérdését, s egyre többször sürgette a minisztériumot, az új törvényben rögzítsék a döntési jogköröket, és adjanak teljes önállóságot az intézményeknek. (Marga, 2006; Comșa et al., 2007:56) A felsőoktatáspolitikai aktorok között azonban megmaradt a feszültség, mivel az új oktatási kormányzat sem tett teljesen eleget ennek az igénynek, amit az egyetemi szféra a szocializmus és a centralizmus továbbéléseként deklarált. Az új felsőoktatáspolitikai koncepció elviekben biztosítja az adminisztratív és finanszírozási, illetve a személyzeti és tudománypolitikai autonómiát az universitas számára, ténylegesen azonban a döntési felelősség nagy részét központi kézben tartja azzal, hogy más rendelkezéseivel megsemmisíti a döntési autonómia gyakorlásának lehetőségét. Az egyetemi szféra és a központi felsőoktatás-irányítás közötti feszültségek továbbélését eredményezi, hogy 1) az egyetemi tanács tagjainak egy részét központilag jelölik ki, amivel ellentmondanak a depolitizálás céljainak, 2) törvény által deklarálják, hogy az akkreditációért a minőségbiztosító szervezet a felelős, miközben a törvényhozást saját audit kezdeményezésével az akkreditáció visszavonásával hatalmazzák fel, 3) a rektorok kinevezése a törvény szerint a Szenátus feladata, miközben a minisztérium saját értékelése alapján (nem fellebbezhető döntésben) bármikor felfüggesztheti őket stb.

A témában elvégzett kutatás (Comșa 2007:57) adatainak megfelelően, az oktatók vélekedése szerint a magánegyetemek nagyobb autonómiával rendelkeznek, mint az állami intézmények, ezzel együtt azonban magukra is vannak hagyva. Érdeemes arról is szót ejteni, hogy a kisebb, 1990 után alapított és erdélyi székhelyű felsőoktatási intézmények oktatói nagyobb döntéshozási autonómiát érzlelnek.

2. táblázat. Az oktatók egyetemi autonómiáról alkotott véleménye (%)

	Az egyetemek reális autonómiával rendelkeznek	Az Oktatási Minisztérium túl nagy kontrollal rendelkezik az egyetemek felett	Az egyetemek visszaélnék az autonómiával
A fenntartás formája			
Állami	60	45	18
Magán	75	28	21
Régió			
Bukarest	57	39	15
Moldova	59	45	13
Munténia	71	35	29
Erdély	62	47	20
Alapítás			
1940 előtt	56	44	17
1940–1989	64	47	17
1990 után	69	38	22
A település mérete			
Kicsi	64	59	21
Közepes	66	45	19
Nagy	59	40	18
Az egyetem mérete			
Nagyon kicsi	61	44	20
Kicsi	64	41	12
Közepes	67	43	17
Nagy	60	40	30
Nagyon nagy	50	45	18
Összesen	62	43	18

Forrás: Comşa, 2007:57

A romániai Bologna-implementáció részeként deklarálták a hallgatók bevonását a döntéshozatalba, amelyet a hallgatói önkormányzatok rendszeresen mechanikusan és formálisan megvalósított gyakorlatnak minősítenek. Egyelőre csak az intézményeken belül vonják be őket a minőségi standardok értékelésébe és kialakításába. Azokban az egyetemi bizottságokban vehetnek részt, amelyek az intézményi önértékeléseket készítik az akkreditációért és minőségbiztosításért felelős szervezetnek.

A KÉPZÉSI STRUKTÚRA ÁTALAKÍTÁSA: AZ EURÓPAI BACCALAUREUS, MAGISTER ÉS DOCTOR

A középkori egyetemeken és a Báthory István által 1591-ben Kolozsvárott alapított egyetemen *Baccalaureus*, *Magister* és *Doctor* tudományos fokozatokat lehetett szerezni (az intézmény a jezsuiták kiutasításával rövid idő alatt megszűnt). (Köpeczi; 1986:764–765) A bolognai folyamat, bár más megfontolásokból és más társadalmi kihívásokra válaszolva, de a középkori európai egyetemeszmény visszaállításán fáradozik (hasnolón a közoktatási reformok egyes céljaihoz).

A 2005/06-os tanévig – a felsőoktatás duális rendszerében – a főiskolai képzés 3, míg az egyetemi 4–6 évig tartott. A következő tanévtől kezdődően a bolognai folyamat bevezetésével a hatályos törvény (288/2004 számú) értelmében minden felsőoktatási intézménynek (állami és magán-, akkreditált és akkreditációért folyamodott) háromciklusúvá (BA + MA + PhD) kellett átalakítania képzési szerkezetét. A Rectori Tanács javaslatai alapján az Oktatási Minisztérium kialakította az egyes képzési területek és specializációk időtartamát, illetve a felvételi és a diplomaszerezés követelményeit és módját. A képzési területek és specializációk szerint változva az első ciklusban 180 és 240, a második ciklusban 90 és 120 az átvihető kreditek száma.

A képzési struktúra átalakításával a 2007/08-as tanévtől kezdődően a főiskolai képzés ISCED 5B-nek megfelelő programját felszámolták, és csak az egyetemi alapképzéshez hasonló rendszerben működő ISCED 5A maradt meg. Mindez a főiskolai szintű képzés szerkezetátalakításához és racionalizálásához vezetett (például a nem akkreditált egyetemek keretében működő főiskolai szakok teljes megszűnéséhez, illetve ott, ahol mégis a képzések folytatása mellett döntöttek, a diplomák elismerésének hiányához). Az akkreditált főiskolai szintű képzések esetében pedig csak az egyetemi integrációval és az ISCED 5B átalakításával/megszüntetésével tudták megoldani a fennmaradást. A felsőoktatás jelenlegi állása szerint a főiskola eltűnni látszik, s az összes intézményt egyetemmé igyekeznek alakítani, ami az ezzel párhuzamosan hangoztatott diverzifikáció és szabad iskolaválasztás ellen hat.

A romániai egyetemek között nagy különbségek voltak/vannak a magszteri képzés időtartama tekintetében is. Egyes egyetemeken a mesterképzés a francia DEA (*diplôme d'études approfondies*) mintájára egyéves ciklusban történt, ami a bolognai folyamat nyomása alatt eltűnt, de a későbbi elismertetésükkel már problémák merültek fel. Más intézményekben brit mintára kétéves programmal, sőt egyes helyeken másfél éves időtartammal és háromszemeszteres tantervvel kísérleteztek. Ugyanakkor úgy tűnik, az Oktatási és a Munkaügyi Minisztérium nem egyeztetett, mivel foglalkoztatási szempontból nincs értelmezve a mesteri fokozat helye, és nem jár többletjövdelemmel. De kérdéseket vet fel egyes felsőoktatási intézményekben a második ciklus specializációinak tartalma is, melyek kialakítása legtöbbször nem a gazdaság szereplőivel való egyeztetés eredményei, hanem az oktatók kutatási érdeklődésének egyenes leképeződése.

A képzési struktúra átalakítása tekintetében fontos megjegyezni, hogy az intézkedések csak a mesteri helyek és akkreditált programok számát növelték meg, a doktori helyek száma továbbra is alacsony maradt (a 2006/07-es tanévben 1450). A bolognai folyamat elsősorban a lineáris képzés bevezetésével vált ismertté, s az aktorok számára

gyakran csak ennyit is jelent. Az ország versenyképességével való összefüggése, amely már finanszírozási kérdéseket vet fel, nagyon ritkán kerül szóba. A doktori helyek számát egy adott tanévre a minisztérium szabja meg jellemzően költségvetési, s nem társadalmi igényeket mérlegelve. A doktori/kutatói helyek száma az egyetemek versenyképességét veszélyezteti, mivel korlátozza annak kutatási potenciálját. Ugyanakkor az alacsony számú doktori ösztöndíj és a doktori helyek értéke nemcsak nem vonzza más országokból a kutatói potenciált, nem segíti elő a kutatói hálózat kiépülését, de külső migrációt is generál, ami semmiképp sem kedvez sem a bolognai reform céljainak, sem az ország érdekeinek.

A lineáris képzési struktúra bevezetése más problémát is kiváltott: a rendszer bevezetésével egyidőben került alkalmazásba az a gyakorlat, miszerint a doktori képzésbe történő felvételhez szükséges a második ciklus (MA) elvégzése, miközben a legtöbb helyen nem volt mesterképzés. A bolognai folyamatban részt vevő legtöbb országban az első ciklus időtartama hat szemeszter, ami bizonyos képzési területeket különösen rosszul érint, ilyenek például a teológiai és a művészeti képzések, amelyeket nem vagy csak nehezen lehet belesűríteni a hároméves szakaszba (Romániában a teológiai képzés első ciklusa a reform bevezetésével hat szemeszter lett). Ha az intézmény, amely ilyen képzéseket nyújt, más képzési időtartamot határoz meg, akkor ez már a kreditrendszer összehangolásának és elismerésének kérdését veti fel nemcsak egy országon belül, hanem a „Bologna-országok” között. Az orvosi képzési program ugyanakkor megmaradt hat egyetemi éves időtartammal. A romániai Bologna-értelmezés sorába illik a 88/2005 kormányrendelet, amely az első ciklust nem tekinti specializációnak és nem teszi lehetővé a kettős specializációk felvételét annak ellenére, hogy a *Bolognai Nyilatkozat* szerint a hatszemeszteres képzés után a hallgató olyan tudással kell rendelkezzen, amely a munkaerőpiacon hasznosítható. Itt az egyetlen kivételt a gyógyszerészeti jelenti, amely három- vagy négyéves képzési programmal specializációként működik.

A képzési szerkezet átalakítása sajátosan és kedvezőtlenül érinti a nem akkreditált magyar felsőoktatási szférát (például a Partiumi Keresztény Egyetemet). A bolognai folyamat a magánegyetemekre (a főiskolai képzésekhez hasonlóan) negatív hatással van, hiszen nem szervezhetnek mesteri és doktori képzést. Erre csak az állami egyetemekkel létrehozott konzorciumok adnának lehetőséget. Amennyiben nincs ilyen, akkor a diplomát szerzett hallgatók az állami egyetemeken fennmaradt helyekre pályázhatnak. A helyek száma azonban alacsony, s azokra elsősorban az intézményben diplomázott hallgatók jelentkezhetnek, így a magánegyetemek hallgatói könnyen „kihullhatnak a rostán” és BA-diplomával kényszerülnek kilépni a munkaerőpiacra. A jelzett folyamat más szempontból is kedvezőtlenül hat: a két ciklus (MA és PhD) hiánya miatt a hallgatók elpártolhatnak az adott intézménytől, hiszen a „pénz követi a hallgatót”-elv szerint csökkennek az intézmény forrásai. Mivel a nem akkreditált magánintézmények nem indíthatnak mesterképzést – kihasználva az oktatáspolitikai teret, és valamiféle kiutat keresve –, olyan tantárgyi modulokat alakítottak ki (például a PKE szociológia és vallástanári szakán), amelyekre a BA-képzés utolsó évében a hallgatók specializálódhatnak. Ugyanakkor a magyar tannyelvű magánegyetem-hálózat a bolognai folyamattal párhuzamosan folyamatos intézményracionalizációra, képzési ágak és típusok megszüntetésére kényszerült.

Röviden említésre érdemes, hogyan érintette a bologna-implementáció a kolozsvári székhelyű, nagy múltú Protestáns Teológiai Intézetet. Az első ciklus lerövidítése egyértelműen kedvezőtlen a teológiai képzés tantervének, azonban ezzel szemben az oktatói és bizonyos mértékben a tudományos fokozatok oldalán a reform nem jelentett számottevő változást, hiszen több mint egy évszázada ezek szerint működik az intézmény. Az akkreditáció hiánya itt is a magiszteri képzés tantárgyi modulokkal történő szimulálását eredményezte.

AZ ECTS, AZ ÁTJÁRTHATÓSÁG ÉS A PEREGRINÁCIÓ KÉRDÉSEI

A szerkezetátalakítás imperatívuszai között találjuk az európai felsőoktatási rendszer átjárhatóságának és a mobilitás promoválásának céljait. A romániai vagy a mai Románia területén található felsőoktatási intézményeket a 20. században több évtizedes bezárkózás és izoláció jellemezte, de nem volt ez mindig így. A középkorban, egészen az 1591-es egyetemalapításig (és az ezt követő sorozatos intézményalapításokig) a helyi értelmiség formálása európai egyetemeken (itáliai és később prágai, bécsi, illetve német stb.) zajlott, s a peregrináció azután is elterjedt jelenség volt akár a hallgatók, akár az oktatók körében. (Köpeczi, 1986:379–382)

Az ECTS az Erasmus-program keretében már közvetlenül a rendszerváltás nyomán alkalmazásba került Romániában, de csak a bolognai folyamatra való előkészülés közepette intézményesült graduális és posztgraduális szinten, illetve terjesztették ki minden egyetemre. Alkalmazása a romániai felsőoktatási intézményekben a 2005/06-os tanévtől kötelező. Az ECTS lehetővé teszi a kreditszerzés egységes gyakorlatának kialakítását az európai és romániai egyetemeken, illetve a kredittranszfer intézménye által nagyfokú mobilitást biztosít az Európai Felsőoktatási Térségen belül. Az ECTS bevezetésével a képzési programok eredményeit kompetenciákban kell definiálni, valamint hallgatóközpontú és innovatív tanítási módszereket kell alkalmazni.

A Diplomamellékletet (*Diploma Supplement*) 2000-ben, egy kormányrendelet értelmében alkalmazták először a „kezdemenyező” egyetemeken. Jelenleg minden intézményben kötelező kiállítani román és angol nyelven. A nem akkreditált és akkreditált magánegyetemek diplomáinak (még abban az esetben is, ha a diplomaszerezéshez vezető vizsga akkreditált intézményben történt) elismerése az országon belül és európai szinten gyakorlatilag alig működik. Az UNESCO–CEPES e témában végzett kutatása szerint (Vlăsceanu, Voicu 2006: 31) a magánegyetemek általában is kevésbé érdeklődnek a diplomák kölcsönös elismertetésének gyakorlata iránt, alacsony szintű az olyan szervezetekkel fenntartott együttműködésük, mint az ENIC (*European Network of National Information Centres on Academic Recognition and Mobility*) vagy a NARIC (*National Academic Recognition Information Centres*) és a hallgatói-oktatói mobilitás is alacsonyabb szintű.

A rektori konferenciák és a hallgatói önkormányzatok között folyamatos a polémia az ECTS implementációjának módjáról, jelenlegi állásáról, a hallgatói szabadságról és a kredittranszfer korlátairól. Nincs konszenzus abban, hogy a kreditszerzés gyakorlata pontosan mit tükröz (munkát, órai részvételt, kompetenciákat) egy-egy intézményben, sem abban, hogy hol áll a folyamat megvalósítása. A hallgatói önkor-

mányzatok részéről gyakran fogalmazódik meg a kritika az ECTS bevezetését és az egyes intézmények kreditallokációs gyakorlatát nézve, hogy az nem a hallgató, hanem a tanárok munkáját tükrözi vissza, hiszen az órákon való részvétel alapján osztják ki. Különbségek vannak a kreditszámok között aszerint is, hogy milyen súlya van a kurzusnak a képzési programban, függetlenül a hallgatói befektetéstől. A tanterven kívüli hallgatói tevékenységek és munkák pedig szinte teljesen hiányoznak a romániai kreditallokációs rendszerből. A kreditszisztéma keretében gyakran megesisik, hogy a diákoknak több időt kell fordítaniuk az elméleti tudást igénylő tantárgyakra, mint a gyakorlatiasabb készségeket feltételezőkre, amit a hallgatók bizonyos képzési programokban (például orvostudományok) kifogásolnak, mondván, hogy a gyakorlat megszerzése volna a fontosabb. Ilyen kritika érte a „*tefan cel Mare*” Egyetemet, a Jászvásári Gyógyszerészeti Kart, de az olyan egyetemeket vagy karokat is, amelyek a kezdeményezők között voltak, s amelyek az évek során folyamatosan fejlesztették kreditallokációs gyakorlatukat, például a bukaresti politechnikumot, a Babeş-Bolyai Tudományegyetemet, különösen annak orvostudományi és gyógyszerészeti karát.

A kreditszerzés gyakorlata mellett kérdéseket vet fel a kredittranszfer és -elismerítés módja, illetve a tanterv átalakításának ügye. A Babeş-Bolyai Tudományegyetem hallgatói mobilitással kapcsolatos tapasztalatai szerint a kreditátvitel nem zajlik zökkenőmentesen, hiszen a külföldi partnerintézményekben nyert kompetenciákat és krediteket nem minden esetben ismerik el az anyaintézményben (például fakultatívnak vagy opcionálisnak minősítik a kurzust vagy a kurzus tartalma, óraszámja nem egyezik teljesen, és ezért nem ismerik el), hasonló tapasztalatokról tanúskodnak a 3. táblázat adatai.

3. táblázat. Az Erasmus-ösztöndíj keretében szerzett kreditek elismeréséről alkotott vélemények (%)

	Oktatók	Hallgatók
A krediteket elismerik, függetlenül a megszerzés módjától	10	12
Csak a hasonló tartalmú kurzusok kreditjeit ismerik el, a többi elismerése érdekében a hallgatónak vizsgáznia kell az anyaintézményben	56	22
Függetlenül az ösztöndíj időszaka alatt szerzett kreditektől, minden tárgyból vizsgáznia kell a hallgatóknak	5	9
Nem tudja, mi az Erasmus-ösztöndíj	4	28
Nem tudja, mi történik a kreditekkel	25	30
Összesen	100	100

Forrás: Comşa et al., 2007:51

A belföldi mobilitás és kredittranszfer hasonlóan csak a legismertebb tudományegyetemek között tapasztalható, míg a nem akkreditált intézmények hallgatói szinte teljesen ki vannak zárva a rendszerből. Vagyis ezeket az intézményeket itt is (mint más reform-kérdésekben) a felsőoktatási trendekkel való sodródás és a folya-

matos előremenekülés stratégiája, illetve a trendekbe való esszenciális bekapcsolódás szervezeti képtelensége jellemzi.

A kreditrendszer bevezetése mellett a tantervet is átalakították a felsőoktatási intézményekben, ez azonban legtöbbször nem egy komprehenzív reformot, hanem a korábbi négyéves tananyag három évbe való bezúfolását jelentette, amit az egyetemi szféra szereplői elég ellenségesen szemlélnek. (Comşa et al., 2007:47)

4. táblázat. A mesteri kurzusok tartalma az egyetemi oktatók véleményének tükrében (%)

A mesteri program kurzusai	Egyetemfenntartó szerint		Karok mérete (fő)			Összesen
	Állami	Magán	500 alatt	500–1400	1400 felett	
1. Ismétlik a BA-ciklus tananyagát	2	1	2	1	1	2
2. Részint új tananyag	19	32	30	16	15	20
3. Nagyrészt új tananyag	57	52	56	55	63	57
4. Teljesen új tartalmú képzés	22	15	11	27	21	21
Összesen	100	100	100	100	100	100

Forrás: Comşa et al., 2007:48

A magiszteri képzés tanterve, bár új kurzusokat épített be, ezek tartalmilag némiképp a Bachelor szint tantárgyainak megismétlését jelentik, nem specializációkat, hanem alapozó tárgyakat. Vagyis a lineáris szerkezet, a kreditátviteli rendszer és ezzel párhuzamosan az új tanterv, tantárgyi portfólió bevezetése elsősorban formálisan történt meg, nem követte teljes tartalmi átalakítás. (Lásd Comşa et al., 2007.)

Comşa véleménye szerint a romániai felsőoktatási intézmények oktatóinak és hallgatóinak nagy részénél nincsenek jelentős mobilitást gátló nyelvi akadályok. (Comşa et al., 2007:52) Az oktatók háromnegyede úgy gondolja, hogy képes idegen nyelven előadásokat tartani. Öt hallgató közül négy képesnek tartaná magát idegen nyelvű kurzusokon való részvételre. Ezzel szemben az oktatók és hallgatók 78%-a (egyaránt) úgy gondolja, hogy a romániai felsőoktatási intézmények idegen nyelvű tantervi kínálata szegényes, ami nem vonzza a külföldi diákokat. A horizontális és vertikális hallgatói mobilitás európai szinten alacsonyan marad a magánintézményekben; ezek a felsőoktatási intézmények a legtöbb országban a bolognai folyamat bevezetése ellenére alig tapasztalnak javulást a külföldről beérkező diákok számában. (Vlăsceanu–Voicu, 2006:35)

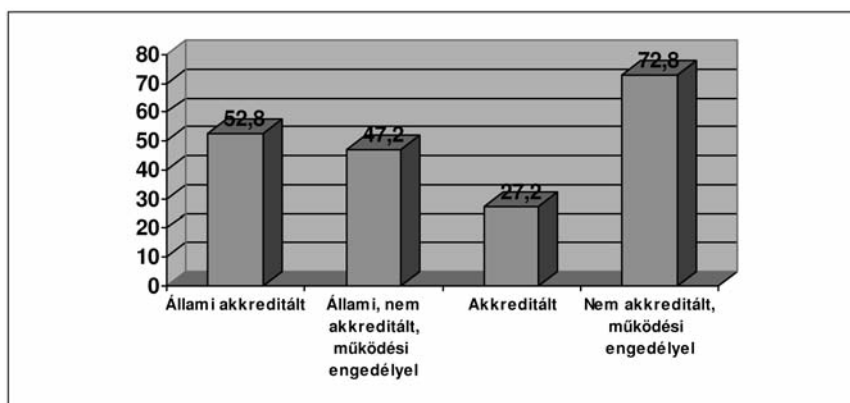
A MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS ÉRTELMEZÉSE

A felsőoktatás minőségének biztosításáért és az akkreditációért az 1257/2005-ös kormányhatározattal megbízott ARACIS (*Agencia Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior* – Romániai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Ügynökség) fele-

lős, amely jelenleg ENQA-tagjelölt. Ugyancsak ez a szervezet a felelős a bolognai folyamat implementációjának szakmai támogatásáért. Az ügynökség létrehozásával párhuzamosan a 2000 óta készülő, a szakértők által egyre inkább sürgetett (Vlăsceanu, 2005:14) minőségbiztosítási törvényt is kidolgozták, és 2006-ban a Képviselőház jóváhagyta (*Legea nr. 87/2006 pentru aprobarea Ordonantei de Urgenta Guvernamentale nr. 75/2005 privind asigurarea calitatii educatiei*). Az ARACIS kilenc, tudományterületenként szervezett szakbizottsággal működik, amelyek öt évenként újraértékelik a felsőoktatási intézmények és karok oktatási-kutatási tevékenységét, függetlenül attól, hogy már akkreditálták-e őket.

Az ARACIS-t független szervezetként hozták létre, köztes szervezetként működik vagy kellene működnie. Az ügynökség tagjai elsősorban felsőoktatási szakértők (sok esetben UNESCO–CEPES-szakértők) és felsőoktatásban dolgozók közül kerülnek ki, de a tagok egy részét a politikai pártok nevezik ki, ami a szervezet függetlenségének megkérdőjelezéséhez, átpolitizálásához és hitelvesztéséhez vezetett. (Az alapítást felügyelő minisztert különösen erős támadások érték a watch dog szervezetek részéről [például EDUCER, Ad Astra]. Az ARACIS vezetésének kinevezése miatt befolyással való üzérkedéssel, klientizmussal és korrupcióval vádolták). Így a nemzeti Akadémiai Értékelő és Akkreditációs Tanács (CNEAA) jogutódjaként létrehozott ügynökség tevékenységét és működésének formáját már a következő évben vizsgálat alá vetették. (Az akkreditációs tevékenység tekintetében már a CNEAA esetében is többszörösen felmerült az autonómia hiánya és az átpolitizáltság vádja, hiszen 1993-as megalakításától kezdődően a romániai parlamentnek volt alárendelve és kormányzati hivatalként működött.)

1. ábra. Az állami és privát felsőoktatási intézményekben működő akkreditált és nem akkreditált képzési programok (%)



Forrás: ARACIS, 2007

Az ARACIS feladatkörébe tartozik a romániai felsőoktatás minőségi változóiáról szóló adatgyűjtés és disszemináció, a felsőoktatás „fogyasztóinak” védelme, a minőségkultúra kiépítése a közjóként értelmezett felsőoktatásban, a folyamatos belső és külső értékelés által a minőség javítása, az intézmények felelősségének növelése a

verseny bátorításával és a K+F szakmai támogatása, illetve az egyetemek és kutatóhelyek közötti kommunikáció szorgalmazása. Az ARACIS az új minőségbiztosítási módszertan (Metodologia..., 2006) szerint a következő problémákra mutatott rá: az intézmények magas diverzifikációja és a képzési ágak elburjánzása; a komplexitás növekedte; a felsőoktatási intézmények menedzsmentje; a jó hazai és európai jó megoldások megvalósítása; az akadémiai teljesítmény javításával és az Európai Felsőoktatási Térséghez való csatlakozásból adódó kihívások kezelése (például a felsőoktatás piacosítása és a versenyhelyzet). Az ARACIS mint külső szereplő vesz részt az egyes intézmények minőségi standardjainak javításában. A minőségbiztosítás, illetve az átláthatóság érdekében minden intézménynek karonként belső értékelési bizottságot (intézményi önértékelés) és menedzsment-szervezetet kellett létrehoznia.

Az új minőségbiztosítási standardok egyaránt vonatkoznak a már akkreditált és az akkreditációs folyamatban részt vevő intézményekre, vagyis a romániai akkreditációs ügynökség szervezeti struktúrájának és módszertanának megváltozása retroaktív jellegű, s akár egy előrehaladott folyamatot is leblokkolhatott egy időre (például a magyar tannyelvű magánegyetem akkreditációs folyamatát). A minőségbiztosítást illetően lényeges felhívni a figyelmet arra, hogy a szakmai értékelést (ARACIS feladatkör) a törvényhozási követi (Birzea, 1998:98), ami sokszor sziszifuszi erőlködést igényel a miniszter személyének és a parlamenti bizottságok összetételének gyakori megváltoztatása miatt (például a PKE egyes szakjainak szakmai akkreditációja 2004-ben történt meg, a törvényhozáson azonban azóta sem tudott keresztüljutni, nem utolsósorban a kétszeri miniszterváltás miatt). Ez megakadályozza a magyar tannyelvű nem akkreditált intézményeket, hogy kihasználhassák a bolognai folyamat előnyeit (például a hallgatói és oktatói mobilitás terén), s míg az akkreditált hálózatban megtörténik a reform konszolidációja, addig a bizonytalanságok miatt itt elmarad, és elhúzódik.

A minőségi standardok implementációja a legtöbb intézményben mechanikus, formális és nincs egyetértés az akadémiai világ szereplői között ennek tartalmáról sem. A nem akkreditált magyar tannyelvű magánegyetemek nehézségekkel küzdenek az oktatási és kutatási tevékenységekre vonatkozó standardokat illetően. A bolognai folyamattal egyidőben bevezették az egyetemi fokozatok megszerzésének új kritériumait, aminek célja szintén a nemzetközi standardokkal való összehangolás és a minőség javítása volt. Az új minőségi, akkreditációs és intézményértékelési követelményeknek megfelelően az intézményeknek magasán kvalifikáltság, gazdag kutatói és publikációs tevékenységet (például nemzetközi kutatástámogatások elnyerése, meghatározott számú ISI-publikáció stb.) felmutató oktatókkal kellene rendelkezniük, aminek teljesítése többszörös nehézségekbe ütközik.

Az ISI-publikációk meghatározásának a száma például minden tudományterületen egységes volt, az új standardok egyáltalán nem voltak érzékenyek az egy-egy diszciplína között meglévő különbségekre. A természettudományok sokkal több ISI-folyóirattal rendelkeznek, mint egy-egy humán tudomány, így természetesen nem lehet azonos közlési feltételekről beszélni, ugyanakkor az ISI-kiadványok nem tekinthetők a „tudományosság” egyértelmű mértékeként sem. A romániai felsőoktatás szovjet modellje (a kutatás független intézményekben zajlott, s nem az egyetemeken, így a tudományos közlések is szerény számúak maradtak), a tudományos

izoláció évtizedei és annak valamelyes továbbélése megnehezíti a kritériumoknak való megfelelést. Ezt tükrözik a kutatási eredmények is, melyek szerint az oktatók harmada rendelkezik legalább egy ISI-közléssel.

A nem akkreditált magyar tannyelvű intézmények hasonló, s egyben más nehézségekkel is küzdenek. Egyrészt az akadémiai szféra nyomására az állami intézmények főállású oktatói nem kerülhetnek magánegyetemeken alkalmazásba. Másrészt a megfelelő végzettséggel rendelkező oktatók biztosítása még az állami egyetemeken is nehézségekbe ütközik, hiszen az erdélyi értelmiség képzése évtizedekig korlátokba ütközött, a fiatal szakemberekből való utánpótlás pedig még nem lehetséges. Így a minőségi követelményeknek való megfelelés kényszerválasztásokhoz és ideiglenes megoldásokhoz vezetett (például nyugdíjasok vagy semmilyen publikációs tevékenységgel nem rendelkezők alkalmazása). A nem akkreditált magánegyetemeken zajló kutatói tevékenység is hasonló nehézségekbe ütközik. A romániai és a nemzetközi kutatási pályázatok kritériuma rendszerint az, hogy a pályázó akkreditált intézmény vagy kutatóhely kell legyen, ami eleve kizárja az említett felsőoktatási intézményeket, illetve háttérszervezeteiket. A nemzeti és nemzetközi kutatások megvalósítása, azonban a részvétel korlátozottsága ellenére is szerepel a minőségi standardok között. Ez a szabályozás a szóban forgó magánintézményeket tanítás-orientálttá teszi, ami a bolognai célok ellen hat. Érdemes szót ejteni az UNESCO–CEPES által végzett európai szintű, a magánegyetemekre vonatkozó kutatás eredményeiről, miszerint épp a tanítás-orientált intézmények tartják kevésbé vonzóknak a bolognai folyamat céljait, és kisebb érdeklődést is mutatnak iránta. (Vlăsceanu–Voicu, 2006:30) A nem akkreditált magyar nyelvű magánegyetemek oktatói ugyanakkor nem vehetnek részt a bolognai folyamat által promovált mobilitásban, és nem rendelkeznek egyetlen a CNCSIS (Felsőoktatási Tudományos Kutatás Nemzeti Tanácsa) által elismert tudományos folyóirattal sem. Így az oktatói és hallgatói mobilitás, az elismert folyóiratokban közzétett tudományos publikációk és kutatástámogatási pályázatok lehetősége továbbra is – a bolognai folyamat bevezetése után – az anyaországhoz kötött.

A diszciplináris különbségek miatt az állami intézményekben sem tekinthető zökkenőmentesnek az említett követelmények teljesítése. Meg kell említenünk azt is, hogy a nemzetközi kutatások vezetésére vagy az azokban való részvételre vonatkozó célokat nem lehet érvényesíteni olyan posztszocialista országban, amely előtt jórészt másfél évtizede nyíltak meg a részvétel lehetőségei. Ugyanakkor a minőségi standardoknak való megfelelés hiánya komoly finanszírozási kérdéseket vet fel a felsőoktatási intézmények számára, ugyanis a 2006-ban kiadott új módszertani kézikönyv egyértelművé teszi a teljesítményalapú finanszírozási elveket (például a minőség tényezői egyben szorzók is).

Összegezve megjegyezhető, hogy az új értékelési standardok a magán- és állami felsőoktatási szférában egyaránt heves vitákat váltottak ki (lásd a 2005/06-ban folyó polémia az Akadémia, a rektori konferenciák, az Oktatási Minisztérium és a Fokozatok, Diplomák és Bizonyítványok Elismerésének Nemzeti Tanácsa között), hiszen alig van olyan intézmény, ahol teljesítése zökkenőmentes lenne vagy nem ütközne jelentősebb nehézségbe. A kormányzati hivatalok az alacsony minőségű tudományos munkák, a különböző fokozatok megszerzése körüli korrupció és a provin-

cializmus felszámolásának lehetőségével, míg az akadémiai szféra az elvárások teljesítésének gátjaival érvelt. A romániai felsőoktatás a rendszerváltás után újraszerveződött (például új képzési ágak létrehozása, a tudományos izoláció lassú felszámolása), az intézmények és karok jelentős része új alapítású, ami megnehezíti az európai minőségi standardoknak való megfelelést. Ugyanakkor a kormányzati hivatalok „aki ki-marad, az lemarad”-retorikája tényszerűen is igazolható, hiszen a bolognai folyamat keretében kidolgozott minőségi kritériumok nem teljesítése megnehezíti a tudományos kapcsolattartást és az oktatói mobilitást, ami a megörökölt tudományos izoláció valamelyes továbbélését jelenti.

* * *

A romániai reformer felsőoktatáspolitikai aktorok diskurzusában az „egyetem” mint társadalmi intézmény olyan szimbolikus pozíciót vívott ki magának, amelyben úgy tekintenek rá és reformjára, mint a transzformációt lezáró és a valódi rendszerváltás lehetőségét magában hordozó folyamatra. Az „európai egyetem” visszaállítással az ország újra integrált része lehet nemcsak az Európai Felsőoktatási Térségnek, hanem a fejlett, nyugati piacgazdaságnak és a demokratikus országok közösségének. A felsőoktatási reform a politika és a társadalom részéről különböző okokból kap támogatást. A politikai támogatást és attitűdöt a felsőoktatási trendekkel való lépéstartás és a minőség javításának célja, illetve a központi hatalom beavatkozásának visszatérő erősödése és gyengülése jellemzi, míg a társadalmi vagy az alulról jövő támogatást egyrészt a korrupció és a partikularizmus felszámolásának ígérete, másrészt a döntési hatalom megosztásának és a minőség javításának céljai. A reformok elindulását egyszerre jellemzi a felülről lefelé (törvénykezésen keresztül) történő reform és az alulról felfelé történő építkezés (egyetemek egymással és a kormánnyal kötött szövetségei). A reform állása a pártpolitikai kapcsolatoktól, a szövetségek (a kormányzat és az egyetemi szféra érdekcsoportjainak különféle szövetségei) állapotától és a szövetségkötők személyétől függ (nyomásgyakorló és érdekérvényesítő személyek), aminek következtében a bolognai folyamat hol gyorsabban, hol lassabban halad. Az (elsősorban nagy múltú) egyetemek a változások közepette megtartják hagyományukat, mint ahogyan azt valamiképp megőrizték a szovjet modell érvényesülése alatt is.

A rendszerváltás után egymásra épülő és egymást kiegészítő folyamatokkal, illetve nemzeti és nemzetközi támogatással azonnal elkezdődött a megörökölt felsőoktatás reformja. A transzformáció első lépéseként megtörtént a rendszer depolitizálása és a gyors intézményexpanszió miatt létrejövő minőségi követelmények kialakítása, miközben előkészületek történtek a törvénykezési rendszerváltásra, és az ország nemzetközi szinten deklarálta visszatérési szándékát az európai egyetemek szimbolikus szövetségébe. A központi felsőoktatás-irányítás – az általa kidolgozott kompromisszumos Oktatási törvénnyel – egyaránt akarta a hatalom megtartását és a rendszer kontrolljának megőrzését, valamint a döntési felelősségek megosztását és a szabadság növelését. A jelentősebb történeti múlttal rendelkező helyi és intézményi felsőoktatás-irányítás kezdeményezően lépett fel, kialakítva nemcsak egy belső együttműködési teret, hanem nemzetközi kapcsolatok építésével mintegy

előcsatlakoztak az európai felsőoktatási térhez, miközben egyre gyakrabban és egyre jobban működő kormányzati szövetségeket kötöttek. A reformok (elsősorban a normatív változások) újabb hulláma a liberális oktatáspolitikus, „utazó professzor” és européerként számontartott Andrei Marga oktatási kormányzása alatt következett be, amelynek következtében Románia a *Bolognai Nyilatkozatot* aláíró országok sorába került 1999-ben.

A 2005/06-os tanévben a bolognai folyamat céljainak megfelelően szerkezeti, tantervi, finanszírozási változások történtek. Eközben zajlott az ECTS alkalmazása, az oktatói és hallgatói mobilitás promováása, a romániai felsőoktatás nemzetköziesítése. Az új tudománypolitika keretében visszahelyezik – a korábban csak tanításra lefokozott – egyetemekre a kutatás-fejlesztés feladatát, és ezzel párhuzamosan átalakítják a tudományos fokozatok rendszerének módját. A szerepkör és a funkciók értelmezése, illetve alkalmazása zökkenőkel és feszültségekkel teli térben zajlik, amit a felsőoktatás köré összegyűlt érdekcsoportok polémiái kísérek modernista és posztmodernista, illetve konzervatív, klasszikus és neoliberais érvek mellett.

Ha a kisebbségi magyar nyelvű magánegyetemi hálózat helyét és szerepét keressük a bolognai folyamat során kialakuló felsőoktatási térben, akkor a következő megállapításokat tehetjük. Jelenleg az intézményrendszert a sodródás, az előremenekülés politikája és a lehetőségekhez mért előcsatlakozás jellemzi a romániai, illetve a nemzetközi felsőoktatási térhez. Ugyanakkor a bolognai folyamat érvényesülése a szervezeti keretek rugalmassága miatt valamivel egyszerűbb, mint a már megerősödött gyökérzetű intézményekben. De a kialakulatlanság és a kisebbségi lét többszörös versenyhátrányba helyezi az egyetemhálózatot a többi intézménnyel szemben, azaz bizonyos képzési programok akkreditációjának rendkívüli elhúzóda megakadályozza, hogy lépést tartsanak a felsőoktatási reform céljaival, konszolidálják intézményi keretek közt a változásokat és továbbléphessenek a helyi kisebbség értelmiségének utánpótlásában (például mesteri specializációk akkreditálásával). A bolognai folyamat kedvező helyzetbe leginkább az állami, akkreditált kisebbségi felsőoktatást helyezi, amely egyszerre lehet aktív részese a nemzetközi és nemzeti (magyar) felsőoktatási térnek. Ezzel szemben a magyar tannyelvű magánegyetemek több tekintetben (például ECTS, oktatói és hallgatói mobilitás, ösztöndíjprogramok, nemzetközi kutatások stb.) tétlenségre és aktív részvételük elodázására vannak utalva, ami a bolognai folyamat filozófiája ellen hat.

IRODALOM

- Birzea, C. (1994): *Educational Policies of the Countries in Transition*. Council of Europe, Publishing and Documentation Service. Strasbourg: Cedex.
- Birzea, C. (1996): Educational Reform and Power Struggles in Romania. *European Journal of Education*, Vol. 31, 1996/1. 97–107.
- Birzea, C. (1998): Education, Ideological Change and the Privatisation Movement in Romania. In: Beresford-Hill, P. (ed.) (1998): *Education and Privatisation in Eastern Europe and Baltic Republics*. London: Triangle.

- Comşa, M.–Tufiş, C. D.–Voicu, B. (2007): *Sistemul universitar românesc: Opiniile cadrelor didactice şi ale studenţilor*. Fundatia Soros Romania. http://www.osf.ro/ro/fisier_acord_publicatii.php?publicatie=60
- Cristea, S. (1996): *Metodologia reformei educaţiei*. Piteşti: Hardiscom.
- Educaţia, învăţământul, gândirea pedagogică din România. Dicţionar cronologic, 1978. Bucureşti: Editura ştiinţifică şi enciclopedică.
- Hrubos I. et al. (2003): *A bolognai folyamat*. Budapest: Új Mandátum.
- Husén, T. (1994): *Az oktatás világhelye*. Budapest: Keraban.
- Kozma T. (2004): Az oktatási rendszer modelljei. In: Lukács P.–Nagy P. T.: *Oktatáspolitikai*. Budapest: Új Mandátum. 52–53.
- Kozma T. (2006): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Budapest: Új Mandátum.
- Köpeczi B. (ed.) (1986): *Erdély története 1–3*. Budapest: Akadémiai.
- Marga, A. (1999): *Educaţia în tranziţie*. Cluj Napoca: Dacia.
- Marga, A. (2001a): University Interaction in Central and South East Europe. *Higher Education in Europe*, Vol. 26, 2001/2. 165–169.
- Marga, A. (2001b): *University Reform Today*. Cluj Napoca: Presa Universitară.
- Marga, A. (2006): *Speranţa raţiunii*. Cluj Napoca: Editura Fundaţiei pentru Studii Europene.
- Metodologia de evaluare externă, standardele, standardele de referinţă şi lista indicatorilor de performanţă a Agenţiei Române pentru Asigurarea Calităţii în Învăţământul Superior*. ARACIS. Bucureşti, 2006. <http://www.edu.ro/index.php/articles/6746>
- Nicolescu, L.: Reforming Higher Education in Romania. *European Journal of Education*, Vol. 37, 2002/1. 91–100.
- Phillips, D.–Schweisfurth, M. (2007): *Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method and Practice*. London: Continuum.
- Proiect Legea Învăţământului Superior, 2006*. România, Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Tineteretului. <http://www.edu.ro/index.php?module=uploads&func=download&fileId=5031>
- Proiect Legea Învăţământului Superior, 2007*. România, Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Tineteretului. <http://forum.portal.edu.ro/index.php?showtopic=81641>
- Reisz, D. R. (2006): Romania is Oscillating between Centralism and Autonomy. *European Education*, Vol. 38, 2006/1, 73–84.
- Stanciu, I. Gh. (1995): *„Coala şi doctrinele pedagogice în secolul 20*. Bucureşti: Editura didactică şi pedagogică.
- Stoian, S. (1976): *Pedagogia română modernă şi contemporană*. Bucureşti: Editura didactică şi pedagogică.
- Vlăsceanu, L.–Voicu, B. (2006): Implementation of the Bologna Objectives in a Sample of European Private Higher Education Institutions: Outcomes of a Survey. *Higher Education in Europe*, Vol. 31, 2006/1. 25–52.
- Vlăsceanu, L.: Asigurarea calităţii în educaţie. Masă rotundă organizată de UNESCO-CEPES şi Fundaţia Elias a Academiei Române pe tema „*Noi politici în domeniul învăţământului şi cercetării ştiinţifice din România*”. UNESCO–CEPES, Bucureşti 22 martie 2005. <http://www.ad-astra.ro/library/papers/vlasceanu.pdf>

Bura László

A bolognai folyamat a romániai magyar pedagógusképzésben

Esélyek, kételyek, gondok

A BOLOGNAI KÉPZÉSI RENDSZER BEVEZETÉSE

A *Bolognai Nyilatkozatot* (1999) Románia is aláírta, a felsőoktatási rendszer ennek szellemében való átszervezését előkészítette, és az új képzési rendszert az 2005/06-os tanévben bevezette. Az országban működő nagy számú állami és magánegyetemen magyar tannyelvű oktatás is folyik a kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetemen,¹ Nagyváradon a Partiumi Keresztény Egyetem Bölcsészettudományi Karán² és a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem Csíkszeredában és Marosvásárhelyen működő karain.³ Az Erdélyben működő többi állami⁴ s magánegyetemen⁵ nem folyik magyar tannyelvű képzés.

A kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetem (a továbbiakban: BBTE) és Románia másik három nagy állami egyeteme – a Bukaresti Tudományegyetem, a Jászvárosi Tudományegyetem és a Temesvári Tudományegyetem – konzorciumot hozott létre, következképp (az egyetemi autonómia tiszteletben tartásával ugyan, de) a felsőfokú oktatás elvi és gyakorlati kérdéseiben lényegében azonos módon jár el. A bolognai folyamat alkalmazásának módjára és hatására vonatkozó elvi és gyakorlati megállapításokból ezért általában következtethetünk a Románia egész területén végbemenő folyamatra.

Esettanulmányunkban a bolognai folyamat célkitűzéseinek megvalósulását (alkalmazását) a (számos szakon magyar tannyelven is oktató) kolozsvári BBTE működésében vizsgáljuk, konkrétan a Pszichológia és Neveléstudományok Kar „Az elemi

1 21 karon 57 szakon.

2 12 szakon.

3 19 szakon.

4 Műegyetemek Brassóban, Kolozsvárott, Temesvárott, orvosi egyetemek Kolozsváron, Temesváron, Marosvásárhelyen (itt részleges magyar oktatás is van), a Nagyvárad Nyugati Egyetem (kivéte: magyar nyelvű óvó- és tanítóképző) és a Nagybányai Északi Egyetem.

5 Néhány kivétel van csupán. Akkreditációt szerzett az aradi székhelyű, Erdély-szerte számos városban kihelyezett tagozatokkal működő Vasile Goldiş Nyugati Egyetem, amelynek Pszichológia és Neveléstudományi Kara tanítókat és óvodapedagógusokat képez magyar nyelven Margittán. A nagy-körösi Károli Gáspár Főiskola kihelyezett tagozataként kántortanítóképző működik Marosvásárhelyen.

iskolai és az iskolaköteles kor előtti oktatás pedagógiája”⁶ nevet viselő új szak (a továbbiakban tanító és óvodapedagógusi szak) előkészítését és indítását.

A bolognai rendszerű képzés bevezetését az egyetem Akadémiai Tanácsának 2004. május 17-i döntése indította el. A következő, a 2005/06-os tanévtől kezdődően az induló évfolyamok az egyetem minden karán már a bolognai típusú képzési rendszernek megfelelő tantervek szerint indultak. Az Akadémiai Tanács az átalakítás során négy alapelv alkalmazását kérte. Ezek az alábbiak:

1. az elkészítendő új tanulmányi programok legyenek kompatibilisek a bolognai rendszert alkalmazó országok egyetemeinek tanulmányi programjaival;
2. az új programok ne legyenek uniformizáltak;
3. a tanulmányi rendszer tartalmi, módszertani, valamint tudományos szempontú átszervezése növelje a nemzeti és nemzetközi kompetitívítást;
4. az átszervezéssel létrejövő új tanulmányi rendszer egészének növelnie kell az egyetem hatását a társadalom modernizálódására.

A BOLOGNAI RENDSZERRE VALÓ ÁTTÉRÉS GYAKORLATI LÉPÉSEI

A BBTE Szenátusa kimondta, hogy a felsőoktatási rendszerre való áttérést a romániai törvények figyelembevételével, a képzés bolognai rendszer szerinti ciklusokra osztásával – Bachelor, Master, doktori – és a programok időtartamának igazításával kívánja megszervezni. Az országos és az európai irányvonalhoz történő igazítást a karok tantestületének feladatává tette, az egész folyamat, a tanszékek és a karok munkájának koordinálását a tanulmányi ügyekért felelős prorektorra és a Rectori Hivatalra bízta.

A *Bolognai Nyilatkozatnak* és az EU intézkedéseinek megfelelően az egyetem Akadémiai Tanácsa kérte, hogy a képzési rendszer átszervezésének első lépéseként a címzetes professzorok,⁷ a tanszékek, a tagozatok dolgozzák ki saját képzésük átszervezésre vonatkozó tervüket. Vezérelvként megfogalmazta, hogy ezen munka során vegyék figyelembe mind saját tapasztalataikat, mind az időszzerű európai irányvonalat, a helyi megoldásokból pedig azokat támogassák, amelyeknek igazolt nemzetközi vonatkozása van. A tervek kidolgozását és az előkészítő munkák elvégzését követően a BBTE Szenátusa jóváhagyta az egyes karok tanszékeinek és tagozatainak átszervezését, a rövidebb időtartamú felsőfokú képzés (az ún. egyetemi kollégiumok) átszervezését, a vizsga- és kreditrendszert, valamint a többszakos képzés átalakítását a bolognai folyamat ajánlásainak megfelelően. Hasonlóképp jóváhagyta a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók pedagógiai és módszertani felkészítéséről kidolgozott elképzelést, a hallgatók gyakorlati képzésének átszervezését, a programok, a tanszékek és a tudományos kutatás átalakítását.

A BBTE Szenátusa jóváhagyta továbbá, hogy a 2005/06-os tanévtől a felsőfokú oktatás rövidebb időtartamú formáját képező egyetemi kollégiumok a BBTE létező vagy új karainak kihelyezett tagozatává alakuljanak. A Szenátus megszabta a lehetséges

⁶ Az új szak az ún. rövidített (3 éves) tanulmányi idejű egyetemi kollégiumi (főiskolai) szakot váltja fel.

⁷ Magyarországon az egyetemi tanári beosztásnak felel meg.

átalakítás feltételeit is. A működő kihelyezett tagozatoknak 1. rendelkeznie kell a Rektorátus által megállapított minimális címzetes tanári létszámmal, könyvtárral, illetőleg a helyi hatóságoktól rendelkezésükre bocsátott épülettel; 2. legyen elektronikus kapcsolata a Babeş-Bolyai Tudományegyetemmel; 3. legyenek kiadványai (egyetemi kurzusok leírása stb.); 4. végül ki kell mondaniuk, hogy jelentkezőkre legalább öt évig számíthatnak.

A BBTE (más városokban működő tanítóképző, helyi közigazgatási, turisztikai stb.) egyetemi kollégiumainak, melyek a bolognai rendszer szerint átszerveződő egyetemi karok kihelyezett egyetemi tagozatává akartak alakulni, a fentiek dokumentálására el kellett készíteniük önértékelésüket, melynek megvizsgálása és elfogadása esetén az adott kar kihelyezett tagozatává alakulhattak.

A kihelyezett tagozatok önértékelésének akkreditálását követően a Pszichológia és Neveléstudományok Kar, illetőleg a BBTE Szenátusa jóváhagyta a kar kihelyezett magyar tannyelvű tagozatainak működését. „Az elemi iskolai oktatás és az iskolaköteles kor előtti pedagógiája” című szak indulhatott magyar nyelven Kézdivásárhelyen, Kolozsváron, Nagyenyeden, Szatmárnémetiben és Székelyudvarhelyen, valamint román és magyar tannyelven Marosvásárhelyen.

ELŐZMÉNYEK: AZ EGYETEMI KOLLÉGIUMOK

A rövidített időtartamú felsőfokú képzés intézményei a Kézdivásárhelyen, Kolozsváron, Nagyenyeden, Szatmárnémetiben és Székelyudvarhelyen, illetőleg román és magyar nyelven a Marosvásárhelyen működő egyetemi kollégiumok voltak. A bolognai képzési rendszer átvétele, konkrét alkalmazása, körülményeinek megértése szükségessé teszi a rendszer előzményeit képező egyetemi kollégiumok működésének számbavételét, bizonyos mélységű elemzését.

A BBTE a hároméves, ún. rövidített időtartamú felsőfokú képzést egyetemi kollégium néven 1998-ban indította el. Az első évben (különböző városokban kihelyezett tagozatokként) csak román tannyelvű képzések indultak: a Politológia Kar tagozataként a Helyi Közigazgatási Főiskola,⁸ a Földrajz Kar keretében a Földrajz – Turisztikai Főiskola, a Pszichológia és Neveléstudományok Kar keretében Tanítóképző Főiskola (*Colegiul Universitar de Instructori*).⁹ (Román tannyelvű kihelyezett tanítóképző főiskolai tagozatot létesítettek Beszterce-Naszódon, majd 1999-ben Kolozsvárott, Máramaroszigeten, Marosvásárhelyt, Sepsiszentgyörgyön, Szebenben [itt német tagozatot is] és Zilahon.) A Pszichológia és Neveléstudományok Kar magyar nyelvű kihelyezett tagozatai, egyetemi kollégiumai (másképpen tanítóképző főiskolái) – a román tagozat mellett – 1999 őszén alakultak Kézdivásárhelyen, Kolozsváron, Nagyenyeden, Szatmárnémetiben és Székelyudvarhelyen, majd 2001-ben Marosvásárhelyen (csak tanító- és óvónőképzés).

⁸ Magyar nyelvre a román egyetemi kollégium kifejezést általában főiskolaként fordítják.

⁹ A régi román nyelvből vett „*instructor*” kifejezést a középiskolainál magasabb szinten képesített tanítók megnevezésére használták, a magyar nyelvben ennek a régi „oktató mester” kifejezés felelhet meg.

Az ún. rövidített időtartamú felsőfokú képzési forma, vagyis az egyetemi kollégiumok létesítését az Oktatásügyi Minisztérium kezdeményezte. Ennek oka a közoktatás jelentős szakemberhiánya volt. Az elemi iskolai oktatásban ugyanis bevezették az idegen nyelv(ek) oktatását, de hiányoztak a rajzot, zenét, testnevelést oktatók is. Ezt kívánta orvosolni a kétszakos tanítók, oktatók egyetemi kollégiumi szintű képzését, felkészítését célzó minisztériumi elképzelés.

A BBTE 1998-ban indította el a román tannyelvű tanítói, 1999-ben a tanító – angol/francia nyelv(oktató) egyetemi kollégiumot. 2000-ben módosította a szakot: tanító/óvodapedagógus, illetve angol vagy francia nyelv szakra jelentkezhettek az erre vállalkozók. A rajzot, zenét, testnevelést oktatók képzése más egyetemek hatáskörébe tartozott, így az ezekkel való szakpárosítást (tanító-rajzoktató, tanító-zene-

1. táblázat. A BBTE kihelyezett tagozatai a 2007/08-as tanévben

Kar/tagozat (szak)	Kihelyezett tagozatok (város)	Oktatási forma		A tanítás nyelve R(omán), M(agyar), N(émet), U(krán)
		Nappali képzés	Távoktatás	
Pszichológia és Neveléstudományok Kar				
Az elemi iskolai és az iskolaköteles kor előtti oktatás pedagógiája (szak) (= tanító- és óvónőképzés)	Beszterce	N		R
	Kézdivásárhely	N	T	M
	Kolozsvár	N	T	M
	Marosvásárhely	N	T/M	R + M
	Máramarossziget	V		R + U
	Nagyenyed	N	T	M
	Nagyszeben	N		R + N
	Szatmárnémeti	N	T	M
	Székelyudvarhely	N	T	M
Földrajz Kar				
Turisztikai – Földrajz (szak)	Beszterce	N		R
	Gyergyószentmiklós	N		R + M
	Máramarossziget	N		R
	Sepsiszentgyörgy	N		R + M
	Zilah	N		R
Környezettudományi Kar				
Környezettudomány (tagozat)	Máramarossziget	N		R
Politikai, Közigazgatási és Kommunikációs Tudományok Kara				
Helyi Közigazgatási Szak	Beszterce	N	T	R
	Sepsiszentgyörgy	N	T/RM	R + M
	Szatmárnémeti	V	T/R	R + M + N
	Temesvár*	–	T	R

Közgazdasági és Ügyviteli Kar				
Kereskedelem, Turisztika és Szolgáltatások (szak)	Sepsiszentgyörgy *		T	R + M
Élelmiszeripari és Környezeti Gazdaság (szak)	Sepsiszentgyörgy*		T	R + M
Pénzügyek és bankok (szak)	Beszterce		T	R
	Máramarosziget		T	R
	Nagyszalonta *		T	R
	Szatmárnémeti *		T	R
	Zilah *		T	R
Menedzsment (szak)	Sepsiszentgyörgy*		T	R+M
Könyvelőség és Ügyviteli Informatika (szak)	Beszterce		T	R
	Máramarosziget		T	R
	Nagyszalonta*		T	R
	Szatmárnémeti*		T	R
	Zilah*			
A *-gal jelölt tagozatok ideiglenesen működnek, akkreditációjuk még nincsen.				

oktató, tanító-testnevelő) a gyakorlatban nem tudták megoldani. Szükség lett volna németnyelv-tanárookra is, képzésüket azonban az egyetem német nyelvi tanszéke nem támogatta. Minthogy az egyetem angol nyelvi tanszéke is ellenezte a nyelv-tanárok kihelyezett tagozaton történő képzését, a 2001/02-es tanévtől az egyetemi kollégiumokban megszűnt az idegennyelv-szakos képzés. A 2002/03-as tanévtől az óvodapedagógusi képesítés jogát is megvonták tőlük, ezért a 2003/04-es tanévtől már csak tanítói képesítést nyújthattak.

Az Oktatásügyi Minisztérium és a BBTE az egyetemi kollégiumot végzetek képesítését illetően sem tudott megegyezni. Az 1998-ban, 2000-ben indult évfolyamok oklevelében „tanító – angol vagy francia nyelv” szerepel, a 2001-ben indult évfolyaméban: „elemi iskolai tanító (angol vagy francia tanulmányokkal)”. A 2002-ben induló tanévben „tanító”, később ismét „tanító és óvodapedagógus” diplomát adó évfolyamot indítottak. A tanévenkénti változtatás a tantervek évenkénti módosítását vonta maga után, ez pedig megnehezítette a kihelyezett tagozatok működését, a tanszékek megszervezését, megfelelő előadóval való ellátását. Következésképp a felsőfokú pedagógusképzést mind az elképzelések, mind a tervezés, mind a kivitelezés tekintetében az állandóság hiánya jellemezte. Ennek alapvető okát tulajdonképpen az előzményekben,¹⁰ az egész román közoktatási rendszer több évtizedes bizonytalanságában kereshetjük.

10 Romániában a tanítóképzés hagyományosan négy-, az utóbbi két évtizedben öt éves középiskolában (pedagógiai líceumban) történt. Volt időszak, amikor (rövid ideig) Erdélyben is működött

A KIHELYEZETT TANÍTÓ- ÉS ÓVÓKÉPZŐ TAGOZATOK HALLGATÓI

A BBTE Pszichológia és Neveléstudományok Kara kihelyezett tagozatonként egy-egy csoportot engedélyezett. A megkövetelt minimális csoportlétszámot (legalább 25 hallgató) a kihelyezett tagozatok (a szórványvidéken működő Nagyenyed kivételével) minden tanévben el tudták érni (sőt az előírt létszámot esetenként akár 30%-kal meg is haladták). 2000-ben és 2001-ben az egyetem ún. látogatás nélküli (távoktatásos, csökkentett látogatási kötelezettségű) tagozat indítását is engedélyezte Kézdivásárhelyen, Szatmárnémetiben, Székelyudvarhelyen. A döntést a társadalmi szükséglet, a vidéki (falusi) elemi iskolai oktatásban és az óvodákban működő szakképzetlen pedagógusok nagy száma indokolta.

A kihelyezett tagozatok nappali tagozatára jelentkezett hallgatókat középiskolai végzettségük szempontjából négy csoportba sorolhatjuk:

1. (részben humán, részben természettudományok tagozaton) elméleti líceumban végzettek (a többség);
2. a még működő pedagógiai líceumban végzettek (elég sokan);
3. ipari profilú szakközépiskolában érettségizettek (kevesen);
4. művészeti szakközépiskolában érettségizettek (egy-egy hallgató).

A Kézdivásárhelyen, Szatmárnémetiben és Székelyudvarhelyen működő távoktatási tagozat hallgatóinak létszáma minden évfolyamon számottevő volt (40–60 fő). A hallgatók nagy többsége (90–95%) elemi iskolában, óvodában dolgozott tanítói vagy óvónői beosztásban, néhányan egyéb területen. A hallgatók között néhány alkalmi munkát végző is volt. Végzettségüket tekintve a pedagógiai líceumból kikerülők mellett (tanévenként és tagozatonként változó arányban) jelentős volt az elméleti líceumot végzettek száma, akik a tanügyben helyettes tanerőként dolgoztak. A hallgatók döntő többségét (a nappali tagozathoz hasonlóan) nők tették ki, férfi hallgató csak elvétve akadt.

AZ OKTATÓSZEMÉLYZET BIZTOSÍTÁSA

Az egyetem szabályzata értelmében az egyetemi kollégiumokban előadó (adjunktus) csak tudományos fokozattal rendelkező tanár lehet, tanársegéd pedig (legalább) doktorandusz. A kihelyezett tanítóképző tagozatok indításakor az egyetemi előírásoknak megfelelő tanszemélyzet biztosítása nehézségekbe ütközött, ezért a kezdetekkor (1998-ban, 1999-ben), sőt a későbbiekben is, az egyetem elfogadta, hogy I. didaktikai fokozattal rendelkező középiskolai tanár adjon elő és/vagy vezessen szemináriumot.

posztszekunder tanítóképzés. Rövid életű volt a kétéves ún. pedagógiai intézet, amelynek diplomáit a középiskolai tanítóképzőt végzettektől megkülönböztetésül insztitutornak nevezték. A hároméves főiskolai szintű (egyetemi kollégiumi) tanítóképzés megindításakor megszüntették az ötéves pedagógiai líceumokat. Két év után viszont ismét indítottak pedagógiai líceumi osztályokat, amelyeket akkor négy év alatt lehetett elvégezni. Pár év múltán ezt az iskolatípust is megszüntették.

A kihelyezett tagozatokon a tantervekben előírt óraszámnak köszönhetően több tantárgyból (zene, testnevelés, művészeti nevelés/rajz, történelem, természet-tudomány) nem lehetett egyetemi normák szerinti katedrákat kialakítani, s az egyetemtől elvárt tudományos fokozattal rendelkező oktatókat találni. A kihelyezett tagozatokon csak Szatmárnémetiben sikerült öt, egyetemi előírásoknak megfelelő (magyar, pedagógia – lélektan, matematika, angol tanszékek) címzetes tanárt s mellettük doktori fokozattal rendelkező előadókat alkalmazni a magyar, román, pszichológia és zene tárgyak oktatására.

Szatmárnémetiben a kihelyezett tagozat önálló épületet kapott. A többi kihelyezett tagozat a városban működő tanítóképző/pedagógiai líceum épületében működött, tanárai (kevés kivétellel) középiskolában dolgozó pedagógusok közül kerültek ki, közülük néhányan doktoranduszok lettek, megszerezték a doktori fokozatot.¹¹

A PEDAGÓGIAI GYAKORLAT GONDJAI

A pedagógiai gyakorlat megszervezése minden kihelyezett tagozat működésének állandó problémája volt, különösképpen a nagy létszámú távoktatásos évfolyamok esetében. Gyakorló iskolája és óvodája általában ugyanaz volt, mint a pedagógiai líceumoké, ami a gyakorlat vezetésére kijelölt pedagógusok (tanítók, óvónők) munkájának jelentős megterheléséhez vezetett. (Pénzügyi gondot okozott a tanítók és óvónők tevékenységének javadalmazása.)

A FELSŐFOKÚ TANÍTÓKÉPZÉSBEN MŰKÖDŐ OKTATÓK KUTATÓMUNKÁJA, PUBLIKÁCIÓS TEVÉKENYSÉGE

A felsőoktatásban működő tanároktól az egyetem kutatómunkát, publikációs tevékenységet is elvár. Az egyetemi kollégiumokban (illetve a tanítóképző tagozatokon) (ideiglenes jelleggel) alkalmazott I. didaktikai fokozatú tanerők közt kevés akadtt, aki e legmagasabb didaktikai fokozat megszerzése után tervszerűen (akár módszertani, akár szaktudományi) kutatást végezett volna, szacikket vagy tanulmányt publikált volna.

Kézdivásárhelyen, Szatmárnémetiben, Székelyudvarhelyen a távoktatási tagozaton előadók (mind a tudományos fokozattal, mind az I. didaktikai fokozattal rendelkező oktatók) az alaptantárgyakból tanulmányi útmutatókat készítettek. Kézdivásárhelyen és Szatmárnémetiben a kihelyezett tagozat minden doktori fokozattal rendelkező előadója és doktorandusza tudományos és/vagy módszertani kutatómunkát végzett/végez, publikációs tevékenységet folytat, pedagógiai és szakmódszertani konferenciákon vett részt, adott elő. A kutatásokba hallgatókat/hallgatói csoportokat is bevontak, a tanárok és a hallgatók munkájának bemutatására minden évben helyi tudományos ülésszakot szerveztek.

¹¹ Kézdivásárhelyen, Székelyudvarhelyen.

A kihelyezett tagozatokon működő (különböző beosztású) egyetemi előadók (és – a lehetőségekhez mérten – a betanító I. didaktikai fokozattal rendelkező középiskolai tanárok) pedagógiai, pszichológiai vagy más szakterületű kutatómunkájának ösztönzése, megszervezése, esetleg a kihelyezett tagozatok összehangolt kutatómunkájának megtervezése a bolognai folyamatba bekapcsolódott intézmények céljává és feladatává kell hogy váljon. Hasznos volna ezért a tagozatok közt tanári munkaközösségek/szakcsoportok kialakítása, szakmai együttműködésük feltételeinek megteremtése.

A BOLOGNAI KÉPZÉSI RENDSZERRE VALÓ GYAKORLATI ÁTTÉRÉS (2005–2007)

A felsőoktatás bolognai rendszerű átszervezésekor megszűntek az egyes egyetemi karok keretében működő rövidített képzési időtartamú (hároméves) egyetemi kollégiumok (főiskolai tagozatok). A Pszichológia és Neveléstudományok Kar vidéken működő – a megkívánt feltételeknek megfelelő – tagozatai átalakultak az egyetem kihelyezett tagozataivá (Kézdivásárhelyen, Kolozsváron, Marosvásárhelyen, Nagyenyeden, Szatmárnémetiben, Székelyudvarhelyen). A karon belüli szakmai differenciálódás eredményeképp a kihelyezett tagozatokon (a képzési célnak megfelelően) „Az elemi iskolai oktatás és az iskolaköteles kor előtti pedagógiája” szak indult meg. Minden kihelyezett tagozaton van nappali tagozat, Kézdivásárhelyen, Szatmárnémetiben és Székelyudvarhelyen távoktatási tagozat is.¹²

A hallgatóknak az egyetemi képzés három éve folyamán 180 kreditet kell megszerezniük, amelyek tanúsítják, hogy megfelelnek a tanítói, óvópedagógusi képesítési követelményeknek. Az egyetem a 2007/08-as tanévben egyéves nappali tagozatos (tandíjköteles) egyetemi végzettséget biztosító kiegészítő képzést indított, amelyre (tanulmányaik kiegészítéséül) a megszűnt főiskolai tanítóképzés végzettjei iratkozhatnak be.¹³

A TANTERVEK KIDOLGOZÁSA

A BBTE Pszichológia és Neveléstudományok Kara, illetőleg a szaktanszékek Kolozsváron összeállították a szak tantervét. A magyar tannyelvű tagozatok tantervének összeállításakor a román tagozat tantervét kellett alapul venni, ezt kiegészítették a magyar anyanyelvi képzés bizonyos sajátosságaival.

Valószínűleg az egyetemi szintűvé vált felsőfokú óvó- és tanítóképzés tanterveinek megtervezésekor is jelentkezett egy-egy szaktanszék ellenállása, illetőleg az a törekvés, hogy a hatáskörébe tartozó tantárgyak (kurzusok) az új tantervben fokozot-

12 A hallgatók félévenként és tantárgyanként 8–8. ún. kontakt órán vesznek részt, minden tantárgyból CD-n tanulmányi útmutatót kapnak.

13 Azokat a tantárgyakat kell elvégezniük, amelyek nem szerepeltek a főiskolai képzésben, a tanév végén (az egyetemi követelmények szerint) ún. licence-vizsgát tesznek.

tabban érvényesüljenek. (Erre utaltak a tanterv kezdeti módosításai, változtatásai.)
A szak érvényessé vált óratervét tantárgycsoportokra bontva a 2. táblázat összegzi.

*2. táblázat. „Az elemi iskolai és az iskolaköteles
kor előtti oktatás pedagógiája” szak óraterve*

Tanév	2005/06			2006/07			2007/08		
Tantárgycsoport / Oktatási forma	Előadás	Szemin.	Gyakorl.	Előadás	Szemin.	Gyakorl.	Előadás	Szemin.	Gyakorl.
Pedagógiai és pszichológiai jellegű elméleti tárgyak	23	18		27	16	11	27	16	11
Tantárgypedagógiák és pedagógiai gyakorlat	18	9		14	9	28	14	9	28
Más szaktárgyak (magyar, román, matematika, természettudományok)	23	37		6	8	8	6	8	8
Választható tárgyak	8	16		30	15		30	15	
Fakultatív tárgyak	2			12	7		12	7	

A tantervben a lélektani és a pedagógiai jellegű elméleti tantárgyaknak van a legnagyobb súlya, ezeket az első három félévben tanítják, a tantárgyak száma a három félévben 14, összórászámuk 756 óra. E szaktantárgyak feladata, hogy a világról, az emberről, az ember fejlődéséről, a tanulásról elméleti háttérrel biztosítsanak. Lehetőséget adjanak szaktudományi szempontból pontos, gazdag (szaktárgyi, lélektani, pedagógiai stb.) tudás, tanítástechnikai készségek elsajátítására. Segítsék a szerepviselkedés-biztonság kialakítását: a kommunikációs ügyességet, a rugalmas és gazdag viselkedérepertoárt, a gyors helyzetfelismerést, az építő, előrevívő helyzetalkakítást, az erőszakmentes, kreatív, alkotó konfliktuskezelést. Alakítsák ki a pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzésének, a kompetenciahatárok biztos felismerésének képességét. Tanítsanak a pedagógus szakmában fontos gondolkodási, értelmezési, hipotézisalkotó, anticipáló, döntési sémákat. A gyakorlat mutatja meg, hogy az adott tantárgykomplexum megfelelő pedagógiai kompetenciával rendelkező pedagógusokat képez-e.

A bolognai folyamat célkitűzései szerinti, annak szellemiségében és gyakorlatában történő tanító- és óvodapedagógus-képzés Romániában új jelenség. E magától értetődően hosszú folyamat eredményessége érdemlegesen csak évek után lesz mérhető/elemezhető. Ma, a folyamat elindításának időszakában egyelőre számos kétely merül fel. Jogos a kérdés: a tagozat tantervét készítők, a szaktudományok elméleti művelői vajon jártasak-e az elemi iskolai és az óvodai nevelés-oktatás gyakorlatában is? Egyensúlyban van-e az elméleti ismeretek és az iskolai pedagógiai gyakorlatban megszerezhető tapasztalatok mennyisége?

Az oktatás gyakorlatát ismerő pedagógusok (és a felsőoktatásban működők) véleménye, hogy a nem pedagógiai és lélektani szaktárgyak csak marginális helyet kaptak a szak tantervében. Az ezekből megszerezhető szakmai ismereteket semmi képp sem érzik elégségesnek. Általános vélemény, hogy mind az elemi iskolai okta-

tásban, mind az óvodában működő pedagógusoknak a 4–6. félévben megszerzett szaktantárgyi és gyakorlati ismereteit ki kell egészíteni.

A bolognai képzési rendszer a középiskolában működni akarók számára lehetővé teszi a további szakképzést, a magiszteri fokozat megszerzését. Vajon nem volna jó az elemi iskolában tanítók, az óvodában működők számára is ilyen (legalább egyéves tanulmányi időtartamú) fokozatot létesíteni? A közvetlen szakmai ismeretszerzés lehetőséget teremtené a tanítói és óvodapedagógusi szakot végzettek számára is, hogy a pszichológián és pedagógián kívüli szakterületeken is elmélyíthessék ismereteiket. Így válhatna teljessé a pedagógiai kompetenciák megszerzése, kialakítása.

A romániai oktatás feladata az is, hogy kidolgozza (a bolognai rendszer szempontjait is figyelembe vevő) a kompetencialistára, pedagógusi illetékességre alapozó szempontrendszert, amely objektíven és aprólékosan leírja azt a pedagógusi ismeretrendszert, viselkedést, hozzáállást, attitűdöt, amellyel a kezdő, illetőleg a gyakorló pedagógusnak rendelkeznie kell. Ugyanakkor – minthogy a pedagógiai kompetenciák az (egy-egy területen megnyilvánuló) gyakorlati tudás részei – a pedagógusoknak maguknak is hozzá kell járulniuk a pedagógiai problémák felismeréséhez, meghatározásához, lehetséges megoldásaik előrelátásához és végül megoldásukhoz. A román nyelvű, a magyar, valamint a (románra, magyarra lefordított, esetleg le nem fordított) külföldi szakirodalom ismerete révén megszerzett elméleti tudás, valamint a pedagógiai kompetenciaelméletekben megszerzett számottevő jártasság gyakorlatba ültetése és alkalmazása azonban mindenképpen időigényes feladat.

A LICENCE-VIZSGA

A Pszichológia és Neveléstudományok Kar kihelyezett tagozatain „Az elemi iskolai és iskolaköteles kor előtti oktatás pedagógiája” szak hallgatói tanulmányaik befejezésekor licence vizsgát tesznek. Az egyetemi tanulmányi rendszer értelmében a licence vizsgára jelentkezés előfeltétele az idegennyelv-vizsga.¹⁴ A BBTE csak az egyetem idegen nyelvi katedráin szervezett vizsgák alapján megszerzett tanúsítványt fogadja el.¹⁵

A 2007/08-as tanév végén a tanítói és óvodapedagógusi szakon először sorra kerülő licence-vizsgán potenciálisan rendkívül nagy számú végzős hallgató jelentkezésére lehet számítani, ugyanis a vizsgán részt vehetnek a nappali tagozatos, illetőleg az egykor főiskolát végzettek kiegészítő képzését nappali tagozaton elvégzők.¹⁶ A távoktatási tagozaton először a 2008/09-es tanévben fognak végezni hallgatók.

14 Az idegen nyelv elsajátításához elégtelen az első tanévben szereplő heti 2 óra. A hallgatók a nyelvismeret megfelelő szintjét magánúton (vagy másutt) végzett tanulmányok révén érhetik el. Ez (főként a távoktatási tagozaton tanulók számára) jelentős megterhelést okoz.

15 A BBTE idegen nyelvi tanszékei által szervezett vizsgák követelményei sokak számára nehezen teljesíthetőek, gyakori a többszöri vizsgázás. A nyelvvizsgákért a hallgatóknak fizetnie kell, az egyetem számára ez jelentős anyagi forrást jelent, s a korrupció veszélyével jár.

16 Amennyiben megszerzik az idegennyelv-ismeret tanúsítványát.

AZ ÁTJÁRHATÓSÁG ELVE

A romániai pedagógusképzés tantervét – a bolognai rendszerre hivatkozva – az átjárhatóság elvére utalva készítették el. Ennek értelmében a tanítói és óvodapedagógusi szakon tanuló hallgató (elvben) a 3. félév elvégzése után a kredittranszfer érvényesítésével átiratkozhat más pedagógiai szakokra is. Erre először a 2006/07-es tanévben volt lehetőség, de senki nem vette igénybe. Az átjárhatóság elve az állami egyetem és az akkreditált magánegyetemek vonatkozásában is érvényes.¹⁷

A Pszichológia és Neveléstudományok Karon (a kihelyezett tagozatokon is) a nappali tagozatra beiratkozott hallgató a távoktatásos tanulmányi formára csak a tanév befejezését követően (a következő tanévre) iratkozhat át.

ADMINISZTRÁCIÓ, HALLGATÓI LÉTSZÁM A KIHELYEZETT TAGOZATOKON

A Pszichológia és Neveléstudományok Kar vidéken működő kihelyezett tagozatai (Kézdivásárhely, Kolozsvár, Marosvásárhely, Nagyenyed, Szatmárnémeti, Székelyudvarhely)¹⁸ minden ügyének intézését központosítottan, a kar kolozsvári Dékáni Hivatala végzi. A centralizmusra berendezkedett egyetem számára a kihelyezett tagozatok finanszírozásának kezelése – földrajzi szórtságuk miatt is – nehézkes.

A hallgatói létszámot, ezen belül az államilag támogatott helyek számát, a Pszichológia és Neveléstudományok Kar Dékáni Hivatala állapítja meg, ez függvénye az egyetem egészére nézve megállapított (az Oktatásügyi Minisztériummal egyeztetett) hallgatói létszámnak.

A kihelyezett tagozatok mindegyike egy-egy csoportot indíthat, a csoportlétszám (általában) 25–30 fő, az államilag támogatott hallgatóké 7–10. A távoktatásos képzési forma keretében 20–40 hallgatóval indulhat el csoport. Általában azonban engedélyezik az ezt meghaladó hallgatói létszámot is. Az egyetemi kollégiumot (főiskolát) végzettek számára létesített egytanéves egyetemi kiegészítő képzésben az engedélyezett csoportlétszám 25–40 fő. (Az ettől való eltérés engedélyezése mind a távoktatásos forma, mind a kiegészítő képzés esetén a dékán [illetve a Kari Tanács] hatásköre.)

Ha a kiegészítő képzési formát nemcsak a 2007/08-as tanévben engedélyezik, hanem az ezt követőkben is, a tanítói és óvodapedagógusi szakot végzettek száma jelentősen megnövekszik. A hallgatók számának növekedése (főként a távoktatásos képzési forma hallgatóival) az egyetemi képzés bizonyos mértékű eltömegesedésének veszélyét rejti magában, illetőleg (a gyakorlat tapasztalata szerint) a minőség romlásához (is) vezet.

17 Az állami egyetem (BBTE) számára versenyhelyzetet jelent a magánegyetemek rendszere, konkrétan az aradi székhelyű Vasile Goldiș Nyugati Egyetem, amely (román nyelvű) kihelyezett tagozatokat működtet, a BBTE-nél kisebb tandíjat kér, másrészt (a közvélekedés szerint) követelmény- és vizsgarendszere nem olyan igényes – és a vizsgákon előfordul a korrupció.

18 Román tannyelvű kihelyezett egyetemi tagozat működik Kolozsváron, Marosvásárhelyen, Máramaroszigeten, Nagyszebenben és Naszódon.

3. táblázat. A kihelyezett tagozatokon tanulók létszáma

A kihelyezett tagozat	Nappali tagozat					Távoktatásos tagozat					Kiegészítő egyetemi év
	I.	II.	III.	Össz.	Férfi	I.	II.	III.	Össz.	Férfi	
Kézdivásárhely	17	17	21	55	2	4	63	57	154	5	30
Kolozsvár	29	25	25	79	0	25	–	–	25	0	16
Marosvásárhely	27	38	2	107	0	–	–	–	–	–	–
Nagyenyed	5	17	21	43	1	–	–	–	–	–	–
Szatmárnémeti	32	24	42	98	2	20	56	–	76	0	68
Székelyudvarhely	28	30	28	86	0	99	69	–	168	2	43
Összesen	138	161	179	478	5	178	188	57	423	7	157

Jelen időszakban az egyetemi szintű (magiszteri) pedagógusi oklevél megszerzése – noha a pedagógus szakma nem tartozik a társadalom által kellően értékelt tekintélyű, erkölcsi súlyú szakmák közé – a demográfiai apály hatására¹⁹ mégis nagyon sok tanító és óvodapedagógus célkitűzésévé vált.

TOVÁBBKÉPZÉS

A tanítói és óvodapedagógusi szakot elvégzett, közoktatásban elhelyezkedett pedagógusoknak két, de legfőljebb öt év után ún. véglegesítő vizsgát kell tenniük, csak így működhetnek címzetes tanerőként. Az oktatásban (akár címzetes beosztásban, akár helyettes tanerőként) működők 4-5 évenként továbbképzésre kötelezettek. Továbbképzést jelent a II. illetőleg az I. didaktikai fokozat megszerzése is, ezért a pedagógus a didaktikai fokozatok megszerzése időszakában mentesül az időszakos továbbképzés kötelezettsége alól. A véglegesítő vizsga, a II. és az I. didaktikai fokozati vizsga megszervezése, illetőleg az I. fokozat megszerzéséhez kötelező módszertani-tudományos dolgozat elkészítésének irányítása, megvédése az egyetem hatáskörébe tartozik.

A BBTE keretében (is) működik Továbbképző Intézet, amely az oktatás minden szintjén dolgozó pedagógusok továbbképzését végzi és irányítja. Az Intézet az elemi oktatásban és az óvodákban működő pedagógusok továbbképzését a kihelyezett tagozatok keretében végzi. A kihelyezett tagozatok szervezik meg a területi illetékességük szerint az övezetben dolgozók előírt továbbképzését is. A kihelyezett tagozatok saját továbbképzési programot működtethetnek, ha ezt a BBTE Továbbképző Intézete és az Oktatásügyi Minisztérium akkreditálja (Szatmárnémetiben működik ilyen).

* * *

¹⁹ A népesedési adatok tanúsága szerint az elemi iskolai oktatás még sokáig összezsugorodóban lesz, számos vidéken a magyar tannyelvű oktatást a roma etnikumú lakosság gyermekei tartják fenn.

1. Az Oktatásügyi Minisztérium a román oktatási rendszer egészéről a 2006/07-es tanév befejezése után elemző jelentést készített. Az államfő utasítására elkészítették ennek rövidített változatát. Az államfő a jelentés alapján azt nyilatkozta,²⁰ hogy az oktatási rendszer úgy rossz, ahogy van, a jelentés ugyanis nem elemzi a piac, a gazdaság és az oktatás összefüggéseit. A gazdaság ugyanis új munkahelyeket teremtett, amit viszont az oktatás nem minden szempontból követ. Ennek következménye a jelentős munkaerő-kivándorlás. A jelenlegi felsőoktatási rendszerrel azt állítja, hogy nem versenyképes, nem biztosít esélyegyenlőséget, és magában hordozza a korrupció lehetőségét.

2. A bolognai rendszer egyetemi oktatásba történő bevezetése magától értetődően számos szervezési, tantervi, szakemberképzési stb. problémát eredményez, melyek a korábbi felsőoktatási rendszer számára újat, kihívást jelentenek. A bolognai rendszer romániai viszonyok között való alkalmazásának eredményeit folyamatosan tanulmányozni, értékelni kell. A pozitív és/vagy negatív jelenségek észlelése, szükség szerinti kiigazítása, a rendszer sajátosságaira, szükség szerint helyesbítésére törekvés az egyetemek vezetőségének, tudományos (akadémiai) tanácsainak állandó feladata.

3. A felsőfokú oktatási intézmények számbeli növekedése ne okozza az oktatás minőségének romlását, az egyetemnek ezért állandó gondja legyen mind a központi intézmény, mind az attól földrajzilag távol eső tagozatok megfelelő színvonalának, korszerűségének biztosítása.

IRODALOM

- A BBTE Pszichológia és Neveléstudományok Kar *A tanítóképzés tanterve* (a főiskolai tagozat számára az 1999–2004-es tanévre), illetőleg az egyetemi tanterv *Az elemi és óvodai oktatás pedagógiája* szakosításra (2005–2006–2007). (Kézirat.)
- Falus Iván (2001): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest: Osiris. 213–231.
- Falus Iván (2005): Képesítési követelmények kompetenciák – szttenderdek. *Pedagógusképzés*, 1:5–15.
- Murvai László (2005): *Kulcsok és zárák*. Déva: Editura Corvin. 190–198.
- Szabó-Thalmeiner Noémi (2003): A romániai magyar tanítóképzés megújításának lehetőségei a minőség jegyében. *Magiszter*, 1:25–33. Csíkszereda: Magister Kiadó–Apáczai Csere János Pedagógusok Háza.
- Szabó-Thalmeiner Noémi (2004): A romániai pedagógus – a továbbképzés aktuális helyzete. *Pedagógusképzés*, 1:107–115.

²⁰ A sajtó 2007 augusztusában foglalkozott a nyilatkozattal.

Gabóda Béla–Gabóda Éva

A bolognai folyamat Ukrajnában

A BOLOGNAI TÖREKVÉSEK IMPLEMENTÁCIÓJA

Az európai felsőoktatás átalakítását célzó reformsorozatot huszonkilenc európai ország oktatási minisztere 1999-ben a régi olaszországi egyetemvárosban, Bolognában rendezett konferenciáján indította el. A *Bolognai Nyilatkozat* aláírói elhatározták, hogy két évente találkozókat szerveznek, ahol figyelemmel kísérik a kitűzött feladatok megvalósítását. A találkozók közötti időszakban az aláíró országok delegáltjaiból és az Európai Unió intézményeinek képviselőiből álló Bologna Koordinációs Bizottság (Bologna Follow-up Group) felügyeli a közös célok és feladatok megvalósításának folyamatát. Ugyanakkor a folyamat egyik legfontosabb sajátossága a felsőoktatási intézmények és azok hallgatói szervezeteinek bevonása, illetve a döntésekben való aktív közreműködése.

Az oktatást irányító szakemberek mellett, hogy országonként értékeli és megvitatják az előző találkozókra kijelölt feladatok végrehajtását, újabb célkitűzéseket is megfogalmaznak az európai felsőoktatás versenyképességének, illetve a felsőoktatási intézmények átalakulásának és fejlesztésének érdekében. E folyamatba szervesen illeszkednek az Európai Unió és az Európai Tanács által megfogalmazott és a tagállamokra kötelező érvénnyel bíró rendeletek. (<http://www.ope.hu>)

A bolognai folyamat tehát az európai felsőoktatási intézményeket állandó megújításra serkenti, s az egységes európai felsőoktatás létrehozásával kapcsolatban a következő konkrét célokat tűzte ki: 1. könnyen összehasonlítható végzettségek rendszere; 2. kétszintű (a 2003. évi berlini konferenciával háromszintű) képzés; 3. egységes kreditrendszer; 4. a mobilitás támogatása; 5. az európai együttműködés erősítése a minőségbiztosítás terén;¹ 6. az európai dimenziók támogatása a felsőoktatásban; 7. egész életen át tartó tanulás; 8. a hallgatók és a felsőoktatási intézmények bevonása az európai felsőoktatási térség kialakításának folyamatába; 9. az európai oktatási térség vonzerejének és versenyképességének növelése.

Ukrajna 2005-ben csatlakozott a bolognai folyamathoz. A csatlakozás nem jelenti azt, hogy az ország jelenlegi oktatási rendszere nem felel meg az elvárásoknak: a csatlakozással még színvonalasabbá válhat. Jevhen Holovata szociológus szerint Európa a hagyományokon alapul, ebből a szempontból konzervatívnak is nevezhetjük, éppen ezért a legértelmesebb megoldás az európai rendszerhez való csatlakozás. (Idézi Rác, 2004)

¹ Ennek eredménye az Európai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Szervezet (ENQA) alapítása.

A nyilatkozat aláírása óta eltelt időszakban kezdenek kirajzolódni Ukrajna új felsőoktatási rendszerének kontúrjai. Főként az új képzési rendszer bevezetése,² a minőségbiztosítás ad számot a kétéves munkáról. Kezdeti lépésként elkészült az egységes felsőoktatási rendszerhez való csatlakozás műveleti (cselekvési) terve, amelyben 2010-ig meghatározták az elvégzendő feladatokat. Megalakították az Oktatási és Tudományos Minisztérium mellett működő ún. Nemzeti Csoportot, melynek feladata a bolognai folyamat figyelemmel kísérése és a nemzeti képesítési keret elkészítése, amely megfelelően igazodik az európai rendszerhez.

Fontos és elsődleges lépésként az ország felsőoktatási intézményeiben megkezdődött a nemzetközi egyezményeken alapuló Európai Kreditátviteli Rendszer (ECTS) szabályai szerint szerveződött oktatás bevezetése. A kétciklusú képzésre való áttérés általában igen jól halad, átlagosan a hallgatók több mint egyharmada már ebben a rendszerben tanul.

Az Oktatási és Tudományos Minisztérium a 2008/09-es tanévre nézve konkrét feladatként jelölte meg az európai normáknak megfelelő diplomamellékletek bevezetését az ország felsőoktatási intézményeiben. Az országos diákönkormányzat – társulási szándékkal – felvette a kapcsolatot az Európai Országok Nemzetközi Diák-szövetségével.

Ugyancsak jelentős előrehalás történt a nemzeti minőségbiztosítási rendszer kialakítása terén, az Európai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Szervezet által javasolt irányelveknek megfelelően. E szerint fontos feladatként jelölték meg többek között a hallgatók bevonását az értékelésbe, az eredmények közzétételét, külföldi szakértők foglalkoztatását, illetve az együttműködést az európai minőségbiztosítási ügynökségekkel. Ám e területen még számos teendő van mind intézményi, mind pedig ágazati szinten.

A 2005-re és a 2006-ra kitűzött prioritások megvalósításáról jelentés készült. Az értékelés számot ad az egyes területeken történt előrehalásról. Ezek többek között: a kétciklusú képzés megvalósítása; a minőségbiztosítási rendszer kialakítása; az oklevelek és a tanulmányi idő elismerése. (Lásd 1. táblázat)

Az eddigi eredményekből kiindulva a 2007–2008-ra terjedő időszak fő feladatait az Oktatási és Tudományos Minisztérium az alábbiakban határozta meg:

- az ENQA-jelentésben javasolt irányelvek megvalósítása a minőségbiztosítás terén;
- a harmadik ciklusú képzés kereteinek meghatározása és elindítása;
- a hallgatói és oktatói mobilitás növelése és támogatása;
- a partnerség elve, a felsőoktatási intézmények közötti kapcsolatok bővítése;
- az új diplomák (elsősorban a Bachelor) munkaerő-piaci elfogadtatása terén további együttműködések kiépítése (új munkahelyek teremtése és biztosítása).

² Folyamatban van.

1. táblázat. Bologna értékelő lap (Ukrajna, 2007. január)

Prioritások	Értékelés (1–5)	Színkód
Kétciklusú képzési rendszer		
1. A kétciklusú képzés megvalósítása	5	Zöld (kitűnő teljesítmény)
2. Az első ciklusból a másodikba történő bejutás (átjárhatóság) szabályozása	5	Zöld (kitűnő teljesítmény)
3. A nemzeti képesítési rendszer bevezetése	2	Narancs (történt előrelépés)
Minőségbiztosítás		
4. A minőségbiztosítási rendszer fejlettsége (standardok az Európai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Szervezet által javasolt irányelveknek megfelelően)	3	Sárga (jó teljesítmény)
5. Külső biztosítási rendszerek	4	Világoszöld (nagyon jó teljesítmény)
6. Nemzetközi részvétel és együttműködés	2	Narancs (történt előrelépés)
7. Hallgatók bevonása az értékelésbe	5	Zöld (kitűnő teljesítmény)
Oklevelek és tanulmányi idők elismerése		
8. Az oklevélmelléklet bevezetése	1	Piros (kevés előrelépés történt)
9. A <i>Lisszaboni Egyezmény</i> ratifikálása (elismerési törvény)	5	Zöld (kitűnő teljesítmény)
10. Az ECTS megvalósítása	4	Világoszöld (nagyon jó teljesítmény)
11. A korábban megszerzett tudás elismerése	5	Zöld (kitűnő teljesítmény)
12. Az egyesített fokozatok bevezetése és elismerése	5	Zöld (kitűnő teljesítmény)
Összegzés	3,83	

Forrás: Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma. (<http://www.ope.hu>)

A továbbiakban Ukrajna felsőoktatási rendszerét, annak helyzetét mutatjuk be elsősorban a fenti értékelő lap elemzésén keresztül, kiemelten foglalkozva a kárpát-aljai magyarok felsőoktatási helyzetével, annak aktuális problémáival.

A FELSOÓKTATÁSI RENDSZER REFORMJA JOGSZABÁLYOK

Miután 1991 őszén a Szovjetunió felbomlott, Ukrajna kikiáltotta függetlenségét, és tetővön elindult a jogállamiság felé. (Botlik–Dupka, 1993)³ A szovjet művelődéspolitikai legkritikusabb területének számító oktatás, ezen belül a felsőoktatás átfogó koncepcionális és szervezeti átalakítása elsődleges feladatot jelentett a fiatal államnak. A nemzeti oktatás követelményei⁴ mellett elsősorban differenciálni, illetve decentralizálni kellett az örökölt, és el kellett kezdeni az intézményi demokratizálás, illetve a kielégítő finanszírozás feltételeinek kidolgozását és megteremtését. (Komáromi, 2001) Az oktatási törvény⁵ néhány alapintézkedését⁶ követően az Oktatási és Tudományos Minisztérium 1993 végére készítette el azt a koncepciót, amelynek alapján 1995-ben megszületett a felsőoktatási reformra vonatkozó elnöki rendelet, majd 1997-ben az önálló felsőoktatástörvény-tervezet, melyet többszöri átdolgozás és tárgyalás után 2002-ben fogadott el Ukrajna Legfelsőbb Tanácsa.⁷

Az Oktatási és Tudományos Minisztérium több dokumentumot, irányelvet is kiadott a felsőoktatás számára: a többszintű oktatásról,⁸ a felsőoktatási intézményekbe való felvételtől,⁹ a baccalaureusi oktatási programról.¹⁰

Az oktatási törvény (1991) a felsőoktatás rendszerébe illesztette a különböző szakképzési formákat,¹¹ megnyitotta a lehetőséget a magánintézmények előtt, kialakította az intézményi önkormányzatokat, biztosította a politikai pártoktól való függetlenséget, és megváltoztatta az állam és a felsőoktatási intézmények közötti viszonyt. (Komáromi, 2001; Gabóda, 2004; Beregszászi–Csernicskó–Orosz, 2001)

A Szovjetunióban (1990 előtt) a felsőoktatás átpolitizáltan, centralizáltan és tervezetten működött. Az 1990-es változások következtében átfogó reformfolyamatok indultak, amelyek kiterjedtek az oktatás területére is. Mihail Gorbacsov 1990.

3 A december 1-jei köztársasági népszavazáson a szavazók 90,2%-a a függetlenség mellett szavazott. Kárpátalján a választópolgárok mintegy 83%-a járult az urnákhoz, és a leadott szavazatok 93%-ával Ukrajna függetlenségére voksolt. 78%-uk a megye különleges státusú önkormányzatának megteremtése mellett foglalt állást. A beregszászi járás polgárainak nagy többsége – 814%-a – Magyar Autonóm Körzet létrehozását is megszavazta. A kárpátaljai megyei tanács 1992. január 24-i ülésén ezt a dokumentumot egyhangúlag elfogadta, és Ukrajna Legfelsőbb Tanácsához (parlamentjéhez) fordult, hogy fogadja el a népszavazás eredményét. Az ügyben a mai napig nem született döntés. (Botlik–Dupka, 1993)

4 Tematika és nyelv.

5 Zakon Ukrajini Pro Oszvitu: 1991-ben fogadták el, majd 1996-ban módosították.

6 Például az Állami Akkreditációs Bizottság és a Felsőfokú Minősítő Bizottság megalakulásáról szóló intézkedések (Zakon Ukrajini Pro Oszvitu, 1991, 9–14. cikkely, I. fejezet: Általános tételek).

7 Ukrajna felsőoktatási törvénye (Zakon Ukrajini Pro Viscsu Oszvitu), 2002. január 17.

8 1995. október 10.

9 1995. június 6.

10 1995. december 15.

11 Középfokú szakképzési formákat (szakközépiskolákat).

október 22-ei rendelete belső autonómiához juttatta a felsőoktatási intézményeket. Az oktatási törvény szerint a felsőfokú intézmények a megállapított rendben és akkreditálásuknak megfelelően kapnak autonómiát, ami az intézményeket pótlólagos jogokkal ruházza fel. Ezek a jogok a következők: az oktatás tartalmának meghatározása; a diákhallgatók, aspiránsok, doktoranduszok felvételi szabályzatának kidolgozása az állami követelmények figyelembevételével; a tudományos fokozatok meghatározása és odaítélésük feltétele; ingó és ingatlan vagyon birtoklása; belső rendeletek kiadása (minden működési engedéllyel rendelkező felsőoktatási tanintézet önálló jogi személy); az államtól kapott egyéb hatáskörök az intézmény státusának megfelelően. A felsőfokú intézmény egyes hatásköreit átruházhatja az állami oktatásirányítási szervekre (*Zakon Ukrajini Pro Oszvitu*, 1991, 39. cikkely, II. fejezet: Oktatási rendszer). A felsőfokú képzést biztosító oktatási intézmények státusát akkreditálásuknak megfelelően négy szintben állapították meg. Az autonómia legmagasabb szintjét a IV. minősítési fokozattal rendelkező egyetemek kapták. Ukrajnában jelenleg 123 intézmény működik. Ezen intézmények közül a legnagyobbak Ukrajna felsőoktatási törvénye (*Zakon Ukrajini Pro Viscsu Oszvitu*, 2002. január 17., N^o 2984-III.) szerint viselhetik a „nemzeti egyetem” nevet. A négy legnagyobb kiemelt nemzeti egyetem a következő: Tarasz Sevcsenkó Egyetem (Kijev); Mezőgazdasági Egyetem (Kijev); Jogi Nemzeti Egyetem (Harkov); Műszaki Egyetem (Kijev). 2003-ban 15 nemzeti egyetem működött az országban (Kárpátalján egy: az Ungvári Nemzeti Egyetem).

Az 1991-es törvény ugyanakkor fenntartotta a központi akkreditálás, a tantervi felügyelet,¹² a tankönyvkiadás,¹³ valamint a tudományos minősítés állami monopóliumát (Komáromi, 2001), tehát korlátozta a felsőoktatási intézmények autonómiáját. Az akkreditálás miniszteriális keretek közé tartozó központi szerv (bizottság) hatásköre, amelybe egyes felsőoktatásban dolgozó szakemberek is meghívást kapnak.

12 Ukrajnában a felsőoktatási intézmények óraterveiket (órahálóikat) a minisztérium által kidolgozott és javasolt alapóratervekből kiindulva saját maguk dolgozzák ki. Az így összeállított óraterveket a minisztérium engedélyezi. Az óratervek kötelezően kreditrendszerűek. Egy kredit általában egy féléves, heti egy órában oktatott tantárgy. Mivel a felsőoktatási intézményekben a tanév 17 (1. félév), illetve 18 (2. félév) hetes szemeszterekből épül fel, összesen 54 óra (ebből 34–36 óra kontaktóra). Az óratervek három részre tagolhatók: az első rész a közismereti tárgyakat tartalmazza (egy-két kredites tárgyak, amelyeket az ország valamennyi felsőoktatási intézményében azonos óraszámokban tanítanak: szociológia, politológia, vallástörténet, kultúrtörténet, esztétika és etika, Ukrajna története, hivatalos ukrán nyelv, idegen nyelv, jog, közgazdaságtan, testnevelés), a második rész a szaknak megfelelő tudományterület elméleti tárgyait foglalja magában, a harmadik rész pedig a szakmára felkészítő stúdiumokból áll. A tantárgyi tanmeneteket az intézmény tanárai állítják össze a minisztérium javaslatai és mutatói alapján, amit a tanszékek és tudományos tanácsok hagynak jóvá. (Beregzászi–Csernicskó–Orosz, 2001:23; Orosz, 2005, 2007:11)

13 Az oktatásban használható tankönyvek listáját minden tanévben miniszteri rendelettel szabályozzák. A nemzetiségi intézményekben ezen könyvek fordítása használható, ami rendszerint éveket késik. A fordítás elkészüléséig csak az ukrán nyelvűt lehet használni. Az alternatív könyvek használatához a minisztérium engedélye szükséges (az igazsághoz tartozik, hogy az ilyen jellegű könyvek használatával szemben egyelőre nem lépnek fel erőlyesen). (Beregzászi–Csernicskó–Orosz, 2001:20–21; Orosz, 2005, 2007:11) A tankönyvkiadás gyakorlatilag állami monopólium. A kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákat a Lembergi (Lvivi) Szvit Tankönyvkiadó biztosítja.

Működése – vagy az adminisztratív önkény vagy a személyi összetételből következő eseti részrehajlás miatt – ritkán szolgál az intézmények megelégedésére. (Beregszászi–Csernicskó–Orosz, 2001; Komáromi, 2001; Orosz, 2005a, 2007)¹⁴

A rektori tisztséget pályázat útján töltik be. A pályázatok elbírálásában az adott intézmény képviselői egyharmad arányban vesznek részt, vagyis súlyuk elvész a fenntartói szférával szemben. Az intézményi autonómia lehetőségei ezért ezen a téren is csekélyek, részlegesek. Az 1993-tól működő „rektori szövetség” felléphet ugyan a fenntartóval szemben, jogosítványai azonban nincsenek, szerepe lényegében a társadalmi és politikai reprezentáció, valamint az intézményközi egyeztetés. Erősebb autonómiát csak a „nemzeti” minősítést elnyert kiemelkedő, nagy hagyományú intézmények élveznek. Az autonómiát illetően egységes előírás a karok, intézetek, tanszékek képviselőit felsorakoztató tudományos tanács felállítása, melyben az oktatói és hallgatói érdekvédelemnek is helye van. A centralizáció és a kézi irányítás lebontásának folyamata rendkívül nehezen és lassan halad. Erre nézve talán legjellemzőbb mozzanat, hogy a nemzetközi intézményi kapcsolatok szabad felvételét és ápolását csak az oktatási törvény egy 1996-os kiegészítő cikkelye teszi lehetővé. (Komáromi, 2001; Zakon Ukrajini Pro Oszvitu 1996).

14 Az akkreditáció többlépcsős folyamat: a Minisztériumhoz eljuttatott akkreditációs kérelemmel, valamint az önértékelési jelentés benyújtásával kezdődik. Ezt a dokumentációs csomagot, a jelentés törvényességét ellenőrző eljárás után a Minisztérium eljuttatja az Állami Akkreditációs Bizottsághoz (ÁAB [1996-ban alakult meg]. A Miniszteri Kabinet rendelete a felsőoktatási intézmények működésének engedélyezéséről és akkreditálásáról. 1996. 02. 12. Kijev, No 200.) Az önértékelési jelentések vizsgálatát helyszíni vizsgálat követi, melynek során az ÁAB és a Minisztérium szakbizottságai meglátogatják az egyes intézményeket, s a helyszínen ellenőrzik a dokumentációs csomagban leírtakat. Megvizsgálják, hogy az intézmény az oktatók szakmai felkészültsége, illetve képesítése, a hallgatók tárgyi tudása szempontjából és az intézmény tárgyi feltételeit tekintve megfelel-e az általa kért fokozatnak. A helyszíni vizsgálat általában 3–5 napos, de speciális körülmények között akár hétnapos is lehet. A helyszíni látogatás után a házbizottság vezetője jelentést ír (valamennyi tag aláírja), amelyben tényeket állapít meg, és amelyet elküld az illető felsőoktatási intézmény vezetőjének. A felsőoktatási intézmény vezetőjének láttamoznia kell a jelentést, és megfogalmazhatja ellenvetéseit is. Ez a dokumentum az ÁAB szakértői bizottságához kerül, amely e dokumentum és az önértékelés alapján megírja saját jelentését. A jelentés az ÁAB plénumán kerül megvitatásra, illetve elfogadásra. Tartalmazza, hogy a felsőoktatási intézmény milyen mértékben felel meg az akkreditációs kritériumoknak, hogy az ÁAB javasolja-e az ideiglenes működési engedély megadását, illetve az akkreditációt. Vissza is küldheti a jelentést a szakértői bizottsághoz, kiegészítő információkat kérve. Az ÁAB figyelembe veheti a szakmai egyesületek véleményét is, mely egyesületek szerepe szakmától függően nagyon eltérő. Az orvosi és jogi szakmák rendelkeznek a legerősebb szakmai egyesületekkel. Az akkreditációs rendelet hiányossága, hogy nem ír elő határidőket a kérelmek elbírálására, így egy-egy akkreditációs kérelemcsomag több hónapon keresztül is fekdühet az Oktatási és Tudományos Minisztériumban, illetve az ÁAB-nél. (Beregszászi–Csernicskó–Orosz, 2001:22) Az Állami Akkreditációs Bizottság Ukrajna jelentősebb állami egyetemeinek rektoraiból, minisztériumi tisztségviselőkből, továbbá oktatási szakemberekből áll. Elnöke Ukrajna oktatási és tudományos minisztere. Tevékenységére általában jellemző, hogy mivel tagjai évtizedek óta magas állami pozíciókat töltenek be, egyértelműen a korábbi struktúra konzerválására, a saját és így az állami monopólium megőrzésére törekednek. Ez nem kedvez a magán- és az alapítványi intézményeknek. (Uo.)

Az új ukrán rendszer a szovjet szisztéma számos elemét őrizte meg, nemzeti kiadásban. A fenntartást illetően az oktatási kormányzat osztozik más szakminisztériumokkal, szervezetekkel, önkormányzatokkal. (Beregszászi–Cserniczkó–Orosz, 2001:23; Komáromi, 2001; Orosz, 2005a, Orosz, 2007:11)¹⁵

A finanszírozás az ukrán felsőoktatás legkevésbé megoldott területe (legalábbis az állami szektorban), ami már önmagában korlátozza az intézményi autonómiát. Az 1991-es oktatási törvény kitűzte, hogy a nemzeti jövedelem legalább 10%-át az oktatásra kell fordítani. Azóta sincs valós számítás arról, hogy mi, hogyan valósul meg ebből az elképzelésből. Az intézményeknek mindenesetre lehetőségük nyílik gazdálkodni egyéb bevételeikből: tandíjból, szolgáltatások nyereségéből, adományokból, eladásból, pályázati támogatásból. Saját bevételhez az intézmények azonban a legritkább esetben jutnak hozzá megfelelő mértékben. A központi költségvetés támogatása, megbízhatósága pedig nemhogy növekednék, hanem inkább gyengül, annak ellenére, hogy a gazdasági tevékenységből származó intézményi jövedelem a hatályos törvények értelmében nem adóztatható meg. (Orosz, 2007:12) A törvény nem szabályozza a források intézmények közti elosztásának arányát, így előtérbe kerül az érdekmegosztó lobbizás, a magasabb szintű, több pénzzel járó akkreditálás elérésének – minden érdekek fölött álló – hajhászása, és mindenféle egyéb praktika. Általános jelenséggé állapítható meg, hogy a bérek és az ösztöndíjak kifizetése után az intézmények „üres zsebbel” rendelkeznek, s ezt az épületek állagmegóvása, berendezése, energiaellátása, továbbá a könyvtárak állománygyarapítása erősen bánja. Másik következmény az intézmények bezárására, összevonására irányuló törekvés, amely a 2006/07-es tanévben mutatkozott meg legerőteljesebben. (Komáromi, 2001; Orosz, 2007:12)¹⁶

Oktatási szakemberek egybehangzó véleménye, hogy ha az ország – egyetemi hallgatóinak számát tekintve – európai szintre szeretne emelkedni, legalább a duplájára kellene emelni a felsőoktatási szféra felé irányuló támogatásokat, sőt, meg kellene újítani az egész oktatási rendszert. A szakemberek azt is fontosnak találják, hogy a kormány növelje az oktatásban dolgozó emberek fizetését, biztosítsa az oktatási

15 Az oktatási törvény értelmében az intézmények fenntartása az alapítók feladata, tehát az államiakat a költségvetésből kell fenntartani. Emellett az oktatási intézmények vállalkozói tevékenységet folytathatnak, jövedelemre tehetnek szert különböző adományokból és szolgáltatásokból: pl. tanfolyamok, nyelvi kurzusok, felvételi előkészítők szervezéséből. Az ezen tevékenységekből származó intézményi jövedelem a hatályos törvények értelmében nem adóztatható meg. (Orosz, 2007:12) Az oktatási törvény úgy rendelkezik, hogy a nemzeti jövedelem legkevesebb 10%-át oktatásra kell fordítani. A parlament által jóváhagyott költségvetés meghatározza a területnek járó részt, a területi tanácsok lebontják járási szintre, a járási tanácsok pedig településekre, illetve intézményekre (Zakon Ukrajini Pro Oszvitu 1996:32–33, Beregszászi–Cserniczkó–Orosz, 2001:24)

16 A folyó tanévben 59 felsőfokú intézmény működési engedélyét vonta vissza a minisztérium. A nyári vizsgaidőszak alatt a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola is átesett egy minisztériumi átvilágításon. Az átvilágítás eredményeként ugyan a főiskola működési engedélyét nem vonták vissza, de több szakon megvonták a specialista szintű oklevéllel járó képzést. Ez utóbbit azzal indokolták, hogy a főiskola nem rendelkezik megfelelő számú minősített oktatóval (kandidátussal, professzorral), mivel a Magyarországon szerzett PhD-fokozatokat a bizottság (és a Minisztérium) arra hivatkozva, hogy nincsenek az ukrán törvényeknek megfelelően honosítva, nem fogadja el.

folyamat anyagi-technikai feltételeit. Ezzel a céllal ki is dolgoztak egy állami programot, melynek megvalósítására 2005-ben például 120-130 millió hrvnyát utalt ki a kormány. (Rác, 2004) Az I–II. akkreditációs fokozattal¹⁷ rendelkező intézmények finanszírozására a központi költségvetésből a 2006/07-es tanévben 812,3 millió hrvnyát fordítottak, a III–IV. akkreditációs szintű intézmények pedig 3 milliárd 363,6 millió hrvnyából gazdálkodhattak. Ebben a tanévben 2174 millió hrvnyával emelkedett a központi költségvetésből a hallgatói ösztöndíjakra fordított összeg. A pedagógiai felsőoktatási intézmények végzős hallgatóit – összesen 15 millió hrvnya értékben – egyszeri támogatásban részesítették, amennyiben a végzettségüknek megfelelően helyezkedtek el a munkaerőpiacon. A következő években a tervek szerint mintegy 20%-kal kívánják emelni a felsőoktatási intézmények finanszírozására előírt összeget. (<http://www.ope.hu>)

FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK

Az intézményi struktúra négy szintre tagolódik. A legalsó szintet – 2–3 éves képzéssel – a technikumi, szakiskolai típusú intézmények képviselik, tehát a régi – szovjet – rendszerben létrehozott középfokú szakképzést beillesztették a felsőoktatásba. (3. ábra)¹⁸ (Magyarországon ez inkább a szakközépiskolának felel meg.) A következő szint a négyéves kollégiumi képzés alapvizsgával. A harmadik szintet a szakintézetek – főiskolák – képviselik, a negyediket a szakakadémiák, konzervatóriumok és az egyetemek. Az egyetemek a legfelső szintet testesítik meg,¹⁹ mert ezek rendelkeznek egyedül kutatási akkreditációval is, s csak kivételszerűen van harmadik szintű egyetem. (Beregszászi–Csernicskó–Orosz, 2001:23; Gabóda, 2004; Komáromi, 2001; Orosz, 2005a; Orosz, 2007:11)²⁰ Az egyetemi (illetve főiskolai) kutatások (főként az alapkutatás) – akkreditálástól függő – átfogó intézményesítése az ukrán felsőoktatás jelentős vívmánya a szovjet típusú szereposztással szemben. A szovjet rendszerben a kutatás gyakorlatilag a tudományos akadémiai, illetve a nagyvállalati szféra előjoga volt. Kutatási célokra újabban a tudományos kutatásról szóló 1998-as törvény a fenntartói költségvetés 10%-ának felhasználását írta elő.²¹ (Komáromi, 2001)

17 A minősítés feladatait különálló állami bizottság (*Viscsa Atesztacijna Komiszijszija*) látja el.

18 Az oktatás időtartama két év, amennyiben a tanuló az érettségi megszerzése után (a középiskola 11. osztályának elvégzésével) nyer felvételt a képzésbe. Hároméves abban az esetben, ha nem teljes fokú középiskolai végzettséggel, tehát az általános iskola (9. osztály) elvégzése után kezd meg tanulmányait.

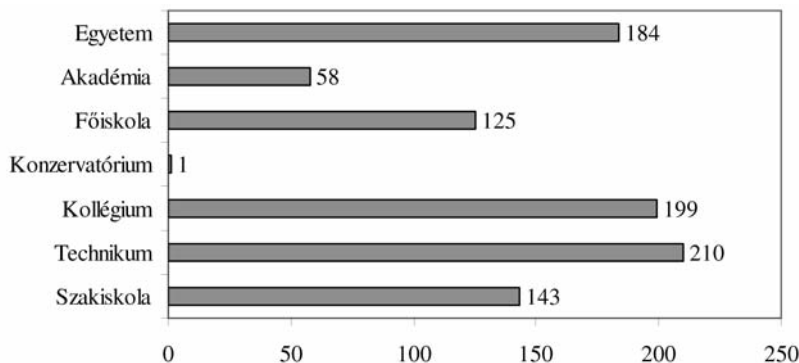
19 Ha a program több mint 75%-a megfelel a IV-es szintnek (minősítésnek), akkor az egész intézmény IV. fokozatú lesz.

20 Az egyetemek alapítása a 18. századra nyúlik vissza. A Harkovi Egyetemet 1804-ben, a Kijevi Egyetemet 1834-ben, az Odesszai Egyetemet pedig 1865-ben alapították. A 19. században az első műszaki felsőoktatási intézményeket nyugat-európai minták alapján hozták létre, ezt követte 1898-ban a Kijevi Politechnikai Főiskola. Az első szakintézmények a 20. század elején alakultak.

21 A felsőfokú oktatási rendszerben megvalósuló tudományos tevékenység, kutatás a szakemberképzés része. E tevékenységgel tudományos kollektívák s egyes tudósok foglalkoznak szerződéses,

A 2006/07-es tanév második felében Ukrajnában 920 I–IV. fokozattal akkreditált felsőoktatási intézményt tartottak nyilván. (1. ábra)²² Az intézmények közül 499 volt állami, 222 önkormányzati (megyei vagy járási tanácsok által alapított), 199 magán- vagy alapítványi²³ fenntartású.²⁴ (2. ábra)

1. ábra. A felsőoktatási intézmények száma Ukrajnában a 2006/2007-es tanévben



Forrás: <http://www.ope.hu>

A 2006/07-es tanévben a IV. fokozattal akkreditált felsőoktatási intézmények közül 48 viselhette a nemzeti egyetem címet.

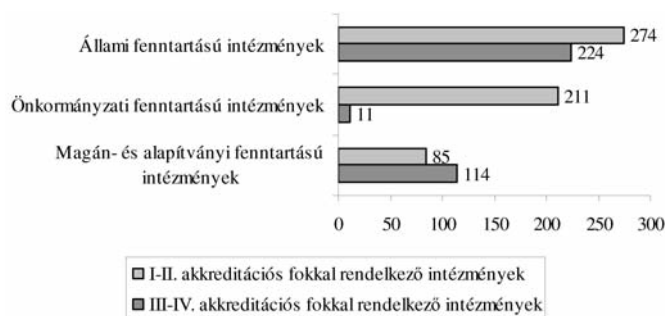
egyezmények, állami megrendelések, programok keretében. Ebből a célból tudományos, tudományos-termelési egységek, egyesülések, társulatok, technológiai parkok, új információs technológiai tudományos-műszaki központok és egyéb képződmények jöhetnek létre. A nemzeti oktatás és kultúra területén az állam elismeri az alaputatások prioritását. (Zakon Ukrajini Pro Oszvitu 1991, 35., 38. cikkely) A legfontosabb kutatási tevékenységek a legnagyobb kutatási központokban összpontosulnak: Kijevben, Harkovban, Odesszában, Lembergben, Dnyepropetrovzszkban, Donyeckben és Ungváron.

22 A tanév kezdetekor még hivatalosan 979 különböző fokozatú intézményben kezdődött el az oktatás, de a minősítés feladatait végző állami bizottság több intézménytől megvonta a működési engedélyt (*licence*). (<http://www.ope.hu>)

23 Az 1991-es változások után hozott oktatási törvény engedélyezi magán- és alapítványi felsőoktatási intézmények működését. (Zakon Ukrajini Pro Oszvitu, 1991, 16. cikkely [I. fejezet: Általános tételek]) 1995-ben 84 magán- és alapítványi intézmény működése lett engedélyezve, de ezek közül mindössze egyet akkreditáltak, a Nemzetközi Tudomány- és Technológiai Egyetemet (Kijev). A 2003/04-es tanévben mintegy 150 magán-, illetve alapítványi felsőoktatási intézményt tartottak nyilván. A magán- és alapítványi felsőoktatási intézmények sora átláthatatlan, mivel jelentős részük nem rendelkezik az Oktatási és Tudományos Minisztérium által hitelesített működési engedéllyel sem. A magán- és alapítványi felsőoktatási intézmények elsősorban közgazdasági, pénzügyi és számviteli, valamint jogi képzést nyújtó főiskolák. A magán és alapítványi felsőoktatási intézmények tanári testülete elsősorban az állami intézmények tanáraiból tevődik össze (másodállásban). A tandíj 800–1500 USD/félév.

24 A tanév kezdetekor 664 intézmény (593 állami és 71 egyéb) volt I–II. akkreditációs fokú, 315 (ebből 223 állami) pedig III–IV. akkreditációs fokkal rendelkezett. (<http://www.ope.hu>)

2. ábra. Állami, önkormányzati, magán- és alapítványi fenntartású felsőoktatási intézmények Ukrajnában a 2006/07-es tanévben



Forrás: <http://www.ope.hu>

A felsőoktatási intézmények elvégzésével az alábbi végzettségek szerezhetők meg:

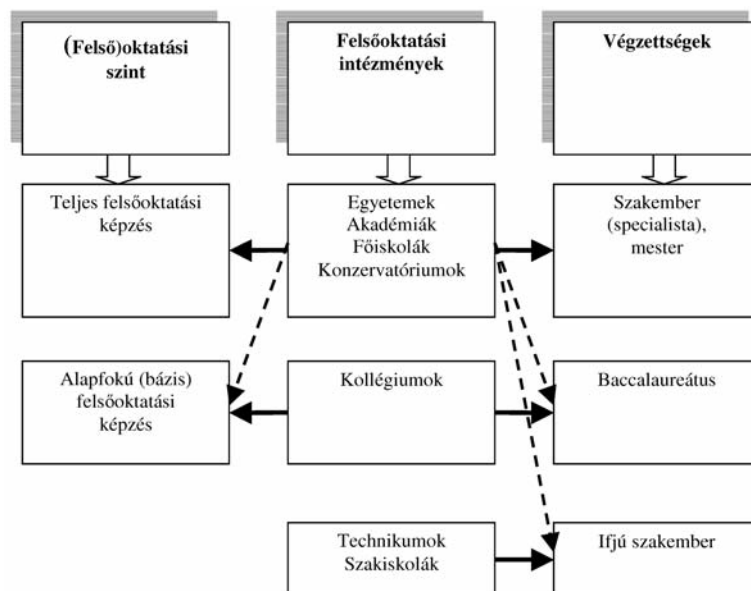
- ifjú szakember (*molodsij szpecialiszt*): I. fokozattal akkreditált intézmények által adott diploma, amely az érettségi utáni legalább kétéves képzést zár;
- baccalaureátus (*bakalavr*): a legalább második fokozatú akkreditálási szinttel rendelkező intézmények (kollégiumok) által adható végzettség az érettségre épülő négyéves képzés után;
- szakember (*szpecialiszt*), magiszter (*magisztr*): a III. és IV. fokozattal (főiskola, egyetem, akadémia) rendelkező felsőoktatási intézmények által kiadható diploma; a szakemberi diploma az érettségi utáni 5(–6) éves képzés alapján, a magiszteri fokozat 6 éves tanulmányi időt követően szerezhető meg. (3. ábra) (Zakon Ukrajini Pro Oszvitu 1996; G. Reuhl–V. Pogrebnyak, 1996; Beregszászi–Csernicskó–Orosz, 2001:23; Gabóda, 2004; Orosz, 2005a, 2007:12)

Az oklevelek megszerzésének feltételeit az Oktatási és Tudományos Minisztérium külön rendeletben rögzíti. A jelenlegi intézményi struktúra és a felsőoktatási rendszerben megszerzhető végzettségek közötti összefüggéseket a 3. ábra mutatja be.

Az utóbbi tíz évben Ukrajnában gyakorlatilag megduplázódott a felsőoktatási intézményekbe felvételizők száma. Az ország munkaképes lakosságának mintegy 13%-a rendelkezik felsőoktatási intézményben szerzett diplomával. (Rácz, 2004) A különböző felmérések szerint a fiatalság életvitele egyre jobban közelít a nyugat-európai szinthez. Ez a közeledés a felsőoktatásban részt vevő hallgatók számának egyre erőteljesebb növekedéséből is kiolvasható: az 1995/96-os tanévben 10 ezer lakosra 297, a 2004/05-ös tanévben 512, a 2006/07-es tanévben, pedig már 597 egyetemi hallgató jutott. (Rácz, 2004) (<http://www.education.gov.ua>) Felsőoktatási intézményekből nincs hiány az országban. A legfőbb problémát elsősorban a tanulással járó egyre növekvő költségek és a munkahelyhiány jelenti. (Rácz, 2004)

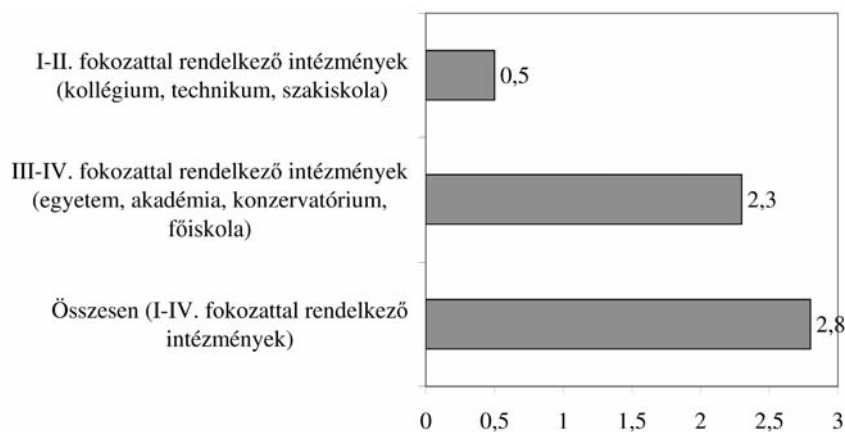
A 2006/07-es tanévben 2,8 millió hallgató vett részt különböző szintű felsőoktatási képzésben – ami a 47 milliós ukrán lakosság 5,9%-ának felel meg – ebből 1,6

3. ábra. Ukrajna felsőoktatási rendszere és a megszerezhető végzettségek



millió nappali tagozaton tanult. (4. ábra) (<http://www.ope.hu>)²⁵ A vizsgált tanévben a felsőoktatási intézményekben mintegy 300 ezer tanévet halasztó diáknak volt jogviszonya. Másoddiplomás képzésben, a folyó tanévben 24 ezer hallgató vett részt.

4. ábra. Hallgatói létszám Ukrajna felsőoktatási intézményeiben a 2006/07-es tanévben (millió fő)



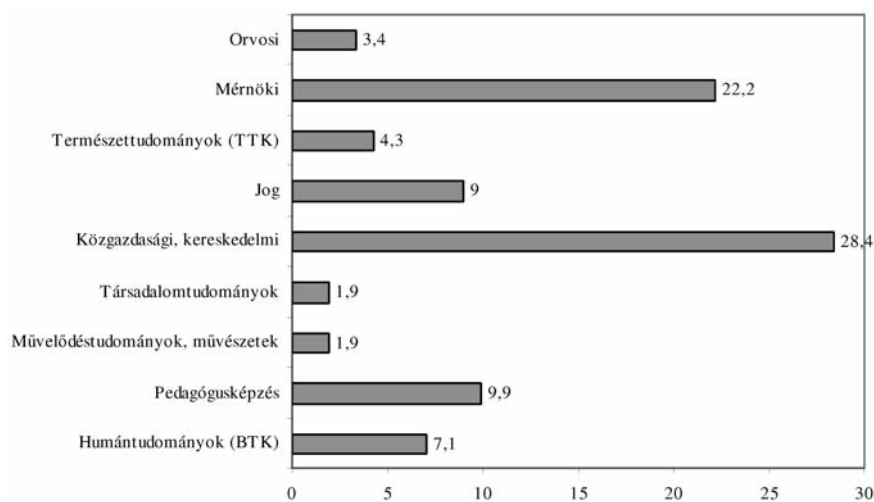
Forrás: <http://www.ope.hu>

²⁵ A legnagyobb hallgatói létszámmal rendelkező egyetemi városok: Kijev – több mint 150 000; Harkov – 135 000; Dnyepropetrovsk – 72 000; Donyeck – 50 000; Lemberg – 50 000; Odessza – 65 000 hallgató. A hallgatók több mint fele (58,6%-a) falusi származású. (<http://www.ope.hu>)

Az ukrajnai felsőoktatási intézmények – főiskolák, egyetemek – képzéseiben, a 2006/07-es tanévben 131 országból összesen 36,6 ezer külföldi hallgató vett részt. (<http://www.ope.hu>)

Ukrajnában folyamatosan bővül a felsőoktatási intézmények profilja, szélesedik a választható szakok, szakirányok száma. A 2006/07-es tanévben a szakemberképzés területén 70 szakon, mintegy 586 szakirányban folyt képzés. A hallgatói létszámot tekintve legnépszerűbbnek továbbra is a közgazdasági, a mérnöki és a pedagógus-képzés bizonyult. (5. ábra) (<http://www.ope.hu>).

5. ábra. A legnépszerűbb képzési formák Ukrajnában a 2006/07-es tanévben (%)



Forrás: <http://www.ope.hu>

HALLGATÓK ÉS OKTATÓK

A felvételi keretszámokat az állami intézményekben a Minisztérium határozza meg, illetve engedélyezi. A hallgatói helyekre pályázóknak felvételi vizsgán kell megfelelniük. Ebben a tekintetben a 2008/09-es tanév jelentős változásokat hoz. A túljelentkezés összességében mintegy háromszoros, ennek ellenére az államilag finanszírozott képzést illetően a törvénytervezet távlatban csak 2,8%-os hallgatói arányszámot irányoz elő. Ezen a későbbi elhelyezkedési esélyeket illetően reálisnak és vállalhatónak, finanszírozhatónak gondolt tandíjmentes létszámon felül az állami intézményekben is egyre inkább terjed az önköltséges képzés rendszere. Ennek körét a jövőre nézve intézményenként az összlétszám maximum 20%-ában határozták meg, a további igények teljesítését pedig a magánintézmény-rendszerre bíznák. Ám a központi létszámgazdálkodásról a nemzeti felsőoktatási törvény sem mond le. (Komáromi, 2001)

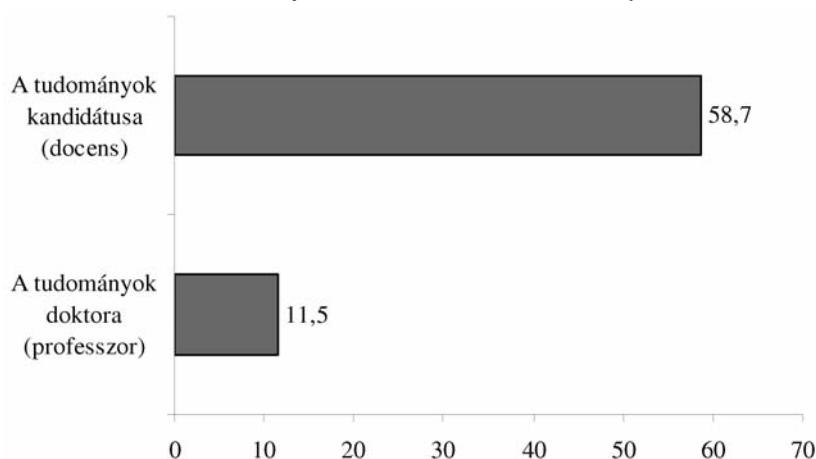
Az aspirantúra és a doktori képzés intézményi kereteiről nem rendelkezik az oktatási törvény, csak megállapítja, hogy az egyes felsőoktatási intézmények és tuda-

mányos intézetek szakosított tudományos tanácsa az Ukrán Minisztertanács által meghatározott és jóváhagyott eljárás lebonyolítása után a tudományok kandidátusa²⁶ és a tudományok doktora²⁷ fokozatot adhatja. A felsőoktatási intézményekben elérhető tudományos beosztások szintén az Ukrán Minisztertanács által meghatározott eljárás alapján tölthetők be. Ezek a következők lehetnek: tudományos főmunkatárs,²⁸ docens, professzor. (Beregşzászi–Csernicşkó–Orosz, 2001:23–24; Gabóda, 2004; Komáromi, 2001; Orosz, 2005a, 2007:12; Zakon Ukrajini Pro Oszvitu 1996:16)

Az I–II. akkreditálási fokozattal rendelkező felsőoktatási intézményekben csak egyetemi diplomával rendelkező oktatókat alkalmazhatnak. Az egyetemeken és főiskolákon szintén az egyetemi diploma az alkalmazás alapkövetelménye, illetve bizonyos számú – legalább az alkalmazott tanárok 60%-a – tudományos fokozattal rendelkező főállású oktató alkalmazása szükséges.²⁹ (Orosz, 2007:14)

A hallgatók képzésében a 2006/07-es tanévben valamivel több mint 70 ezer minősített – kandidátus, tudományok doktora – oktató vett részt. (6. ábra)

6. ábra. A minősített oktatók létszáma Ukrajna felsőoktatási intézményeiben a 2006/07-es tanévben (ezer fő)



Forrás: <http://www.ope.hu>

Az oktatói gárda anyagi megbecsülése alacsony, szociális helyzete rossz. Hiába írja elő a törvény a megfelelő élet- és munkakörülmények biztosítását, s hogy az átlagbérek a III. és IV. fokozatba sorolt intézmények esetében az iparban alkalmazottakénak kétszeresét kell hogy elérjék, a nagyléptékű infláció, a sokszor akadozó kifizetés következtében a végeredmény: az oktatók – ahogy a kutatók – zöme szociálisan

²⁶ *Kandidat nauk*, megfelel a CSc-fokozatnak.

²⁷ *Doktor nauk*, megfelel a DSc-fokozatnak.

²⁸ *Naucsnij szotrudnyik*, nem ekvivalens a senior resercher beosztással.

²⁹ A képzésben részt vevő oktatók szakmai minősítéséről, illetve az ez által meghatározott bérezéséről részletesen lásd Orosz Ildikó, 2007:14, és G. Reuhl–V. Pogrebnjak, 1996.

a társadalom perifériájára szorul. Az ügyeskedő árusok és a határon csencselők többségének napi jövedelme nagyobb, mint az egyhavi egyetemi átlagbér. Az oktatószemélyzet jelentős hányada pedig átszivárog az ipari, üzleti szférába, vagy külföldre távozik. 1990–1995 között így veszítette el az ukrán társadalom értelmiségi elitjének mintegy harmadát.

A finanszírozási körülményekből, az oktatók szociális helyzetéből fakadó anomáliák sorába tartozik a személyi szinten megjelenő korrupció: a felvételi vagy a további vizsgaeredmények bebiztosítása tanári korrepetálással vagy a vizsgaeredmény egyszeri megvásárlása az adott oktató(k)tól. (Komáromi, 2001) Ez sajnos szinte általános jelenségnek tekinthető az ukrán felsőoktatási rendszerben. A 2008-ban bevezetésre kerülő új felvételi rendszer remélhetőleg pozitív változásokat hoz ezen a téren.

TARTALMI KÉRDÉSEK

Sikeresebbnek mondható az oktatás rendszerének és tartalmának korszerűsítése. Viszont az e téren jelentkező fejlődést sok esetben hátráltatja az oktatói gárda alacsony létszáma és szakmai felkészültségének hiányossága. Az oktatási tartalmak területén a szovjet kötelekek szorításában eltorzult, elszürkült nemzeti öntudat visszanyerése is komoly tét, s ezt a szempontot a tantervek képzési területtől függetlenül általánosságban érvényesítik. Ma a felsőoktatás és az oktatás egésze belpolitikailag kiemelt súlyú ágazat. Az oktatás-nevelés nemzeti tartalmát két fő tényező határozza meg: 1. az ukrán hagyományok, a történelmi-kulturális örökség elsajátítása, illetve 2. az ukrán nyelvoktatás, az ukrán nyelven történő oktatás megvalósítása.³⁰

Az ukrán nemzeti identitás újraélesztése érdekében kötelező jelleggel bevezették az ukrán honismeret tárgyat (*ukrajinoznávsztvo*), melynek tantárgyi programját – komplex történelmi, etnográfiai, földrajzi, etnológiai, nyelvtudományi képzés formájában – a kijevi Nemzeti Tarasz Sevcenko Egyetemen dolgozták ki 1997-ben. Előzményét az a „tudományos nacionalizmus” képviselte, amit az egykori „tudományos szocializmus”-oktatók – szerepüket keresve – táltak fel. (Komáromi, 2001) A tantárgy oktatására Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma 1993-ban szervezett kampányt, de kezdeményezése nem talált támogatást a kormányzat részéről. Oka a nyelvismeretben keresendő. A Szovjetunió szétesésekor az általános és középiskolák több mint a felében orosz nyelvű tanítás folyt, a felsőoktatás nyelve pedig csaknem kizárólagosan az orosz volt.³¹ Az ukrainai orosz tannyelvű iskolákban az ukrán nyelv oktatása csak fakultatív volt. Ez azt jelentette, hogy a tanuló szülei eldönthették, hogy tanuljon-e Ukrajnában ukrán nyelvet gyermekük, avagy sem. A gyermekét orosz iskolába járató ukrainai szülőnek elegendő volt egy kérvényt írnia, hogy gyermekét nem kívánja ukrán nyelvre taníttatni. A nemzetiségi iskolákban (magyar, román tannyelvű stb.) pedig az ukrán nyelv tanítása egyáltalán nem volt kötelező, sőt, még fakultatíve sem nyílt rá lehetőség. (Beregszászi–Csernicskó–Orosz, 2001:82;

³⁰ A nyelvi oroszosítás több évtizedes káros hatását ellensúlyozandó.

³¹ Mint az összes hivatalé és hatóságé.

Komáromi, 2001; Orosz, 2005a; Miller, 1994:613)³² Az orosz nyelv monopóliumát az orosz nyelvi kisebbség mégoly kiemelkedő aránya – 31% – sem magyarázza (magyarázta) meg, még az ország keleti vagy déli megyéiben sem, ahol az orosz kisebbség többséget képvisel(t).³³ Etnikum és nyelv viszonyát illetően egyes adatok és elemzések egyébként 4,5 millió eloroszosodott ukránról beszélnek, akik tulajdonképpen orosz anyanyelvű etnikai ukránok. (Komáromi, 2001) A nyelvkérdést természetesen az ukrán politikai vezetés korán, már 1989-ben napirendre tűzte az ukrán mint nemzeti és államnyelv jogait nyelvtörvényben lefektetve (1989. október 28.). A nyelvtörvény az orosz nyelvet hivatalosan kisebbségi nyelvvé nyilvánította, de az átállásra objektív és szubjektív okokra hivatkozva hosszú, 10 éves kifutási időt szabott meg. Minden szinten azonnali elsőbbséget kapott viszont az ukrán nyelv oktatásának ügye. A nyelvtörvény végrehajtása a függetlenség kikiáltásáig lomhán haladt, s az orosz lakosság részéről jelenleg is erős ellenállásba ütközik. A döntő nehézséget azonban ma már nem az akarat, hanem elsősorban a megfelelő nyelvtudással bíró szakemberek, legfőképp a megfelelő eszközök – tankönyvek, szótárak – hiánya okozza. A helyzet rendkívül bonyolult és kényes, ugyanis formailag mindenütt igyekeznek eleget tenni az ukrán nyelvi követelményeknek, sőt az orosz szülők egyre gyakrabban küldik ukrán iskolába gyermekeiket, ugyanakkor az orosz mint fő érintkezési nyelv szerepe – a nyugat-ukrajnai megyéket kivéve – az élet minden területén máig érvényesül. (Komáromi, 2001; Beregszászi–Csernicskó–Orosz, 2001)

Az egységes Európai Felsőoktatási Térséghez való csatlakozás érdekében az Oktatási és Tudományos Minisztérium újabb képzési ágak és szakirányok oktatásának előkészítésére tett lépéseket. 2007-ben elkezdődött 48 ágazat 141 szakirányának kidolgozása baccalaureatusi szinten, a bolognai normáknak megfelelően.³⁴ A 2006/07-es tanévben a III–IV. akkreditációs fokozattal rendelkező ukrain felsőoktatási intézményekben – a legtöbb intézmény esetében csak az I. évfolyamon – a nemzetközi egyezményeken alapuló Európai Kreditviteli Rendszer (ECTS) szabályai szerint folyt az oktatás a képzés mindkét ciklusában. (<http://www.ope.hu>)³⁵ Ezzel gyakorlatilag lehetővé vált a ciklusok közötti átjárhatóság, illetve a hallgatói mobilitás.

A minisztérium által javasolt elképzelések szerint a baccalaureatusi (BA) szint elvégzéséhez 240 kreditpont szükséges. Ám a pontok megszerzésének mikéntjére konkrét javaslatokat nem dolgozott ki. Egységesített kreditrendszer hiányában az egyes felsőoktatási intézmények saját belátásuk szerint értelmezik a kreditrendszeri követelményeket, ehhez igazítva a saját tantervi hálójukat, modulrendszerüket. Ezért a különböző egyetemek, főiskolák követelményi rendszere igen sokszínű és változatos képet mutat, ennek okán jelenleg az átjárhatóság lehetősége is megkérdőjelezhető.

32 „Mindez azt jelenti, hogy Ukrajnában érettségit szerezhetsz olyan – ukrán vagy nem ukrán – fiatal is, aki nem beszél a köztársaság nyelvét. És elboldogul nélküle felnőttként is: ezt a köztársaság fennálló intézményrendszere lehetővé teszi.” (Balla, 1993:12–13)

33 Például: Donyeck és Luhanszk megye, Krím-félsziget.

34 A 2007-es évig 17 ágazat 70 szakirányában mintegy 586 szakosítással folyt képzés a felsőoktatásban. (<http://www.ope.hu>)

35 Mind az alapképzésben (BA-szint), mind pedig a teljes felsőfokú képzés (mesterképzés) estében.

A folyó tanévben (2007/08) megtörtént az oklevélmelléletek bevezetésének előkészítése. Azonban ebben a kérdésben is bizonytalanság tapasztalható.

A MAGYAR NYELVŰ FELSŐOKTATÁS HELYZETE ÉS PROBLÉMÁI

A MAGYAR NYELVŰ FELSŐOKTATÁS KORSZAKAI

A kárpátaljai magyar nyelvű felsőoktatás történetét négy korszakra érdemes osztanunk. A magyar nyelvű felsőoktatás első korszaka az ungvári tanárképző főiskolához köthető,³⁶ ahol 1952-ben magyar nyelv- és irodalomtudományi szak létesült. Az intézmény nagyon hamar, már 1954-ben megszűnt, hallgatóit az időközben megnyílt Ungvári Állami Egyetem vette át: a magyar szakosokat érdekes módon orosz szakra, ahol 1956 és 1959 között magyar nyelvet és irodalmat is tanultak fakultatív keretek között.

A második korszak 1963-ban kezdődött az Ungvári Állami Egyetem magyar tagozatának létrejöttével, és 1965-ben az önálló Magyar Filológiai Tanszék megalakulásával folytatódott. A kilencvenes évek elejéig ez utóbbi jelentette a magyar nyelvű felsőoktatást Kárpátalján.³⁷ A Tanszék kezdetben 20-20 hallgatóval működött. Az 1969/70-es tanévben megindult a levelező képzés, ettől kezdve a nappali képzésben részt vevő hallgatók száma évfolyamonként a felére csökkent. 1995-ben a levelező képzés megszűnt, viszont 15 nappali tagozatos hallgatót vettek/vesznek fel egy-egy évfolyamra, akik mellett önköltséges alapon további hallgatók is tanulhatnak. (Beregszászi–Csernicskó–Orosz, 2001; Lizanec, 1993; Fedinec, 1996) A Tanszéken 1968 óta aspirantúra is működik.

A magyar tannyelvű felsőoktatás harmadik szakaszát 1990-től számítjuk. Ettől az évtől vált lehetségessé a kárpátaljai magyar fiatalok anyaországi továbbtanulása. A kárpátaljai magyar nemzetiségű végzősök a magyarországi felsőfokú intézményekbe sikeresen tett felvételi esetében 26 állami ösztöndíjra pályázhatnak az Oktatási és Kulturális Minisztérium által létrehozott Ösztöndíjtanácshoz.

A kárpátaljai magyar felsőoktatás negyedik, legjelentősebb korszaka 1994-ben vette kezdetét, amikor létrejött a Kárpátaljai Magyar Főiskoláért Alapítvány (KMFA). Az alapítvány szerződést kötött a magyarországi Művelődési és Közoktatási Minisztériummal (MKM), illetve a nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskolával (BGYTF), melynek eredményeképpen 1994-ben Kárpátalján megindulhatott az önálló magyar tannyelvű tanárképzés Beregszászon, melynek anyagi fedezetét a KMFA, a képzés személyi költségeit az MKM, szellemi feltételeit pedig a BGYTF biztosította. A képzés a BGYTF kihelyezett tagozataként valósult meg. A Beregszászi Speciális Tanárképzés 1996-ig működött a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola (KMTF) működési engedélyének megszerzéséig, ahol óvodapedagógus, tanítói, angol–földrajz, angol–történelem és történelem–földrajz szakon folyt oktatás.

36 Az ungvári tanárképző főiskola előtt az 1947/48-as tanévben a huszti tanítóképzőben indult nappali és levelező szakon tanítói képzés a magyar iskolák alsó tagozatos osztályai számára.

37 A Tanszéken csak a szaktárgyak oktatása folyt és folyik magyar nyelven, az általános tárgyakat a rendszerváltás előtt elsősorban oroszul, ma ukrán nyelven adják elő.

1999-ben a Szent István Egyetem Kertészeti- és Élelmiszeripari Karának kihelyezett tagozatán is elkezdődött a képzés, egy évvel később pedig a Nyíregyházi Főiskola Mezőgazdasági Karának kihelyezett tagozatán indult be az oktatás gazdálkodási és közgazdász szakon. (Beregszász–Csernicskó–Orosz, 2001; Brenzovics, 1997; Orosz, 1997)³⁸ A Főiskolát az első kibocsátás évében, 2001-ben akkreditálták, így ez az intézmény lett az első olyan magyar felsőoktatási képzési hely a határon túli magyarok életében, amely integrálódott a többségi nemzet oktatási rendszerébe, illetve az ukrán állami felsőoktatási intézmények diplomáival egyenértékű diplomát adott ki végzőseinek. (Orosz, 2005b) 2003-tól II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola néven struktúraváltással és profilját bővítve jelenleg a pedagógusképzésen kívül eső szakterületeken is folynak képzések nappali és levelező tagozaton.³⁹ A 2006/07-es tanévben a főiskolán különböző képzési formákban összesen 1498 fő tanult. Ez azt jelenti, hogy a hallgatói létszám az intézmény fennállásának első évéhez képest 25-szörösére növekedett.

A Szovjetunió széthullásáig Kárpátalján egyetlen felsőoktatási intézmény – az Ungvári Állami Egyetem – működött. A függetlenség elnyerését követően országos szinten a felsőoktatás expanzióját prioritásként kezelték, hogy az önálló ukrán állam értelmiségi rétegét minél hamarabb kineveljék. Ez a törekvés Kárpátalján is jelentős mértékben éreztette hatását.⁴⁰ A megyében napjainkban több III–IV. akkreditációs fokozattal rendelkező felsőoktatási intézmény működik. Ezek közül a legjelentősebb a három állami: az Ungvári Nemzeti Egyetem, a Kárpátaljai Állami Egyetem⁴¹ és a Munkácsi Technológiai Főiskola.⁴² A Munkácsi Humánpedagógiai Főiskola⁴³ megyei alapítású, elsősorban a Mmegyei Tanács finanszírozza, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (II. RFKMF) pedig alapítványi, amely így az ukrán államtól nem részesül támogatásban. (Orosz, 2007:26)⁴⁴ Látható tehát, hogy a kilencvenes évek elején az Ungvári Állami Egyetem elvesztette monopolhelyzetét a felsőoktatás területén, mert a kárpátaljai nagyobb városok létrehozták saját intézményeiket.

38 A Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola megalakulásával kapcsolatban részletesebben lásd Orosz, 1996a, 1997; Brenzovics, 1997.

39 Jelenleg csak könyvvitel és auditálás szakon, mivel az agrárképzés időközben megszűnt.

40 A felsőoktatási intézmények alapítását ebben az időszakban megkönnyítette, hogy még nem fogadták el az akkreditációs törvényt, hanem az alapítást miniszteri rendelettel szabályozták. Az intézmények létrehozásának legkönnyebb mechanizmusa az volt, hogy valamely egyetem kihelyezett tagozataként kezdték el a képzést, majd az első diploma kibocsátása után önállósodtak.

41 Az első önálló intézmények közé tartozott Kárpátalján az Ungvári Informatikai, Jogi és Közgazdasági Főiskola, ma Kárpátaljai Állami Egyetem. Az ungvári Városi Tanács hozta létre mint alternatív képzést biztosító intézményt az Ungvári Nemzeti Egyetemmel szemben. Működési engedélyét az első akkreditációs folyamat első fázisában, 1996-ban kapta meg. (Orosz, 2007)

42 A Munkácsi Technológiai Főiskola a munkácsi Városi Tanács kezdeményezésére a Hmelynickij Város Podolja Technológia Egyetem kihelyezett tagozatából jött létre 1997-ben. (Orosz, 2007)

43 A Munkácsi Humánpedagógiai Főiskola az Ivano-Frankivszki Egyetem kihelyezett tagozatából önállósodott a Munkácsi Középfokú Tanítóképző bázisán. Magyar tagozata csak szakiskolaként működik

44 Bővebben lásd Orosz, 2006b.

MAGYAR HALLGATÓK A KÁRPÁTALJAI FELSŐOKTATÁSBAN

Orosz Ildikó kutatásából egyértelműen megállapítható, hogy az elmúlt mintegy tízéves periódusban az állami és a megyei felsőoktatási intézményekben a hallgatói létszám folyamatosan nőtt. Az 1998/99-es tanévben regisztrált 11 754 fő hallgatói létszám a 2006/07-es tanévre már 16 905 főre bővült, ami jelentős, 43,8%-os létszámnövekedést mutat. Ebben az időszakban növekedés tapasztalható a magyar nemzetiségű hallgatók aránya tekintetében is. Az 1998/99-es tanévben 658 magyar nemzetiségű hallgató járt a kárpátaljai állami és megyei felsőoktatási intézményekbe, míg a 2006/07-es tanévben ez a szám elérte a 902 főt, vagyis a magyar nemzetiségű hallgatók létszámnövekedése a vizsgált tanévben 244 fő, ami 16%-os növekedést jelent.

A magyar kisebbség esetében ezt a létszámnövekedést egyértelműen a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola által nyújtott felsőoktatási képzések segítették elő. Amíg a terület állami és megyei felsőoktatási intézményeiben tanuló magyar nemzetiségű hallgatók részaránya a vizsgált időszakban lényegesen nem növekedett, összességében nem érte el a 6%-ot, addig a II. RFKMF hallgatói létszáma hatszorosára emelkedett. A 2006/07-es tanévben a kárpátaljai magyar nemzetiségű hallgatók aránya a megye felsőoktatási intézményeiben 1923 fő volt, ebből 1021 fő – vagyis több mint a fele, 53%-a – a II. RFKMF hallgatója volt. (Orosz, 2007:28)

A biztató létszámnövekedés ellenére sem megnyugtató a helyzet. A kárpátaljai felsőoktatási intézményekben tanuló magyar nemzetiségűek aránya nem éri el a kárpátaljai magyarság részarányát,⁴⁵ pedig az itt élők számára a függetlenség elnyerése óta a terület intézményei jelentik a továbbtanulás lehetőségét, míg a helyi ukrán lakosok előtt mint potenciális lehetőség, egész Ukrajna intézményi hálózata adott. Elmondható, hogy Kárpátalján a piacképes, magas presztízsű képzésekben változatlanul nagyon alulreprezentált a kárpátaljai magyar kisebbség. A jogi, orvosi, fogorvosi, közigazgatási, gyógyszerészi, vegyészmérnöki, idegenforgalmi és turisztikai képzésekben nem történt lényeges előrelépés. Ugyanez a helyzet jellemző a pénzügyi tanulmányokra is. (Orosz, 2007:29) Ezeknek a szakoknak az oktatását a kárpátaljai magyarság önerőből nem tudná felvállalni, de nagy valószínűséggel jelentős magyarországi támogatás esetében sem, mert többségük a helyi törvények értelmében állami monopólium. (Orosz, 2007:28)

Az alacsony részarány elsősorban azzal magyarázható, hogy a Szovjetunió szétbomlása, majd a független Ukrajna kikiáltása után az államnyelv bevezetése rendkívül negatívan érintette a magyar nemzetiségű lakosságot. A szovjet iskolarendszerben ugyanis az orosz nyelvet részesítették előnyben mint a nemzetek közötti érintkezés nyelvét. Az ukrán nyelvet nem tanították. A függetlenség kikiáltása után viszont mind a mai időkig nem teremtették meg a megfelelő feltételeket az ukrán nyelv oktatásához. (Beregszászi–Cserniczkó–Orosz, 2001; Orosz, 2005),⁴⁶ illetve a felvételinél nem biztosítanak egyenlő esélyeket a nemzetiségi iskolák végzősei

45 Kárpátalján a magyar nemzetiségűek részaránya 12%.

46 Nincsenek tantervi programok a nemzetiségi iskolák számára, nincsenek megfelelő színvonalú tankönyvek, illetve felkészült ukránnyelv-szakos tanárok.

számára.⁴⁷ (Orosz, 2005b) A magyar nemzetiségűek alacsony hallgatói részaránya egyrészt ebből a hátrányos starthelyzetből adódik, másrészt a magyar lakosság a könnyebben elérhető, arányaiban jóval nagyobb költségtérítéses képzéseket nem tudja megfizetni.⁴⁸ (Orosz, 2005a)

Ukrajnában is egyre jobban megfigyelhető a felsőoktatás piacosodása. Az intézmények rákényszerülnek a „hallgatóvádaszatra”. A demográfiai hullámvölgy okán egyre kevesebb az érettségiző, ezért minden egyetem, főiskola igyekszik mind jobban elérni a számára megfelelő potenciális hallgatói kört. Az ungvári egyetemen a magyar diákok elsősorban olyan szakokra nyernek felvételt, amelyekre eleve kevesen jelentkeznek: fizika, matematika, biológia. A legnagyobb presztízsű és legdrágább egyetemi képzésekre – pl. (fog)orvosi, jogi, pénzügyi, nemzetközi turizmus, nemzetközi kapcsolatok – szerencsés esetben is csak egy-egy magyar diák jut be. Ebben lenne szerepe a kárpátaljai magyar politikusoknak, a magyar társadalmi szervezeteknek, hogy elérjék: ezeken a szakokon elkülönített helyeket tartsanak fenn a magyar diákok számára. Ez a gyakorlat Kárpátalján, a hegyvidéki járásokból felvételizők esetében már működik is. Figyelembe kellene továbbá venni a magyar lakosság százalékarányát, és ehhez mérten szakonként megfelelő számú helyet kellene biztosítani a magyar ajkú diákoknak. (Popovics, 2006)

ÚJ ÉRETTSÉGI-FELVÉTELI RENDSZER

Ukrajna arra törekszik, hogy európai normákat vezessen be az oktatásba. Ez a folyamat a bolognai rendszerhez való csatlakozásnak köszönhetően felgyorsult. Az első fontos lépés e tekintetben a tizenkét éves oktatási rendszerre való áttérés mellett a független érettségi-felvételi vizsgaközpontok bevezetése 2008-ra. Az új rendszer körül sajnos igen sok a bizonytalanság, a jelenleg kialakult helyzet nagymértékben ronthatja a nemzetiségek érdekeit.

A Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség (KMPSZ) már 2005-ben felhívta a figyelmet az ebből adódó esetleges buktatókra. A Megyei Tanács 2006. december 28-án a KMPSZ-szel karöltve interpellációval fordult az ukrán oktatási miniszterhez, hogy a kötelezően bevezetendő vizsgaközpontokban a nemzetiségi iskolák végzősei anyanyelven tehessék le az emelt szintű érettségit, ami ráadásul egyben a felvételi vizsgát

47 Az Ungvári Nemzeti Egyetemen bár minden évben biztosítják a nemzetiségi iskolák végzősei számára az anyanyelven történő felvételizést, a feladatlapokat a felvételi vizsgákon nem fordítják le a nemzetiségi felvételizőknek, illetve csak részben, a vizsga kezdetekor, így a jelentkezők nem tudják időben kitölteni azokat. A fordítások minősége is nagy kívánnivalót hagy maga után, mert általában nem szaktanároknak bízzák. A feladatokat így csak konyhanyelvre fordítják le, a szaknyelv ismeretének hiánya miatt a magyar fordítás sok esetben nem egyezik az eredeti ukrán szöveggel.

48 Ennek az az oka, hogy a magyarság több mint 70%-a falvakban lakik, ahol alig van munkalehetőség, és nem volt reprivatizáció. Így a magyaroknak csak nagyon csekély része találta meg helyét és boldogulásának lehetőségeit az új gazdasági körülmények között. A költségtérítéses képzések éves díja pedig általában 300–1500 USD között van. Ez az összeg jelentősen meghaladja a jelenlegi minimálbér összegét.

jelenti számukra.⁴⁹ A felvetésre – akkor – pozitív válasz érkezett a miniszter által delegált hatáskör alapján a kérdésben illetékes vizsgaközpontok igazgatóságától, mondván, hogy figyelembe veszik a hatályos törvényeket, és biztosítják a kisebbségek számára az érettségi tesztek fordítását.⁵⁰ Ezután a kárpátaljai magyarság számára – de más anyanyelvi iskolahálózattal rendelkező nemzetiségek számára is – sokkolóan hatott a hír, hogy a 607-es számú rendeletével a miniszter 2007. július 13-án kihirdette: a következő évtől minden felsőoktatási intézményben továbbtanulni szándékozónak kötelező az emelt szintű érettségi, amit ukrán nyelven kell letenni.

Az érettségizőknek az új szabályozás szerint három tárgyból kell vizsgáznuk: ukrán nyelvből és irodalomból, melynek szintjét az ukrán iskolát végzetek tudásához igazították, valamint két szabadon választott tárgyból, ám azokból is ukrán nyelven. Az ukrán nyelv és irodalom vizsga esetében egyértelműen hátrányba kerülnek a nemzetiségi iskolák végzősei, így a magyar diákok is, hisz ők más kiindulási szintről, más program alapján s más minőségben tanulják az államnyelvet. Egyértelmű tény az is, hogy az ukrán nyelven való vizsgáztatás más tantárgyak esetében is jelentős hátrányt jelent a nemzetiségi iskolák végzőseinek, hiszen nem tárgyi tudásukat, hanem nyelvismeretüket fogják mérni. Ezzel nagyrészüket teljesítménye valószínűleg olyan mértékben romlik majd, hogy nem érik el azt a ponthatárt, amivel felsőoktatási intézményekbe jelentkezhetnek, illetve amennyiben mégis elérik, megszerzett és magukkal hozott pontjaikkal valószínűleg csak a költségtérítéssel képzésbe kerülhetnek be. Mindez hosszú távon azt eredményezheti, hogy a kárpátaljai magyar fiatalok kiszorulnak a felsőoktatásból, illetve a szülők ebben az új helyzetben a magyar iskola helyett az ukránt választják majd.⁵¹ (Fellegek..., 2007)

Orosz Ildikó, a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség elnök asszonya szerint a vizsgaközpontok kialakításának kérdésében Ukrajna nem azt a megoldást követte, amely néhány nyugati-európai országra jellemző. Nem önálló, kimondottan érettségi céljából létrehozott, valóban független vizsgaközpontot hoztak létre, melynek állandó, folyamatos működése folytán a diák az év bármely időszakában – vagy legalábbis kétszer – bejelentkezhet, vizsgázhat. Itt működő oktatási intézményeket jelöltek ki az érettségi-felvételi vizsgák lebonyolítására. Tehát a folyamatban érdekelt szakemberek alakítják ki a vizsgák alapján a felvételizők közötti sorrendet, mert a rendelet értelmében akik a független vizsgaközpontokban sikeresen érettségiznek, azok egyben felvételt is nyerhetnek az ukrainai felsőfokú intézményekbe. Az ukrán viszonyokat figyelembe véve könnyen elképzelhető, hogy nem a kellő figyelemmel és hozzáértéssel fogják ezt a kérdést kezelni. Ebben az esetben pedig várható, hogy

49 2006. december 28-i 221. határozat.

50 2007. február 2-án kelt válaszlevél alapján.

51 A rendelet meghozatala után ez a tendencia már jelentős mértékben érezhetővé vált nemcsak az iskolai beiratkozás esetében, de az óvoda (az óvodai csoport) megválasztása esetében is. Az esetek többségében ezt a hátrányos helyzetet az ukrán iskolával sem sikerül majd megoldani. Ezt egyértelműen igazolják a korábbi évek, évtizedek hasonló esetei – gondoljunk a cseh érára vagy a szovjet időkre. Mire a magyar iskolásnak sikerül megtanulnia az államnyelvet, olyan nagy lemaradásra tesz szert más tantárgyak terén kortársaival szemben, amelyet később csak elvétve sikerül ledolgoznia.

továbbra is a korrupció fog dominálni a felvételi vizsgák körül,⁵² csak másik szintre tolódik át.⁵³ (Marton, 2007a)

A szakember szerint ennél is nagyobb gondot és problémát jelent, hogy a határozat(ok)ban nem szerepel, mi lesz a nemzetiségi iskolák végzőseivel. Orosz Il-dikó szerint szerencsés esetben, ha a vizsgaközpontokban minden végzős számára esélyegyenlőséget teremtenek, az a nemzetiségi iskolák végzős-felvételiző diákjai számára akár pozitív hozadékkal is járhat, mert így nem kell majd minden intézménynél külön-külön kérvényezni az anyanyelven történő felvételizést, hanem csak a vizsgaközpontokban. Ha ott anyanyelven érettségizhetnének a nemzetiségi fiatalok, a kiadott okmányt bármely felsőfokú intézmény bármely szakára benyújthatnák. (Marton, 2007a)

Az anyanyelven történő érettségi engedélyezése, illetve a vizsgaközpontok körül kialakult egyéb kérdések megoldása érdekében a Megyei Tanács magyar nemzetiségű képviselői, illetve a magyar szakmai és érdekvédelmi szervezetek tiltakozásának eredményeképpen végül is az Ukrajnai Oktatási Minőségértékelő Központ igazgatójának – a 2008. évi emelt szintű érettségi szervezési elveiről – megalkotott rendelete alapján az érettségizőknek jogukban áll a hét megadott nyelv közül megválasztani a vizsga nyelvét. Ezek között a magyar is szerepel. Úgy tűnik tehát, hogy a kitartó levelezések, egyeztetések, tárgyalások végül is eredménnyel jártak: a kárpátaljai magyar középiskolák végzősei jövőre is anyanyelvükön érettségizhetnek és felvételizhetnek a felsőfokú tanintézményekbe. A tanintézményekben már el is kezdődött azoknak a tanulóknak a nyilvántartásba vétele, akik a felvételizést lehetővé tévő emelt szintű független vizsgaközpontokban akarnak érettségizni. A lebonyolítás mikéntjéről viszont egyelőre semmit nem lehet tudni. A nemzetiségi iskolák végzősei számára a minisztérium megengedte ugyan, hogy anyanyelvükön érettségizzenek és felvételizzenek, ám ennek gyakorlati megvalósításáról egyelőre még semmiféle rendelkezés nem született.

A rendelet viszont továbbra is számtalan nyitott kérdést hagyott megválaszolatlanul. Ha a magyar tannyelvű iskolák végzőseinek ukrán nyelvből és irodalomból ukrán nyelven kell vizsgázniuk, méghozzá ugyanolyan követelmények szerint, mint az ukrán tannyelvű iskolákban anyanyelvükön végzett diákoknak, már nem beszélhetünk esélyegyenlőségről.

Problémát jelent továbbá, hogy vannak olyan szakirányok, ahol kötelező vagy választott vizsga a világirodalom. A magyar tannyelvű iskolákban viszont a világirodalmat eggyel kevesebb óraszámban, a magyar irodalom keretein belül tárgyalják. Újabb probléma, hogy a nemzetiségi iskolák végzősei nem választhatják emelt szintű érettségiként anyanyelvüket, esetünkben a magyar nyelvet és irodalmat, továbbá az idegen nyelvet.⁵⁴ (Marton, 2007a)

2007 évéig még arról sem született kielégítő döntés, hogy hol és mikor fordítják le a választható tantárgyak vizsgatesztjeit. A minisztérium legújabb elképzelése szerint az érettségizőknek szakszótárak segítségével, maguknak kell lefordítaniuk a

52 Ami nagymértékben jellemző az ukrajnai felsőoktatási intézmények jelentős részére.

53 Nem az egyetemeken fog megjelenni, hanem a létrehozott vizsgaközpontokban.

54 Idegen nyelvből az ukrán tannyelvű iskolák végzősei sem tehetnek emelt szintű érettségit.

számukra ismeretlen szöveget, természetesen a vizsgára szánt időkereten belül. Nem tisztázott egyelőre az sem, miként történik majd a magyar nyelvű tesztek értékelése. Ugyanis az ukrán nyelvű tesztek kiértékelését a tárgyilagosság biztosítása érdekében valamelyik más megyében fogják elvégeztetni, de a magyar nyelvű tesztlapok esetében ezt nehezen lehet elképzelni.

Kérdés tehát a vizsgaközpontok és az új felvételi eljárással kapcsolatban továbbra is bőven akad. Az érettségizők és az intézmények viszont tudni szeretnék, mire is készüljenek fel. A vizsgaközpontok körül kialakult bizonytalanságok és problémák mellett a kárpátaljai magyar tannyelvű felsőoktatás másik nagy kérdése, hogy az elkövetkező években milyen szintű diplomát adhatnak ki végzőseiknek. A kérdésfelvetést elsősorban a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola szemszögéből érdemes vizsgálni.

A BOLOGNAI TÍPUSÚ KÉPZÉSI RENDSZER BEVEZETÉSE

Európában a bolognai típusú képzési rendszer háromszintű. A diákok az érettségire alapozott, általában hároméves tanulmányaik után BA fokozatú oklevelet kapnak, majd további kb. kétéves képzés révén szerezhethető meg a master fokozatú diploma. Ezzel szemben Ukrajnában – bár történtek jelentős lépések az átállásra – még mindig az 1996-os oktatási törvény által elfogadott négyfokozatú, lineáris rendszer van életben. Az I–II. fokozatú felsőoktatási intézmények elsősorban az általános iskolákra épülnek,⁵⁵ és 3–4 éves képzés után „ifjú szakember” (*molodsij szpecialiszt*) diplomát adnak végzőseinek.⁵⁶ A III. fokozatú felsőoktatási intézményekbe (főiskolákra) érettségi után lehet felvételizni, és négyéves képzést követően végzősei szakiránynak megfelelő baccalaureatusi (*bakalavr*) fokozatú diplomát kaphatnak. Ez a diploma egyébként az európai oktatási rendszerben a főiskolai – az új rendszerben a BA-szintű – diplomával egyenértékű. A legmagasabb szinten (IV.) akkreditált felsőoktatási intézményekben (egyetemek) specialista (*szpecialiszt*) és magiszteri (*magisztr*) fokozatú diplomát lehet szerezni. A specialista már egyetemi fokozatnak számít, amit a baccalaureatusra épülő egyéves képzés után kaphatnak meg a hallgatók. A magiszteri fokozat is a baccalaureatusra épülő egyéves képzéssel érhető el, viszont a hallgatónak más tartalmú programot kell teljesítenie. Mind a kettő feljogosít arra, hogy aspirantúrára jelentkezzen a hallgató, különbség a kettő között abban rejlik, hogy a magiszteri fokozattal rendelkezők – a középfokú oktatás mellett – felsőoktatási intézményekben is taníthatnak.

A felsőoktatási intézmények státusa Ukrajnában lényegében nem attól függ, hogy milyen akkreditációs fokozattal rendelkeznek (II., III., IV.), hanem attól, hogy az ukrain akkreditációs bizottság milyen működési engedélyt adott ki számukra, hallgatói milyen minősítésű diplomát szerezhethetnek meg. Eszerint pedig a II. foko-

⁵⁵ Általános iskola (alapiskola) 1–9. osztály.

⁵⁶ Kárpátalján a magyar nyelven is oktató I–II. fokozatú intézmények közé tartozik – többek közt – a munkácsi tanítóképző, az ungvári közművelődése, az ungvári vagy zeneművészeti, illetve a beregszászi egészségügyi kollégium. (A szakképzésről lásd részletesebben Gabóda, 1999.)

zattal akkreditált felsőoktatási intézmények (kollégiumok) is adhatnak baccalaureatusi fokozatú diplomát, és a III. fokozaton akkreditált felsőoktatási intézményekben (főiskolák) is megszerezhető a specialista fokozat. Ez utóbbi érvényes a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolára és a Munkácsi Technológiai Főiskolára is. Mindkét intézmény „*Diplom Baccalaureus*” (BSc), illetve „*Diplom Specialist*” minősítésű oklevél kiadására jogosult. Ez utóbbi egyetemi szintnek felel meg, ami azt jelenti, hogy az ilyen diplomával rendelkező végzősök doktori iskolákban, aspirantúrára is folytathatják tanulmányaikat. Az is lehetséges továbbá, hogy a IV. szinten akkreditált, kiemelt egyetemek is főiskolai szintű diplomát adjanak.

A problémát tehát az jelenti, hogy Ukrajnában az európai értelemben vett felsőfokú képzés háromszintű: baccalaureatusi, specialista és magiszteri szintből áll. A kialakuló új ukrainai felsőoktatási rendszerben – miután Ukrajna 2005-ben csatlakozott a bolognai folyamathoz – egyelőre nem világos, mi lesz a specialista szint sorsa, hiszen az nem kompatibilis az európai rendszerrel, amelynek a bevezetését az oktatáspolitikai kormányzat célul tűzötte ki. Valószínűsíthető, hogy a közeljövőben Ukrajnában ismét váltásra kerül sor, hozzáigazítandó a négy szintű ukrainai rendszert a kétszintű európaihoz (doktori nélkül). Várhatóan megszüntetik majd a specialista fokozatot, bár erre vonatkozó törvényerejű döntés egyelőre még nem született. A kárpátaljai magyar tannyelvű felsőoktatási intézmények törekvése ezért sem lehet más, mint hogy a jövőben a baccalaureatusi diploma elérése után a magiszteri fokozat megszerzését ajánlják fel a diákoknak. (Beregszászi–Csernicskó–Orosz, 2001; Marton, 2007b)

Az előző problémához szorosan kapcsolódik a képzésben részt vevő minősített oktatók kritikus számának kérdése. Ukrajna egyelőre annak ellenére, hogy csatlakozott a bolognai folyamathoz, nem ismeri el a PhD-fokozatot⁵⁷ csak hosszú, ún. átminősítési eljárás után, melyet még 2003 augusztusában szabályoztak.⁵⁸ Ez nem az oklevelek ekvivalenciájára fókuszál, hanem arra, hogy a dolgozat színvonala megfeleljen az ukrán követelményeknek. Abban az esetben, ha az Állami Minősítő Bizottság a bekért 12 féle dokumentumot elfogadásra alkalmasnak találja, a szakiránynak megfelelően felkér egy 2-3 tagú szakértői bizottságot, amely az anyagot megvizsgálja és véleményezi. Az értékelt anyagot a bizottság előtt az illető részvételével – akinek kérdéseket tehetnek fel a témával kapcsolatban (gyakorlatilag második védés) – jóváhagyják vagy elutasítják. A bizottság véleménye az Állami Minősítő Bizottság elé kerül, amely meghozza a döntést: az előterjesztés alapján kiadható-e a kandidátusi fokozat a kérelmezőnek. A diploma, illetve a szükséges okmányok hivatalos fordítását, másolatát Kijevben kell benyújtani a nosztrifikációs főosztályon, és jelentős honosítási

57 A bizonyítványok és diplomák elismerését általában az országok közötti kétoldali ekvivalencia-szerződések szabályozzák. Ilyen szerződést írt alá 1998-ban Magyarország és Ukrajna. A megállapodás szabályozza a különböző képzési formák megfeleltetésének elveit, amelyek alapján a kárpátaljai magyarok esetében például korábban a megyei állami közigazgatási hivatal illetékes osztálya volt hivatott hitelesíteni a Magyarországon kiadott diplomákat.

58 Ukrajna bolognai folyamathoz való csatlakozásának előkészítésekor, 2003-ban a minisztertanács rendelete alapján létrehozták a külföldön szerzett diplomák elismerésének érdekében a honosítással foglalkozó nosztrifikációs főosztályt.

díjat is kell fizetni (Apáczai Közalapítvány – A határon túli magyar oktatásért.htm). Ez az eljárás egyáltalán nem tekinthető méltányosnak, és elsősorban a kárpátaljai magyar tannyelvű oktatás fellegvárának tekinthető II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolát sújtja. A főiskolának jelenleg 12 PhD-fokozattal rendelkező és 17 magyarországi PhD-képzésben tanulmányokat folytató oktatója van. Mivel eddig nem sikerült kielégítően rendezni a kérdést (honosítást) az intézmény pályázatot volt kénytelen meghirdetni a tanári állások betöltésére, amelynek nyomán különböző ukrainai felsőoktatási intézményekből kandidátusok és nagydoktorok is jelentkeztek az állások betöltésére. Így a főiskolán az előírásoknak megfelelő számú tudományos fokozattal rendelkező előadó dolgozik.⁵⁹ A magyarországi okmányok honosítása is folyamatban van, és ha megtörténik azok elismerése, akkor az intézmény nemcsak szakonként,⁶⁰ de teljes egészében megfelel az egyetemi követelményeknek.

* * *

2005-ben Ukrajna csatlakozott a bolognai folyamathoz, amely – többek közt – a különböző európai képzési rendszerek egységesítését és átjárhatóságát, a megszerzhető képesítések kölcsönös elfogadását célozza. Összefoglalva elmondható: az ukrán felsőoktatás elindított modernizációja az eredmények ellenére is csak lassan és vontatottan halad, a kárpátaljai magyar tannyelvű felsőoktatás szemszögéből a távlati hatások nem beláthatóak. Az ukrainai Oktatási és Tudományos Minisztérium – talán a bolognai elvárásoknak való megfelelési igyekezetében – nem indukál olyan visszafordíthatatlan hatású gyakorlati megoldásokat a kisebbségi felsőoktatásban (sems), amelyek hosszú távon negatív irányba befolyásolják a kárpátaljai magyarság jövőjét Ukrajnában.

IRODALOM

- Az Ukrán Szovjet Szocialista Köztársaság oktatási törvénye.* 1991. május 23. Kijev. (Zakon Ukrajini Pro Oszvitu)
- Balla D. Károly (1993): *Kis(ebb)ségi magyar skizofrénia.* Ungvár–Budapest: Galéria Kiadó.
- Beregszászi Anikó–Csernicskó István–Orosz Ildikó (2001): *Nyelv, oktatás, politika.* Beregszász: Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.
- Botlik József–Dupka György (1993): *Magyarlakta települések ezredéves Kárpátalján.* Ungvár–Budapest: Intermix Kiadó.
- Brenzovics László (1997): Nehéz körülmények között. A Kárpátaljai Magyar Tannyelvű Tanárképző Főiskola alapításának rövid története. *Forrás*, 5:98–103.

⁵⁹ Sajnos ezeknek az oktatóknak egy része nem beszéli a magyar nyelvet.

⁶⁰ 2007 júniusában volt egy ellenőrzés, ahol a tárgyi feltételek vizsgálata kapcsán megállapították, kevés az egy hallgatóra jutó alapterület. A másik felvetett probléma a minősített oktatók alacsony száma, miután nem fogadták el a magyarországi PhD doktori fokozatot. Emiatt az illetékes szervek több szaktól megvonták a specialista szintű képzés indításának engedélyét.

- Fellegek a magyar oktatás terén. Interjú dr. Orosz Ildikóval és dr. Soós Kálmánnal. *Kárpátalja*, 2007. szeptember.
- Fedinec Csilla (1996): A magyar közoktatás története és a tankönyvkiadás helyzete Kárpátalján 1938 és 1961 között. In: Csernicskó István–Várad Tamás (szerk): *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 39–46.
- G. Reuhl–V. Pogrebnyak (1996): Study on the international comperability of the system of higher education in the Ukraine. (This study has been presented with financial assistance from the European Commission within the framework of the Tempus programme.) Bonn–Kijev.
- Gabóda Béla (1999): Hova menjünk tanulni? Magyar nyelvű szakoktatás Kárpátalján. *Közoktatás*, 1:8–11.
- Gabóda Béla (2004): *Az ukrán felsőoktatás változásai 1990–2003 között*. Neveléstudományok Intézetének Könyvtára (Debrecen). (Kézirat.)
- Komáromi Sándor (2001): Felsőoktatási reform a független Ukrajnában. *Kisebbségkutatás*, 2:337–339.
- Lizanec Péter (1993): Magyar felsőfokú oktatási és tudományos intézmények Kárpátalján. In: *Az Ungvári Hungarológiai Intézet tudományos gyűjteménye*. Ungvár–Budapest: Intermix Kiadó. 6–37.
- Marton Erzsébet (2007a): Emelt szintű érettségi – buktatókkal. *Közoktatás*, 3–4:2–3.
- Marton Erzsébet (2007b): Hogyan tovább? Felvételi vagy diplomahonosítás. *Közoktatás*, 1–2:2–3.
- Miller, J. (1994): Commonwealth of Independent States (CIS). In: R. E. Asher et al. (eds.): *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford–New York–Seoul–Tokyo: Pergamon Press.
- Orosz Ildikó (1996a): A Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola. In: Kozma Tamás–Buda Marianna (szerk): *Határmenti együttműködés a felsőoktatásban*. Acta Peadagogica Debrecina. XCVI. 159–191.
- Orosz Ildikó (1997): Esettanulmány a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola születéséről. *Magyar Kisebbség*, III/3–4: 60–83.
- Orosz Ildikó (2005a): *A magyar nyelvű oktatás helyzete Kárpátalján az ukrán államiság kialakulásának első évtizedében (1989–1999)*. Ungvár: PoliPrint Kiadó.
- Orosz Ildikó (2005b): A magyar nyelvű felsőoktatás jelentősége a kárpátaljai magyarok számára. In: Pusztai Gabriella (szerk): *Régió és oktatás. Európai dimenzióban*. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete. 42–51.
- Orosz Ildikó (2007): A kárpátaljai magyarok és oktatási helyzetük sajátosságai egy felmérés tükrében, 2007-ben. *Acta Beregsasiensis*. A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola tudományos évkönyve. VI. évfolyam, 1. kötet. 7–43.
- Orosz Ildikó (szerk) (2006b): *Felsőoktatási támogatások és hasznosulásuk Kárpátalján*. Ungvár: PoliPrint Kiadó–KMF
- Penter, Tanja (2000): Das Hochschulwesen in der Ukraine. Zu Reformen, gesetzlichen Grundlagen, Problemen und Perspektiven nach der staatlichen Unabhängigkeit. *Osteuropa*, 11:1212–1232.
- Popovics Zsuzsanna (2006): Oktatásügy magyar szemmel. *KárpátInfó*, augusztus 24.
- Rácz Béla (2004): Felsőoktatási körkép Ukrajnában. *KárpátInfó*, augusztus 13.
- Rendelet a felsőoktatási intézmények működésének engedélyezéséről és akkreditálásáról. 1996. 02. 12., Kijev.
- Ukrajna Felsőoktatási Törvénye (Zakon Ukrajini Pro Viscsu Oszvitu) 2002. január 17.
<http://www.education.gov.ua>
<http://www.opc.hu>

László Béla

*A szlovákiai és a szlovákiai magyar felsőoktatás a bolognai folyamat tükrében**

NEMZETKÖZI TRENDEK

Az 1999. június 19-én, 29 európai ország oktatási miniszterei által aláírt *Bolognai Nyilatkozat* indította el az európai felsőoktatás harmonizálásának, átalakulásának gyakorlati megvalósítását. Ettől kezdve beszélhetünk bolognai folyamatról, melynek elsődleges célja az európai felsőoktatási rendszerek összehangolása, harmonizálása, sokrétűségük megtartása mellett, amely által vonzóbbá, attraktívabbá válhat az európai felsőoktatás. E látszólag ellentmondásos tendenciák közti összhang megteremtése jelenti az Európai Felsőoktatási Tér kialakítását, amit a Nyilatkozat aláírói 2010-ig kívánnak elérni. (Sprievodca, 2006:8) Tanulmányunkban jellemezzük a szlovákiai felsőoktatás bolognai folyamat előtti állapotát. Bemutatjuk a bolognai folyamat célkitűzéseinek alkalmazását s a felsőoktatás ennek köszönhető átalakítását. Kitérünk a szlovák oktatáspolitikai által meghatározott stratégiai célok teljesítésének részleteire, a pozitívumokra és a hiányosságokra.

A bolognai folyamat megvalósításának szempontjából nem érdektelen röviden szólni az okokról és az előzményekről. A világméretű globalizáció gazdasági és politikai átrendeződéshez vezetett. Az amerikai, japán majd a délkelet-ázsiai országok s az utóbbi időben Kína és India gazdasági technológiai sikerei a nyugat-európai országok körében felerősítették a gazdasági és politikai integrációs törekvéseket. A Közös Piac, az Európai Közösség, az Európai Unió kialakításának folyamatában az európai gazdaság versenyképességének megtartása érdekében az utóbbi tíz évben a hangsúly fokozatosan áttérrelődik a társadalmi kérdésekre, mindenekelőtt az emberi erőforrások kérdésére. Ennek egyik összetevője a szabad munkaerő-áramlás, a munkavállalók mozgása, amelynek legfőbb akadályai a szakképzés és a felsőoktatás terén meglévő lényegesen eltérő képzési rendszerek, a képzések tartalmi különbözősége, nehezen összehasonlítható volta s ennél fogva a végzettségek, fokozatok kölcsönös elismeréseinek, elfogadásának nehézségei. A versenyképes gazdaság kialakításának másik összetevője a tudásalapú társadalomban a kiemelkedő kutatási eredményeket produkáló szellemi teljesítmény. A tehetséges kutatók, szakemberek számára ehhez kiváló kutatási, infrastrukturális környezetet szükséges biztosítani. (Hrubos, 2002) Egy európai nagyságú gazdasági és piaci tér tud versenyképes régióként befolyást gyakorolni a világméretű globalizáció gazdasági és politikai kihívásaira. Az emberi erőforrásokkal ezért egy európai szintű felsőoktatási, kutatási térben jól kell gazdál-

* „A tanulmány A bolognai folyamat hatása a szlovákiai és szlovákiai magyar felsőoktatásra c. írásunk (megjelent a *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 2007/2. számában [3–36. oldal]) továbbfejlesztett változata.”

kodni. Kiválóan felszerelt kutatóműhelyekbe kell koncentrálni a tehetséges kutatókat, szakembereket, amelyekben így kiemelkedő kutatási eredmények születhetnek. Az európai felsőoktatási rendszerek összehangolásának szükségessége már legalább ötven évvel ezelőtt fölvetődött. Elsőként a diplomák kölcsönös elismerésének rendszeréből sikerült átültetni általános irányelveket a gyakorlatba. Ezt követte az Európai Kreditátviteli Rendszer (ECTS) kidolgozása és fokozatos bevezetése.

A világ több száz egyetemének rektorai által 1988-ban, Bolognában az első európai egyetem megalakulásának 900. évfordulója alkalmából kibocsátott *Magna Charta Universitatum* már olyan átfogó dokumentum, amely körvonalazza a felsőoktatási rendszerek harmonizálásának alapkérdéseit az egyetemi princípiumok közös, hangsúlyos kinyilvánításával. Ezek az egyetemi autonómia, az oktatás és kutatás kölcsönössége, az oktatás és kutatás szabadsága, a tanárok és hallgatók mobilitása, a végzettségek, vizsgák nemzetközi elismerése, az európai humanista hagyományok megőrzése. A Magna Charta kitér az ezen alapelvek megtartásához szükséges eszközökre is.

A külső gazdasági, társadalmi hatások az európai integrációs folyamat mellett végleges áttörést a *Sorbonne-i Nyilatkozat* hozott, melyet 1998 májusában, a Sorbonne Egyetem alapításának 800. évfordulója alkalmából Franciaország, Németország, Olaszország és az Egyesült Királyság oktatási miniszterei bocsátottak ki. Ebben felhívással fordultak az egyetemi közösségekhez a nyitott Európai Felsőoktatási Térség létrehozására, ami alapfeltétele kontinensük átfogó fejlődésének. Ez volt az első konkrét, közvetlen lépés az összeurópai felsőoktatási modell kimunkálására. (Fronc, 2003)

Az európai politikai testületek is folyamatosan részesei, befolyásolói voltak a felsőoktatás átalakulásának. Az Európai Unió 1992-ben a *Maastrichti Szerződésben* megalapozta oktatáspolitikáját is. Ennek hatására születtek meg az együttműködéseket támogató sikeres programok: a Socrates, a Leonardo da Vinci, a Youth for Europe. Az Európai Tanács és az UNESCO által elkészített és 1997-ben Lisszabonban elfogadott dokumentum többek között a külföldön szerzett diplomáknak az adott országban történő korrekt elbírálására ösztönzi az európai államokat, és ehhez nyújt módszertani segítséget. (Balla, 2004)

A bolognai folyamat beindulásával megszületett az Európai Unió politikai doktrínája is a művelődés terén, amit 2001-ben fogadtak el az Európai Unió és a csatlakozó országok állam- és kormányfői. Itt volt először politikai szinten deklarálva, hogy a tudomány, a technika, az innováció a művelődéssel együtt a gazdasági fejlődés alapvető tényezői. Az Európai Unió elkötelezte magát az európai kutatási térség kialakítása mellett, és három stratégiai feladatban, ezeken belül 13 célban fogalmazta meg politikai elképzeléseit az oktatás és művelődés területei számára. (Fronc, 2003)

A SZLOVÁKIAI FELSZŐOKTATÁS A BOLOGNAI FOLYAMAT KÜSZÖBÉN

Az önálló Szlovákia mintegy tizenöt éve létezik, felsőoktatási rendszerének kialakítása azonban visszanyúlik az 1920-as évekre. Az első világháborút követően létrejött Csehszlovákia erősen aszimmetrikus államrendszer volt, központi államhatalmi szervek mellett működő, bizonyos döntéshozó és végrehajtó jogkörökkel rendelkező

szlovákiai hatalmi szervekkel. Csehszlovákia megalakulását követően az oktatási kormányzat azonnal hozzálátott az Osztrák–Magyar Monarchiából örökölt iskolarendszer gyökeres átalakításához. Azon szemlélet nyert teret, hogy szakítani kell az eddigi oktatási hagyományokkal, és teljesen új alapokra kell helyezni úgy a közoktatást, mint a felsőoktatást. Ennek politikai indítékai éppen abból eredtek, hogy a soknemzetiségű országban az ún. államalapító csehek és szlovákok dominanciáját létrehozzák. Az aszimmetrikus állammodell a szlovákság nemzeti megerősödésének és a kínáló politikai lehetőségeknek függvényében fokozatosan szimmetrikussá vált az 1968-as föderatív modell létrejöttéig. Ekkor az alap- és középfokú iskolák irányítása szinte teljes egészében a föderációt alkotó államok iskolaügyi szerveihez került. A felsőoktatást meghatározó legfontosabb jogkörök (például intézmény létrehozása) azonban egészen 1990-ig a prágai központi törvényhozás hatáskörébe tartoztak. Az új föderatív államhatalmi átrendeződés már a felsőoktatás teljes decentralizációját jelentette az ún. szövetséges államokra (Csehország, Szlovákia) nézve. Gyakorlatilag ettől kezdve beszélhetünk önálló szlovákiai felsőoktatásról a végrehajtás, és 1993-tól a törvényhozás szintjén.

A Szlovák Köztársaság létrejöttéig (1993) a szlovákiai felsőoktatás teljes egészében az egységes csehszlovák felsőoktatás integrált része volt. E felsőoktatási rendszer kezdetektől fogva nem sorolható be sem a duális, sem a lineáris modellek közé, leginkább az „egyszintű felsőoktatás” fogalmával jellemezhető. A képzés ideje 4, 5 vagy 6 év volt. A felsőoktatási intézményekben szerzett diplomák jogi értelemben, de a bérezés és munkavállalás szempontjából is egyenrangúak voltak, függetlenül attól, hogy az intézmény főiskola vagy egyetem nevet viselt. Ebből a felsőoktatási rendszerből teremtette meg a kitörés lehetőségét az 1990. július 1-jével életbe lépett 172/1990 sz. felsőoktatási törvény (*Zákon o vysokých školách*), amely már lehetőséget biztosított a különböző szintű felsőfokú képzéseknek. (Zákon, 1990, 21. §) A törvény még mindig inkább az egymás mellett létező duális képzésnek adott teret, de nem zárta ki az egymásra épülő, többlépcsős lineáris modell alkalmazását sem. (László, 2006b) A felsőoktatási intézmények azonban nem igazán éltek a törvény által felkínált lehetőséggel, és a '90-es években tovább tartotta magát a hagyományos, egyszintű képzés. Az addigi ismeretlen „*bakalár*” (*Bachelor*) képzést az intézmények leginkább levelező (*extern*) formában szervezték meg, mivel ez lehetővé tette számunkra a tandíj szedését. A Csehszlovákia felbomlásával létrejött Szlovák Köztársaság örökölte a még mindig dominánsan egyszintű felsőoktatási rendszert. Azok az intézmények, amelyek neveiben nem szerepelt az egyetem (*univerzita*) szó, igyekeztek névváltással is deklarálni egyenrangúságukat. 2007-ben 17 nyilvános felsőfokú intézmény nevében volt megtalálható az egyetem szó. Ezenkívül működött három művészeti intézmény, amelyek közül kettő főiskola (*vysoká škola*), egy akadémia nevet viselt. A tíz magán-felsőfokú intézmény nevében főiskola megnevezés szerepelt. A katonák és rendőrök képzését szolgáló kettő, illetve egy állami intézményt akadémiának hívták. Az elnevezéseket nemzetközi összehasonlításban továbbra sem könnyű értelmezni, és ez ügyben a 2002. évi felsőoktatási törvény sem hozott előrelépést.

Önálló felsőoktatásról a törvénykezés, az irányítás és a végrehajtás terén Szlovákiában csak 1993-tól, az önálló Szlovák Köztársaság megalakulásától beszélhetünk.

Ez nem jelentett törést a még Csehszlovákiában kialakult felsőoktatási folyamatokban, de a felsőoktatásban mindenképpen erőteljesebben kezdtek megjelenni a csehországitól eltérő sajátos szlovákiai megoldások, mint például az egyetemi doktori titulus visszaállítása stb.¹ Ugyanakkor azonban a szlovákiai felsőoktatás fejlődését, átalakulását továbbra is lényegesen befolyásolták a csehországi események, mindenekelőtt a törvényhozás és szabályozás terén. A szlovák felsőoktatásban kezdetektől fogva tapasztalható az európai nyitás szándéka, a nemzetközi összehasonlításra való hajlam, a törekvés, hogy az európai változások aktív részese legyen. Az Oktatási Minisztérium (*Ministerstvo školstva*, a továbbiakban OM) és a felsőoktatási szakemberek rendszeresen figyelték az európai fejleményeket, és tanulmányaikban, írásaikban részletes tájékoztatást nyújtottak a szakma és a nyilvánosság számára.

A felsőoktatási intézmények a minisztérium koordinációs rendelkezése nélkül nem éppen összehangoltan kezdték bevezetni a különböző kreditrendszereket, amelyeknél érezhető volt az ECTS hatása. Megfelelő törvények híján és a karok önálló jogi személyiségéből eredően 2002-ig voltak olyan intézmények, amelyek egyes karain különböző kreditrendszerek voltak érvényben. Egyes karok, egyetemek belső jogszabályaik útján a még mindig domináns, ún. egyszintű felsőoktatási programokat (4, 5, 6 éves programok) két szintben valósították meg. Ennek az volt a lényege, hogy a tanulmányokat két egymásra épülő részre, alaptanulmányokra (2–3 év) és főtanulmányokra (2 év) osztották. Az alaptanulmányokat a hallgatók ún. összefoglaló átlépő (*postupová skúška*) vizsgákkal zárták, és csak utána folytathatták tanulmányaikat a főstudiumban. E köztes összefoglaló vizsgák szigorlat jellegűnek tekinthetők, melyek vizsgabizottság előtt zajlanak. A köznyelvben kis államvizsgának is nevezik, mivel a vizsgaeredményeket a kötelező államvizsga eredményei közé is beszámítják. A 2007/08-as akadémiai évben a 4–5. évfolyam hallgatói zömében még ehhez hasonló tanulmányi rendszerekben tanultak, melyeknek az egyes felsőfokú intézményekben különböző megvalósítási formái vannak.

A szlovákiai felsőoktatási intézmények erre a tanulmányszervezési rendszerre a '90-es évek második felében tértek át. Ez is azt igazolja, hogy az intézmények a törvényi rendelkezéseket megelőzve az európai trendekre, váltásokra rugalmasan reagálva, az említett alap- és főstudiumokhoz hasonló rendszerek bevezetésével korán elkezdtek a háromszintű felsőoktatásra való átállást. Meg kell azonban jegyezni, hogy a szlovákiai felsőoktatásban 1993 és 2002 között ezek az európai változásokhoz való közeledési folyamatok elég kaotikus képet mutattak, melynek okait a törvénykezési folyamat késésében, az önállóvá vált szlovákiai felsőoktatás szervezése és irányítása terén mutatkozó tapasztalatlanságban, a jogalanyiságú egyetemek és karok nyakába zúduló egyetemi autonómia által nyújtott lehetőségek mohó kihasználásában keresendők.

A bolognai folyamat küszöbén a szlovák felsőoktatásban még két lényeges átalakulási folyamat zajlott. Az első a felsőoktatás tömegesedése, amely a többi Európai

¹ Csehszlovákiában nagy hagyománya volt az egyetemi doktori, köznyelvben kisdoktori fokozatnak. Az 1990-es törvény ezt eltörölte, azonban a törvény 1996-os módosítása visszahozta. Felsőoktatási intézmény, amelynek magiszteri titulussal végződő akkreditált tanulmányi programja van, a szigorlat letétele után megfelelő akadémiai fokozatot adhat. (Zákon, 2002, § 53)

Unióhoz csatlakozó közép-európai államban is megfigyelhető volt. A felsőoktatási intézmények hallgatóinak a száma 2002-re 1992-höz viszonyítva 64 311-ről 136 922-re, több mint kétszeresére (2,13) nőtt. Nem tekinthető egészséges fejlődési folyamatnak a levelező tanulmányi formák hallgatóinak közel négy és félszeresére (4,39) való emelkedése a tárgyalt időszakban. Ezt egyrészt az idézte elő, hogy a levelezős hallgatók hozzájárultak tanulmányi költségeikhez, ami plusz bevételt jelentett az intézménynek, másrészt az akkori állami támogatási modell nem ösztönzött a nappali tagozatos hallgatók felvételére. Az említett időszakban az oktatók száma viszont csupán 1,2-szeresére (8103-ról 9707-re) nőtt, ami a felsőoktatás hatékonyságának javulására utal. Az egy oktatóra eső hallgatók száma 7,9-ről 14,1-re emelkedett. A szlovák felsőoktatás másik égető problémája az állami támogatások csökkenése. Míg 1992-ben a felsőoktatási intézmények az állami költségvetés 1,05%-ából gazdálkodhattak, addig 2002-ben ez az arány már csak 0,71% volt. A szlovák felsőoktatás állami támogatásának szintje az OECD-államok átlagos támogatási szintjének csupán 50%-a körül mozog. (Vozár, 2003)

A felsőoktatás színvonalának biztosítása terén Csehszlovákia az egyetemi autonómia megadásával egy időben (1990) meghozta az első törvényi rendelkezést. A 172/1990. sz. törvénnyel bevezetésre került a felsőoktatás akkreditációja. Az Akkreditációs Bizottság (*Akreditačná komisia*) feladata a felsőoktatás minőségének elbírálása, melyet a tanulmányi szakok, programok megvalósítására való alkalmasságának vizsgálatával, s a karok éves evaluációján keresztül végez.

A BOLOGNAI FOLYAMATOT SEGÍTŐ KÖZTES SZERVEZETEK

A Szlovák Köztársaságban a bolognai folyamat fő letéteményese az Oktatási Minisztérium. Szlovákia képviselői a *Bolognai Nyilatkozattal* kezdődően a folyamattal kapcsolatos valamennyi dokumentumot aláírták és az elfogadott ajánlásokat, célokat fokozatosan beépítették az állami törvényekbe és rendeletekbe. A *Bolognai Nyilatkozatban* az aláíró (29) és az újonnan a Nyilatkozathoz csatlakozó országok elkötelezték magukat, hogy 2010-ig kiépítik az egységes Európai Felsőoktatási Térséget (EFT). A miniszterek megegyeztek, hogy kétévenként értékelni fogják a kitűzött célok gyakorlati megvalósítását. Az eredeti hat célt a prágai (2001), a berlini (2003), a bergeni (2005) és a londoni (2007) miniszteri találkozókra további célokkal egészítették ki. Jelenleg Szlovákiában a bolognai folyamat realizálása terén 11 stratégia cél megvalósítására összpontosítanak, melynek részleteit a következő fejezetben mutatjuk be.

A miniszteri találkozók előtt az európai felsőoktatási intézmények képviselői, rektorai általában értekezletet tartanak, és ajánlásokat fogalmaznak meg a miniszterek számára. A Szlovák Rektori Konferencia (*Slovenská rektorská konferencia*, SRK) valamennyi eddigi értekezleten (Salamanka, 2001; Grác, 2003; Glaskow, 2005) képviseltette magát.

Az Európai Unió elvei szerint a művelődés és az oktatás a tagállamok kompetenciájába tartozik, ezért az Európai Bizottság (EB) sem gyakorol közvetlen befolyást az átalakulási folyamatokra. Ennek ellenére – főleg a 2004-es bővítést követően

– a felsőoktatási és kutatási projektek támogatása és a vitafórumokon való részvétele folytán egyre szorosabbá válik az együttműködés a bolognai folyamatot irányító európai testületekkel, és növekszik befolyása a folyamatok alakulására. Az Európai Bizottság a bolognai folyamatra úgy tekint, mint az Európai Tanács (ET) *Lisszaboni Stratégiájában* kitűzött célok megvalósításának folyamatára.

A bolognai folyamat irányítását a miniszterek által támogatott Bolognai Follow-up Munkacsoport (*Bolonská follow-up pracovná skupina*, BFM) és a Bologna Tanács (*Bolonská rada*, BT) végzi. Ezek tanácsadó, segítő testületei között szerepelnek a felsőoktatás problémáival foglalkozó európai egyesületek és intézmények.² Szlovákiában eredményesen működik a Szlovák Akadémiai Asszociáció a Nemzetközi Együttműködésért (*Slovenská asociácia pre medzinárodnú spoluprácu*, SAAIC) egyesület, amelynek célja a szlovákiai intézmények nemzetközi együttműködésének támogatása, koordinációja mindenekelőtt az EU országaival a művelődés és egyéb területen. Nemzeti szinten a SAAIC adminisztrálja a Socrates, Leonardo da Vinci, Erasmus Mundus, Tempus programjait. A SAAIC e programok részére külön Nemzeti Irodákat működtet. Az EB 2004-ben kezdeményezte a bolognai folyamatot támogató Nemzeti Csoport létrehozását, amely segíti a felsőoktatási intézményeket a bolognai folyamat alkalmazásában. Az Európai Bizottság a Socrates/Erasmus Program Nemzeti Irodáját (*Národná kancelária programu Sokrates Erasmus*, NKPS) kérte fel, hogy támogassa és adminisztrálja e csoport megalakulását, és terjessze projektjeit a Bizottság elé. Az Iroda az Oktatási Minisztérium Felsőoktatási Szekciójával (*Sekcia vysokých škôl Ministerstva školstva*, SR), a Szlovák Rektori Konferenciával és a Felsőoktatási Intézmények Tanácsával (*Rada vysokých škôl*, FIT) együttműködve az Európai Bizottságnak 7 fős nemezeti támogató csoport megalakítására tett javaslatot. A Nemzeti Csoport mindenekelőtt a következő területeken segíti a felsőoktatási intézményeket a bolognai folyamat megvalósításában:

- ◆ minőségbiztosítás (nappali és levelező tagozat);
- ◆ a háromszintű felsőoktatási rendszer kialakítása;
- ◆ tanulmányok elismerése (ECTS, diplomamelléklet);
- ◆ egész életen át tartó művelődés;
- ◆ az Európai Felsőoktatási Térség és az Európai Kutatási Térség kialakítása;
- ◆ felsőoktatási mobilitás;
- ◆ a felsőoktatás európai dimenziója. (Sprievodca, 2006:23)

A bolognai folyamatnak Szlovákiában teret adó törvényi és egyéb rendelkezések európai viszonylatban időben megszülettek. Ezek ismertetésére a következő

² A Follow-up Group munkáját segítik: az Európai Egyetemek Szövetsége (*European University Association*, EUA), az Európai Felsőoktatási Intézmények Szövetsége (*European Association of Institution in Higher Education*, EURASHE), a Országos Hallgatói Önkormányzatok Európai Szövetsége (*European Unions of Students in Europe*, ESIB), Európa Tanács (*Council of Europe*), az UNESCO Európai Felsőoktatási Központja (*UNESCO European Center for Higher Education*, UNESCO-CEPES), az Európai Minőségbiztosítási Szervezetek Hálózata (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*, ENQA), az Oktatási Világszervezet Pán-Európai Konferenciája (*Education International Pan-European Structure*).

fejezetben kerül sor, amikor a bolognai folyamat célkitűzéseinek szlovákiai megvalósítását részletesebb elemzés alá vonjuk.

A felsőoktatási intézmények számára a Minisztérium konferenciák szervezésével, publikációkon keresztül minden lényeges dokumentumot (az európai oktatási miniszterek tanácskozásainak határozatait stb.) hozzáférhetővé tett szlovák nyelven. Az intézmények tudták, mit kellene tenniük a bolognai folyamat céljainak elérése terén, az Európai Felsőoktatási, valamint az Európai Kutatási Térségben való eredményes megjelenés érdekében. A fő kérdés, mint mindenütt, a „hogyan”-on van.

Szlovákiában a bolognai folyamattal összefüggő célok adaptálása, megvalósítása 11 alapvető területen folyik. Ezek a következők:

- összehasonlítható és átlátható fokozatok;
- két fő cikluson alapuló képzési rendszer;
- kreditrendszer;
- mobilitás;
- európai együttműködés a minőségbiztosításban;
- európai dimenzió;
- egész életen át tartó művelődés;
- felsőoktatási intézmények és hallgatók;
- az Európai Felsőoktatási Térség vonzásának erősítése;
- a felsőoktatás harmadik ciklusa és a kutatás;
- szociális dimenzió.

A BOLOGNAI FOLYAMAT SZLOVÁKIÁBAN ÖSSZEHASONLÍTHATÓ ÉS ÁTLÁTHATÓ FOKOZATOK

Az összehasonlítható és átlátható fokozatok elfogadásának célja:

- megkönnyíteni és áttekinthetőbbé tenni a tanulmányok elismertetését Európában;
- lehetőséget biztosítani a polgárok számára a szélesebb európai munkaerőpiacon való érvényesüléshez;
- javítani az európai felsőoktatási rendszer nemzetközi versenyképességét.

A folyamatban fontos szerepet tölt be a felsőoktatási tanulmányokat érintő minősítések elismeréséről kötött *Lisszaboni Egyezmény* (1997). Az Egyezmény deklarálja a szerződő felek országaiban a diplomások diszkriminációtól mentes fogadtatásának elvét. Ezen célok mihamarabbi elérését támogatta az Európai Parlament és az Európai Tanács a 2241/2004/ES sz. határozatával. Javasolta az Europass bevezetését. Egységes összeurópai kétnyelvű dokumentumegyettesről van szó, amely az EU tagországai számára lehetővé teszi, hogy a tulajdonos képzettségének tartalmáról, minőségéről, azaz képességeiről és tudásáról egyszerű, egységes, önkéntes információkat nyerjenek. A képzettségek egyszerű, igazságos elismerését támogatja intézményi, nemzeti és európai szinten a NARIC-³ és ENIC-hálózat.⁴

³ National Academic Recognition Information Center.

⁴ European Network of National Information Center.

Csehszlovákiában 1991 óta működött az Oktatási Információs és Prognosztikai Intézet (*Ústav informácií a prognóz školstva*) mellett a Tanulmányi Okiratok Ekvivalencia Központja (*Stredisko pre ekvivalenciu dokladov o vzdelaní*). Szlovákia Európa Unióba történő belépése után (2004) a Központ Tanulmányi Okiratok Elismerésének Központja (*Stredisko na uznávanie dokladov o vzdelaní*) nevet kapta, és az OM irányítása alá került. Jelenleg a külföldi tanulmányokról kiadott okiratokat bírálja el, állást foglal egyenértékűségüket illetően, és igazolja eredetiségüket. Részeként működik az Europasz Nemzeti Központ (*Národné stredisko Europas*), amely az Europasszal kapcsolatos dokumentumok kiadását végzi, s az ezzel kapcsolatos információkat terjeszti.

Szlovákiában a képzettségről, illetve a tanulmányok végzéséről szóló okiratok elismerését a 477/2002 Z. z. számú törvény (és 2004-es módosításai) szabályozta átfogóan. A törvény elfogadását a *Lisszaboni Egyezmény* mellett a bolognai folyamat és az Európai Unióhoz való csatlakozásból adódó jogharmonizációs követelések ösztönözték. A szakképesítést négy szintben határozta meg:

- felsőoktatási diploma (*vysokoškolský diplom*);
- abszolvensi diploma (*absolventský diplom*);
- bizonyítvány (*vyšvedčenie*);
- szakalkalmassági bizonylat (*osvedčenie o odbornej spôsobilosti*).

Az oklevelek elismerését a törvény megkülönbözteti aszerint, hogy a továbbtanulás akadémiai célok vagy munkavégzés érdekében történik. A tanulmányi program elvégzéséről kiadott okmányok a következők: oklevél (*diplom*), bizonyítvány az államvizsgáról (*vyšvedčenie o štátnej skúške*) és oklevélmelléklet (*dodatok k diplomu*). (Zákon, 2002, 68. § [1]). Az összehasonlítható és átlátható fokozatok elfogadása terén megjelölt célok elérésének egyik fontos eszköze az oklevélmelléklet bevezetése. A 2002. évi felsőoktatási törvény szerint az oklevélmelléklet tartalmazza a tanulmányi program abszolválásának részleteit, a dokumentumot a felsőoktatási intézmény adja ki az oklevéllel együtt. (Zákon, 2002, 68. § [4]). Az oklevélmelléklet tartalmi részleteit és egységes európai formáját miniszteri rendelet szabályozza, angol nyelvű kiadása külön kérhető. A szlovákiai felsőoktatási intézmények csak lassan rendezkednek be az oklevélmelléklet kiadására. 2004-ben csak 2 intézmény készítette el automatikusan, 6 kérésre, ebből 2 térítéses alapon. 11 intézmény a törvény által szabott határidőn belül szándékszik kiadni. (Sprievodca, 2006:31)

2004-re Szlovákiában megalkották a külföldön szerzett végzettségek, oklevelek elismerésének eurokonform törvényi kereteit, és létrehozták, működtetik az ehhez szükséges intézményeket is. Megszületett a 2002-es törvényben jelzett minisztériumi rendelet a tanulmányokról szóló okiratok elismertetésének folyamatáról (Vyhľadška, 2005), mellyel meghatározták az európai normáknak megfelelő pontos jogi keretet és az ügymenetet. A kezdeti vontatott, ellentmondásokkal teli helyzet a jogkör értelmezését illetően 2006-ra változott meg. Megoldódtak az adminisztráció határozatlansága miatti problémák, és kezdett megnyugtatóan rendeződni a végzettségek elismerésének szakmai és technikai kivitelezése. Ahhoz azonban, hogy a Szlovákiában megszerezett szakképesítéseket, felsőfokú végzettségeket külföldön is elismerjék, el kellett érni az oklevelek, bizonyítványok, oklevélmelléletek kétnyelvű

(szlovák, angol), illetve angol nyelvű kiadását. 2007-re ez megtörtént: az egyetemek a végzettséget igazoló okiratokat angol nyelven is kiadják a hallgató kérése nélkül vagy kérésére.

KÉT FŐ CIKLUSON ALAPULÓ KÉPZÉSI RENDSZER

A bolognai folyamat egyik alapvető meghatározója az egymásra épülő két-, illetve háromciklusú képzési rendszer kialakítása. A második ciklusba való belépés feltétele az első, legalább három évig tartó ciklus elvégzése, minimum 180 kredit elérése. A Bachelor fokozat felsőoktatási alaptanulmányként való meghatározása európai szinten bizonyos egységesített képességek és kompetenciák megszerzését feltételezi. (Vö.: Barakonyi, 2003) Ezek szakmai viták állandó témái. Az eurokompatibilis Bachelor tanulmányi programok megalkotásánál figyelembe kell venni e viták aktuális eredményeit. A második ciklusú képzés a Master fokozat megszerzésével zárul. E ciklusban a képzés 1–2 év, s 60–120 kredittel jár. A hallgatóknak szintén jól körülhatárolt képességekkel, kompetenciákkal kell rendelkezniük. Ezek leírására már több kísérlet történt. (Vö.: Barakonyi, 2003)

Az egyes fokozatokban megszerzendő időtálló alapozó ismeretekeken túl a bolognai folyamat egyik alapelve, hogy a végzeteknek a munka világában közvetlenül alkalmazható speciális szakismerettel, szaktudással kell rendelkezniük. A munkaerőpiac gyorsan változó igényei és az egyéni képességek szabnak irányt a további szakképzettségnek, a specializációk megszerzésének. A Bachelor és Master tanulmányok tartalmi irányultsága, profilja ki kell hogy elégítse az egyéni igényeket, az akadémiai szempontokat és a munkaerőpiac elvárásait.

Szlovákiában a 131/2002 sz. felsőoktatási törvény egyértelmű határozottsággal bevezette a háromciklusú felsőoktatást. (Zákon, 2002) A törvény értelmében (50. §) a minisztérium elkészítette azon tanulmányi szakok (*študijné odbory*) rendszerét, amelyeken felsőoktatási tanulmányokat lehet végezni. A tanulmányi szakok központi tartalmi leírásának figyelembevételével az intézmények elkészítik azokat a tanulmányi programokat, amelyeket akkreditálnak, és ezen tanulmányok alapján lehet felsőfokú végzettséget szerezni. Szlovákiában 2006-ban a 362 tanulmányi szak⁵ közül 167-ben lehet első szintű, 166-ban második szintű és 313-ban harmadik szintű felsőfokú végzettséget szerezni. Ez a felosztás nincs tekintettel a törvény által kivételesen megengedett, az első és a második ciklus összevonásával megvalósuló programokra. (53. §. [3]) A tanulmányi szakok közül 117-ben mind a három szintű képzésben lehet tanulmányokat folytatni.

2005 végére 2254 nem pedagógusképző tanulmányi program (első, második vagy összevont szintű), 4516 pedagógusképző és 1033 harmadik szintű tanulmányi programot akkreditáltak.⁶ A számok azért ilyen magasak, mert a törvény értelmében külön számítják a tanulmányi programokat a megvalósító intézmények (karok); a tanul-

⁵ A 362 tanulmányi szakot (*študijný odbor*) 26 tudományághoz (*podskupina študijných odborov*), ezeket pedig 9 tudományterülethez (*skupina študijných odborov*) csoportosítja.

⁶ A felsőoktatási intézmények csak akkreditált tanulmányi programokat hirdethetnek meg.

mányi formák (nappali – *denné*, levelező – *extern*); az elérhető végzettségi szint (3); és a tanulmányok hossza szerint. (Výročná správa, 2006)

A háromciklusú képzésben a hallgatók különböző akadémiai fokozattal végeznek. A Bachelor tanulmányi programok abszolvensei a *bakalár* (Bc.) fokozatot kapják. A Master (magiszteri, mérnöki, orvosi) tanulmányi programokban a tudományterületről függően magiszter (*magister*, Mgr.), művészeti magiszter (*magister umenia*, Mgr. Art.), mérnök (*inžinier*, Ing.), építészmérnök (*inžinier architekt*, Ing. arch.), orvos (*doktor medicíny*, MUDr.), állatorvos (*doktor veterinárnej medicíny*, MVDr.), fogorvos (*doktor zubného lekárstva*, MDDr.) akadémiai titulusokat szereznek a végzős hallgatók. (Zákon, 2002, 53. § [5] [6] [7]) A harmadik szintű képzés abszolvensei a következő akadémiai végzettségeket nyerhetik el: doktor (*philosophiae doctor*, PhD.), művészeti doktor (doktor *umenia* – *artis doctor*, ArtD.) és a katolikus teológián a doktori tanulmányok első részének lezárása után teológiai licentiátus (*licenciát teológie*, ThLic.), második részének végeztével teológia doktor (*doktor teológie*, ThDr.) fokozatot. (Zákon, 2002, 54. § [15] [16])

A 131/2002 sz. törvény az egyes szinteket általánosságban a következők szerint jellemzi:

- A *bakalár* tanulmányi programokban a tanulmányok 1. elméleti és gyakorlati ismeretek megszerzésére irányulnak a tudományok és művészetek jelenlegi szintjén, és 2. ezen ismeretek, képességek, készségek alkalmazására munkavégzés vagy további felsőfokú tanulmányok céljával.
- A második szintű tanulmányi programok 1. az elméleti és gyakorlati ismeretek megszerzésére irányulnak a tudományok és művészetek jelenlegi szintjén és 2. ezen ismeretek, képességek, készségek alkotó alkalmazására munkavégzés vagy doktori tanulmányok céljával.
- A harmadik szintű tanulmányi programok a tudományok és művészetek jelenlegi szintjén alapuló ismeretek elsajátítására irányulnak, mindenekelőtt a hallgató saját tudományos és művészeti eredményeinek hozzájárulásával, melyek a tudomány, a technika vagy a művészet területén az önálló tudományos kutatási vagy alkotótevékenység alapján jönnek létre. (Zákon, 2002, 52., 53., 54. §)

Szlovákiában a 2005/06-os tanévtől csak a háromciklusú képzési rendszerben lehet felsőfokú tanulmányokat folytatni. Kivételes esetben a Minisztérium engedélyezheti az első és a második fokozat egy tanulmányi programba való összevonását, mely program legalább 4, de legfeljebb 6 éves lehet. Abszolvensei második szintű végzettséget szereznek. (Zákon, 2002, 53. § [3]) A korábbi törvények alapján (Zákon, 1990) 2003-ig akkreditált tanulmányi programokra felvett hallgatók (3–5., ill. 6. évfolyam) tanulmányaik befejeztével a második szintnek megfelelő végzettséget szereznek. A pedagógusképző programok újbóli akkreditációja a bolognai elvek alapján többnyire 2005-ben, a nem pedagógusképző programoké 2004-ben folyt le. A teljesen új háromszintű tanulmányi programok akkreditációja 2003 közepén kezdődött. Az első bakalár szintű hallgatók a 2006/07-es tanévben végeztek.

A 2005-ös Bergeni Konferencia értékelése szerint Szlovákiában a bolognai folyamat megvalósítása előrehaladott állapotban van. Megoldatlan kérdések azonban még vannak. A szakmai és civil társadalom a felsőoktatás átalakítását elfogadta. Egyelőre

azonban nem úgy tekint rá, mint a felsőoktatás tömegesedéséből adódó feszültségek Bachelor szinten való levezetésének eszközére vagy lehetőségére, vagy akár a diplomával történő korábbi elhelyezkedés esélyére. A Bc. szintet inkább a második ciklust megalapozó képzésnek tekintik. A monitorizálás eredményei alapján a hallgatók túlnyomó többsége csak akkor szándékozik „Bc.” diplomával munkát vállalni, ha az anyagi szempontból nagyon előnyös. De a korai munkába állást támogatók is folytatni szeretnék később valamilyen formában tanulmányaikat.

A pedagógusképző programokat – de más programokat is – a gyors akkreditálás kényszere, az egyetemi konzervativizmus és az állami előírások miatt eleve úgy dolgozták ki, hogy Bc.-szinten nem mindig nyújtanak reális lehetőséget a munkaerőpiacon a végzettségnek megfelelő elhelyezkedésre. A pedagógusképző Bc.-program abszolvensei számára a közoktatásban a jelenleg érvényben lévő törvények, rendeletek semmilyen lehetőséget nem adnak oktatómunka végzéséhez. Ezért a 2004-ben született miniszteri álláspont értelme, miszerint a pedagógusképzésben az egyetemek által javasolt ún. összevont (1. és 2. ciklusú) programok indítása nem lehetséges, erősen megkérdőjelezhető. A Bc. szintű pedagógusképző tanulmányok végzősei tehát amennyiben nem szándékoznak vagy nem tudnak tovább tanulni a második ciklusban, az alapozó tanulmányokban szerzett szakmai elméleti és gyakorlati ismereteik alapján nem helyezkedhetnek el tanítóként a közoktatásban.

Valójában sem az egyetemeken belül, sem a társadalomban nem kezdődött még meg a vita az első szintből a második szintbe való belépés és a folyamatos továbbtanulás problémáiról. Az állami finanszírozási rendszer eddigi – fejkvóta alapú – gyakorlata nem hat ösztönzően a hallgatók tudás- és képességszintjén történő szelektálására a második ciklusba való belépésekor. Az első és a második szint hallgatói létszámának arányairól sem beszélnek. (Habár a Bc.-hallgatók első nagyobb tömege csak 2008-ban végez, kisebb számban korábban is szereztek diplomát az alapképzésben.) Nagyon nehéz és komplikált problémának ígérkezik a Master szintű programokba való belépés szakmai feltételeinek kialakítása. Általánosságban ugyanis az első és a második szintű tanulmányi programok szakmai tartalom szerint szorosan egymáshoz kötődő, egymásra épülő rendszerben készültek, mindig egy vagy legfeljebb két tanulmányi szakra alapozva. Kérdés, hogy a Master tanulmányokba való belépésnél a tanulmányi szak vagy a tanulmányi program lesz-e a döntő, valamint hogy az egyetemek mely Bachelor diplomát fogadják el. Külön bonyolítja a helyzetet a pedagógusképzés kétszakos rendszere.

Szlovákiában a felsőoktatási hallgatók száma az utóbbi tíz évben egyenletesen növekedett. 2002 és 2005 között a szlovákiai hallgatók száma (mindhárom fokozatot összevetve) 28,9%-kal nőtt. A 2005-ös bolognai rendszerre való áttérés után 2007-re a 2004-es hallgatói szám 264%-kal emelkedett. A szlovákiai hallgatók összlétszáma (nappali, levelező, mindhárom fokozat) 2007-ben elérte a 214 790-et, amely az 1992-es hallgatói számok 3,3-, a 2002-esnek pedig 1,6-szorosa. Érdekes nemzetközi összevetésre utal a 19 éves korcsoport 81 372 számához viszonyítva a felsőoktatásba 2006-ban (nappali és levelező tagozatos 32 614 beiratkozott 20 év alatti hallgató (40%). (Výročná správa, 2006, 6. táblázat)

A KREDITRENDSZER BEVEZETÉSE

Az egységes kreditrendszer kialakítása és bevezetése mindenekelőtt a hallgatók széles körű mobilitását kívánja elősegíteni, s egyben feltétele a rugalmasabb tanulmányoknak. A hallgatók számára könnyebbé teszi az európai munkaerőpiacon való elhelyezkedést, és erősíti az európai felsőoktatás kompatibilitását, vonzását és versenyképességét. (Sprievodca, 2006:34) A kreditrendszerek terén minőségi előrelépés történt az ECTS bevezetésével a Socrates/Erasmus-programok keretén belül. Az ECTS a hallgató által a tanulmányi célok eléréséhez kifejtett munka mennyiségén alapszik. (Balla, 2005) Az ECTS-t eredetileg a kreditek átvitelére alakították ki a hallgatói mobilitás megkönnyítése érdekében. Újabban a kreditek akkumulációjának rendszerévé vált (*European Credit Transfer and Accumulation System*).

Az ECTS alkalmazását már a *Sorbonne-i Nyilatkozat* is ajánlotta. A *Bolognai Nyilatkozatban*, a Salamancai és a Prágai Konferenciákon szintén az ECTS típusú rendszer bevezetését javasolták. Széles körű elfogadása természetes folyamatként erősödött azáltal, hogy egyre több országban került bevezetésre, elfogadható alternatívája pedig nem alakult ki. 2002 októberében Zürichben 330 európai egyetem képviselői egyértelműen kiálltak az ECTS Európában történő bevezetése mellett. A Bolognai Follow-up Group jelentése szerint 2005-ben a legtöbb országban alkalmazták a kreditrendszert.

A szlovákiai felsőoktatásban a kreditrendszer alkalmazásának kezdetei a '90-es évek elejére nyúlnak vissza. Az ECTS bevezetésére törvényes kereteket teremtett a 2002-ben elfogadott felsőoktatási törvény. (Zákon, 2002, 62. §) A kreditrendszer részleteit és bevezetésének formáját a 614/2002-es számú miniszteri rendelet írta elő. (Vyhláška, 2002) A törvény szerint a kreditek számértékek, amelyek tanulmányi egységekhez vannak rendelve, és az abszolváláshoz szükséges munka mennyiségét fejezik ki. A hallgató standard leterheltsége egy tanévben 60, egy szemeszterben 30 és egy trimeszterben 20 kreditszámmal van kifejezve. (Zákon, 2002, 62. § [2])

A tanulmányi tevékenységek formáit (leginkább előadás, szeminárium, gyakorlat, laboratóriumi gyakorlat, tudásfelmérő teszt, diplomamunka, disszertációs munka, szakmai kirándulás, szakmai gyakorlat) a tanulmányi program egységének (*jednotka študijného programu*) nevezzük. A tanulmányi egységek és az ezek sikeres abszolválásának érdekében összeállított szabályok rendszeréből tevődik össze a tanulmányi program. (Zákon, 2002, 21. § [2]) A tanulmányi program tanulmányi tantárgyakra (*študijné predmety*) tagolódik. A tantárgyat a tanulmányi program egységéből vagy az egységek csoportjából képezik (Vyhláška, 2002, 3. § [1]) Minden tantárgyhoz, melynek abszolválása osztályzattal jár, kreditszám is tartozik. Az érdemjeggyel való osztályozásnak hat fokozatát különböztetik meg.

A – kitűnő (*výborne*, kiváló eredmények) = 1-es osztályzat;

B – dicséretes, nagyon jó (*veľmi dobre*, átlag feletti eredmények) = 1,5;

C – jó (*dobre*, átlagos eredmények) = 2;

D – elfogadható (*uspokojivo*, elfogadható eredmények) = 2,5;

E – elégséges (*dostatočne*, csak minimális kritériumokat kielégítő eredmények) = 3;

Fx – elégtelen (*nedostatočne*, minimális kritériumokat sem teljesítő eredmények) = 4. (Vyhláška, 2002, 6. § [3])

A Szlovák Rektori Konferencia 2004-ben felmérte a kreditrendszer és az oklevélmelléklet alkalmazásának állapotát. E szerint a nyilvános felsőfokú intézmények 88%-a (16) a miniszteri rendeletnek megfelelően alkalmazta a kreditrendszert. (A rendszer bevezetését gyorsította, hogy az akkreditációhoz kötötték.) A szükséges jogi keretek megalkotása időben megtörtént. 2002-ben kidolgozták a kreditrendszer teljes alkalmazásához szükséges szlovák, angol nyelvű dokumentumok, nyomtatványok eurokonform rendszerét.⁷ Problémát jelentett, hogy a kreditek hallgatói mobilitást elősegítő dokumentálására az egyetemek csak lassan tértek át, de 2007-re a nyilvános egyetemek gyakorlatilag kialakították angol nyelven is a kreditek dokumentálásának formáját és kiadásának mechanizmusát.

A MOBILITÁS ELŐSEGÍTÉSE

A hallgatók és az oktatók mobilitása a részt vevő országok között a bolognai folyamat egyik kulcskérdése. E tekintetben mintaként szokták emlegetni az amerikai modellt, ahol az intézmények közötti mobilitás megszokott természetességgel folyik. Ennek azonban van sajátos amerikai feltétele is, mégpedig a felsőoktatási rendszer diverzifikált volta és a társadalomban jelen lévő munkahely- és lakóhelyváltoztatási szokások. (Hrubos, 2003) A mobilitáshoz szükséges, azt ösztönző természetes feltételek Európában még hiányoznak. A különböző programok segítségével történő mobilitás csak nagyon lassú fejlődést eredményezett. A mobilitást korlátozó akadályok lebontása és a mobilitás széles körű meghonosításához szükséges feltételek kialakítása teljesen más gazdasági, társadalmi, politikai környezetben zajlik Európában, mint Amerikában. Az európai hallgatói és oktatói mobilitás lendületbe hozásához mindenképp szükséges az ösztöndíjak, diákhitelek átvitelének könnyítése. Intenzívebb és elkötelezettebb hozzáállást, együttműködést igényel az államok részéről a vízumok, munkavégzési engedélyek kiadásának leegyszerűsítése és megkönnyítése. Serkenteni, motiválni kellene a hallgatókat, oktatókat, intézményeket a mobilitási programok által kínált lehetőségek széles körű kihasználására, és el kellene érni, hogy a külföldön és más intézményekben folytatott tanulmányokat teljes egészében (tanulmányok hossza, vizsgaeredmények, kreditek) elismerjék. (Dzimko, 2005) Az EB több olyan programot is szervez (pl. Socrates/Erasmus, Leonardo), amely a hallgatók és az oktatók mobilitását segíti elő. E tekintetben előrelépést jelentett az ET által elfogadott mobilitási terv. (Nice, 2002) Az EB 2004-ben új programjavaslatot dolgozott ki, mely szerint a csereprogramokban részt vevő hallgatók és tanárok számát 2010-re 3 millióra szeretné növelni.

⁷ Jelentkezési lap a csereprogramokra (*Prihláška na výmenné štúdium, Student Exchange Study Application Form*), tanulmányi szerződés (*Zmluva o štúdiu, Study Agreement*), végbizonyítvány (*Výpis výsledkov štúdia, Transcript of Records*), oklevélmelléklet (*Dodatok k diplomu, Diploma Supplement*).

Szlovákiában az európai mobilitási programokat az SAAIC adminisztrálja. További lehetőségeket kínálnak az OM által megkötött két- illetve többoldalú államközi szerződések, csereprogramok, melyeket a SAIA illetve az USA irányába a Fullbright Bizottság szervez. A közvetlen hazai, illetve külföldi egyetemek közötti kétoldalú mobilitási együttműködések számára sajnálatos módon csak nagyon korlátozott ösztöndíj-alap áll rendelkezésre.

Az európai mobilitási programokba (Socrates/Erasmus) 2005-ben valamennyi szlovákiai nyilvános felsőoktatási intézmény bekapcsolódott (1998-ban még csak 8). A 2005/06-os tanévben 1165 szlovákiai hallgató vett részt átlagban 4,7 hónapos külföldi tanulmányúton, ami közel 19%-os éves növekedést jelent. (Ebben a tanévben a pozsonyi Comenius Egyetemnek tanult külföldön a legtöbb hallgatója [305].) Összehasonlításként: 1998/99-ben a külföldön részt tanulmányokat folytató hallgatók száma 380, 2003/04-ben 682 volt.⁸ Számuk ugyan évről évre nő, azonban még mindig nem éri el a hallgatók egy százalékát. (Výročná správa, 2006) Az Erasmus-program keretében külföldi hallgatók is érkeznek szlovákiai felsőoktatási intézményekbe. A 2005/06-os akadémiai évben összesen 544 külföldi hallgató tanult Szlovákiában, ami a korábbi évhez képest 248 hallgatói létszámnövekedést jelent. A legtöbb, 102 külföldi hallgatója a pozsonyi Közgazdasági Egyetemnek volt. Nagyon alacsony szintű az oktatói mobilitás: a 2005/06-os tanévben 383 tanár dolgozott külföldön, és 221 főt fogadtak szlovákiai intézmények. Az Erasmus-program támogatásával évente megközelítőleg 120 szlovákiai oktató vesz részt 7–14 napos külföldi tanulmányúton.

A szlovákiai nyilvános felsőoktatási intézmények több mint fele kapcsolódott be a CEEPUS – Közép-európai egyetemi tanulmányok csereprogramba. E program keretében 2006-ban 233 szlovákiai hallgató és 128 oktató tanult, illetve dolgozott külföldön, és 223 hallgatót, illetve tanárt fogadtak Szlovákiában. Érdeemes megjegyezni, hogy e számokban évközi ingadozás mutatkozik, de folyamatos növekedés nem. (Výročná správa, 2006)

A lisszaboni stratégia támogatásaként Szlovákia kormánya új ösztöndíjprogramot hozott létre Nemzeti Ösztöndíjprogram (NOP) néven a hazai és külföldi hallgatók, doktoranduszok, oktatók, kutatók mobilitásának elősegítésére. E program keretén belül 2006-ban 168 ösztöndíj és 133 utazási támogatás lett kiosztva. A külföldiek közül 31 hallgató és 51 oktató, illetve kutató nyert támogatást a programból. A NOP nagyon perspektivikusnak ígérkezik, főleg, ha az állam növeli a támogatási keretét. (Výročná správa, 2006)

Az itt felvázolt hallgatói mobilitási lehetőségeken túl érdemes figyelni a teljes tanulmányokat külföldön végző hallgatók számát is. Arról, hogy hány szlovákiai hallgató tanul nappali tagozaton külföldön, teljesen megbízható adataink egyelőre nincsenek. A nem szlovák állampolgárságú hallgatók száma a szlovákiai nem állami egyetemeken viszont ígéretesen emelkedik, és 2007-ben elérte az 5248 főt. Esetükben a nappali tagozatos hallgatók száma 2004 és 2007 között közel 70%-kal nőtt.

⁸ Az Erasmus alprogramok keretén belül 3–12 hónapos tanulmányokat folytatott 1998–2003 között Németországban 633, Franciaországban 247, Spanyolországban 197, Belgiumban 180, Olaszországban 168, szlovákiai egyetemi hallgató. A szakok tekintetében a közgazdász, mérnök, idegen nyelv, filológia, orvos szakos hallgatók voltak többségben. (Filkornová–Gadušová, 2004)

Összességében a külföldre irányuló mobilitás különböző formáiban 1999 és 2002 között csupán 2116 hallgató és 474 tanár vett részt. A hallgatói és oktatói mobilitás terén egyaránt lényeges aránytalanság volt a kimenők és a bejövők közt. Ennek okai az alacsony ösztöndíjakban és az egyetemek korlátozott finanszírozási lehetőségeiben keresendők. A szlovákiai főiskolákon a mobilitás iránti igény és érdeklődés magasan felülmúlja a programok és az egyetemek által kínált lehetőségeket. Az intézmények a hallgatói mobilitásra odaítélt ösztöndíjakat különböző stratégiák és módszerek alapján használták fel. A hallgatók külföldi mobilitásához saját forrásaikból nem járultak hozzá. A legnagyobb problémákat még mindig a külföldi tanulmányi eredmények elismertetése okozza. Nem minden intézmény hajlandó a tanulmányokat, vizsgákat feltétel nélkül elismerni, sőt elég gyakori, hogy a hallgatónak újból abszolválni kell a tanulmányok megfelelő részét. Ez a gyakorlat azonban ellentétes az Erasmus szabályrendszerével. A hallgatói mobilitást remélhetőleg ésszerűbbé teszi az egységes ECTS-re való áttérés. A külföldön abszolvált tanulmányok elismerésének nagyon fontos segédeszköze és biztosítéka a Tanulmányi szerződés (*Zmluva o štúdiu* – Learning Agreement) elterjedése, amely Szlovákiában még nem honosodott meg.

Külön problémaként jelentkezik a kettős diplomát adó tanulmányi programok szervezése és finanszírozása. Ennek egyik fő akadálya, hogy a szlovákiai felsőoktatási intézmények még mindig nagyon kevés szakon kínálnak a szlováktól eltérő nyelven folyó oktatást. További okok között említhetjük a szlovákiai tanulmányi lehetőségek külföldi propagálásának hiányosságait, a kollégiumok, a menza s általában a szolgáltatások alacsony szintjét stb. (Filikornova–Gadušova, 2004)

EURÓPAI EGYÜTTMŰKÖDÉS A MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS TERÉN

A *Bolognai Nyilatkozat* tartalma szerint: a minőségbiztosítás terén összehasonlítható kritériumokon és módszereken alapuló európai együttműködést szükséges kialakítani. A minőségnek, a minőség biztosításának, értékelésének és ellenőrzésének kérdései a felsőoktatásnak mindig is rendkívül érzékeny területei voltak, ami megmutatkozik az említett deklaráció visszafogottságában is. A folyamat azonban elindult, és az előrelépés lehetősége e téren a következő konferenciák témája lett. A Berlini Konferencián (2003) a résztvevők a felsőoktatás minőségét tekintették az EFT létrehozásának alapjául, és feladatokat fogalmaztak meg 2005-ös határidővel. Az ENQA megbízást kapott, hogy együttműködve más szervezetekkel (EUA, EURASHE és ESIB), fejlessze ki a minőségbiztosításhoz szükséges standardokat, mechanizmusokat és ajánlásokat. Bergenben (2005) a miniszterek elfogadták az ENQA minőségbiztosítási standardokra és irányelvekre vonatkozó javaslatát. (Lesáková, 2005:75–79)

Az EB is részt vállalt a minőségbiztosítási politika megalkotásában. Célja az európai rendszerek kölcsönös elismerésének biztosítása volt. 2004-ben öt lépésre osztotta a minőségbiztosítási folyamatot. Ezen öt szakasz az alábbi:

1. a minőségértékelés belső mechanizmusainak kialakítása;
2. közös standardok, irányelvek, eljárások kidolgozása;

3. a minőségbiztosítási és akkreditációs ügynökségek európai regiszterének létrehozása;
4. a felsőoktatási intézmények szabadon regisztrált minőségértékelő ügynökségeket választanak;
5. az ügynökség döntésének elfogadása az EU tagállamai által.

Két évre rá, 2006-ban az EP és az ET 2006/143/ES számmal ajánlást fogadott el az európai együttműködésről a felsőoktatás minőségbiztosítása terén, támogatva a Bergeni Konferencián elfogadott határozatokat. (Sinay, 2006)

Csehszlovákia az 1989-es politikai rendszerváltást követő évben a felsőoktatás minőségének javítása céljából megalkotta az akkreditációt bevezető jogszabályt (172/1990 számú törvény). Az akkreditáció során az intézményeket s karamikat abból a célból vizsgálják, vajon alkalmasak-e felsőfokú képzés szervezésére. Az akkreditált intézmények végzettjei felsőfokú diplomát szerezhetnek, s lehetőséget kapnak tudományos továbbképzésre (inauguráció, habilitáció tartásának joga). Az akkreditációt az Akkreditációs Bizottság végzi, mely a kormány tanácsadó testülete, jogkörét törvény szabályozza. (Zákon, 2002, 9. rész) Az Akkreditációs Bizottság 1999-ig évente evaluálta a karokat önértékelő jelentésük alapján. A minőségértékelés három területre (kutatási tevékenység, oktatási tevékenység, alkalmazottak működése) irányult. Az értékelés alapján a karokat négy minőségi kategóriába sorolták be. (Zákon, 1990, 17. §) Az új, 2002. évi felsőoktatási törvény az akkreditáció és evaluáció korábbi intézményi szétválasztása helyett az evaluációt az AB által végzett ún. komplex akkreditáció részévé tette. A törvény (Zákon, 2002, 84. § [1]) értelmében a felsőoktatási intézmények tevékenységének komplex akkreditációja olyan folyamat, amelynek keretén belül az AB komplex módon véleményezi és értékeli az oktatási, kutatási, fejlesztési, művészeti és egyéb tevékenység megvalósulásának feltételeit. Véleményt mond továbbá valamennyi tanulmányi program, habilitáció és inauguráció akkreditációs kérvényére.

A minőségértékelési, minőségbiztosítási és akkreditációs tapasztalatok, valamint a bolognai folyamat megvalósításában érdekelt politikai és szakmai testületek, illetve intézmények ajánlásai alapján született meg 2003. március 19-én a Szlovák Köztársaság kormányának rendelete az Akkreditációs Bizottságról, amely új, immár komplex akkreditációs kritériumokat állapított meg. (Nariadenie, 2003) Maga a komplex akkreditációs folyamat mint nemzeti sajátosság újszerűen hat. Szlovákiában egyelőre úgy tekintenek rá, mint a felsőoktatási intézmények diverzifikációjának eszközére. Az európai minőségértékelés trendjei azonban azt jelzik, hogy a komplex akkreditáció a feltételezettnél sokkal szélesebb körben hat majd a szlovákiai felsőoktatásra.

A Berliini és a Bergeni Konferencia résztvevői kommunikében sürgették a résztvevő országokat a minőségértékelés európai standardjainak és módszereinek alkalmazására. Szlovákiában az intézmények hatévenként történő komplex akkreditációja azonban nem igazán tud majd megfelelni ezeknek a kihívásoknak. Egyrészt azért, mert ehhez ismételtlen át kellene dolgozni az akkreditációs kritériumokat, másrészt az AB státusa, összetétele és munkamódszere is nagyban eltér az európai standardoktól. Az első komplex akkreditáció lebonyolítása 2008-ra várható.

Szlovákiában a felsőoktatási intézmények minőségértékelése terén – az akkreditáción túl – két új kezdeményezés történt. A *Berlini Közlemény* hatására a Szlovák Rektori Konferencia egyezményt kötött a kormánnyal a felsőoktatási intézmények minőségértékelésének formáiról. Az értékelés pénzügyi terheit a kormány átvállalta. Az SRK által kidolgozott intézményi minőségértékelő projekt szerint a felsőoktatási intézmények alávetnék magukat az EUA szakemberei által elvégzett nemzetközi intézményi evaluációnak. Az EUA értékelő módszereit, technikáját vennék át elfogadva azt az alapelvet, miszerint az evaluációnak kormányoktól és intézményektől függetlenül, autonóm módon kell történnie. A projekt célja, hogy létrehozzák a felsőoktatási intézmények értékelésének nemzeti rendszerét, és támogassák a „minőség kultúrájának” kialakítását. Előkészítésekor felvetődött: az egész szlovákiai felsőoktatás essen át az EUA általi evaluáción, ezzel is demonstrálva európai dimenzióját. (Čikešova, 2005) (Az AB jelenléte és szerepe a projekt lebonyolításában és az értékelő jelentések elkészítésében nem világos.) Az evaluáció négy lépésből áll:

1. az önértékelő jelentés elkészítése a megadott metodika szerint;
2. az EUA szakembereinek helyszíni tájékozódása, értékelő jelentés kidolgozása;
3. az értékelés eredményeinek publikálása;
4. összegző értékelő konferencia megtartása.

Az előzetes megegyezés alapján a projekt keretén belül 2005-ben tíz, 2006-ban tizenhárom intézmény készítette el önértékelő jelentését. 2007-re valamennyi nyilvános felsőfokú intézményben meg kell történnie az EUA általi evaluációnak, és 2008 elejére ígérték az EUA összesítő értékelő jelentésének elkészülését a teljes szlovákiai felsőoktatásról.

Közben 2004 végén a külföldi, kiváltképp az Egyesült Királyságban működő a *Research Selectivity Excercise* (RSE), később *Research Assessment Excercise* (RAE) mintájára létrejött az Akadémiai Minősítő és Osztályozó Ügynökség (ARRA) nevű polgári szervezet. Ez az első független szlovákiai intézmény, amely rendszeresen tájékoztatni kívánja a nyilvánosságot a felsőoktatási intézmények színvonaláról, összehasonlítva azokat. Céljai közé tartozik 1. kialakítani a minőségértékelés módszerét; 2. elkészíteni az intézmények, rokon karok rangsorát; 3. ösztönözni a színvonalemelést, a versengést. Mindezt mindenki számára érthető s elérhető kritériumok alapján, nyilvánosan hozzáférhető, illetve könnyen megszerezhető adatok felhasználásával teszi. Az ARRA szponzorai között bankok, mobilszolgáltatók voltak, és tevékenységét finanszírozta az Európai Szociális Alap is. Az értékelés alapját a választott indikátorok és kritériumok alkotják. (Správa ARRA 2005). A 2005 végére elkészült első jelentés nagyon sok kritikát kapott hiányosságai miatt. Meglepő volt, hogy sem a felsőoktatás, sem a társadalom nem volt felkészülve ilyen minőségértékelésre. Az Ügynökség a legnagyobb hibát ott követte el, hogy türelmetlenül, idő előtt nyilvánosságra hozta első jelentését, amely saját bevallása szerint sem kell, hogy fedje a valós helyzetet, hiszen például a kritériumoknak csak kétharmadához (34-ből 23-hoz) volt képes adatokat szerezni. Nem talált elismerésre az sem, hogy a publikációk értékelésénél csak a *Web of Knowledge* (WoK) adatbázist vették alapul. Számos kifogás érte a kritériumok egy részét, a vádak szerint a minőség tényleges javulása nélkül is pozitívan manipulálhatóak. A karok hat tudományterületre való besorolása sem volt

egyértelmű. A kritériumok rendszere, az értékelés módszere, a pontozás sokak szerint a pozsonyi egyetemek számára volt előnyös. Ezekben az intézményekben dolgoznak/dolgoztak vagy tanult egykor az Ügynökség Felügyelő Tanácsának, Szakmai Tanácsának többsége. Így csorba esett az ARRA deklarált függetlenségén. Mindezek elkerülhetőek lettek volna, ha az ARRA több időt hagy a jelentés elkészítésére és az indikátorok, kritériumok, illetve az értékelési módszerek pontozástechnikáját az egyetemek, a felsőoktatás képviselői szerveinek véleményezéséhez, jóváhagyásához köti. Mindenesetre az ARRA az eddigiektől (akkreditáció) eltérő, a szlovákiai viszonyokba beágyazható minőségértékelő technikája életképesnek tűnik, s elősegítheti az egész felsőoktatás színvonalának emelését.

A 2006-os parlamenti választások után létrejött új kormány álláspontja az ARRA-val kapcsolatban nem elutasító, de nem is elismerő. Azonban ha a fentebb említett anyagi források továbbra is biztosítva lesznek, és el tudja magát fogadtatni nemzetközi szinten mint a bolognai folyamatba beilleszthető tevékenységet végző minőségértékelő intézmény, illetve leküzdí gyermekbetegségeit, akkor az akadémiai közösségek, a civil társadalom és a politikai közélet által elfogadott és elismert független minőségértékelő intézménnyé válhat. 2007-ig azonban az ARRA éves jelentései ugyan rövid ideig kaptak bizonyos publicitást a közszolgálati médiákban, de többé-kevésbé hidegen hagyták az állami intézményeket, az akadémiai közösségeket, a közvéleményt, sőt a felsőoktatási intézményekbe készülőkét is.

Az állami támogatások odaítélését az OM saját kritériumrendszerén keresztül végzi, amely bizonyos megkötésekkel beilleszthető a minőségértékelés rendszerébe is, hiszen a támogatás nagysága 2007-ben a hallgatók számától (80%) és a kutatás, illetve a publikálás eredményességétől is függ (20%).

EURÓPAI DIMENZIÓ A FELSŐOKTATÁSBAN

A Prágai és a Berliini Konferenciának a felsőoktatás európai dimenziójának támogatására vonatkozó ajánlásai valójában két fő problémáról szólnak. Az európai dimenzió erősítése érdekében a nemzeti felsőoktatási intézményeket felkérték 1. európai tartalmú modulok, kurzusok kifejlesztésére a képzés minden szintjén; 2. az akadémiai humánerőforrások és kulturális hagyományok kölcsönös kihasználására. A különböző országok intézményeinek együttműködésén alapuló, a felek által elismert modulok, kurzusok és tanulmányi programok kidolgozása került tehát előtérbe. A program esetén biztosítani kell a külföldi tanulmányok elégséges hosszát, és meg kell teremteni a törvényes kereteket akkreditációjukra, s a közös diplomák elfogadására. (Sprievodca, 2006:41–42) Az európai dimenzió erősítését szolgálják a hallgatói mobilitás egyéb formái (külföldi részképzések) is.

A felsőoktatás európaizálódásának tekintetében az intézmények Szlovákiában is prioritásként kezelik a hallgatók és az oktatók mobilitását. A külföldi partnerekkel közös képzési programok kínálatát, a kettős és közös diplomák kiadását azonban jelenleg úgy a törvényes rendelkezések, mint az akkreditációs mechanizmusok akadályozzák. A hallgatói és oktatói mobilitás bővítése, fejlesztése nagyon lassan halad előre. Lépések ugyanakkor már történtek ezen a téren. Néhány egyetemen már

megjelentek külföldi előadók (Csehországból, Magyarországból, Lengyelországból). Több egyetem európai tanulmányok programot hirdetett, sőt európai tanulmányok kairai is keletkeztek. Általánosságban azonban elmondhatjuk: az intézmények még mindig kis figyelmet szentelnek az európai tartalmú programok, szakok létrehozásának.

Szlovákiában az új felsőoktatási törvény (Zákon, 2007) újítása, hogy egyetemek (külföldiekkel is) közös tanulmányi programokat akkreditálhatnak. A szakfelelősség megoszlásának előnye mellett azonban olyan korlátozó előírásokat is bevezetett, amelyek akadályokat gördítenek a közös programok széles körű elterjedésének. Az AB új előírásai sem tartalmaznak olyan könnyítéseket, amelyek az ilyen programok létrejöttét elősegítenék.

EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ MŰVELŐDÉS⁹

Az életen át tartó művelődés (ÉÁTM) propagálása mögött az a felismerés rejlik, hogy az életszínvonal növekedése, a gazdasági versenyképesség a humán erőforrástól, az emberek műveltségétől függ. Képesnek kell lenni új tudás és új technika befogadására és fejlesztésére. Az oktatási politikák munkaerő-piaci szempontból a művelődést hosszú távú stratégiai befektetésnek tekintik. Az életen át tartó művelődést – a foglalkoztatás-politika eszközeként – az egyes európai államokban törvények és rendeletek szabályozzák.

A miniszeri utókonferenciák nyilatkozatai e témában elég szűkszavúak. Figyelemre méltó azonban annak deklarálása, hogy a felsőoktatásban javítani kell a lehetőségeket az ÉÁTM számára, és azt a felsőoktatás integrált részévé kell tenni. Az ÉÁTM kreditrendszerre való átalakítása és szorosabb bevonása még nagyon sok tennivalót tartogat.

Az ET 2000 márciusi ülése új ösztönzést adott az európai művelődéspolitikának. Az EB által kidolgozott memorandum az életen át tartó művelődés alapidokumentumává vált. Hat üzenetet közvetít, hat lépésben határozza meg az ÉÁTM megvalósítását. Ezek a következők:

1. új ismeretek, készségek elérhetőségének biztosítása mindenki számára;
2. nagyobb befektetés a humán erőforrásokba;
3. innováció a művelődés területén;
4. a művelődés eredményeinek elismerése, értékelése;
5. a szakmai útmutatás és tanácsadás újragondolása;
6. a művelődés elérhetőbbé tétele.

Az életen át tartó művelődést az Európai Felsőoktatási Térség alapelemének tekintik, mely befolyással van a mobilitásra, az e-learningre, a kutatásra, a szakképzésre, a képezések elismerésére. Az életen át tartó művelődés részét alkotja a formális

⁹ Az egész életen át tartó művelődés fogalmát használjuk, tudatosítva ezzel a fogalomhasználat kialakulatlanságát. Így például vannak, akik az életen át tartó művelődés, ill. tanulás terminusokat különböző tartalommal használják.

(nemzeti művelődési és oktatási intézményekben zajló), a nem formális (intézményekben képesítés nélkül) és az informális (nem intézményes) művelődés.

Az Európai Bizottság előterjesztette a 2007–2013-ra vonatkozó új művelődési programját, amely a jövőben valószínűleg meghatározza az európai művelődés irányát. Az EP 2006. október 25-én hozott döntésével befejeződtek a viták az életen át tartó művelődés új programjáról, mely az európai együttműködés terén új időszakot nyitott a felsőoktatásban. A program továbbfejlesztette a korábbi Socrates, Leonardo da Vinci, Jean Monnet programokat, és az együttműködést kiterjesztette a művelődés minden szintjére. Az akadémiai közösség számára új együttműködési lehetőségek nyíltak azáltal, hogy a program nemcsak a hallgatókra és az oktatókra terjed ki, hanem az egyéb alkalmazottak, kutatók, irányító szakemberek, civil, kormányon kívüli szervezetek, egyesületek, vállalatok is bevonhatók az együttműködésbe. Intenzívebb támogatást élveznek a felsőoktatás multidiszciplináris megközelítésén alapuló képzések, mindenekelőtt az integrált tanulmányi programok, amelyek kettős vagy közös diplomához vezetnek. (Sinay, 2006)

A szlovák nyelvben korábban meghonosodott a „továbbtanulás” (*d'alsie vzdelávanie*) és a „felnőttoktatás” (*vzdelávanie dospelých*) fogalom, melyeknek vannak közös tartalmi elemei az ÉÁTM-mel, azonban teljesen nem fedik azt. Az ÉÁTM programja Szlovákiában még mindig sok problémával küszködik. A közelmúltig hiányzott a fejlesztési koncepció. Az ÉÁTM megvalósítása céljából létrejött új oktatási intézmények tevékenységének jogszabályi háttere sem volt kidolgozva. Az egyes kormánytárcaik keretén belül folyó ÉÁTM az állami szolgálatokról szóló 312/2001 sz. törvény, illetve a közérdekű munka végzéséről szóló 552/2003 sz. törvény alapján történik. Az Oktatási Minisztérium hatáskörébe tartozó pedagógus és nem pedagógus alkalmazottak művelődését az e tárca felügyelete alá tartozó intézmények végzik.¹⁰ Felnőttoktatást szerveznek a Felnőttoktatás Intézményeinek Szövetségébe tömörülő iskolák is. A felnőttoktatás Szlovákiában mindenekelőtt a munkanélküliség csökkentésére irányul, célja konkrét szakmai tudás és képességek szerzése. (Sprievodca, 2005: 43–45)

A szlovákiai felsőoktatásban az életen át tartó művelődés két szinten jelenik meg. Egyrészt a karok, intézmények hagyományos kínálati rendszerén keresztül, a gyakorlati igényeknek megfelelő, tartalmilag célirányosan kidolgozott kurzusokon és programokban, másrészt az életen át tartó művelődés szervezésére és megvalósítására létrehozott összegyűjtési intézményekben. Az alkalmazott oktatási módszerek nagyon sokszínűek. Az előrelépések ellenére az ÉÁTM-et még mindig nem tekintik a felsőfokú intézmények természetes feladatának.

A bolognai folyamat alatt Szlovákiában több olyan koncepció, dokumentum született, amely az ÉÁTM-re vonatkozik. Ezek közül kiemelhető „Az életen át tartó művelődés koncepciója a Szlovák Köztársaságban” (*Koncepcia celoživotného vzdelávania v Slovenskej Republike*), amelyet a kormány 2004-ben fogadott el. Ez a dokumentum meghatározta az ÉÁTM stratégiai céljait, lehetőséget adott az európai trendek adaptálására. A Szlovák Köztársaság az európai elképzelésekhez viszonyítva

¹⁰ Állami Pedagógiai Intézet (*Štátny pedagogický ústav*), Állami Szakképzési Intézet (*Štátny inštitút odborného vzdelávania*), Módszertani Központ (*Metodické centrum*), felsőoktatási intézmények és az Academia Istropolitana.

még mindig kevés anyagi forrást szabadít fel az ÉÁTM számára. Még várat magára a többszörös finanszírozás számára szükséges jogi keretek kialakítása. Az ÉÁTM szempontjából kihasználatlan a felsőoktatás intellektuális potenciálja. Az infrastrukturális környezet, a személyi feltételek és a minőségi mutatók domináns pozícióba helyezik az életen át tartó művelődés azon területeit is, amelyek a felnőttoktatás keretében jelennek meg.

FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK ÉS HALLGATÓK

Külön megfogalmazódott a hallgatók konstruktív részvételének szükségessége a bolognai folyamatban, amelynek fontos eszköze hogy teljes értékű partnerekké váljanak a felsőoktatási intézmények irányításában. A hallgatókat be kell vonni a tanulmányok szervezésébe, tartalmának kialakításába. Annak ellenére, hogy a legtöbb európai államban a hallgatók részvétele az irányításban és a döntéshozatalban törvényes keretek között biztosítva van, továbbra is törekedni kell a hallgatók aktuális elkötelezettségének növelésére az irányításban többek között azzal, hogy pontosabban identifikálják és elválasszák az intézményi és a hallgatói szervezetek feladatkörét. Ahhoz azonban, hogy a hallgatók felelősségteljesen tudjanak dönteni és cselekedni, szükséges, hogy hozzájussanak a megfelelő információkhoz és garantált jogi felelősséggel tartozzanak egyéni és kollektív szinten egyaránt.

Szlovákiában az egyetemi autonómia elvét már az 1990-es felsőoktatási törvény kimondta. (Zákon, 1990) Ettől kezdve a hallgatók aktívan részt vesznek az irányítási és döntéshozói folyamatokban. A 2002-es törvény nyilvános, állami és magán-felsőoktatási intézményeket különböztetett meg. (Zákon, 2002, 2. § [2]) A katonai, rendőri (3) intézményeken kívül valamennyi intézmény nyilvános státust kapott. (Lásd 2. fejezet.) A nyilvános intézmények önálló jogi személyként működő autonóm intézmények, melyeket a rektor mellett akadémiai önkormányzati szervek irányítanak. Ezek az Akadémiai Szenátus (*Akademický senát*), a Tudományos Tanács (*Vedecká rada*) és a Fegyelmi Bizottság (*Disciplinárna komisia*). A nyilvános felsőoktatási intézményekben az állami és társadalmi felügyelet szerepét részben egy új, eddig ismeretlen testület, a Felügyelő Tanács (*Správna rada*) veszi át. A karok nem jogi személyek, de önkormányzatukat az intézményekéhez hasonló akadémiai szervek látják el.

A hallgatók részvételét az intézmények, karok irányításában mindenekelőtt a szenátusi (legalább egyharmada), fegyelmi bizottsági (fele) és felügyelő tanácsi (egy fő) tagságuk biztosítja. Ezenkívül az egyes intézményekben ugyan eltérő módon, de képviseltetik magukat a rektori, a dékáni tanácsadó testületekben és a diákszolgáltatási intézményekben is. A diákaktivitások szervezését a Diákszékház végzi. A törvényi előírásokkal összhangban a hallgatók az intézményekben belül egyesületeket, szövetségeket, szakmai csoportosulásokat hozhatnak létre, és ezek szabadon működhetnek. (Zákon, 2002, 70. §) Lehetőségük van aktívabban megnyilvánulni, és befolyásolni a hallgatói mobilitás növekedését akadályozó problémák megoldását, szociális helyzetük javulását, az oktatás színvonalának emelését, új oktatási módszerek bevezetésére szolgáló döntések meghozatalát, a tanulóikhoz szükséges feltételek kialakítását. Az aktuális és felelősségteljes hallgatói részvételt

az intézmények életének alakításában két dolog akadályozza. Egyrészt még nem tudatosítják eléggé a hallgatók nézeteinek jelentőségét, és nem biztosítanak kellő teret ezek megnyilvánulásának. A múltból örökölt szigorú tanulmányi rendszabályok még mindig akadályozzák a hallgatók szabadabb választását, mozgását tanulmányaik megszervezése, korrekciója szempontjából. E területen a fejlődés másik akadálya a hallgatók passzivitása, az, hogy nem eléggé fogékonyak a közügyek iránt, illetve nagyon alacsony a szerepvállalási hajlandóságuk.

A felsőoktatási törvény (Zákon, 2002, 70. § [1]) értelmében a hallgatónak joga van tanévenként legalább egyszer anonim kérdőív kitöltésével véleményt mondani az oktatás színvonaláról és a tanárokról. Sem az intézmények, sem a hallgatók nem használják ki e törvényes rendelkezésben rejlő lehetőségeket. E törvényi előírás megvalósítása a legtöbb helyen csupán formalitás. A hallgatók országos képviselői szervének, a Felsőoktatási Intézmények Hallgatói Tanácsának (FIHT, *Študentská rada vysokých škôl*) kezdeményezésére a felsőoktatási intézmények fejlesztési alapjából nyert forrásokból 2006-ban projekt indult a nyitrai Konstantin Egyetem Közép-európai Tanulmányok Karán a Minőségi Oktatás Intézetében, melynek keretében a hallgatói véleményeket országos szinten regisztrálni és értékelni képes rendszert alakítanak ki. Az FIHT az ESIB tagja, és részt vesz az európai diákszervezetek tevékenységében. (Sprievodca, 2005:46–47)

AZ EURÓPAI FELSOROKTATÁSI TÉRSÉG VONZÁSÁNAK NÖVELESE

Az európai felsőoktatás attraktivitásának növelése az európai, sőt a világ más részének hallgatói között a bolognai folyamat fontos részévé vált. Ennek alapfeltétele a közérthető, összehasonlítható európai diplomák meghonosítása, a képzettségek közös kereteinek kialakítása, a minőségbiztosítás és akkreditáció koherens mechanizmusainak működtetése, az információáramlás javítása. Ezek közül kétségtelenül a legfontosabb a felsőoktatás és a kutatás minősége. Az unióhoz közeli, de akár távolabbi régiókkal való együttműködés kereteinek bővítésével, az ösztöndíj-programok fejlesztésével és a minőség biztosításával lehet e területeken előrelépni. Az európai és a többi régió oktatási rendszereinek partnerségen alapuló együttműködése, a hallgatói és oktatói mobilitás elősegítése, a kultúrák közötti megértés javítása vezethet a bolognai folyamat e célkitűzésének megvalósításához.

Szlovákiában a SAAIC adminisztrálja az Erasmus Mundus európai programokat, melyek erősítik az európai országok és a „harmadik” országok közötti együttműködést és mobilitást. Sajnos 2005-ben az európai Master kurzusok létrehozásába Szlovákiából csak egy intézmény kapcsolódott be (1. akció), az európai felsőoktatás attraktivitásának növelését célzó programba (4. akció) pedig három. A szlovákiai felsőoktatási intézmények többéves stagnálás után újból részt vesznek a Tempus-programban a volt keleti blokkra és a dél-európai országokra irányítva a támogatásokat – mindenekezlőtt a bolognai folyamat alkalmazása, bevezetése terén.

A szlovákiai felsőoktatási intézmények szerepe az európai felsőoktatás attraktivitásának növelését elősegítő folyamatokban egyáltalán nem kielégítő. Csak elvétve kínálnak más nyelven attraktív programokat. A Socrates- s az Erasmus-programok

keretén belül Szlovákiában 2005-ben 296 hallgató tanult az EU államaiból. A kétoldalú és más nemzetközi egyezmények keretében ugyanebben az évben körülbelül 1900 külföldi hallgató érkezett Szlovákiába 3–10 hónapos tanulmányokra. (Sprievodca, 2005:48–49)

A FELSŐOKTATÁS HARMADIK CIKLUSA ÉS A KUTATÁS

A lisszaboni stratégia fő eleme a tudásalapú társadalom kialakítása Európában, melynek két alapvető pillére a művelődés és a kutatás. A bolognai folyamat része az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) és az Európai Kutatási Térség (EKT) szorosabb összekapcsolása azáltal, hogy a kutatást a felsőoktatás integrált részének tekinti és a felsőoktatás harmadik ciklusává tette a doktori tanulmányokat. A kutatás, a tudósképzés és az interdiszciplinaritás mellett a doktori programok kialakításánál a munkaerő-piaci igényeket is figyelembe kell venni. Ennél a ciklusnál talán még fontosabb a hallgatók mobilitása, a kutatóműhelyekben szerzett tapasztalatok, a kutatási módszerek nemzetköziesítése és a nemzeti doktori oklevél kölcsönös elismerése. Külön hangsúlyt kap a nemzetközi együttműködés, a közös doktori programok indítása és a kutatási programok összehangolása. Tudományos kutatómunka nemcsak az egyetemeken folyik, ezért e stratégia szerint intenzívebbé kell tenni a felsőoktatási intézmények és a más kutatási, fejlesztési intézmények, műhelyek közti kooperációt.

Szlovákiában tudományos kutatómunka folyik a felsőoktatási intézményekben, a Szlovák Tudományos Akadémia (*Slovenská Akadémia Vied – SAV*) intézeteiben és az egyes minisztériumi szaktárcák által működtetett kutatóintézetekben. Tudományos fokozatot – CSc. (*candidatus scientiarum*) és DrSc. (*doctor scientiarum*) – az egyetemeken és a Tudományos Akadémián lehetett szerezni. Az 1990-es felsőoktatási törvény (Zákon, 1990, 22. §) ezeket megszüntetve bevezette a posztgraduális tanulmányokat, amelyek disszertáció megvédésével zárulnak, és az abszolvenseknek „doktor” (Dr.) címet adnak. Az 1996-os törvénymódosítás már a „doktori tanulmányok” bevezetéséről rendelkezett, melyet a felsőfokú tanulmányok legmagasabb szintjének, a tudományos képzés terepének tekintett. A doktori tanulmányokat elvégzők „PhD”, illetve „ArtD” fokozatot szerezhetnek. (Kalužný, 2006b)

Az európai felsőoktatás fejlődési trendjeit, a bolognai folyamat célkitűzéseit adaptálta a „Szlovákiai felsőoktatási intézmények fejlesztési koncepciója a 21. században” (*Koncepcia rozvoj a vysokých škôl na Slovensku v 21. storočí*) c. kormánydokumentum (2000). Főbb pontjai bekerültek a 2002-es felsőoktatási törvénybe (Zákon, 2002), mely kimondta: a doktori tanulmányok a felsőoktatás legmagasabb szintjét, harmadik ciklusát képezik. Bevezette a doktori képzésben a kreditrendszer. (Vyhĺáška, 2002) Az egyetemeken akkreditált tanulmányi programjait tanulmányi szakok szerinti (lásd még 4.2) Doktori Szakbizottságok (*Odborové komisie*) figyelik és értékelik. Több egyetem közös doktori szakbizottságot hozhat létre. Doktori tanulmányok csak felsőfokú intézményekben folytathatók. Ennélfogva az eddig ilyen kompetenciákkal rendelkező más intézmények doktori tanulmányokat csak az egyetemekkel együttműködve és az egyetemeken akkreditált tanulmányi programok keretében valósíthatnak meg. A doktori tanulmányok számára meg kell alkotni

a tanulmányi szabályzatokat, ami a felsőoktatási intézmények számára új kihívást s egyben felelőséget jelent. 2002 óta 1053 doktori programot akkreditáltak, és az ún. *extern* (egyetemen kívüli) oktatási intézmények számára a miniszter 180 – doktori képzésben közreműködést lehetővé tevő – jogosítványt adott ki. Az *extern* intézmények doktoranduszai hallgatói jogviszonnyal rendelkeznek, de számukra az ösztöndíjat az *extern* intézmény biztosítja. (Plavčan, 2006)

2002 óta intenzíven fejlődik a doktori képzés. A 2002-es évhez képest 2005-re a felvett hallgatók száma 637-ről 1217-re emelkedett, ami közel 100%-os gyarapodást jelent. A doktori tanulmányok alakulását néhány statisztikai adattal szemléltetjük. 2002-ben az összes doktori hallgató száma 9426 (8530 az egyetemeken, 896 a SAV-on), a nappali hallgatók száma 2516 (egyetemek: 2067, SAV: 449), a levelezősöké 6910 (egyetemek: 6463, SAV: 447) volt. Ezek az adatok 2004-re így változtak: az összes hallgató száma 10 892 (egyetemek: 9971, SAV: 921), a nappali hallgatóké 3159 (egyetemek: 2735, SAV: 424), a levelezős hallgatóké 7733 (egyetemek: 7236, SAV: 497).

A bolognai rendszerre való 2005-ös áttérés azonban nem hozta meg a várt áttörést a doktori hallgatók számának növekedése terén. 2007-ben ugyanis az összes szlovákiai doktori hallgatók száma 10 087, tehát csökkent. A nem szlovák állampolgárságú doktoranduszok száma viszont 488-ra emelkedett. A nappalis tagozatos doktori hallgatók számát az állami ösztöndíjak száma határozza meg. Az állami támogatás növelésére utal az, hogy 2007-re a szlovákiai nappali doktori hallgatók száma 3821 volt, ami 2004-hez viszonyítva 662-vel (közel 21%-kal) emelkedett. A doktori képzés államiösztöndíj-alapjának lényeges növelése szükséges. Az egyetemek saját forrásból nem valószínű, hogy doktori hallgatók részére nagyobb számban biztosítsák az ösztöndíjat.

Érzékeltessük még egy statisztikai adattal a doktori tanulmányok helyzetét. A doktori tanulmányokban részt vevő hallgatók arányainak változása az összes többi hallgató számához viszonyítva bizonyos változásokat vetít előre. 2004-ben ugyanis a doktoranduszok aránya 6,32% volt, 2007-re viszont 4,92%-ra csökkent. Biztató viszont arányuk gyarapodása a nappali tagozatos hallgatók esetében: ugyanezen években 2,50%-ról 2,94%-ra nőtt az arány.

Összefoglalásként elmondhatjuk, a doktori tanulmányok hallgatóinak száma Szlovákiában nem kielégítő. Más fejlett országokban arányuk 10% körül mozog. Ez egyrészt a kormányzati politikával függ össze, illetve a doktori tanulmányokra szánt állami pénzügyi keret nagyságával, másrészt a hallgatók szociális helyzetével: kiegészítő kereseti lehetőség után kényszerülnek nézni. Sokan várnak a végzéssel anyagiilag előnyösebb munkahely reményében, hiszen az egyetemek már nem tudnak minden PhD-hallgatónak állást biztosítani. A doktori tanulmányok így már nem jelentenek különösebb humánerőforrás-alapot az egyetemek számára. Anyagi helyzetük azáltal javult némileg, hogy ösztöndíjukat 2005-ben az egyetemi oktatói fizetések szintjére emelték. Nagyon alacsony a doktori hallgatók külföldi mobilitása. Azok közül viszont, akik külföldön hosszabb tanulmányi időt töltenek el, kevesen térnek haza. A doktori tanulmányok végzettjeit a társadalom nem ismeri el kellőképpen, s anyagilag sem értékeli. A doktori képzést lényegesen befolyásolja a tudományos kutatói tevékenység orientációja, a kutatási eredmények iránti kereslet, ami azonban jelenleg nem identifikálható és elhanyagolható. (Kalužný, 2006b)

SZOCIÁLIS DIMENZIÓ

A szociális dimenzió az európai politika része, ennek ellenére a bolognai folyamat keretein belül prioritásként csak a 2005-ös Bergeni Konferencián vetődött fel mint az európai felsőoktatás attraktivitásának és versenyképességének szükséges feltétele. Minden érdeklődő számára olyan körülményeket kell biztosítani, hogy szociális és anyagi helyzetétől függetlenül folytathassa tanulmányait, és akadályok nélkül be is fejezhesse azokat. A szociális dimenzió célkitűzésének érvényesítése mindenekelőtt a kormányok feladata.

Szlovákiában a felsőoktatásban tanulók 57%-a úgy vélte (2003), tanulmányaik folytatása igen nagy terhet jelent a családi költségvetés számára. 2003-ban átlagban a hallgatók havonta 2400 Sk készpénzt kaptak szüleiktől. Kiadásaik (szállás, utazás, koszt, személyi, tanulmányi szükségletek) viszont ezt az összeget meghaladták, 3500 és 4800 korona között mozogtak. (Šulanová, 2004) A hallgatók ezért rá vannak szorulva a szociális támogatásra, amelynek két fő formája van. Az egyik az ösztöndíj-rendszereken keresztül érkező közvetlen támogatás, a másik az egyetemek hozzájárulása a hallgatók költségeihez (szállás, menza, jegyzet stb.) és sportolási, kulturális tevékenységéhez. Az utóbbi két évben bővültek a támogatásokhoz való hozzájárulás lehetőségei. 2005-ben a közvetlen, szociális támogatás rendszere kiterjedt az állami szociális és az ún. motivációs ösztöndíjakra, az intézmények saját forrásaiból származó ösztöndíjakra, a diákhitelre és az intézményi ösztöndíjalap kölcsöneire. (Výročná správa, 2006) A szociális ösztöndíjak felső határát 2006-ban a 6900,- SKK létminimumban szabták meg. A korábbi 2500,- SKK felső határhoz képest ez lényeges emelést jelentett. 2006-ban már 17 450 hallgató részesült szociális állami támogatásban, ők a hallgatók 14,15%-át alkották. Ez 4121 évközi hallgatószám-növekedést jelentett. A motivációs ösztöndíjat 2005-ben vezették be, két típusa létezik, a tanulmányi, illetve a rendkívüli ösztöndíj. Tanulmányi ösztöndíjat a hallgatók 10%-a kap. Ezek fele 20 000 SKK, másik fele 10 000 SKK összegű ösztöndíjban részesül. Rendkívüli ösztöndíjban részesítheti az intézmény azt a hallgatóját, aki a tanulmányai alatt végig kiváló eredményt ért el, igen színvonalas szakdolgozatot készített vagy tudományos, kulturális téren ért el kiugró sikereket. (Vyhláška, 2005b) Az intézmények saját pénzügyi forrásaikból ösztöndíjakra nagyon keveset fordítottak. Ez a motivációs állami ösztöndíjak összegének csak 1,2%-át tette ki. A támogatási rendszer viszonylag új formája, a diákkölcsön-alap terhére adott juttatás a külföldön tanuló hallgatók számára. Ezen a területen visszaesés tapasztalható: 2004 és 2005 között lényegesen, több mint 25%-kal csökkent a részesülő hallgatók száma s az ösztöndíj összege. Az egyébként előnyös konstrukciójú diákhitel-lehetőségeket a hallgatók alig 6%-a használta ki (2005).

Ezekből az adatokból is látható, hogy Szlovákiában a közvetlen és közvetett szociális támogatások magasan elmaradnak a lakosság rászorultsági szintjétől és a felsőoktatás igényeitől. A hallgatók lakhatósági körülményei az olcsóbb kollégiumokban nem kielégítőek. A szolgáltatások terén általában az egyetemek kapacitása 10–15 év alatt lényegesen alig változott, holott a hallgatók száma megkétszereződött. Sok olyan hallgató részesül szociális ösztöndíjban, akik nem igazán vannak rászorulva

(kisvállalkozók gyermekei), viszont a bérből élő, egyértelműen kimutatható alacsony jövedelmű családok gyermekeihez a támogatás nem jut el. (Sprievodca, 2006)

Összefoglalva elmondható, hogy a szociális dimenzió terén Szlovákiában az utóbbi években bizonyos előrelépés történt. A további előrelépés akadálya a felsőoktatás alulfinanszírozottsága. A bolognai folyamat szociális dimenziójának elvárásait Szlovákiában csak úgy lehet teljesíteni, ha a költségvetési támogatást rövidesen 1% fölé emelik, és a hallgatók szociális támogatásának szabályait igazságosabbá teszik.

A BOLOGNAI FOLYAMAT ÉS A SZLOVÁKIAI MAGYAR FELSOROKTATÁS AZ INTÉZMÉNYÉPÍTKEZÉS HULLÁMAI

A második világháború után közel öt évig zárva tartottak a magyar nyelvű iskolák. Szerencsésnek mondható, hogy a magyar iskolák újraindításának időszaka egybeesett a háború utáni teljes szlovákiai iskolarendszer átfogó nagy fejlődési időszakával, melyek részben magukkal húzták a magyar nyelvű iskolák fejlődését is. A középiskolai képzés ezt követő tömegesedését azonban a szlovákiai magyarság már nem tudta saját maga számára kielégítően hasznosítani. Ez abban is megnyilvánult, hogy kisebbségi iskolapolitika nélkül a társadalmi igények várható változásainak felismerése nem vagy csak későn jutott el a szlovákiai magyarság köztudatához. Csak az volt a fontos, hogy legyen magyar iskola, de az hogy milyen irányba orientálódjon, már kevésbé számított. Mára világossá vált, hogy a kisebbségi oktatás és annak szakmai irányultsága már nem annyira az összkisebbség, hanem a régió egyik mozgósítható modernizációs tartalékának látszik, amennyiben mindkét országgal (azaz Szlovákia és Magyarország) és általában az európai oktatási rendszerekkel harmonizálva fejlődik. A szlovákiai magyarság érettségivel végződő középiskolai képzésben, de mindenekelőtt a felsőoktatásban meglévő lemaradása, modernizáció-tartalékainak regionális társadalmpolitikai szinten való fölélesztése, kiszélesítése, aktiválása elsősorban az életen át tartó tanulás iránti igények felkeltését és a regionális társadalmi igények célzatos kielégítését jelenti. (Kozma, 2000)

A felsőoktatás expanziója, tömegesedése a kisebbségi oktatáspolitikai figyelmét is a felsőoktatásra irányította. A szlovákiai magyar nemzetiség felsőoktatását három területre oszthatjuk:

- a szlovák tannyelvű alap-, illetve középiskolákba járó magyar nemzetiségű fiatalok felsőoktatási terepe már teljesen a szlovák nyelvű felsőoktatás;
- a magyar tannyelvű iskolák diákjai viszont továbbtanulnak a szlovák nyelvű felsőoktatásban, de
- továbbtanulnak magyar vagy részben magyar nyelvű felsőoktatásban is.

Az 1989/1990-es rendszerváltásig Szlovákiában csak két helyen folyt magyar nyelven felsőoktatás, a pozsonyi Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéken és a nyitrai magyar tanító és tanárképzőben. Mivel a nyitrai intézményben a legkülönbözőbb szakokon folyt felsőtagozatos és középiskolai tanárképzés, itt alakulhatott ki a magyar nyelvű felsőoktatás oktatói bázisa és a megfelelő infrastruktúra. Magyar egyetem, il-

letve magyar nyelvű felsőoktatási intézmények létrehozásának első hulláma (Jókai Egyetem, Nemzetiségi Kultúrák Kara) nem járt sikerrel, mert a többségi nemzet heves ellenállásába ütközött, és a kisebbségi oktatáspolitikai sem tudott egységesülni az egyik vagy másik megoldás mellett.

E sikertelenséget követték a második hullámban azok a felsőoktatási kezdeményezések, amelyeknek köszönhetően a magyarországi felsőoktatási intézmények kihelyezett központjaiban elindult a magyar nyelvű felsőoktatás (Komárom, Diószeg, Kassa, Királyhelmec, Dunaszerdahely). Ezek egyszerre a kisebbségi jogvédelem és a helyi regionális fejlesztés igényével jöttek létre, a helyi elit kezdeményezte és valósította meg.

Szlovákiában a felsőoktatási intézményalapítás harmadik hulláma a 21. század első éveire tehető, amikor a szlovák felsőoktatási intézmények rendszerébe integrálható intézmények létrehozásának lehetőségei nyíltak meg. E lehetőségek hordozója az Európai Unió bővítésének újabb szakasza és a magyar kisebbség politikai képviselőjének erős kormánypozíciója volt. A harmadik hullám intézményei a komáromi Selye János Egyetem és a nyitrai Közép-európai Tanulmányok Kara egyaránt a szlovákiai magyar kisebbségi oktatáspolitikai helyi, illetve egyetemi, valamint kormányzati szintű politizálásának sikeres terméke. Ezt követően azonban a kisebbségpolitika e két intézményre és a második hullám intézményeire megkülönböztetően tekintett, megosztva és szembeállítva ezzel az egyetemalapításban és annak működtetésében érdekelt egyetemi szakemberek közösségét és valójában a szlovákiai magyarságot is.

Az Európai Unióhoz való csatlakozás a bolognai folyamattal jelképezett Európai Felsőoktatási Térség kialakulása által kínált modernizációs lehetőségek, új felsőoktatási stratégiák kialakítását igényeli, melyek csak a konstruktív viták arénájában jöhetnek létre. E vitákat Szlovákiában csak a kisebbségpolitika képes és alkalmas levezényelni, melyekre egyre nagyobb igény és szükség van.

SZAKKÍNÁLAT KÉPZETTSÉGI SZINT

A második hullámban létrejött kihelyezett képzési központok nem voltak alkalmasak arra, hogy az előírások szerint integrálódjanak a szlovákiai felsőoktatási rendszerbe. Nem nevelődött ki a szlovákiai magyar minősített egyetemi oktatók újabb csoportja. A harmadik hullámban történő intézményépítkezési kezdeményezések valójában egybeesnek a bolognai folyamat szlovákiai implementációjával. A háromciklusú felsőoktatással kapcsolatos európai elképzelések ismeretében már pontosan lehetett látni egy egyetemi, illetve kari struktúra körvonalait, mely a szlovákiai magyar nemzetiség érdekeihez igazodik.

A továbbiakban csak a szlovákiai nyilvános egyetemeken folyó magyar nyelvű felsőoktatásról lesz szó, melynek intézményrendszerét két tanszék, a pozsonyi Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék és a besztecebányi Hungarisztika Tanszék, valamint a nyitrai Közép-európai Tanulmányok Kara és a komáromi Selye János Egyetem alkotja. Most nézzük meg, hogy ezen intézményekben a 2006/07-es tanévben

milyen szakokra épülő specializációkban, programokban folyt magyarul, illetve részben magyarul képzés.

- A Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéken (Pozsony):
 - nem szláv nyelvek és irodalmak szakja Bc.-szinten, keretében hungarológia-program (2005-től);
 - közismereti tantárgyak tanárképzés szak Bc.- és Mgr.-szinten, magyar nyelv és irodalommal párosított programokkal (tetszőleges párosítás, jelenleg összesen 7) (1951-től);
 - irodalomelmélet és konkrét nemzeti irodalmak története szak PhD.-szinten, magyar irodalom programmal (2005-től).
- A Hungarisztika Tanszéken (Besztercebánya):
 - fordító és tolmács szak Bc.- és Mgr.-szinten, magyar nyelv és kultúra programmal (1998-tól);
 - szlovák nyelv és irodalom szak Bc.-szinten, szlovák nyelv és irodalom – magyar nyelv és kultúra programmal (2006-től).
- A Közép-európai Tanulmányok Karán (Nyitra):
 - nem szláv nyelvek és irodalmak szak Bc.- és Mgr.-szinten, hungarológia programmal (2004-től);
 - iskola előtti kor és elemi iskolai pedagógia szak Bc.- és Mgr.-szinten, óvó- és tanítóképző programmal (1960-tól);
 - közismereti tantárgyak tanárképző szak Bc.- és Mgr.-szinten, tetszőleges tantárgyakat párosító programokkal (jelenleg összesen 36) (1960-tól);
 - művelődéstudomány szak Bc.- és Mgr.-szinten, kulturális és szociális antropológia programmal (2005-től).
 - fordító és tolmács szak Bc.-szinten, magyar nyelv és kultúra programmal (2007-től).
- A Selye János Egyetemen (Komárom):
 - teológia szak Bc.- és Mgr.-szinten, református teológia programmal (2004-től), illetve PhD.-szinten (2006-től);
 - üzemgazdaság és menedzsment szak Bc.-szinten, közgazdaságtan és vállalati-menedzsment-programmal (2004-től);
 - iskola előtti és elemi iskolai pedagógia szak Bc.- és Mgr.-szinten, óvó- és tanítóképző programmal (2004-től);
 - közismereti tantárgyak tanárképző szak Bc.- és Mgr.-szinten, két tantárgyat párosító programokkal (jelenleg összesen 19) (2004-től).

A bolognai folyamat nagyon sok felsőoktatási lehetőséget kínál eurokonform módon, amely megoldhatja a szlovákiai magyarság problémáit. A szlovákiai magyarság három általános társadalmi problémája, melyek területén az országos átlagtól lényegesen rosszabbak a mutatói, a következők:

- A szlovákiai magyarság iskolai, mindenekelőtt szak- és felsőfokú képzettségi szintje jóval alacsonyabb az országos átlagnál. A 2001-es népszámlálási adatok szerint Szlovákia felsőfokú végzettségű lakosai körében csak 5,6%-ot tesz ki a magyarság aránya, holott az összlakossági arány 9,7%-át képezik. Szlovákia összes

lakosának 78%-a rendelkezik felsőfokú diplomával, míg a magyarok között csak 4,5% végzett főiskolát. (László, 2006a)

- A magyarok által lakott járásokban a munkanélküliség meghaladja az országos átlagot, több térségben eléri annak kétszeresét.
- A magyarlakta területek leginkább agrár jellegűek, iparuk fejletlen, és nagymértű az elszegényedés. A támogatások és a vállalkozói befektetések fogadására e területek sem infrastrukturális, sem emberi erőforrások szempontjából nincsenek felkészülve.

A BOLOGNAI FOLYAMATBAN REJLŐ LEHETŐSÉGEK

A bolognai folyamat által kínált felsőoktatási és szakoktatási lehetőségek közül emeljünk ki kettőt.

- A háromciklusú felsőoktatás bevezetésével, a bachelor szintű képzés tömegessé tétele révén néhány éven belül lényegesen emelni lehetne a munkaerőpiacra közvetlenül kikerülő szakképzett elsődiplomások számát. A gyors gazdasági fellendülés érdekében ezt szorosan össze kell kapcsolni a munkaerő-kereslettel, az elkövetkező évek piaci igényeivel, hogy a munkaerőpiacon a vállalkozások számára hasznos, felsőfokú szakmai képességekkel és készségekkel rendelkező személyek tudjanak elhelyezkedni. Ezen a téren az újonnan alakuló oktatási intézmények előnyben vannak.
- Az Európai Unióban nagy hangsúlyt helyeznek az életen át tartó művelődésre, amely új értelmet és tartalmat kapott a bolognai folyamatban. A mai értelmezés szerint magában foglalja a munkaproduktív évek előtti alap-, közép- és felsőfokú oktatás egészét, de a produktív években történő, rendszerint professzionális szakmai művelődést is. Az életen át tartó művelődésnek általában három tanulási formáját különböztetik meg. A „formális tanulás” rendszerint az iskolai intézményrendszerben folyik, és a végzettségeket igazoló okiratokhoz vezet. A „nem formális tanulás” az iskolarendszeren kívüli, de szervezett tanfolyamszerű tanulás, amely nem ad oklevelet. Az „informális tanulás” kifejezés legtöbbször a nem tudatos mindennapi tanulást foglalja magában. A felnőttképzés az életen át tartó művelődés szerves részét képezi. A szlovákiai magyarok között – az országos átlaghoz viszonyítva – 60 ezerrel többen vannak azok, akinek legmagasabb iskolai végzettsége alacsony vagy középfokú ugyan, de érettségivel nem rendelkeznek. Számukra a társadalmi felemelkedést, megfelelő foglalkozásokhoz való jutást segíthetnék elő az oktatási intézmények által is kínált felnőttképzési programok. A nem formális és informális tanulás megvalósulhat a szakképzésben, de az általános emberi igényeket kielégítő, életminőségeket javító képzésekben is. (Feketéné, 2004) Nem elhanyagolható az a tény sem, hogy e képzésekben az oktatás piaci szolgáltatásként szervezhető meg.

Hogy a szlovákiai magyarság által lakott területeken leginkább mely szakágazatokon belül kínálkozik nagyobb lehetőség a munkaerőpiacon való sikeres elhelyezkedésre, mindenekelőtt komoly gazdaságfejlesztési és piackutatási probléma. Itt most

csak elméleti szinten irányíthatjuk a figyelmet néhány, a magyar kisebbség szempontjából fontosnak, szükségesnek ítélt foglalkoztatási területekre. Ezek:

- gazdasági szféra (vállalkozások);
- agrártermelő és feldolgozó szféra;
- szociális pályák, egészségügy;
- szolgáltatások és idegenforgalom;
- kultúra és hagyományápolás.

A MAGYAR FELSOŐOKTATÁS PROBLÉMÁI SZLOVÁKIÁBAN

Most szemügyre vesszük, milyen irányban mozdult el a szlovákiai magyar felsőoktatás az említettek szempontjából. A szlovákiai magyar felsőoktatást három alapvető elv alapján kellene megszervezni:

- a komplementaritás elve szerint megtartani, erősíteni, fejleszteni kellene a meglévő magyar nyelvű képzéseket; nem indítani olyan szakokat, amelyeken magyar nyelven már folyik képzés Szlovákiában;
- az együttműködés elve szerint az intézmények szoros együttműködésén alapuló új programok indításának megosztása, az egymást kiegészítő oktatói tevékenység az akkreditáció és kutatási programok terén;
- a szlovákiai magyarság érdekérvényesítésének elve szerint olyan tanulmányi programok indítására kellene helyezni a fő hangsúlyt, amelyek a magyarság által lakott területek gazdasági, társadalmi fejlesztését segíthetik elő.

Mit hozott az elmúlt három év mindezek szempontjából? A magyar nemzetiségű fiatalok felsőfokú képzésének alakulását most két szempontból közelítjük meg. A pozsonyi, nyitrai, besztercebányai magyar nyelvű képzés mellett lényegében 2001-ben Komáromban is beindult a szervezett felsőoktatás, majd 2004-től a Selye János Egyetemen. Szlovákiában a nappali hallgatók száma a 2001/02-es és a 2006/07-es tanévek között 32,36%-kal nőtt. Ha a magyar nemzetiségű főiskolai hallgatók száma is ilyen arányban nőtt volna, akkor a 2006/07-es tanévben 5567 magyar nemzetiségű hallgatója lett volna a szlovákiai felsőoktatásnak. A statisztikai adatok szerint azonban 5692 volt, és ez csak 125 hallgatói többletet mutat, amely valójában a magyar nyelvű felsőoktatás hozadéka. Az említett időszak alatt azonban a Selye János Egyetemen kívüli szlovákiai felsőoktatás 647 magyar nemzetiségű hallgatót veszített (13,7%-ot). Ők többségükben a szlovákiai magyar nyelvű pedagógusképző intézményeket gyarapították.

A nyilvános és magánegyetemen az 1. és 2. ciklusú felsőoktatásban lévő magyar nemzetiségű nappali hallgatók az összes szlovákiai hallgató 4,51%-át tették ki 2001-ben és 2004-ben egyaránt. Ez az arány 2006-ra 4,62%-ra emelkedett. A 2007-re várt további emelkedés azonban már elmaradt (4,61%), ami arra utal, hogy a szlovákiai magyar felsőoktatás mintha kezdené elveszíteni vonzó, motiváló szerepét.

A tanulmányi szakok, programok tekintetében a komáromi egyetemen lényegében ugyanazokat indították, amelyeken magyar nyelven Pozsonyban és Nyitrán már folyt felsőoktatás (tanító-, tanárképzés). Így valójában a magyar intézmények egymással versengenek a hallgatókért.

A pozsonyi, nyitrai, komáromi magyar pedagógusképzés elburjánzása teljesen egy oldalra billentette a magyar felsőoktatást. Már három év után – a 2006/07-es akadémiai évben – 1842 (1094 nappali és 748 levelező tagozatos) hallgatója volt a magyar pedagógusképzésnek, holott még egy 1998-ból származó minisztériumi felmérés alapján a szlovákiai magyar tannyelvű alap- és középiskolákban összesen 3221 pedagógus tanított. (Beňo, 1999) Ennél sokkal komolyabb a helyzet, hiszen ezeket a számokat valójában három év alatt produkálta a magyar nyelvű felsőoktatás. A 2005/06-os tanévben a pedagógusképzők első évfolyamába 761 hallgató iratkozott be (434 nappalis, 327 levelezős). A 2006/07-es tanévre ez a szám 646-ra csökkent (375 nappali, 271 levelező tagozatos). A magyar nyelv és irodalom-tanár szakos hallgatók száma (711) pedig már jóval meghaladja az ilyen szakos tanári állások számát, amely 1999-ben a minisztériumi felmérés alapján 581 volt. (Beňo, 1999)

A szlovákiai magyarság szempontjából nagyon fontos az is, hogy fiataljai a szlovák nyelvű felsőoktatásban minél nagyobb számban vegyenek részt, hiszen 362 tanulmányi szakból csak 8 szakon lehet magyar nyelven is tanulni. A statisztikai adatok arról tanúskodnak továbbá, hogy a magyar nyelvű felsőoktatás, vagyis a pedagógusképzés hallgatói kisebbsésként azok közül kerülnek ki, akik különben nem érdeklődtek a felsőfokú tanulmányok iránt, másrészt pedig elvonja a hallgatókat a szlovák nyelvű felsőoktatástól, ami érzékeny szakembervesztése a magyarságnak.

A szlovákiai magyarság művelődési igényeinek figyelembevételével a bolognai folyamat által kínált lehetőségeket nem pedagógusképző programok indításával lehetne kihasználni. A szlovákiai magyarság jelenlegi társadalmi, gazdasági, művelődési helyzete azt igényli, hogy a felsőoktatás figyelme is a szlovákiai magyarság létérdekeire irányuljon. Ezt pedig megítélésünk szerint elsősorban a munkaerőpiac számára hasznos, jól felkészült hallgatókat adó, gyors kilépést lehetővé tevő, gyakorlati szaktudást nyújtó (mindenekelőtt Bc.-) programok, tréningek indításával, növelésével lehet elérni.

Összefoglalásként el lehet mondani, hogy az induló szlovákiai magyar felsőoktatásból a bolognai folyamat szellemében sokkal többet ki lehetett volna hozni, mint amennyit eddig sikerült elérni. Három (öt) év távlatából kimondható, hogy elmaradt a várt, eddigiektől eltérő új tanulmányi programok indítása, s a szakkínálat bővítése. Nem indult be a szlovákiai magyar minősített szakemberek koncentrációja a magyar tannyelvű felsőoktatásban. A munkaerőpiaci kereslet és kínálat összehangolása sem látszik érvényesülni annak érdekében, hogy a magyarság gazdasági és életszínvonalbeli helyzete gyorsan megváltozzon. A pedagógusképzés túldimenzionálása negatív jelenséggé lépett fel. A szlovákiai magyar felsőoktatás egészét az elmúlt három (öt) évben koncepciótlanság a modernizációs tartalékok kihasználásának elszalasztott lehetőségei jellemezték.

* * *

2007. június 19-én lett nyolcéves a bolognai folyamat. E rövid idő alatt igen nagyot változott az európai felsőoktatás és 2004 óta az Európai Felsőoktatási és Kutatási Térség részeként ennél még alapvetőbb átalakulások jellemezik az újonnan csatlakozott országokat, köztük Szlovákiát. E tanulmány részleteiben is bemutatta, hogyan teljesített Szlovákia a bolognai folyamatban. Az egyszintű képzési rendszer, az alap- és főstudiumok rendszere, a kreditrendszer alkalmazása mind-mind jó

starthelyzetet biztosított a bolognai célok megvalósításához. Szlovákia az elsők közt alkotott törvényt, s rendelkezett 2002. április 1-jei hatállyal a bolognai célok bevezetéséről. Nemzetközi mintára megszülettek és működnek mindazok a köztes szervezetek, amelyek segítik a folyamat megvalósítását. A Bolognai Nyilatkozat és a kétévenkénti miniszteri konferenciák ajánlásait követve célkitűzések adaptálására 11 alapvető területet különítettek el. Ezek a következők: összehasonlítható és átlátható fokozatok; két fő cikluson alapuló képzési rendszer; a kreditrendszer bevezetése; a mobilitás elősegítése; európai együttműködés a minőségbiztosítás terén; európai dimenzió; életen át tartó művelődés; intézmények és hallgatók; az Európai Felsőoktatási Térség vonzásának erősítése; a harmadik ciklus és a kutatás, valamint a szociális dimenzió. A tanulmány külön-külön kitért a stratégiai célok teljesítésének részleteire, a pozitívumokra és a hiányosságokra. Ezekből többek között kitűnik az oktatói és hallgatói mobilitás alacsony szintje. Ennek okai a bachelor szint utáni kimenet bizonytalansága, a master szintbe való belépés tisztázatlansága, az európai dimenzió alábecsülése, a kutatás terén a nemzetközi kooperáció alacsony szintje stb. Nagy előnye viszont Szlovákiának az, hogy az egész felsőoktatás gyorsan, nagyobb megrázkódtatások nélkül átalált a bolognai rendszerre. Összegezve: Szlovákia a bolognai folyamat megvalósítása terén elért eredményei alapján az európai országok között igen előkelő helyet foglal el.

IRODALOM

- Balla G. Tamás (2004): *Mire számíthat a magyar szakképzés az Európai Unióban. Szakképzés és életút*. Gödöllő: Szent István Egyetem. 25–34.
- Balla, Jozef (2005): Skúsenosti so zavedením ECTS. *Academia XVI*, 3/2005, UIPŠ, Bratislava. 17–19.
- Barakonyi Károly (2003): A lépcsős képzés struktúrája. *Educatio*, 1:79–96.
- Beňo, Matej–Hargas, Martin–Herich, Ján–Sedivý, Marek (1999): Kvalifikovanost' pedagogických pracovníkov a odbornost' vyučovania v regionálnom školstve. *Slovenský učiteľ*. Roč. VII, č. 6/99
- Čikešová, Mária (2005): *Inštitucionálne hodnotenie vysokých škôl SR – projekt E>A. Realizácia bolonského procesu na vysokých školách*. SAAIC-NK Socrates, Bratislava. 29–36.
- Dzimko, Marian (2005): *Európska dimenzia na vysokých školách. Podpora mobility realizácie bolonského procesu na vysokých školách*. SAAIC-NK Socrates, Bratislava. 39–46.
- Feketéné Szakos Éva (2004): *Felnőtt fejjel tanulni? A lifelong learning európai dimenziói. Szakképzés és életút*. Gödöllő: SZIE GTK Tanárképző Intézet. 49–54.
- Filkornová, Denisa–Gadušová, Zdenka (2004): Päť rokov programu Socrates/Erasmus na slovenských vysokých školách. *Academia XV*, 2/2004 UIPŠ, Bratislava. 3–8.
- Fronc, Martin (2003): Bolonský proces a reforma vysokoškolského vzdelávania na Slovensku. *Academia*, Ročník XIV., 2. UIPŠ, Bratislava. 4–5.
- Hrubos Ildikó (2002): *A „bolognai folyamat”*. Budapest: Oktatókutatási Intézet. 235.
- Hrubos Ildikó (2003): Napjaink reformja: az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása. *Educatio*, 1:51–64.
- Hushegyi, Gábor (2006): Többnyelvű oktatás és a bolognai folyamat. *Fórum. Társadalomtudományi Szemle*, VIII. évf., 2/2006. 91–115.

- Kalužný, Ján (2006a): Súčasnosť celoživotného vzdelávania na Slovensku. Realizácia bolonského procesu na vysokých školách. SAAIC-NK Socrates, Bratislava 2005, 81–92.
- Kalužný, Ján (2006b): Možnosť a súčasnosť PhD štúdia na Slovensku. Doktorandské štúdium vo svetle bolonského procesu. Zborník zo seminára SAAIC – NK Socrates, Bratislava, 2006, 15–26.
- Kozma, Tamás (szerk.): (2000): Kisebbségi oktatás Közép-Európában. *Educatio*, IX. évf. 2. sz.
- László, Béla (2004): A magyar oktatásügy. Magyarok Szlovákiában. Forum Institute, Somorja–Dunaszerdahely. 183–246.
- László, Béla (2006a): A szlovákiai magyarság műveltségi szintjéről. Fórum. *Társadalomtudományi Szemle*, VIII. évf. 2. sz. 73–92.
- László, Béla (2006): Akkreditáció Szlovákiában. In: Kozma T.–Rébay M. (szerk.): *Felsőoktatási akkreditáció Közép-Európában*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet–Új Mandátum Könyvkiadó. 116–129.
- Lesáková, Dagmar (2005): Aktuálne otázky zabezpečenia kvality na vysokých školách. Realizácia bolonského procesu na vysokých školách: SAAIC-NK Socrates, Bratislava. 75–79.
- Memorandum (2000): Commission Staff Working Paper. A Memorandum on Lifelong Learning. SEC. Bruxelles.
- Nariadenie (2003): Nariadenie Vlády Slovenskej republiky z 19. marca 2003 o Akreditačnej komisii: Zbierka zákonov č. 104/2003. Čiastka 49.
- Plavčan, Peter (2006): Aktuálne problémy doktorandského štúdia na Slovensku. Doktorandské štúdium vo svetle bolonského procesu. Zborník so seminára. SAAIC-NK Socrates, Bratislava.
- Sinay, Juraj (2006): Inštitucionálne hodnotenie slovenských vysokých škôl. *Academia*. XVII. 4/2006. UIPŠ Bratislava. 12–17.
- Správa ARRA (2005): Hodnotenie verejných vysokých škôl a ich fakúlt. ARRA, Bratislava. www.arra.sk
- Sprievodca (2006): Sprievodca bolonských procesom. Slovenské vysoké školy a bolonský proces: SAAIC-NK Socrates, Bratislava.
- Sura, Pavel (2003): Aplikácie európskeho kreditového systému v podmienkach Slovenska. *Academia* XIV, 2/2003. UIPŠ, Bratislava. 17–19.
- Šulanová Mária (2004): Sociálne postavenie vysokoškolských študentov na Slovensku. *Academia* XV. 1/2004, Bratislava: UIPŠ. 40–43.
- Vozár, Libor (2003): Reforma vysokých škôl a ich financovanie. *Academia* XIV, 2/2003, Bratislava: UIPŠ. 24–29.
- Vyhláška (2005a): Vyhláška Ministerstva školstva SR zo dňa 17. mája 2005 o postupe pri uznávaní dokladov o vzdelaní. 238/2005 Z.z.
- Vyhláška (2005b): Vyhláška Ministerstva školstva SR zo dňa 28. septembra 2005 o rozsahu a ďalších podrobnostiach o priznaní motivačného štipendia, 458/2005 Z. z. čiastka 183.
- Vyhláška (2002): Vyhláška Ministerstva školstva SR zo dňa 27. septembra 2002 o kreditovom systéme štúdia. 614/2002 Z.z. čiastka 239.
- Výročná správa (2005): Výročná správa o stave vysokého školstva za rok 2005. Ministerstvo školstva SR, Bratislava 2006.
- Výročná správa (2006): Výročná správa o stave vysokého školstva za rok 2006. Ministerstvo školstva SR, Bratislava 2007.
- Zákon (1990): Zákon č. 172/1990 Z.z. o vysokých školách.
- Zákon (2002): Zákon č. 131/2002 Z.z. o vysokých školách. Čiastka 58.
- Zákon (2007): Zákon č. 363/2007 Z.z. o vysokých školách. Čiastka 160.

Rébay Magdolna

Az osztrák felsőoktatás nemzetköziesedése¹

Napjaink nemzeti felsőoktatási rendszerei vitathatatlanul átalakulóban vannak. Fokozottan aktuális ez a megállapítás Európa egyes országaira, így Ausztriára. A felgyorsuló globalizáció okozta gazdasági és társadalmi folyamatoknak köszönhetően a felsőoktatási intézmények környezete megváltozott. A rendszerek, s tagjaik, az intézmények (s fenntartóik) szembesülnek az új, egyre inkább határok nélküli világ kihívásaival. Mivel az e téren jelentkező problémák egyre kevésbé kötődnek egy-egy országhoz, az azokra születő válaszokban sok a közös elem. A megoldás sokszor csak együttműködéssel lehetséges. A felsőoktatási rendszerek ezért egyazon irányba mozdultak el, ami nemzetközi jellegük erősödését hozta. A folyamat a politika (európai és országos szintű) erőteljes ösztönzésére (irányításával vagy legalábbis koordinálásával) történik. Maguk az intézmények az átalakulást – véleményünk szerint – történelmi szükségszerűségként (másképpen kényszerhelyzetként) élik meg. Abban is reménykednek, hogy a tömegesedés negatív hatásai közül egyiket-másikat fel tudják számolni. Közös, nemzetközi kezdeményezésről van szó, s ahogy az országok (az illetékes miniszterek) nem akarnak kimaradni, úgy az egyetemek sem. Az átalakulásnak a támogatók és a sodródók mellett vannak kritikusai, akik féltik az egyetemi autonómiát a politika erőteljesebb beavatkozásától. A nemzeti sokszínűség eltűnésétől tartanak, szkeptikusak a harmonizáció eredményes koordinálhatóságát illetően, s ellenzik az ezzel együtt járó szemléletváltást („szolgáltató egyetem” vs „tudományegyetem”).

A tudományos oktató- és kutatómunka legfőbb intézményes bázisainak számító egyetemek fennállásuk óta nemzetközinek számítanak, amire a reform mellett kiállók gyakran hivatkoznak. A középkori egyetemek ugyan többféleképpen is kötődtek a székhelyük által meghatározott államhoz, és kiváltságaikat is főként országos – világi vagy egyházi – hatalmaktól eszközölték ki, mégis nemzetközi jellegűek voltak. Miben állt ez? Egyrészt tanáraik és diákjaik rekrutációja, másrészt szervezetük általános sajátossága okán, harmadrészt a tudomány természeténél fogva. Az egyetemek az állam oktatásügyi jelenlétének növekedésével, a nemzeti oktatási rendszerek kialakulásával nemzetközi jellegükből némiképp veszítettek, de az soha nem tűnt el. Az újonnan született felsőfokú intézményekkel együtt betagozódtak a nemzeti oktatási struktúrákba, annak harmadik szintjét alkották. A nemzeti felsőoktatás kiépülésével a hallgatók és az oktatók is egyre általánosabban az adott ország állam-

¹ Ezúton szeretném megköszönni Tóth Magdolnának az irodalomgyűjtésben nyújtott segítségét. A kutatást a Magyar Ösztöndíjbizottság bécsi Collegium Hungaricum ösztöndíja tette lehetővé.

polgárai közül kerültek ki. Az oktatás tartalma, a belső struktúra igazodott a nemzeti sajátosságokhoz, elvárásokhoz, feltételekhez. A tudomány – diszciplínák szerint különböző erősségekben megnyilvánuló – nemzetközi természete miatt azonban az egyetemek nemzetközi jellege mindvégig megmaradt. (Pellert, 1999:8–19)

Az egyetemek nemzetközi jellege az 1980-as évek végétől s főképp az 1990-es évek elejétől erősödött meg ismét. Ebben a globalizáción túl az európai integrációnak volt jelentős szerepe. A reform katalizátorai az Európai Közösség által kezdeményezett és részben finanszírozott nemzetközi hallgatói (és oktatói) csereprogramok voltak, melyek szemléletváltást hoztak, változást eredményeztek az egyetemek szervezetében, a képzés tartalmában stb. Az összefoglalóan bolognai folyamat néven említett reformintézkedések, melyhez egyre több európai ország csatlakozott, csak közös mederbe terelték az Európa nyugati felén már korábban megindult folyamatokat. (Az átalakulást támogatandó 2000-ben az EU elfogadta a lényegében azonos alapelvek mentén megfogalmazott *Lisszaboni Egyezményt*. Az átalakulás irányítása a jogi kompetenciák miatt az egyes [tag]országoknál maradt.) Tanulmányunkat két nagyobb egységre osztottuk. Először az osztrák felsőoktatás nemzetközivé válásának 1999 előtti történetét, majd az azt követő, immár konkrétan a bolognai folyamathoz köthető európai harmonizációs lépéseket mutatjuk be. E második, nagyobb egységben külön foglalkozunk az egyetemi, a szakfőiskolai szektorral s végül a tanítóképzéssel.

AZ OSZTRÁK FELSOROKTATÁS NEMZETKÖZIESEDÉSÉNEK ELSŐ FÁZISA EURÓPAI TENDENCIÁK

A felsőoktatás Európában (annak „nyugati” felén) az 1980-as években történetének új szakaszába lépett. Ezt megelőzően a felsőoktatás legmeghatározóbb jelensége az expanzió volt, a felsőoktatás legújabb történetét a kutatók már a felsőoktatás nemzetköziesedésével jellemzik.² E folyamat mennyiségileg és minőségileg is új dimenziót nyitott, a felsőoktatás egyre több résztvevőjét érinti, mások a motívumok, s a korábbiaktól eltérő mechanizmusokon alapul. A felsőoktatási intézményekben a nemzetközi kapcsolatok az 1980-as évekig kimondottan egyes oktatók és kutatók egyéni ambícióin alapultak. Kapcsolataik képezték a mindkét fél számára egyaránt előnyös együttműködések alapját. Az 1980-as évektől kezdve a növekvő mobilitás s az intézmények között ennek hatására felerősödő versenyhelyzet következtében egyrészt az egyes intézmények nemzetközi kapcsolatai sokasodtak, intézményesültek, másrészt elkezdett kialakulni az egységes európai felsőoktatási térség. Ezt a folyamatot elősegítette a felsőoktatás finanszírozási gondok miatt bekövetkezett deregulációja, a támogatásokért folytatott növekvő verseny, amely a legtöbb európai országban az 1980-as évek közepétől megfigyelhető volt. A nagy csereprogramok kísértői voltak ennek a jelenségnek. Ezek a programok megkönnyítették vagy egyáltalán lehetővé tették a határokon átívelő forrásokért és a hallgatókért (oktatókért, kutatókért) folytatott versenyt. A felsőoktatás európai harmonizációja kezdetben

² Pechar az expanzió második generációjáról beszél. (Pechar, 2002:226)

nem jogszabályoknak volt köszönhető, hanem indirekt módon történt. Háttérben az egyéni érdekek maximalizációjára való törekvés állt. (A korábbi kooperáción alapuló viszony nem szűnt meg ugyan, de már nem volt jellemző.) (Pellert, 2002:225–229)

A felsőoktatás nemzetköziesedése többféle érdek találkozásának együttes eredménye. Pechar hat érdekcsoportot különít el, ezeket mi négybe vontuk össze (EU, nemzeti kormányok, hallgatók, intézmények). Az EU politikai szándékkal, az integráció előmozdításának céljával támogatja a folyamatot.³ A – későbbiekben részletezésre kerülő – csereprogramokkal hozzá kíván járulni az egyes országok és régiók közötti kulturális különbségek mérsékléséhez. A programok lehetőséget adnak arra, hogy a hallgatók más országok nyelvét magasabb szinten elsajátítsák, megismerjék ezen országok sajátosságait, s ezáltal erősödjön európai identitásuk. A felsőoktatási hallgatói mobilitás deklarált célja új, európaiul gondolkodó elit képzése. Az EU ezért is ösztönzi, hogy tagországai hallgatóinak 10%-a vegyen részt csereprogramokban. A szubszidiaritás alapelvéből kifolyólag az Európai Bizottság nem avatkozhat az oktatásügybe. Befolyása azonban ennek ellenére jelentős. Sürgeti egyrészt az „európai dimenzió” megjelenítését, s noha csereprogramjai önkéntesek, a felsőoktatási intézmények és a nemzeti kormányok igyekeznek részt venni ezekben. Úgy érzik, ha kimaradnak, lemaradnak az erősödő versenyhelyzetben. Ezért a Bizottság relatív alacsony összeggel, közvetett módon, nagy hatást tudott elérni (pl. igény a képzési szerkezet, a tanterv összehangolására). A kutatási források centralizációja, az európai uniós kutatástámogatási alapok súlyának növekedése a gazdasági helyzetből kifolyólag felerősítette a kutatás nemzetköziesedését. Az EU célja, hogy a csúcskutatás célzott, szigorú minőségi kritériumokhoz kötött támogatása terén felvegye a versenyt a kutatás területén a többi nagyhatalommal (USA, Japán stb.).

A nemzeti kormányok a nemzetköziesedés tekintetében óvatosabbak, hiszen számukra a folyamat nyereség mellett veszteséggel is jár. Mellette főként gazdaságpolitikai érdekek szólnak. A mobilitást javukra használhatják ki, hiszen országuk fejlődéséhez hozzájárul, ha jó nevű külföldi intézményekben tanulnak fiataljaik, s szereznek nemzetközi tapasztalatot: nemzetközileg releváns tudást s jó nyelvvismertetet. Egyetemeik bekapcsolódása a nemzetközi versenybe azzal jár, hogy az egyetemi tudományos kutatás színvonala növekszik, ami szintén erősíti az ország gazdasági potenciálját. Céljuk továbbá, hogy saját intézményeik a lehető legnagyobb részt szerezzenek azokból a szupranacionális támogatási alapokból, amelyekbe ők is fizetnek.

A hallgatók körében megugrott azoknak a száma, akik készek külföldi tanulmányokat folytatni. Elhárultak (a társadalom bizonyos rétegeiben) a korábbi anyagi, nyelvi, gondolkodásbeli gátak. Kedvező hatással bírt a bürokratizmus csökkentése, valamint az anyagi haszon és a karrier lehetősége. A globalizáció felgyorsulásával a munkaerőpiacon keresettek lettek azok a diplomások, akik nyelvtudással és nemzetközi tapasztalattal rendelkeznek, sőt, ezek bizonyos állások betöltéséhez egyenesen elengedhetetlenek lettek. A hallgatói igényekre az egyetemeknek – szolgáltató jellegük erősítésével – reagálniuk kellett. Lehetővé kellett tenniük (csereprogramok

³ A háttérben a tagországok és Brüsszel közötti hatalmi harc egyik csatája zajlott/zajlik. A politikai okok mellett Brüsszel az intézmények közötti versenyhelyzet fokozódását, s ezáltal a minőség javulását várja a folyamattól. (Pellert 1999: 37.)

útján) a külföldi részképzést, vagy legalábbis el kellett mozdítaniuk az akadályokat (külföldi tanulmányok elismerése). Egyre több diák jelentkezett azzal az igénnyel, hogy teljes egészében külföldön akarja folytatni tanulmányait. Ennek lehetőségét az EU jogszabályai (diszkriminációs tilalom) biztosították. (A képzettségek elismerésére az Európai Közösség irányelveket dolgozott ki.) Egyre többen éltek is ezzel a lehetőséggel, ami azonban potenciális veszélyt hordoz az egyetemek számára: hallgatóik számának csökkenéséhez vezet, s ezért ellenlépések megtételére kényszeríti őket.

Az egyetemek már nem csak nemzeti merítési bázisban gondolkodnak. Annál is inkább, mert egyre jobban rászorulnak a fizetőképes külföldi hallgatókra. Az állam visszavonulása a felsőoktatás finanszírozásából arra kényszeríti az intézményeket, hogy más bevételi források után nézzenek (harmadlagos források, adományok, tandíj). A külföldi hallgatókért folyó nemzetközi versenyben az európai egyetemeknek (kivételt lényegében a brit egyetemek jelentenek) azonban meg kell változniuk: meg kell könnyíteniük potenciális hallgatóik helyzetét (idegen nyelvű programok, nemzetközileg elismert végzettségek stb.).

Az egyetemek a fokozódó nemzetköziesedés felé vivő nyomásra azért reagálnak, mert nem ütközik akadémiai érdekeikkel. A nemzetközi oktatói (kutatói) és hallgatói mobilitás presztízshöz, az oktatás és a kutatás minőségének emeléséhez járul hozzá. A külföldiekért folytatott versenyben való részvétel saját jól felfogott érdekük.⁴ A tudomány differenciálódása, a technológia fejlődése, a finanszírozási helyzet stb. a kutatás nemzetköziesedését (szupranacionális alapok finanszírozása, külföldi kutatók együttműködése) okozza. (Pechar, 2002:232–238) A felsőoktatás irányításának decentralizálásával – amelyre vonatkozóan az ezzel ellentétes tradíciójú országokban, mint Ausztria is döntő lépések történtek (lásd 2002-es *Egyetemi törvény*) – az intézmények mozgásterét szélesedett, a nemzetköziesedés aktorai közötti súlyuk növekedett. (Pellert, 1999:25)

A felsőoktatás nemzetköziesedését azonban számos tényező gátolta is: 1. a tartózkodási engedély odaítélésének megnehezítése számos országban (így Ausztriában is) az 1990-es évek elején; 2. a tanulmányi támogatás felvétele körüli nehézségek külföldi tanulmányok esetén; 3. a diplomák elismerése és honosítása körüli problémák, amelyekben segítene a képzettségek egységesítése; 4. idegen nyelv ismeretének hiánya vagy elégtelen volta. Ezen akadályok felszámolására számos intézkedés történt. Az elsőt egyre mérsékli az EU bővítése, a második megoldására jogszabályok születtek. A harmadikra probléma végső áthidalására jött létre a *Bolognai Nyilatkozat*, a negyedikre pedig a felsőoktatás az angol nyelvű képzési programok számának növelésével reagált. (Pechar, 2002:238–246)

Pechar szerint az európai harmonizáció gyors tempója – hogy a *Sorbonne-i* és a *Bolognai Nyilatkozatot* követően a tagországok rövid időn belül intézkedéseket hoztak – arra utal, hogy az 1980-as évektől az Európai Közösségnek, majd az Európai Uniónak (s még korábban olyan nemzetközi szervezeteknek, mint az OECD-nek) sikerült a tagországok szuverenitását de facto erőteljesen aláásnia. A felsőoktatások

⁴ A megnövekedett hallgatói mobilitás – az ebben különösen érintett – intézmények számára viszont többletmunkát okoz. Könnyebbé tehetné ezért a nemzetközi curriculumok. (Pellert, 1999:32)

az államok kivonulásával már nem működhetnek védett területen, meg kell tanulniuk, hogyan maradnak meg versenykörülmények között. (Pechar, 1999:27)

AZ OSZTRÁK HELYZET

Az oktatásügyet érintő intézkedések és döntések az egyes országok kompetenciáját képezik, ezt az Európai Közösség és az Európai Unió jogszabályai is rögzítették. Ennek ellenére – az alapelv érvényben tartása mellett – az 1970-es évektől az Európai Közösség oktatási miniszterei rendszeres tanácskozásokra gyűltek össze. A nemzetközi oktatáspolitikával ezzel elmozdult a kétoldalú megállapodások szintjéről. Már az első, 1971-ben megtartott találkozásnak voltak felsőoktatási vonatkozásai: többek közt kimondták, törekednek a diplomák kölcsönös elismerésére, a felsőoktatási együttműködések előmozdítására. Az Európai Bizottság súlya a felsőoktatási politikában az 1980-as évektől erősödött, oktatásügyi kompetenciái kisebb lépésekben bővültek.⁵ Az Európai Bizottság az 1980-as években különféle nemzetközi mobilitási programokat indított. Tervei korántsem találtak teljes elfogadottságra a tagállamok között.⁶ Noha Ausztria csak 1995-ben vált az Európai Unió tagjává, a szempontunkból legfontosabb csereprogramban, az 1987-ben indult Erasmus-ban EFTA-államként 1992/93-tól részt vett.⁷ A program célja volt, hogy az EK-n belül támogassa a hallgatók és oktatók cseréjét, növelve ezáltal a nemzetközi tapasztalatokkal rendelkező diplomások körét, illetve hogy elősegítse az egyetemközi kapcsolatokat, előmozdítsa a Közösség állampolgárai közötti interakciót. A külföldön szerzett diploma, illetve a külföldi tanulmányi idő beszámításának megkönnyítése érdekében kifejlesztették és bevezették az európai kreditrendszert (ECTS), amely a képzés harmonizációja tekintetében az első fontos lépést jelentette. (Pfeffer, 1999:85, 89–90) A kreditrendszert Ausztriában 5 egyetem alkalmazta először, 1992/93-ban. (Pellert, 1999:20)

Az 1990-es évek közepén Erasmus ösztöndíjas osztrák hallgatók reflexiói alapján a programot nem további fokozatok megszerzésére, hanem személyiségük fejlesztésére használták. Ez összhangban volt előzetes motivációikkal: jelentkezésük hátterében nyelvtudásuk javítása, valamint idegen kultúrák megismerése állt. (Akadémiai érvek nem jelentek meg, ezt mutatja, hogy nem foglalkoztak a célegyetem kiválasztásával.) A megkérdezettek kétharmada a program hiányában nem vállalkozott volna külföldi tanulmányokra. (Uo. 98–99) A sikerhez hozzájárult, hogy Ausztria az EU-tól kapott összeget összehasonlításban igen nagyvonalúan egészítette ki. (Uo. 29)

⁵ Az EK felsőoktatás-politikai tevékenységéhez hozzátartozott pl. az 1991-ben hozott memorandum, és a különböző irányelvek is. (Pfeffer, 1999:83–85)

⁶ Az Európa Tanács – kiváltképp Anglia, Németország és Franciaország – kétségbe vonja, hogy a Közösség rendelkezik a szükséges kompetenciákkal a nemzetközi csereprogramok (konkrétan a Commet és az Erasmus) indításához. A vitából az EB került ki győztesen. Az 1980-as években újabb programokat hirdetett: Jean Monnet, Lingua, Tempus. (Uo. 82)

⁷ Hallgatók és oktatók cseréjére ezt megelőzően bilaterális kulturális egyezmények keretében nyílt lehetőség. (Pellert, 1999:19)

Az Erasmus program hatására bővültek az egyetemek külföldi kapcsolatai, koordinációs irodák jöttek létre. Az intézmények szolgáltatói és menedzseri funkciói erősödtek. Az EK kérésére meg kellett fogalmazniuk nemzetközi céljaikra vonatkozó elképzeléseiket, amely eddig szokatlan önállóságot jelentett számukra. A program hatására az EK/EU és az intézmények kapcsolata intenzívvé vált. (Ez nem csak pozitívumot jelentett: a végrehajtáskor jelentkező túlzott bürokratizmus igen jelentős kritikát váltott ki a felsőoktatási intézmények részéről.) A program curriculum fejlesztést is indukált.

Feltűnő, hogy az egyes mobilitási programok célkitűzései mennyire egybecsengenek a bolognai javaslatokkal. Röviden így foglalhatók össze: az európai felsőoktatás közös piacának megeremtése, amelyet a személyek (hallgatók, oktatók, kutatók) mobilitása és az intézmények kooperációja jellemez. Az EK/EU a programokkal új témákat vezetett be a felsőoktatás-politikai diskurzusokba: a nemzetköziesedést és az europaizálódást. Mivel a megvalósítás költségeit részben fedezte, a lebonyolítás az intézményekre nem hárított jelentős járulékos terhet, nemcsak a hallgatók, hanem az egyetemek és a tagállamok hozzáállása is pozitív volt. (Peffer, 1999:101–109; Pellert, 1999:25–28)

Hangsúlyozni kell, hogy az osztrák felsőoktatás nemzetközi kapcsolatai nemcsak ezen programoknak köszönhetően bővültek. Egy másik folyamatról is szót kell ejtenünk. Ausztria földrajzi helyzetéből, történelméből fakadóan mindig is aktív külpolitikát folytatott a tőle keletre fekvő országokkal. A 1989–1990-es fordulat következtében ezek a kapcsolatok – a felsőoktatás vonatkozásában is – megerősödtek (Osztrák–Magyar Akció, Osztrák–Szlovák Akció, Osztrák–Cseh Akció, CEEPUS-program stb.). (Pellert, 1999:22; 29–30)

2000-ben – többek között – az osztrák külügy- valamint oktatási minisztérium részvételével megalapították a *South East European Educational Cooperation Network*-öt (SEE ECN). A kezdeményezők célja a régió felsőoktatásának fejlesztése, a részt vevő kelet-európai országok előkészítése a bolognai folyamatba való integrációra. Ennek érdekében rendszeresen nemzetközi konferenciákat szerveznek. A hálózat tagjai nemcsak kormányzati szervek (illetékes minisztériumok), hanem egyetemek, NGO-k, felsőoktatási szakértők az illető régióból s az egész világból. A projektet az EU kezdeményezésére létrejött Dél-kelet Európai Stabilizációs Csomagból finanszírozzák. (Neuper, 2004:44–45)⁸

A bolognai folyamat másik fontos előzményének az Európai Közösség általános és szakképzésre vonatkozó szabályozásai tekinthetők. Ezek a jogszabályok munkaerőpiaci szempontból határozzák meg az elhelyezkedés előfeltételeit a tanulmányokra és a végzettségekre vonatkozóan. Már ezekben megjelenik a minimum hároméves felsőfokú képzés követelménye. (Hummer, 2005:34–35, 43–44)

Az ausztriai felsőoktatási jogszabályokban még az 1993-as UOG-ben (*Universitäts-Organisationsgesetz*) sem lehetett kimutatni nemzetköziesedésre vonatkozó egyetemes irányelveket. Annál is inkább, mert az 1960-as, 1970-es években az osztrák felsőoktatási politika az expanzió miatt szükséges belső reformokra koncentrált.

⁸ Az osztrák felsőoktatási külpolitika továbbra is aktív maradt ebben a tekintetben. Az *Österreichisches Austauschdienst* (ÖAD) koordinálja például a Tempus-forrásokból finanszírozott ún. *Croatia for Bologna* projektet. (*Bericht über den Stand der Umsetzung der Bologna Ziele in Österreich 2007*. [a továbbiakban: Bericht] 2007: 69.)

A kutatók ezt az időszakot a felsőoktatás provincializálódásával (*Verprovinzialisierung*) jellemzik. A változás üteme az 1980-as évek végétől erősödött fel. Ekkortól beszélhetünk célzott nemzetköziesítésről. A nemzetköziesítés politikája azonban nem országos szinten jelent meg, hanem az EK szintjén, s azt követően az egyetemek külde-
tésnyilatkozataiban. (Ludescher–Waxenegger, 1999:113; Pellert, 1999:20)

A strukturális reformok a nemzetköziesedés előfeltételei, viszont a nemzetköziesedés egyben eszköz arra, hogy a felsőoktatásban strukturális reformokat lehessen végrehajtani. Pellert szerint a nemzetköziesedés lehetőségei az 1990-es évek végére beszűkültek. A folyamat új fázisba lépéséhez szükséges strukturális reformok elengedhetetlenekké váltak. A döntést nehezítette a felsőoktatási politikában bekövetkezett szemléletváltás. A nemzetköziesítéssel párhuzamosan radikális reformokat hoztak a költségek csökkentése, a források hatékonyabb felhasználása és a minőség biztosítása érdekében. (Pellert, 1999:20, 30)

Az 1997-ben elfogadott *Egyetemi tanulmányi törvény* (*Universitätsstudien-gesetz*) volt a jogszabályok tekintetében Ausztriában az első jelentős lépés az egyetemek nemzetköziesítése terén. A törvény ugyanis bevezetett két, nemzetközileg elfogadott posztgraduális fokozatot (*Master of Advanced Studies* és *Master of Business Administration*). A mesterképzés melletti döntést azzal indokolták, hogy külföldi hallgatói érdeklődésre elsődlegesen a tanulmányok posztgraduális szakaszában lehet számítani. A két mester fokozat odaítélésének engedélyezése kompromisszumos megoldás volt: a végzettségek nemzeti standardokhoz való általános igazítása az ellenállás miatt nem valósulhatott meg. A törvény a tantervet illetően a korábbinál nagyobb szabadságot adott az egyetemeknek: lehetővé tette egyéni profil kialakítását, s ezzel közvetve megkönnyítette az oktatásban a nemzeti együttműködést. Enyhítette továbbá az idegen nyelvi képzés feltételeit. (Uo. 20–21, 33)

Az osztrák parlament a *Bolognai Nyilatkozat* meghozatala után másfél hónappal, 1999. szeptember 1-jén módosította az 1997. évi *Egyetemi tanulmányi törvényt* (*Universitätsstudien-gesetz* – UniStG). A törvényre kétségkívül hatott az 1998 májusában elfogadott *Sorbonne-i Nyilatkozat*,⁹ a *Bolognai Nyilatkozat* a vita lezárását segítette. A módosítás sokatmondóan a *Bakkalaureats-Novelle* nevet kapta. A törvény irányváltást hozott az osztrák felsőoktatási politikában, s fontos lépést jelentett az egyetemi szektor további nemzetköziesedésében. Az ezen szempontból legfontosabb passzusai az alábbiak.

- ◆ Megengedte a diplomamelléklet bevezetését.¹⁰
- ◆ Széles lehetőséget biztosított az ECTS használatára, csökkentve a kreditrendszer eddigi alkalmazása körüli bizonytalanságot. A külföldi tanulmányok beszámítása ezzel leegyszerűsödött.

⁹ A *Sorbonne-i Nyilatkozatnak* politikai jelentősége volt. Aláírói között szerepel Németország, ami Ausztria számára ösztönzően hathatott. Németországban 1999-ben megtörtént a *Felsőoktatási kerettörvény* módosítása, amely lehetővé tette a konsekutív képzési rendszert. A háttérben belpolitikai okok is meghúzódtak: a közelgő választások a kormányt gyors lépésre készítették. (Perthold–Stoitzner, 2001:9)

¹⁰ A diplomamellékletet 1996 és 1998 között az UNESCO, az Európa Tanács és az Európai Közös-ség munkacsoportja fejlesztette ki. Osztrák részről a munkálatokban a TU Graz vett részt. A FH Wiener Neustadt mellett Ausztriában ebben az intézményben tesztelték. Jogszabály 1997-ben engedte meg használatát. (Hummer, 2005:58)

- ◆ Bevezette az angolszász országokban szokásos, korábban egyes kontinentális országokban, mint Hollandia és Svédország már bevezetett kétciklusú képzést, noha ezt az osztrák felsőoktatási politika eddig kimondottan ellenezte. A véleményváltoztatás mögött leginkább nemzetközi hatások húzódtak, az európai harmonizáció, illetve az Ausztriában különösen magas lemorzsolódási arány. A döntéshez hozzájárult, hogy a külföldi egyetemi hallgatók körében elsősorban népszerű MA (MBA) fokozatot lehetővé akarták tenni. További szempontként szerepelt, hogy egyes angolszász egyetemek nem fogadták el az osztrák diplomát a mesterfokozattal egyenrangúnak, s ezért nem engedték doktorálni az osztrák jelentkezőket. Az egymásra épülő *Bakkalaureat* és a *Magister* képzés alternatívaként jelent meg, nem lépett az egyciklusú, ún. diplomás képzés (*Diplomstudium*) helyére. Az első fokozat 3–4, a második 1–2 éves lehetett. A BA- és az MA-programokat az egyetemeknek a minisztériumnál kellett engedélyeztetniük. Az első BA-szintű tanulmányi programok a 2000/01-es tanévben indultak: sinológia a Bécsi Egyetemen és biológia a Salzburgi Egyetemen. Ezek abban is különböztek a korábbi ötéves képzéstől, hogy a vizsgákat az órák keretében kellett megtartani, s diplomamunka helyett két ún. Bakkalaureat-dolgozat megírását írták elő. A BA- és az MA-programok csak kreditrendszerben működhetek.
- ◆ Kibővítette az egyetemi autonómiát: az új tanulmányi programok bevezetésének, illetve a másutt már oktatott programok indításának engedélyezése a minisztériumtól az egyetemek hatáskörébe került (a BA- és az MA-programokat kivéve). Az egyetemek tanulmányi bizottságai a tantervek fejlesztésére is jogot kaptak. Az *Allgemeines Hochschulstudienengesetz* (AHStG) nem engedte ugyanis, hogy ausztriai egyetemeken a hallgatók rendes tanulmányokat idegen nyelven folytassanak. Erre csak különleges esetben és több egyetem kooperációjával létrejött nemzetközi tanulmányi programok keretében volt lehetőség. A módosított UniStG könnyített a helyzeten: engedélyezte, hogy az egyetemi tanulmányi bizottságok lehetővé tegyenek idegen nyelvű programokat és idegen nyelven történő vizsgázást. Hozzávetette azonban, hogy az értékelés során a tananyag elsajátításának mélységét, s nem a nyelvtudás szintjét kell figyelembe venni.¹¹
- ◆ A külföldi egyetemeken szerzett akadémiai fokozat honosítását leszőkítette a közsférában elhelyezkedni szándékozókra, sokak számára megkönnyítve ezzel az elhelyezkedést a munkaerőpiacon. (Aigner, 2002:25–26; Pechar 2002:242, 246, 249; Höllinger, 2004:62–63; Perthold–Stoitzer, 2001:9)

A többlépcsős tanulmányi rendszer bevezetése s annak mikéntje ellenben számos kérdést vetett fel. Reber kritikai észrevételeiben a rendszer lényegét érintette. Szerinte ezen problémák az Egyesült Államokban tapasztalt előnyöket semmissé teszik. Főbb megállapításai az alábbiak.

¹¹ Az idegen nyelvű képzés ma is igen szűk keretek közt zajlik. 2006 téli szemeszterében az egyetemeken mindössze 2 MA- és egy doktori képzést lehetett angol nyelven elvégezni. A szakfőiskolák esetében a kép valamelyest kedvezőbb: ugyanebben a félévben 7 kétnyelvű (német és angol) és 5 angol nyelvű képzést kínáltak. (Bericht, 2007:71)

- ◆ A BA-képzés elsődleges alapozó jellegénél fogva nem ad lehetőséget a hallgatók speciális tehetségének a kibontakoztatására.
- ◆ A tanulmányi idő csökkentése miatt kevés figyelmet tudnak szentelni a hallgatók szociális és interkulturális kompetenciáinak fejlesztésére.
- ◆ A rövid, egyéves magiszteri képzés lehetővé tétele nemzetközi összehasonlíthatósági és egyenjogúsítási problémákat vet fel.
- ◆ A két új, tanulmányi idejét tekintve rövidebb képzés megnehezíti a nemzetközi mobilitást.
- ◆ A magiszteri fokozat felel meg a hallgatók és a munkaerőpiac elvárásainak, ezért a hallgatók a BA-végzettség birtokában azonnal folytatni fogják tanulmányaikat. Ráadásul a törvényalkotók is ezt támogatják. Ezért munkatapasztalat nélkül kezdik meg a magiszteri képzést, így megkérdőjelezhető, vajon az elmélet és a gyakorlat egysége megteremthető-e. Az egyetemek nem tudnak ugyanis a hallgatók munkahelyi ismereteire támaszkodni. Reber szerint az esetleges szakmaváltáshoz is szükség lenne előzetes munkahelyi tapasztalatokra. Ennek hiányában az illető nem folytathatja a képzést a végzettségétől eltérő tudományágban vagy -területen, hanem BA-szinten kellene kezdenie az új szakma elsajátítását. (Reber, 2001:48–50)

Winkler a képzési szerkezetváltást nemzetközi hatásra hozott, elszámitott, előkészítetlen döntésnek tekintette. Szerinte abban az esetben van értelme, ha nem szimpla szétválasztásról van szó, hanem megtörténik a tanulmányi rendszer új koncepciójának kidolgozása. Nem szabad engedni – intett – hogy a Bakkalaureat fokozat formálissá váljon, egyedül a kimaradás alternatívájaként szolgáljon. Megkérdőjelezte a rendes tanulmányi idő betarthatóságát. Szerinte erre az egyetemeknek ezentúl sem lesznek meg az eszközei. (Winkler, 2001:81–82)

Több elemző felvetette a szakfőiskolai végzettség és az egyetemi Bakkalaureat fokozat összeegyeztethetőségének kérdését. Az egyetemi reformmal párhuzamosan ugyanis megindult a vita a szakfőiskolai képzés hasonló átalakításáról. Ezt Winkler ellenezte, mivel még nem épült ki teljesen a szakfőiskolai szektor. Úgy vélte, a jövőben a két képzés konkurens lesz. Szerinte a szakfőiskoláknak a múltjuk miatt helyzeti előnyük van, s az eddigi eredmények programjaik megtartása mellett szólnak. Különbség közöttük a tanulmányi idő hosszában s abban van, hogy a Bakkalaureat-programok erőteljesebben elméletorientáltak. (Uo. 82, 84) Reber azt jósolta, hogy mivel a szakfőiskolai diploma négy év alatt megszerezhető, a Bakkalaureat a legalacsonyabb presztízssű akadémiai fokozat lesz. (Reber, 2001:50)

AZ OSZTRÁK FELSŐOKTATÁS EURÓPAI HARMONIZÁCIÓJÁNAK FELGYORSULÁSA

Az osztrák felsőoktatást a tudományos, művészeti és magánegyetemek; a szakfőiskolák; s a különféle akadémiák alkotják. A nemzetköziesedés először – ahogy láttuk – az egyetemi szektorban jelentkezett. Ennek mintájára alakították át a szakfőiskolákat, a pedagógiai és egyéb akadémiákat. Az Oktatási, Tudományos és Kulturális

Szövetségi Minisztérium (*Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur*)¹² a bolognai javaslatok megvalósításának követésére projektet indított (*Controlling-Projekt*). 2000-ben számos minisztérium – valamint a felsőoktatási érdekképviselők, minőségbiztosítási szervezetek stb. – részvételével ún. Bologna Follow up Csoport alakult. (Bericht, 2007:65) Az érdekeltek közötti tapasztalatcsere előmozdítása, a folyamat monitorizálása érdekében a minisztérium az egyetemeknek évente ún. Bologna-napok rendezését javasolta, s az eredményeket rendszeresen kiadja. (Aigner, 2002:26)

AZ EGYETEMI SZÉKTOR

A *Bolognai Nyilatkozatban* megfogalmazott célkitűzések (valójában ajánlások) megvalósításához szükség volt az egyetemek működését szabályozó törvények módosítására. Folytatódott tehát a korábban megindult, a szektor nemzetközivé válása érdekében zajló folyamat.

Legjelentősebb jogszabálynak a 2002-ben elfogadott *Egyetemi törvényt* (*Universitätsgesetz – UG*)¹³ tekinthetjük, mely a bolognai javaslatokat normává tette. Legfőbb passzusai ebből a szempontból az alábbiak:

- ◆ Az egyetemek nemzetközi irányultságának szükségessége: 1. fontos a hallgatók nemzetközi mobilitása; 2. az intézményeknek az oktatás, a kutatás és a művészet területén nemzetközi együttműködést kell kiépíteniük, illetve a már fennállókat támogatniuk; 3. a finanszírozásban (is) fontos szerepet kapó teljesítmény-egyezmények megkötésekor szempont a nemzetköziség erősítése, a hallgatói mobilitás növelése; 4. a minőségbiztosítás terén (evaluáció nemzetközi mérőszámok alapján, külső evaluációba külföldi szakértők bevonása); 5. a rektorak nemzetközi tapasztalattal kell rendelkeznie; 6. az egyetemi professzor külföldi is lehet; 7. a habilitációs és a professzori eljárásba bevont két külső szakértő között külföldi is lehet.
- ◆ 2003. október 1-jétől kötelező a diplomamelléklet kiadása. A dokumentumot kérésre¹⁴ a német mellett angol vagy a hallgató választása alapján egyéb idegen nyelven állítják ki.
- ◆ Kötelező az európai kreditrendszer. A tanulmányi bizottságoknak 2003. október 1-jéig minden tantervet kreditpontokkal kellett ellátniuk. (Az átállás az engedmények miatt azóta sem történt meg, s korántsem problémamentes.) (Bericht, 2007:39)

¹² A kormányzati struktúra átalakítása (2007) után a felsőoktatás a Tudományos és Kutatási Szövetségi Minisztériumhoz (*Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung*) került. A továbbiakban minisztérium kifejezéssel az éppen illetékes kormányzati szervet illetjük.

¹³ A törvény más szempontból, a felsőoktatás irányításának deregulációja tekintetében is elsődleges fontosságú. Ezen korszakalkotó jogszabály nyilvánította jogi személynek az egyetemet, vezette be a minisztérium és az intézmények közötti ún. teljesítmény-egyezményeket, változtatta meg az egyetem irányítását, módosított az egyetemi oktatók jogviszonyán stb. A teljesítmény-egyezmény közjogi szerződés, amelyben a felek jogait és kötelelességeit rögzítik. (Posch, 2006:139)

¹⁴ 2005. július 1-jétől az egyetemeknek kötelezően, hivatalból ki kell állítaniuk a diplomamellékletet német és angol nyelven. Más nyelvű diplomamelléklet igényelhető. (Bericht, 2007: 31)

- ◆ Előírta (megengedte?) a kétciklusú képzésre való áttérést. Új képzés alapvetően már csak ebben a rendszerben indulhat. A működő programokat át kell (lehet?) alakítani. Elvileg három kivétel maradt: az általános orvosi, a fogorvosi és a tanárképzés. A szakirodalom s a minisztériumi források ezt a három kivételt említik. Hummer ellenben másképp értelmezi a törvény szövegét. Szerinte nincs átalakítási kényszerrel szó, csak lehetőségről, sőt, nemcsak a létező szakok (*Studienrichtung*) maradhatnak meg, hanem újak is indíthatók diplomás képzésként, mégpedig a következő tudományterületeken: szellem- és kultúrtudományok, mérnöki tudományok, művészeti tudományok, egyetemi tanárképzés, orvostudományok, természettudományok, jog-, társadalom- és gazdaságtudományok, teológia. (Hummer, 2005:79) A törvény előírásai szerint 2006-ig a szakok felének BA-fokozatot kell adnia.¹⁵ A gyakorlatban a már létező BA- (*Bakkalaureat*) képzés 6–8, az MA- (*Magister*) képzés 1–2 szemeszterig tartott. A képzettségek megszerzéséhez szükséges krediteket azonban a törvény 180, illetve legalább 120 pontban rögzítette. Nem állapított meg tehát minimális tanulmányi időt, csak kreditpontszámot. Így ha a bevett 15 hetes szemeszterekkel számolunk, három-, illetve kétéves tanulmányi időt kapunk. A képzést elvégzők a *Bakkalaurea/Bakkalaureus*, illetve *Magistra/Magister* címet használhatják. Az elnevezéseket 2006-ban parlamenti határozat változtatta meg (752/A 22. GP). A korábbi latinos változat helyett ma már az angol kifejezést (Bachelor, Master) használják. (Bár többciklusúvá vált, kivételt képez a mérnökképzés, ahol magas presztízséből kifolyólag a *Diplomingenieur* cím a mesterfokozatot végzetteknél is megmaradt.)¹⁶
- ◆ Bevezette a legalább 240 kredites, azaz minimum hároméves PhD-képzést. (A korábbi osztrák felsőoktatási jogszabályokban ez a fokozat nem szerepelt, ahogy egyébként a *Bolognai Nyilatkozatban* sem. A PhD-fokozat a *Berlini Közleményben* kapott helyet először.) Az eddigi doktori képzés (*Doktoratsstudium*) továbbra is megmaradt. A doktori képzés hossza minimum két év, ugyanis a hallgatók számára legalább 120 kredit összegyűjtését írták elő. A PhD-fokozat abban az esetben ítéltethető oda, amennyiben a doktori képzés 240 kredittel jár. A PhD-képzés az ún. doktori képzéshez viszonyítva tehát kb. kétszer akkora munkabefektetést igényel. A hallgatóknak idejük felét tanulmányokra, másik felét kutatómunkára kell fordítaniuk.
- ◆ Az élethosszig tartó tanulás elősegítése érdekében szabályozta az egyetemi posztgraduális továbbképzést. Engedte – ahogy a korábbi jogszabályok is – a rövid idejű, ún. egyetemi tanfolyamok (*Universitätslehrgang*) indítását.¹⁷

¹⁵ Ez a célkitűzés, ahogy az 1. ábra mutatja, 2006-ra valóban megvalósult.

¹⁶ A mérnökképzés átalakításával szemben Európa-szerte ellenállás mutatkozott. Ezen engedmény arra enged következtetni, hogy Ausztriában is viták voltak. Az orvospképzés megváltoztatása Ausztriában sem történt meg.

¹⁷ Egyetemi tanfolyamokat nemcsak a továbbképzésre specializálódott kremsi Donau-Universität hirdet, hanem a többi egyetem is. A 2006-os téli szemeszterben e tanfolyamok 45%-a (188 tanfolyam) MA-fokozattal zárult. (Bericht, 2007:61)

- ◆ Javasolta az európai dimenzió érvényesítését egyrészt intézmények közötti nemzetközi kooperációval (kettős vagy közös diplomák),¹⁸ másrészt a képzés tartalmára vonatkozó reformokkal.
- ◆ Megkönnyítette az osztrák hallgatók nemzetközi mobilitását.¹⁹ Egyrészt előírta, hogy az EU vagy az Európai Gazdasági Térség bármelyik egyetemén letett vizsgát ugyanazon programon be kell számítani, ha ugyanannyi vagy alig eltérő kreditponttal járt. Ezzel megszűnt a korábbi hosszadalmas, előre meg nem jósolható eredménnyel járó átszámítási (honosítási) gyakorlat. Az egyetem és a hallgató *Vorausbescheid* c. alatt előzetes megállapodást köt, amelyben az egyetem garantálja, hogy a külföldön elért eredményeket beszámítja teljesítményébe. A törvény másrészt kimondta, külföldi részképzés esetén nem kell a hallgatónak a hazai egyetemen tandíjat fizetnie.²⁰ Mindezek ellenére az eredmények beszámítása továbbra is eseti eljárás részét képezi, s korántsem problémamentes.
- ◆ Az új oktatói szolgálati jogviszony megkönnyítette a külföldi oktatási vagy kutatási célú tartózkodást. (Ennek kihasználása azért is érdeke az oktatóknak, mert a professzori kinevezésnél a nemzetközi tapasztalatot figyelembe veszik.)
- ◆ A minőségbiztosítást új alapokra helyezte az egyetemi autonómia kiterjesztésével, az intézményi menedzsment-rendszer, valamint az egyetem és a minisztérium között létesítendő teljesítmény-egyezmény kötelező bevezetésével. (Rainer, 2004:141–143; Neumeister, 2004:151–154; Neuper, 2004:50–53; Novak, 2006:159–161; Kasparovsky, 2004:93) A minőségbiztosítási eredményeknek utóbbi alapjául kell szolgálniuk. Az egyezményben szerepelnie kell továbbá, hogy az intézmény működésének mely területeit fogják aktuálisan evaluálni. Az evaluáció belső és külső eljárásból áll. Szempontul szakmai nemzetközi standardek szolgálnak. Az egyetemi oktatók teljesítményét legfeljebb ötévente evaluálni kell. (Bericht, 2007:51; Posch, 2006:141–142)

A minőségbiztosítás terén hozott intézkedésekre röviden külön ki kell térnünk. Az egyetemeken a minőségbiztosítási eljárásokat az *Evaluierungserlass* vezette be 1997-ben. A magánegyetemek számára 2000-ben írták elő az akkreditációt. Az állami egyetemek (és szakfőiskolák) minőségének ellenőrzésére 2004-ben hozták létre az

18 A 2006/07-es tanévben 15 kettős diplomát adó programot kínáltak az egyetemek, s több előkészítés alatt állt. A *joint study*- vagy a *double degree*-programok létesítésére a minisztérium, a Raktori Konferencia, a Szakfőiskolai Konferencia és az Osztrák Hallgatóság közös munkacsoportja dolgoz ki javaslatokat s mintaszerződést. (Uo. 57., 59.)

19 A hallgatói mobilitást segíti elő, hogy 2005-től ösztöndíjat már a 3. szemesztertől igénybe lehet venni. (Uo. 43.)

20 A kreditrendszer és a nemzetközileg ismert végzettségek kötelező bevezetése, alkalmazása az átláthatóság növelésével szintén a hallgatói mobilitás elősegítését hivatott szolgálni. A hallgatói csere ellenzői a külföldi képzés minőségét illetően ugyanis aggályokat fogalmaztak meg. Szerintük erre vonatkozóan nehéz biztos információt szerezni. Rainer ebben a kérdésben az egyetemek felelősségét hangsúlyozta. Az ECTS szerinte csak általános értékű, az intézmények feladata és felelőssége a partner kiválasztása. Ebben segíti őket véleménye szerint az evaluáció és az akkreditáció. (Rainer, 2004:143)

Osztrák Minőségbiztosítási Ügynökséget (*Österreichische Qualitätssicherungsagentur – AQA*). Alapítói: az Oktatási Tudományos és Kulturális Minisztérium, az Ausztriai Rektori Konferencia (*Österreichische Rektorenkonferenz*), a Szakfőiskolai Konferencia (*Fachhochschulkonferenz*), az Ausztriai Hallgatószövetség (*Österreichische Hochschülerschaft*) és az ausztriai magánegyetemek. Az AQA független egyesület, feladata tanácsadással segíteni a felsőoktatási intézményeket minőségbiztosítási kérdésekben, megszervezni és koordinálni az evaluációt. (Neuper, 2004:51–52)²¹ Az állami egyetemeken akkreditáció továbbra sincs.

A 2002-es *Egyetemi törvény* nagy vitát váltott ki Ausztriában. Jelen írásunkban csak a nemzetköziesedésre vonatkozó véleményekre térünk ki. Rainer értékelése szerint a törvény több szempontból az ausztriai egyetemek visszatérését eredményezte az európai egyetemi térségbe. (Hozzáteszi viszont, hogy a külföldi modellek tanulmányozásával tipikus ausztriai rendszert alakítottak ki.) (Rainer, 2004:146) A törvényalkotók célja valóban az volt, hogy az egyetemek nemzetközi versenyképességét növeljék. Ez a szándék állt a törvény nemzetköziesedést elősegítő, sőt előíró paragrafusai mögött. S – többek között – ezt célozta a irányítási és szervezeti reform.

A törvény szövegével és végrehajtásával kapcsolatban Pechar és Pellert két fő problémát említett. Az egyik a beiskolázás kérdése. Az osztrák egyetemek korlátozás nélkül vehetik fel a megfelelő előképzettséggel rendelkező jelentkezőket. Ezt a gyakorlatot a törvény is életben hagyta. Ráadásul a BA- és az MA-szint közé sem iktatott szelektációs eljárást. A felsőoktatás legfőbb bajain (pl. a sokat emlegetett kimaradás, az elhúzódnó tanulmányok vagy akár a német hallgatók tömeges érdeklődése, ahogy erre a későbbiekben még utalunk) ezért szerintük nem lehet majd segíteni. A másik fő problémának a curriculum-reform körüli visszasságokat tekintették. Az egyetemi tanulmányi bizottságok (*Studienkommission*) – éppen túljutva egy jelentősebb átalakításon (az UniStG 1997 előírásai szerint) – meglehetősen vonakodva láttak neki az újabb reformnak. Sok helyen csak a képzés szétválasztása történt meg. Ugyanígy általában formálisan zajlott az ECTS bevezetése. Ezért gyakran nincs szinkronban a kredit- és a vizsgarendszer. (Pechar–Pellert 2004:269–329)

Hummer szerint azzal, hogy a törvény megengedi mindkét képzési struktúra működését, párhuzamosságokat engedélyez. Véleménye szerint egyik sem kompatibilis az európai rendszerrel. A régit nem kell indokolni, az új a BA háromévesre szorítása miatt. (A *Bolognai Nyilatkozat* minimum 3 évet említ.) Mindezt törvénymódosítást tartott szükségesnek. (Hummer, 2005:84)

Az UG jelentős ellenzésre talált a felsőoktatási oktatók szélesebb köreiben is. Többen az egyetemek tudósképző feladatának háttérbe szorításától tartottak és tartanak. Szerintük ez a funkció a képzési szintek közül csak a doktori és a PhD-képzésre vonatkozik. A BA- és az MA-szinten a cél a szakképzés, ez azonban – hangsúlyozták – ellentétes az egyetem alapelveivel. (Rabl, 2005:28) Az egyetemi és főiskolai oktatók egyesülete (ULV) 2005-ben tett nyilatkozatában szakmai vitát követelt. Kijelentette: az egyetemek nem lehetnek csupán a gazdaság érdekeinek alárendelt szakképző helyek, feladatuk tudományos ismeretek átadása mellett a

²¹ A minőségbiztosításról lásd bővebben Posch, 2006.

hallgatók személyiségének fejlesztése.²² Hangsúlyozta, nem lehet a *Bolognai Nyilatkozat* javaslatait differenciálás nélkül megvalósítani. Meg kell vizsgálni, mely képzésekben van értelme az átalakításnak. Ezért – érvelt – külön diszciplináris egyeztetés szükséges szakmai alapon, s elsődlegesen nem gazdasági és politikai érveknek kell számítaniuk. Leszögezte, a hosszabb alapképzés segíti a diplomásokat abban, hogy gyorsan reagáljanak a munkaerő-piaci változásokra. A szűk profilú BA-képzés erre nem képes. (Presseerklärung des ULV Österreich, 2005)

Általában pozitívan fogadták a doktori fokozat felértékelését. (Eddig csak presztízs értéke volt, ami igazán számított, az a habilitáció volt. Utóbbi a törvény rendelkezésénél fogva már nem kötelező az akadémiai karrierhez.) Újabban Ausztriában a képzési szintek közül a doktori képzés átalakítása került előtérbe. Az *Egyetemi törvény* 2006-os módosítása a korábbtól eltérő módon nem a teljesítendő kreditek számát írta elő, hanem visszatérve a régi hagyományokhoz a minimális tanulmányi időt, 3 esztendő. (2009/10-től már csak hároméves doktori képzés létezhet az országban. A rövidebb, minimum 120 kredites képzéseknek 2017. [sic!] szeptember 30-ig ki kell futniuk.) A doktori képzés diplomás- vagy MA-képzésre épülhet, s doktori vagy (!) PhD fokozat odaítélésével végződik. A novellával megtörtént a doktori és a PhD-képzés harmonizálása. 2006/07-ben hét egyetemen működött 6–8 szemeszteres PhD-képzés (összesen 8), s 6 doktori képzés hossza volt 6 féléves. (Bericht, 2007:35)²³

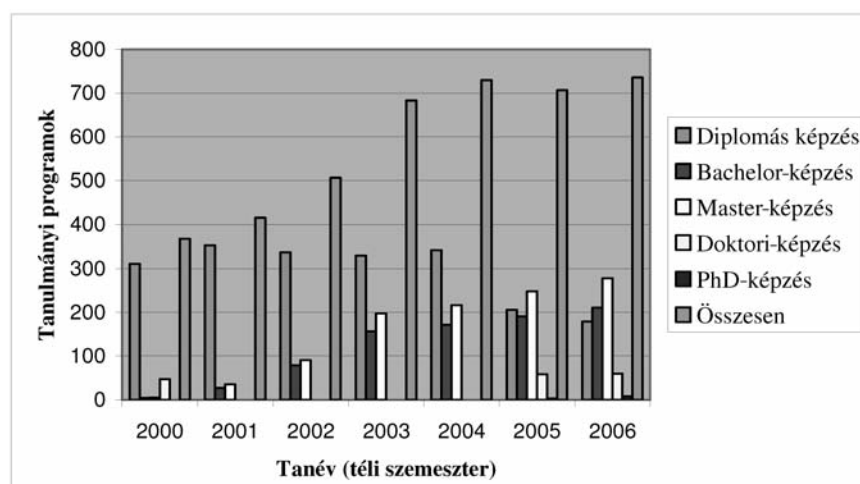
A gazdasági szereplők eleinte szkeptikusak vagy legalábbis tartózkodóak voltak a kérdésben, inkább várakozó álláspontra helyezkedtek. Vannak, akik szerint a képzési és a foglalkoztatási rendszer összehangolása nem volt sikeres. A lobbitevékenységet folytató önkéntes ausztriai érdekvédelmi szervezet, az *Industriellenvereinigung* oktatásügyi illetékese, Dr. Gerhard Riemer a Berlini Konferencián az európai iparegységek képviselőjében a gazdaság és az ipar a BA-fokozat melletti teljes támogatásáról biztosította az egybegyűlteket. Nézete szerint a BA sok olyan fiatal számára elérhetővé teszi a felsőoktatást, aki a korábbi 5 éves képzésbe nem mert belekezdeni. (Neuper, 2004:61–64) Az egyesület külön memorandumban foglalkozott a szerkezetváltással, s teljes támogatásáról biztosított. (Heller, 2004) A *Wirtschaftskammer* megbízásából 2005-ben készített tanulmány pozitívan nyilatkozott az átalakításról, s nagyobb eredményessége érdekében néhány reformot javasolt: pl. konszekutív MA-fokozat mellett vagy helyett interdiszciplináris MA-programok indítását. (Landertshammer–Schedler, 2005)

22 „Es muss vermeiden werden, dass die Universitäten zu für die Wirtschaft billigen, da ausgelagerten und staatlich geförderten Ausbildungsstätten werden, ihr gesellschaftlicher Grundauftrag umfasst die kritische Auseinandersetzung mit dem Wertaspekt von Wissenschaft und Kunst und geht damit über die Verfolgung von wertneutrale Fortschrittsdenken, über unmittelbare Verwertbarkeitsaspekte und eine Kommerzialisierung der Bildung hinaus. Universitätsstudien dienen über die Vermittlung von wissenschaftlichem Fachwissen hinaus auch der Persönlichkeitsbildung zur Entwicklung eines mündigen, kritischen und eigenverantwortlichen Menschen.” (Presseerklärung des ULV Österreich, 2005) A bolognai folyamat lényegét Kellermann hasonlóan szemléletváltásban, a felsőoktatás instrumentalizálásban látta (s nem pl. a többciklusú képzés bevezetésében). (Kellermann, 2006)

23 A doktori képzésről lásd bővebben Hummer 2004-ben megjelent tanulmányait.

Megvizsgáltuk, hogy a képzési szerkezet átalakítása milyen ütemben zajlott a törvény meghozatalát követően. A diplomás képzések aránya csak lassan csökkent. (Lásd 1. ábra) 2004 téli szemeszteréig a programok 29%-át alakították át. (Bericht, 2005:8) A konszekutív programok aránya két évvel később 67,5% volt. (Bericht, 2007:8) Ugyanebben a félévben a hallgatók 70%-a még mindig a hagyományos képzési programokat látogatta. (Lásd 2. ábra) Az új képzések közül az MA-programok száma minden évben meghaladta a BA-programokét, s a különbség növekedni látszik.

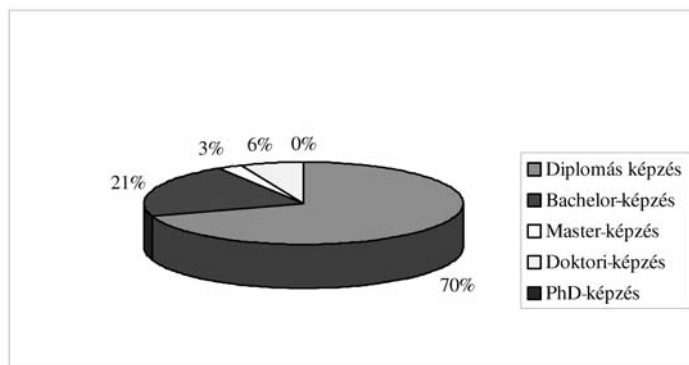
1. ábra. A képzési szerkezet átalakítása az egyetemeken



Megjegyzés: A diplomás és a doktori képzésekről a közbeeső években (2001–2004) nincs adat. A doktori képzések 2004-ig bezárólag nem számítanak be az összesítésbe. (Az összesített adat számítása a statisztikákban nem egyértelmű. A Gesamtzahl ugyanis 2003–2004-ben nem érte el a BA- és MA-képzések összegét. Értelmezésünk szerint ezért Gesamtzahlként 2001–2004 között a diplomás képzés szerepel.) A BA-programok száma 2000-ben 4, a MA-programoké 5 volt. 2005-ben 3, 2006-ban 8 PhD-program került meghirdetésre. A szerkezetváltás a magánegyetemen is elkezdődött. 2006/07-ben a BA-programok száma 47, az MA-programoké 45 volt.

Forrás: Bericht, 2007:33, 74; 2005:51; 2004:44.

2. ábra. A hallgatók száma az egyetemeken képzési típus szerint (2006)



Megjegyzés: A PhD-képzésben 255 hallgató vett részt, arányuk 0,086% volt.

Forrás: Bericht, 2007:74

A SZAKFŐISKOLAI SZEKTOR

Az osztrák felsőoktatás bő egy évtizede bővült ki a szakfőiskolai szektorral. A szakfőiskola (*Fachhochschule*) bevezetését 1993-ban a globalizálódó világ igényeivel magyarázták. (Háttérében nemzetközi nyomás is kitapintható.) Az érdeklődőknek – az egyetemekkel összevetve – rövid idejű, a munkaerőpiacon jól hasznosítható, gyakorlatorientált képzést kínáltak. A négyéves tanulmányi idő előírása indokoltá tette, hogy a szakfőiskolák tanterve az egyetemeknél jóval kötöttebb legyen. A választási lehetőség korlátozott, s a jogszabályok akadályozzák a tanulmányok elhúzódnását, ami az egyetemekre (s fenntartóként az államra) súlyos szervezési és anyagi terheket rótt. Az intézményeknek igazodniuk kellett a regionális munkaerő-piaci helyzethez: deklarált céljuk, hogy a régióban hasznosítható képzettséget nyújtsanak, s ezáltal járuljanak hozzá a gazdaság fejlődéséhez. Ezért a szakfőiskolai képzést kisebb településeken is elérhetővé tették. A szakfőiskolák főként oktató intézmények, a kutatás ugyan kezdetektől fogva szerepelt feladataik között, de eleinte kizárólag az alkalmazott jellegűek. A képzés az 1994/95-ös tanévben indult el. (Brunner, 2004:11–15; Gomboz, 2003:76–77; Rébay, 2006:49–50; 54–55) Mindebből látható, hogy a szakfőiskolák rendelkeznek a BA-képzés több előnyével, s ezért fogadták egyesek – ahogy ezt fentebb jeleztük – fenntartással a szerkezetváltást.

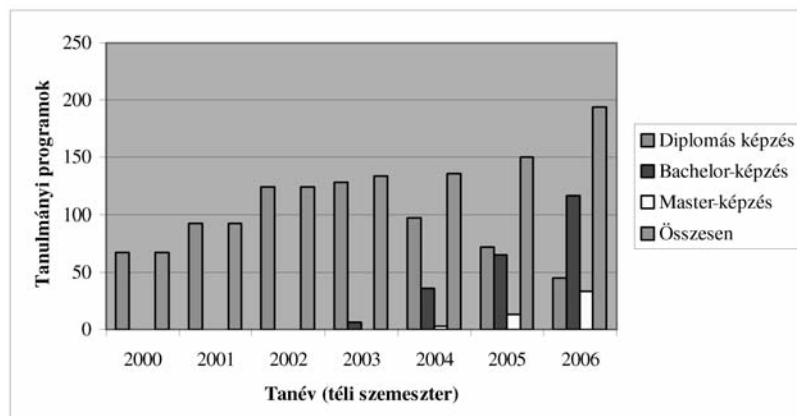
A szakfőiskolák átalakítása ennek ellenére megtörtént. Ehhez szükség volt a *Szakfőiskolai tanulmányi törvény* (*Fachhochschul-Studiengesetz* – FHStG) módosítására, amelyre 2002-ben került sor. A törvényben az UG 2002 rendelkezéseit vették alapul, s azokat alkalmazták a szakfőiskolákra. A novella lehetővé tette, hogy a fenntartók választhassanak: maradnak az eddig 8–10 szemeszteres diplomás képzés mellett,²⁴

²⁴ A *Fachhochschul-Diplomstudiengang* új neve *Fachhochschul-Studiengang* lett. (Hauser, 2006:293)

vagy áttérnek a konszekutív rendszerre. A BA-képzések hossza 6,²⁵ az MA-képzésé 2–4 szemeszter lehet, s ahogy az egyetemekenél, az MA-fokozat egyenrangú lett a diplomával. (Két típusa lehet: gyakorlat- és a kutatóorientált.) A minőség fenntartása s a választási lehetőség biztosítása végett a törvény rendelkezése folytán egy szakfőiskola nem kínálhat csak BA-programot. A BA-program mellett MA- vagy diplomásképzésnek is kell lennie az intézményben. (A Szakfőiskolai Tanács [*Fachhochschulrat* – FHR] 2005-ben elfogadott akkreditációs irányelvei alapján egy BA-programhoz több MA-program is illeszkedhet, s fordítva: 1 MA-program alapja lehet több BA-program is.) A BA-képzés elvégzésének (szemben az MA-val és a diplomás képzéssel) nem lett feltétele a tudományos kutatómunkával elkészített szakdolgozat, hanem csak egyszerű szakirodalmi írásbeli munka (ún. *Bachelorarbeit*). A hallgatónak mindhárom végzettséghez bizottsági vizsga előtt kell számot adnia tudásáról. A szakfőiskolai végzettség nem egyenrangú az egyetemivel, azonban egyetemi továbbtanulásra jogosít. Szakfőiskolai BA-programot elvégezve a hallgató szakmailag releváns egyetemi MA-fokozatot szerezhet (s fordítva). Szakfőiskolai diploma vagy MA-fokozat esetén lehet doktori tanulmányokat folytatni. Azonban a hiányokat be kell pótolni, s ez a képzés meghosszabbodásához vezethet. (A döntési kompetenciát ebben az esetben a miniszter kezébe helyezte: ő dönt arról, mely doktori képzés jöhet szóba, s mely kiegészítéssel jár a tanulmány.) (Hauser, 2006:293–294, 297–300; Klepp, 2005:208)

Az első szakfőiskolai BA-programok a 2003/04-es tanév téli szemeszterében indultak,²⁶ az MA-programok pedig egy évvel később. Ahogy a 3. ábra is mutatja, a Bachelor-képzés aránya dinamikusan növekedett az elmúlt esztendőkből. A BA-programok száma 2006-ban haladta meg először a hagyományos programokét. A hallgatók között azonban – a tanulmányi idő hosszából adódóan is – még többségben vannak a diplomás képzésre járók. (Lásd 4. ábra) Kisebb volumenű emelkedés figyelhető meg a Master-képzések esetén. (PhD-képzés 2006-ig nem indult szakfőiskolán.)

3. ábra. A képzési szerkezet átalakítása a szakfőiskolákban

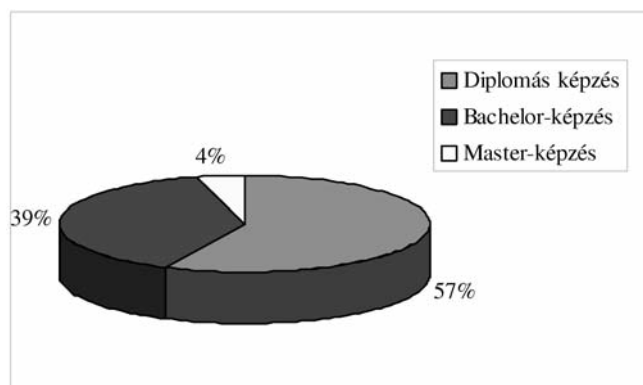


Forrás: Bericht, 2007:74; 2005:52; 2004:45

²⁵ A BA-program részét képezi a gyakorlat, amely korábban a szakfőiskolai képzést meghosszabbította. (Hauser, 2002: 17)

²⁶ Az első évben 6 program indult, két évvel később számuk 36-ra nőtt. (Lásd 3. ábra.)

4. ábra. A hallgatók száma a szakfőiskolákon képzési típus szerint (2006)



Forrás: Bericht, 2007:74

Az elmúlt években a szakfőiskolai szektorban szintén folyamatosan bevezetésre került az európai kreditrendszer, amiben a számos hallgatót és oktatót vonzó Sokrates/Erasmus programnak ösztönző szerepe volt. A külföldi tanulmányok megkönnyítésére a szakfőiskolák is garantálják (*Vorausanerkennung*) – a feltételek teljesülése esetén – az elért eredmények beszámítását. (Neuper, 2004:53–54; Klepp, 2005:208) A FHStG 2003. évi módosítása lehetővé tette a kettős diplomát adó programok indítását.²⁷ (Novak, 2005:36) A szakfőiskoláknak 2005-től kell diplomamellékletet kiállítaniuk a német mellett angol nyelven, ezt a legtöbb intézmény azonban már korábban is kiadta. (Bericht, 2007:31)

A minőségbiztosítás terén a szakfőiskolák az egyetemekkel szemben nagy előnyt élveznek, hiszen tapasztalataik több mint egy évtizedre tekintenek vissza. Az akkreditáció Ausztriában a szakfőiskolák megszervezésével kezdődött, hiszen szakfőiskolai programokat csak abban az esetben hirdethettek meg, ha előzetesen a *Fachhochschulrat*, a szakfőiskolai szektor akkreditációs szervezete akkreditálta őket. (Rébay, 2006:52–54; Klepp, 2005:208) A Szakfőiskolai Tanács – s ez a *Bolognai Nyilatkozat* javaslatai közt is szerepel – fontosnak tartotta és tartja a nemzetközi kapcsolatok kiépítését. Hasonló profilú külföldi országos és nemzetközi szervezetekkel keresi a kapcsolatot (pl. ENQA, IEQAAHE, Joint Quality Initiative, European Consortium for Accreditation). 2003-ban szerződést írt alá a svájci és német akkreditációs szervezetekkel, amelyben a felek nyilatkoztak arról, hogy egymás akkreditációs határozatait elismerik. (Neuper, 2004:54)

A szakfőiskolai szektorban a nemzetköziesedés késedelemmel indult. A bolognai céloknak megfelelő átalakítás üteme azonban az egyetemekenél gyorsabb: a szerkezetváltás jobban előrehaladt, a kötött tanulmányi rend ellenére az előzetes várakozásnál többen vesznek részt szervezett mobilitási programokban, a minőségbiztosítás terén pedig egyértelműen előny mutatkozik. Ennek oka egyrészt a szektor

²⁷ A 2006/07-es tanévben 12 kettős diplomát adó programot kínáltak a szakfőiskolák, s több előkészítés alatt állt. (Bericht, 2007:57)

fiatalságában rejlő rugalmasságban, másrészt pedig méreteiben kereshető. (Gomboz, 2003:76, 78)

EREDMÉNYEK AZ EGYETEMI ÉS A SZAKFŐISKOLAI SZEKTORBAN

A tanulmányi szerkezet átalakításának előírására az egyes egyetemek s a szakfőiskolák különféleképpen reagáltak. Az intézményeken belül diszciplínánként is nagyfokú különbségek jelentkeztek. Legkönnyebb és leggyorsabb volt az átállás a informatikai és a gazdaságtudományi programokban, míg legnehezebben és leglassabban a jogi és a bölcsész képzésekben ment. Sok intézmény az átalakításra külső kényszerként tekintett. Arra is volt azonban példa, hogy az átalakítást az intézmény egészének fejlődését előmozdító tényezőként értékelték. A *Fachhochschule Vorarlberg* egy szerre dolgozta ki tanulmányi programkínálatát. Arra törekedett, hogy az egyes programok tantervét úgy alakítsa ki, hogy megkönnyítse az intézményen belüli átjárhatóságot. A *Wirtschaftsuniversität Wien* radikális változást hajtott végre tanulmányi rendjében: közös, (1-)2 szemeszternyi hosszúságú bevezető képzési szakaszt alakított ki valamennyi program számára. (Pfeffer, 2005:29–30) A képzés ezt követően ágazik el: a hallgatók mérleghelhetik, hogy gazdasági jog vagy gazdaság- és társadalomtudományok terén szereznek BA-fokozatot. Amennyiben ez utóbbi mellett döntenek, a jelenlegi (2007/2008) négy közül egy vagy több tanulmányi ágat választhatnak. A fokozat megszerzésének előfeltétele az előírt tantárgyak teljesítése s a kreditpontszám elérése mellett a Bachelor dolgozat (*Bachelorarbeit*). (Studienguide Bachelorstudien, <http://www.wu-wien.ac.at/lehre/guidebachelor>) A BA- és az MA-fokozatot magában foglaló gazdaságinformatikai diplomás képzés az egyetemen a 2002/03-as tanév téli szemeszterében indult. Az utolsó hallgatók a 2006-os nyári szemeszterben iratkozhattak be, ezt követően az a fajta – kompromisszumos – képzés megszűnt. (Studienguide Diplomstudien, <http://www.wu-wien.ac.at/lehre/guidediplom>) A háromlépcsős képzésre való átállásról 2005-ben döntött az egyetem, a mesterképzést – két szakkal – 2007 őszén vezették be (gazdaságpedagógia és gazdasági jog). (Die Geschichte der WU, http://www.wu-wien.ac.at/portal/ueber_wu/geschichte) A második akadémiai szinten nem tanulhat minden végzős hallgató tovább, a helyek száma lényegesen kevesebb, mint a BA I. évfolyamán. (Das neue Bachelor ist da, 2006: 4.) A WU Wien az első osztrák egyetem, amely végrehajtja a teljes szerkezetváltást.²⁸

Érdekes megvizsgálni, hogy a felsőoktatás célul kitűzött nemzetköziesedése – például a hallgatói mobilitás esetén – vajon előrehaladt-e a reform hatására. A támogatott programok Ausztriában arányaiban kevés hallgatót mozgatnak meg, s az országot is kevesen választják. Az egyetemek esetén a „bejövő” külföldi hallgatók aránya évek óta megközelítőleg azonos. (Lásd 1. táblázat.) A százalékérték 2001-től 2004-ig kis mértékben növekedett, azóta 1,5%-on stagnál. A szervezeten kívül földön tanuló ausztriai egyetemi hallgatók száma némi növekedést követően 2005-re vissza-

28 A potenciális munkaadók nézete némileg meglepő. A WU szerkezetváltása kapcsán megkérdezettek kiemelték: nem a végzettség számít, hanem sokkal inkább a személyiség. Főleg a BA-képzésről nem kívántak véleményt formálni. (Tschirf, 2006)

esett. (Amennyiben nem az arányszámokat, hanem a hallgatói létszámokat vizsgáljuk, a helyzet némileg jobb. Csökkenés csak a kimenő hallgatóknál tapasztalható 2004 és 2005 között.) A szakfőiskolák esetén kedvezőbb a kép: az arányok magasabbak, a tendencia egyértelműen pozitívabb. Mind a kimenők, mind a bejövők aránya növekedett, s az egyetemi szektorhoz viszonyítva az ütem nagyobb volt. (Kivételt képez a kimenőknél a 2006-os év, de a hallgatók száma ebben az évben is emelkedett.) Az EU által kitűzött 10%-os cél elérése Ausztria esetén (s általában az Unióban) messzinek tűnik. (Hummer, 2004a:42–43)

1. táblázat. Nemzetközi hallgatói mobilitási programokban résztvevők aránya az összes hallgatóhoz viszonyítva (%)

		2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Egyetem	Bejövők	n. a.	1,1	1,3	1,4	1,4	1,5	1,5
	Kimenők	n. a.	1,6	1,7	1,7	1,7	1,5	1,5
Szakfőiskola	Bejövők	n. a.	n. a.	0,9	2,3	2,8	3,5	7,3
	Kimenők	n. a.	n. a.	4,0	5,8	6,9	7,3	7,0

Forrás: Bericht, 2007:76–77; 2005:85, 90, 102, 104; 2004:72, 67, 87, 89

Sokkal kedvezőbb a kép, ha az Ausztriában tanuló összes külföldi hallgató arányát vizsgáljuk. 2006-ban az egyetemeken tanulók (lásd 5. ábra) 204%-a volt külföldi.²⁹ A szakfőiskolák esetén (lásd 6. ábra) ez az arány jóval alacsonyabb, 8,8% volt. Az egyetemi szektorban ez a nemzetközi összehasonlításban kiemelkedően magas arány³⁰ elsősorban a művészeti képzéseknek köszönhető. A képzési ágakat összehasonlítva magas arányt kapunk az (állat)orvosképzést illetően is, főképp a német hallgatóknak köszönhetően. E nagyfokú mobilitás ezen kiváltképp költséges képzés esetében nem kívánt jelenség.³¹ Ellene már a(z) – ma már nagyrészt hatályon kívüli – UniStG 1997 (36. §) és az UG 2002 is tartalmazott passzusokat. A külföldieknek az ún. általános egyetemi jogosultságuk (*allgemeine Universitätsreife*) mellett ún. különleges egyetemi jogosultságukat is be kell bizonyítaniuk. Tehát nem elég számukra az érettségi igazolása,³² be kell bizonyítaniuk, hogy a kiállítás helyén folytathatnának egyetemi tanulmányokat. (UG 2002 65. §) Ausztria eljárását az osztrák oktatási rendszer egységének megőrzésével, várható strukturális, személyi és anyagi problémák elkerülésével indokolta. Mivel az európai jog állampolgársági alapon nem enged diszkriminációt, ez a gyakorlat 2005-ben az Európai Unió Bírósága elé került. A testület kimondta: annak ellenére, hogy az oktatási kérdések az egyes tagállamok kompetenciáját képezik, a felsőoktatási beiskolázásnál nem lehet

29 2001-ben a visszaesés feltehetőleg a tandíj bevezetésének köszönhető.

30 Európában Ausztriát csak Svájc előzi meg. (Mit Belgien im Boot, 2006)

31 Hasonlóan gondolkodik Belgium is, amely a franciaországi hallgatók számát szeretné visszaszorítani. (Uo.)

32 Ausztriában nincs felvételi vizsga az egyetemeken.

helye diszkriminációnak, a felvételt úgy kell szabályozni, hogy ugyanazon előírások (pl. felvételi, középiskolai eredmények) vonatkozzanak a bel- és a külföldi hallgatókra. Hogyan reagált a döntésre Ausztria? Még 2005-ben felhatalmazták a rektorokat, hogy a Németországban numerus clausus-szal „sújtott” képzésekben³³ felvételi vizsgát rendeljenek el, vagy pedig az első tanév végére szelekciót iktassanak be.³⁴ Az UG újabb módosítása (2006) kvótákat állapított meg az orvos- és fogorvos-képzésben. A helyek 75%-át osztrák érettségivel rendelkezőkkel, 20%-át EGT-ből jövőekkel, 5%-át egyéb külföldi jelentkezőkkel lehet betölteni.³⁵ (Az UG 65. §-a továbbra is érvényben maradt, ezt azonban az európai jog szerint csak EU-n kívüli állampolgárokra alkalmazhatják.) (Frischhut–Huber, 2006:52–56; Frischhut, 2005:29) A 2007-es nyári szemeszterben érintett képzések köre hétre bővült. A tanulmányiakat megkezdőknek továbbra is csak negyede jöhet külföldről. A döntés – mivel elmentéses a bolognai célokkal – újabb európai uniós kritikát váltott ki, s bíróság elé került. (Jandl, 2007)

A doktori képzés kapcsán hasonló problémák jelentkeztek. A fentebb említett törvényi előírások ugyanis a harmadik képzési szintre is vonatkoznak. Csak azoknak engedték a doktori tanulmányokat, akiket országukban már felvettek (a rendelkezés nem vonatkozott a művészeti képzésekre, ott felvételi vizsga van). Az indoklás szerint nem szabad engedni, hogy a hallgatók az otthoni előírások alól külföldre távozva nyerjenek mentességet. Ez az eljárás is európai bíróság elé került. A külföldiek doktori képzését korlátozza továbbá, hogy egyes egyetemi karok szemeszterenként külföldi kvótákat állapítanak meg, amit a témavezetői kapacitás korlátozott voltával indokolnak. (Hummer, 2004b:83–84)

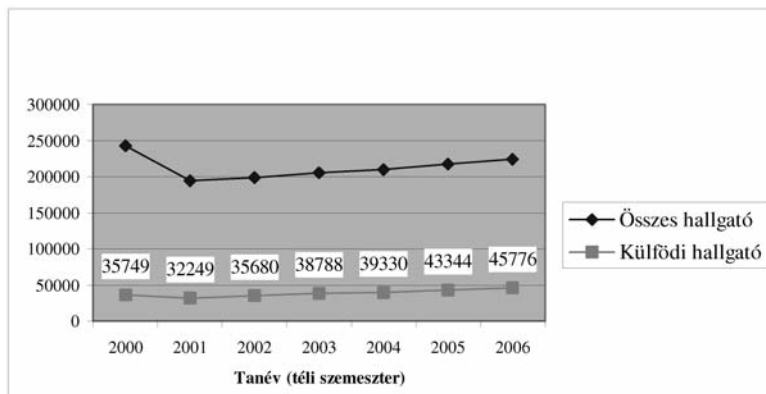
A erősödő külföldi mobilitás egyéb érzékeny kérdéseket is felvetett: vajon részesülhet-e a külföldi hallgató ugyanazokban a szociális támogatásokban mint a belföldi, hiszen neki is elő kell teremtenie tanulmányai anyagi feltételeit, költségei pedig sokszor magasabbak. Kaphat-e ösztöndíjat, segílyt, felvehet-e kedvezményes diákhitelt? Ezek a kérdések az elmúlt években lettek különösen aktuálisak. Megoldásuk egyelőre folyamatban van. (Felmerült például egy közös európai pénzalap létesítésének a terve.) Jogi probléma is felvetődik: az országok ebben az esetben érvelhetnek anyagi megterheléssel, a beiskolázás esetében azonban nem? (Frischhut–Huber, 2006:b58–59)

33 Biológus, orvos, gyógyszerész, állatorvos, fogorvos, üzemgazdaságtan, kommunikáció és újságírás.

34 A Bécsi Orvosi Egyetemen az ítéletet követően a jelentkezés beérkezésének ideje számított (nem a postabélyegző).

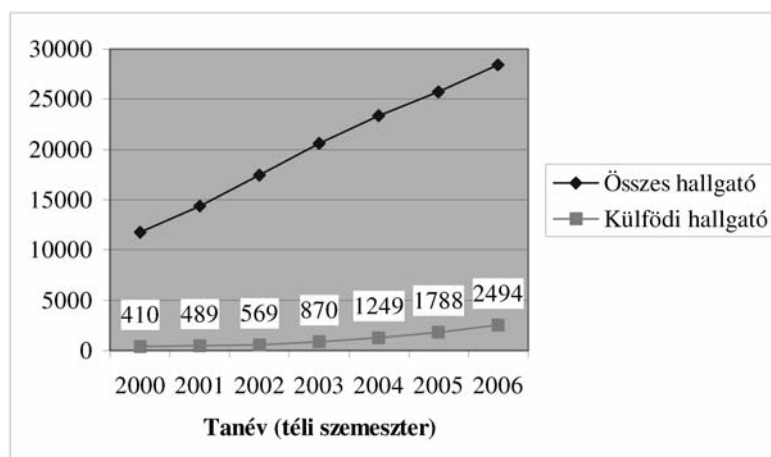
35 Az Innsbrucki Orvosi Egyetemen a külföldi rendes hallgatók aránya 2005/06-ban 28,3%, a rendkívüli hallgatók között 56,5% volt. (Stadt Innsbruck, 2006) Ezen összességében 30,7%-os arányt a többi egyetem meg sem közelítette. A Bécsi Orvosi Egyetemen a hallgatók 21%-a, a Grazi Orvosi Egyetemen 12%-a jött idegen országból. (Bericht, 2007:114) Vita támadt arról, hogy a kvóta országosan érvényes, vagy egyetemenként. 2006/07-es téli szemesztert az Innsbruckba jelentkezett 55 német hallgató Bécsben kezdhette meg, 58 Bécsben tanulni kívánó osztrák pedig a tiroli fővárosban. A sajtó túlozva „kvótaturizmusként” harangozta be a döntést. (Quotenturismus für Jungmediziner, 2006)

5. ábra. Külföldi hallgatók az egyetemeken



Forrás: Bericht, 2007:115; 2005:111; 2004:96

6. ábra. Külföldi hallgatók a szakfőiskolákon



Forrás: Bericht, 2007:118; 2005:113; 2004:97

A TANÍTÓKÉPZÉS ÁTALAKÍTÁSA

Ausztriában a tankötelezett diákokat tanító pedagógusokat (ún. *Pflichtschullehrer*) a pedagógiai akadémiákon készítették fel hivatásukra.³⁶ A pedagógiai akadémiák nemzetköziesedése az egyetemekhez és a szakfőiskolákhoz képest a képzés nemzeti vonatkozásai miatt megkésett. Az ECTS-rendszer bevezetése 1997-ben kezdődött. (Jogilag 1999-ben tették lehetővé.) Az egységes kritériumok szerint elkészített

³⁶ A pedagógiai akadémiáknak három fajtája volt: *Pädagogische Akademie*; *Berufspädagogische Akademie*; *Religionspädagogische Akademie*.

tárgyleírásokat legalább két nyelven minden intézménynek nyilvánosságra kellett hoznia a világhálón, egyrészt saját hallgatói informálása miatt, másrészt az opcionális vendéghallgatók tájékoztatása érdekében. Kétnyelvű diplomamellékletet, már kimondottan a nemzetközi transzparencia érdekében, 2002-től adnak ki. (Teiner, 2006:431–432)³⁷ 1997 és 1999 között a legtöbb akadémia kiépítette belső minőségbiztosítási rendszerét. Ennek fontosságát szögezte le – a mobilitás és az európai dimenzió mellett – az 1999-ben hozott *Akademienstudien-Gesetz*.

Ugyanezen törvény tűzte ki a pedagógiai akadémiák felsőfokúvá minősítését 2007-re. (Neuper, 2004:54–55., Bericht, 2007:39) E kérdésben végül új jogszabály született 2005-ben. Ebben az évben fogadta el az osztrák parlament a *Pedagógiai felsőoktatási törvényt* (*Pädagogisches Hochschulgesetz*). A pedagógiai akadémiák a törvénnyel pedagógiai főiskolákká, tehát felsőfokúvá, egyetemekkel egyenrangúvá váltak. Az átalakítás integrációval járt: 50 korábbi akadémiából regionális alapon 9 főiskolát szerveztek. (Kostal–Hauser–Dragaric, 2006:65) A törvény bevezette a nemzetközileg (el)ismert *Bachelor of Education* (BEd) végzettséget. Az oktatáspolitikai célja a döntéssel nemcsak az volt, hogy nemzetközileg elfogadott graduális képzést alakítson ki, hanem az is, hogy harmonizálja az ausztriai egyetemeken, szakfőiskolákon és pedagógiai főiskolákon szerezhető végzettségeket.³⁸ A BEd tanítói képesítés feltétele hat szemeszter hosszúságú tanulmányi idő alatt összesen 180 kredit megszerzése. A fokozat megszerzéséhez szükséges a bachelordolgozat. A dolgozat gyakorlatorientált, a hallgatónak bizonyítania kell, hogy rendelkezik a szakmája gyakorlásához szükséges kompetenciákkal. A végzett hallgató tudását egyetemeken szakmailag releváns MA-képzésein gyarapíthatja.

A törvény a főiskolák által kínálható továbbképzési lehetőségekről is rendelkezett. A tanítói alapképzésre (BEd) épülhet egyrészt a 60 kredithez kötött ún. tanfolyam (*Lehrgang*), illetve a 90 kredites ún. főiskolai tanfolyam (*Hochschullehrgang*). Ahogy az elnevezés is mutatja, csak utóbbi ad újabb felsőfokú végzettséget, azaz: „*Akadmische(r) ...*” címet. A főiskolák maguk dönthetnek arról – a pedagógia területén maradván –, hogy milyen főiskolai tanfolyamokat indítanak. Amennyiben ezek elvégzéséhez legalább 120 kredit szükségeltetik, Master-fokozattal járhatnak. (Kostal–Hauser–Dragaric, 2006:348–353; 359–360)

Az új törvény az *Akademienstudien-Gesetz* minőségbiztosításra vonatkozó passzusait is kiegészítette. A rektorátus feladatául tette az intézményi evaluációt, valamint saját minőségbiztosítási menedzsment-rendszer kiépítését. Lehetőséget adott továbbá külső evaluáció lefolytatására. (Bericht, 2007:55)

A törvény javasolta a külföldi felsőoktatási intézményekkel való kooperációt, s lehetővé tette a kettős diplomát adó programok megszervezését. (A pedagógiai főiskolák nemzetköziesítése 2005 után is folytatódott. A 2006-ban hozott *Hochschul-Curriculaverordnung* a curriculum kialakításában európai és nemzetközi tanulmányi

37 A Szakpedagógiai Akadémiákon diplomamellékletet 2002-től csak kérésre kapnak a végzősök. (Bericht, 2007:31)

38 Ugyanez az cél húzódtott a 2006. március 1-jén elfogadott parlamenti határozat mögött, amely kimondta: az egész osztrák harmadfokú képzést összehasonlítható végzettségekkel (BA, MA) kompatibilissá és Bologna-komformmá kell tenni. (Teiner, 2006:429)

rendszerek figyelembevételére bízott. A jobb nemzetközi összehasonlíthatóságot szolgálna szerinte a képzés modulrendszerű kialakítása.) (Uo. 57)

A pedagógiai akadémiák átszervezésére, a képzés átalakítására a törvényalkotók rövid időt hagytak, az új tantervek a pedagógiai főiskolákon 2007 októberében léptek életbe. Teiner a reform előnyét abban látta, hogy lehetőséget teremtett a pedagógusképzés közelítésére a két, (egyetemi és pedagógiai főiskolai) szinten. Úgy vélte, a pedagógiai főiskola intézménye csak átmenetileg fog fennállni, a tanárképzés elsődlegesen pénzügyi okokból az egyetemek neveléstudományi karaira fog kerülni. (Teiner, 2006:429)

Tanulmányunkban nem foglalkoztunk valamennyi felsőoktatási szektorral, ugyanis ezek (pl. mezőgazdasági akadémiák) külön szabályozás alá esnek. Összegezve elmondhatjuk, hogy az elmúlt tíz évben ezek nemzetköziesedése is előrehaladt. Megtörtént a konszekutív képzés, a diplomamelléklet, a kreditrendszer bevezetése, elősegítik és támogatják a nemzetközi mobilitást stb. (Neuper, 2004:55)

A FOLYAMAT OSZTRÁK ÉRTÉKELÉSE

Ausztriában a felsőoktatási reformok (nemzetköziesedés és dereguláció) kevésbé torlódtak úgy össze mint az Európai Unióba később belépő vagy belépni szándékozó országokban. A folyamat – amelyet egyébként ugyanúgy heves vita övezett, mint másutt – Magyarországból nézve egyenletesebbnek tűnik. Ausztria a bolognai javaslatok megvalósításában európai mintatanulónak tekinthető, hiszen nemzetközi összehasonlításban igen hamar megszülettek a szükséges jogszabályok. (Neuper, 2004:65) Másrészt intézményi szintet vizsgálva is egyértelműen az élmezőnyben található. Az egyes országokat „ellenőrző” legutóbbi európai vizsgálat ugyanis azt mutatta, hogy Ausztriában a megvalósítás foka kb. 75%. Ausztria egyes területeken – például a doktori képzés harmadik ciklussá történő továbbfejlesztésében – európai kezdeményező szerepet is vállalt, részt vett a javaslatok kidolgozásában.³⁹ Hogy Ausztria lendülete kitart-e a jövőben, az egyelőre kérdéses. Noha igen korán megkezdte a képzési szerkezet átalakítását, annak üteme lassú, végső határidőről nem beszélnek. Más területeken is problémák merültek fel, például a kreditrendszer alkalmazása kapcsán. (Jandl, 2007)

Mindenesetre Johannes Hahn tudományos és kutatási miniszter a 2007-es *Jelentésben* „sikersztoriként” értékelte a bolognai folyamatot, s annak Ausztria implementációjáról is pozitívan nyilatkozott. (Bericht, 2007:5) Következő feladatnak az új fokozatok munkaerő-piaci elfogadtatását és elismertetését tekintette. A jogi szabályozás pl. a közszolgálati állások esetén jelenleg folyamatban van. Jelentős vitákat váltott ki a BA-fokozattal rendelkezők besorolása, hiszen a diplomával az MA-fokozatot tették egyenértékűvé. (Uo. 6, 37) A reform sikere a felsőoktatás (nemzeti)

³⁹ Az osztrák, a svájci és a német Rektori Konferencia 2004-ben közös nyilatkozatot adott ki „A promóció európai jövője” címmel. (Hummer, 2005:50) 2005-ben Salzburgban londoni előkonferenciát tartottak a témában. (Bericht, 2007:6–7; Bericht, 2005:35)

problémáinak megoldásán túl az elemzők szerint is a munkaerőpiac reakcióján múlik. (Pechar–Pellert, 2004:325)

A felsőoktatási kutatók között azonban vannak, akik szkeptikusabban tekintenek a változásokra – főként a szellemtudományok művelői. Ludescher és Waxenegger – még 1999-ben megfogalmazott – nézete szerint a fokozódó nemzetköziesedés ellenére az egyetemek döntő többségének továbbra is az a feladata, hogy az ország, a régió céljaihoz és igényeihez igazodjon mind az oktatást, mind a kutatást illetően. (Ludescher–Waxenegger, 1999:112) Annál is inkább, mert ha a lakosság számát vesszük alapul, Ausztriában mindössze 1,5 Harvard típusú elitegyetem működése indokolt – írja Schmidt. Az egyetemi hálózat racionalizálása szerinte nem adminisztratív úton fog megtörténni, hanem a folyamat hozadéka lesz. Az elemzők a változásoktól a felsőoktatási intézmények profilírozását várják. Schmidt szerint fel kell adni a teljes egyetem eszméjét, nem nyújthat minden egyetem minden tudományágban legmagasabb szintű képzést. Az erősödő ausztriai és nemzetközi verseny, a finanszírozási nehézségek s egyéb okok miatt az egyetemek a BA-szakokon széles alapképzést nyújtanak majd, MA- és PhD-képzést azonban csak az igények és a lehetőségek mérlegelésével indítanak. Az MA- és a Ph.D-programok száma ezért jóval mérsékeltőbb lesz. Schmidt megkérdőjelezi a humboldti egyetemi modell fenntarthatóságát. A kutatói tevékenység szerinte teljesen kiszorul a BA-szintű képzésből: egyrészt már nem feladat a hallgatók felkészítése az önálló kutatói munkára, másrészt az oktatók felé sem lesz követelmény ezen a szinten a kutatómunka. A PhD-képzés ezért nézete szerint nemcsak az egyetemeken lesz megvalósítható, hanem rajtuk kívüli kutatóintézetekben is. (Schmidt, 2004:108–109)

Konrad Paul Liessmann, a Bécsi Egyetem filozófia professzora 2006-ban megjelent könyvében (*Theorie der Unbildung*) igen negatívan értékelte a bolognai folyamatot. Szerinte nem lehet európaizálásról beszélni, amikor éppen az egyik legfontosabb európai tradíciót sértik meg, az oktatás és a kutatás egységét. A gazdasági igényekhez igazított felsőoktatás elveszíti tudományosságát, ami pedig lényegéből adódna. Ha a curriculumokat nemzetköziesítik, mi szükség van mobilitásra? – teszi fel a kérdést. A szerkezetváltás felületes műveltségű hallgatók kibocsátásával fog járni – jósolta. A BA-képzés a kimaradók fokozata – hangsúlyozta. (Liessmann, 2006:105–111) Az egyetemek funkciói körüli vita tehát korántsem ért nyugvópontra. A nemzetköziesedés vagy konkrétabban a bolognai folyamat lényegét nem a szerkezetváltásban, a mobilitás forszírozásában vagy a minőségbiztosításban kell keresni, hanem a mögöttes szellemiségben.

* * *

Tanulmányunkban a bolognai folyamat ausztriai implementációjára – igazodva az osztrák felsőoktatási kutatók értelmezéséhez – a felsőoktatás nemzetköziesedésének részeként tekintettünk. A folyamat ebben a felfogásban nem a *Bolognai Nyilatkozattal* kezdődött, hanem jóval korábban. A keretválasztásból adódóan a bolognai javaslatok némelyike (szociális és európai dimenzió, élethosszig tartó tanulás, harmadik ciklus és a kutatás kapcsolata) kevésbé hangsúlyosan jelent meg, mélyebben

foglalkoztunk viszont a képzési szerkezetváltoztatással, a mobilitással, a kreditrendszerrel, a minőségbiztosítással. Ezek a témák azok, amelyek szorosabban kapcsolódnak egymáshoz.

IRODALOM

HONLAPOK

Der Bologna Prozess. www.bologna.at

Fachhochschule Voralberg. <http://www.fhv.at/>

Österreichische Qualitätssicherungsagentur. <http://www.aqa.ac.at/>

South East European Educational Cooperation Network. <http://www.see-educoop.net/>

Wirtschaftsuniversität Wien. <http://www.wu-wien.ac.at/>

EGYÉB FORRÁSOK

AIGNER, Edith: *Der Bologna-Prozess. Reform der europäischen Hochschulbildung. Chancen der Informations- und Kommunikationstechnologie.* Linz, Universitätsverlag Rudolf Tauner 2002.

Bericht über den Stand der Umsetzung der Bologna Erklärung in Österreich 2005. Berichtszeitraum 2000–2004. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2005. http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bologna/Monitoring_Report_2005.pdf

Bericht über den Stand der Umsetzung der Bologna Ziele in Österreich 2007. Berichtszeitraum 2000–2007. Wien: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, 2007. http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bologna/Monitoring_Report_2007_pdf.pdf

Bericht über den Stand der Umsetzung der Bologna-Erklärung in Österreich 2004. Berichtszeitraum 2000–2003. Wien, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2004. http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bologna/bologna-bericht_2004.pdf

BRUNNER, Christian: *Die bildungspolitischen Auswirkungen des Fachhochschul-Studiengesetzes.* Wien–Graz: Wiener Wissenschaftlicher Verlag, 2004.

Das neue Bachelor ist da. Vizerektor Karl Sandner über das neue Bachelorstudium Wirtschafts- und Sozialwissenschaften – und die Chancen der Absolventen. (Az interjút készítette Erich Witzmann.) *WU Magazin* 2006/3. <http://www.wu-wien.ac.at/portal/publikationen/magazin/bild/magazin0306.pdf>

FAULHAMMER, Friedrich: Der Bolognaprozess – Weg zu einem Europäischen Hochschulraum. *Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik: zshr* 4, 3. (August 2005) 59–64.

FRISCHHUT, Markus – HUBER, Stefan: Mehr Mobilität für Studierende in der EU, Universitätszugang und Studienförderung im Lichte des Gemeinschaftsrechts. *Zeitschrift für Hochschulrecht* 5, 2. (April 2006) 52–59.

FRISCHHUT, Markus: Österreichischer Universitätszugang am Prüfstand des Gemeinschaftsrechts. *Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik: zshr* 4, 2. (Mai 2005) 29–41.

GOMBOZ, Ingrid: Regionalisierung ist nicht genug! Internationalisierung als Herausforderung für den österreichischen Fachhochschul-Sektor. *Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik: zshr* 2, 3. (2003) 73–78.

- HAUSER, Werner: Der Regierungsentwurf zur 5. Novelle zum Fachhochschul-Studiengesetz. Regelungsinhalte und Auswirkungen. *Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik*: *zshr*: 2, 4. (Dezember 2003) 93–96.
- HAUSER, Werner: Die 4. Novelle zum Fachhochschul-Studiengesetz. Regelungsinhalte und Auswirkungen. *Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik*: *zshr*: 1, 2–3. (2002) 115–118.
- HAUSER, Werner: Fachhochschul-Studiengänge und Fachhochschulen. In: BERKA, Walter – BRÜNNER, Christian – HAUSER, Werner (Hrsg.): *Handbuch des österreichischen Hochschulrechts*. Wien, Graz, Neuer Wissenschaftlicher Verlag, 2006. 257–311.
- HELLER, Holger: *Bachelor, Master & PhD – Welcome. Memorandum des österreichischen Industrie*. [2004] http://www.iv-mitgliederservice.at/iv-all/dokumente/doc_2126.pdf
- HOEFLE, Joachim: Internationalisierung und Globalisierung. Auswirkungen auf den tertiären Bereich. In: KERNEGGER, Grete – MÜLLNER, Eva (Hrsg.): *Internationalisierungsprozesse an Österreichs Hochschulen. Verantwortung für internationale Studierende – Chancen für internationale Entwicklungsziele*. Wien, Österreichischer Austauschdienst, 2005:13–20.
- HÖLLINGER, Sigurd: Die Entwicklung von der staatlich gelenkten zur autonomen und europäischen Universität. In: HÖLLINGER, Sigurd – TITSCHER, Stefan (Hrsg.): *Die österreichische Universitätsreform zur Implementierung des Universitätsgesetzes 2002*. Wien, WUV Universitätsverlag 2004. 51–69.
- HUMMER, Waldemar: Der tertiäre Sektor im „Europäischen Hochschul- und Forschungsraum“. Doktoratstudien – Sinn, Motivation und Rahmenbedingungen. (1. Teil). *Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik*: *zshr*: 3, 2. (Juni 2004) 41–50.
- HUMMER, Waldemar: Der tertiäre Sektor im „Europäischen Hochschul- und Forschungsraum“. Doktoratstudien – Sinn, Motivation und Rahmenbedingungen. (2. Teil). *Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik*: *zshr*: 3, 3. (August 2004) 79–100.
- HUMMER, Waldemar: Vom „Europäischen Hochschulraum“ zum „Europäischen Forschungsraum“. Ansätze und Perspektiven einer europäischen Bildungs- und Forschungspolitik. In: PRISCHING, Manfred – LENZ, Werner – HAUSER, Werner (Hrsg.): *Bildung in Europa*. Entwicklungsstand und Perspektiven. Wien, Verlag Österreich 2005, 32–84.
- JANDL, Paul: *Der Geist ist willig. Österreichs Fortschritte im europäischen „Bologna-Prozess“*. NZZ Online 17. Juli 2007. http://www.nzz.ch/2007/02/05/fe/article_EVY1M.html Letöltés ideje: 2007.07.17.
- KASPAROVSKY, Heinz: Automatische Anerkennung von Prüfungen? *Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik*: *zshr*: 3,3 (August 2004) 90–100.
- KELLERMANN, Paul: *Von Sorbonne nach Bologna und darüber hinaus. – Zur Ideologie derzeitiger europäischer Hochschulpolitik*. <http://www2.tu-berlin.de/fb1/AGiW/Cricetus/SOzuC3/Archiv3/PKellerm.htm> Letöltés ideje: 2008. 01. 15.
- KLEPP, Cornelia: *Qualitätssicherung durch Akkreditierung. Dargestellt am Beispiel der Fachhochschulen in Österreich, Bayern und der Schweiz*. Dissertation. Klagenfurt, 2005. (kézirat Österreichische Nationalbibliothek, a továbbiakban: ÖNB)
- KOSTAL, Mario – HAUSER, Werner – DRAGARIC, Dietmar: Pädagogische Hochschulen. In: BERKA, Walter – BRÜNNER, Christian – HAUSER, Werner (Hrsg.): *Handbuch des österreichischen Hochschulrechts*. Wien, Graz, Neuer Wissenschaftlicher Verlag 2006, 313–372.
- KOSTAL, Mario – HAUSER, Werner – DRAGARIC, Dietmar: Wesentliche Regelungsinhalte des neuen Hochschulgesetzes 2005. *Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik*: *zshr*: 5, 3. (Juni 2006) 65–75.

- LANDERTSHAMMER, Michael – SCHEDLER, Klaus: Auf dem Weg zum gemeinsamen Europäischen Hochschulraum. Erwartungen der Wirtschaft an den Bologna-Prozess und die neue Studienstruktur. Jänner 2005. http://portal.wko.at/wk/dok_detail_file.wk?AngID=1&DocID=333931&StID=174046&DstID=0 Letöltés ideje: 2008.01.15.
- LIESSMANN, Konrad Paul: *Theorie der Unbildung*. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien, Paul Zsolnay Verlag 2006.
- LUDESCHER, Marcus – WAXENEGGER, Andrea: Zum Stand der Internationalisierung an drei österreichischen Universitäten. In: PECHAR, Hans – PELLERT, Ada (Hrsg.): Internationalisierung Österreichischer Universitäten. Internationalization of Austrian Universities. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik Beiträge zu Studien, Wissenschaft und Beruf*. 1999/1. 111–125.
- Mit Belgien im Boot* (2006) http://www.salzburg.com/sn/archiv_artikel.php?xm=1954314&res=0 Letöltés ideje: 2008. 01. 15.
- NEUMEISTER, Erwin: Die neuen studienrechtlichen Bestimmungen. In: HÖLLINGER, Sigurd – TITSCHER, Stefan (Hrsg.): *Die österreichische Universitätsreform zur Implementierung des Universitätsgesetzes 2002*. Wien, WUV Universitätsverlag 2004. 148–162.
- NEUPER, Oliver: *Der sogenannte Bologna-Prozess*. Diplomarbeit. Graz, 2004. (kézirat, ÖNB)
- NOVAK, Manfred: Universitäten. In: BERKA, Walter – BRÜNNER, Christian – HAUSER, Werner (Hrsg.): *Handbuch des österreichischen Hochschulrechts*. Wien, Graz, Neuer Wissenschaftlicher Verlag 2006. 83–217.
- PECHAR, Hans – PELLERT, Ada: Austrian Universities under Pressure From Bologna. *European Journal of Education. Research, Development and Policies*. The Bologna Process: a mid term review. 39, 3. (September 2004) 317–330.
- PECHAR, Hans: *Expansion und Reform. Studien zur Hochschulpolitik der 1990er Jahre*. Habilitationsschrift Universität Wien März 2002 (kézirat, ÖNB)
- PEFFER, Thomas: Aspekte von Internationalität an Österreichischen Hochschulen. In: KERNEGGER, Grete – MÜLLNER, Eva (Hrsg.): *Internationalisierungsprozesse an Österreichs Hochschulen. Verantwortung für internationale Studierende – Chancen für internationale Entwicklungsziele*. Wien, Österreichischer Austauschdienst, 2005. 25–32.
- PELLERT, Ada: Die globalisierte Gesellschaft – die Universität als internationale Organisation. In: PECHAR, Hans – PELLERT, Ada (Hrsg.): Internationalisierung Österreichischer Universitäten. Internationalization of Austrian Universities. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik Beiträge zu Studien, Wissenschaft und Beruf*. 1999/1. 8–43.
- PERTHOLD-STOITZNER, Bettina: Abschlussmöglichkeiten im postsekundären Bildungssektor. In: FUNK, Bernd-Christian (Hrsg.): *Neue Entwicklungen in Universitäten. Das Bakkalaureat*. Wien, Manzsche Verlags- und Universitätsbuchhandlung 2001, 1–34.
- PFEFFER, Thomas: Die Entsehung einer europäischen Bühne für Hochschulbildung als Folge der Politik der EU. In: PECHAR, Hans – PELLERT, Ada (Hrsg.): Internationalisierung Österreichischer Universitäten. Internationalization of Austrian Universities. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik Beiträge zu Studien, Wissenschaft und Beruf*. 1999/1. 79–110.
- POSCH, Willibald: Evaluierung an der Universität. *Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik: zshr*. 5, 5. (Oktober 2006) 139–147.
- Presseerklärung des ULV Österreich. Der Bolognaprozess – Augenmaß ist angesagt*. <http://www.ulv.tugraz.at/Publikationen/Stellungnahmen/Bologna-050311.pdf>

- Quotienturismus für Jungmediziner* (2006) http://www.aekwien.or.at/1964.py?Page=1&id_news=4646
Letöltés ideje: 2008. 01. 15.
- RABL, Christine: *Einskeptischer Blick auf „Bildung“ im Kontext der aktuellen Universitäts(reform)diskussion*. Diplomarbeit. Wien 2005. (kézirat, ÖNB)
- RAINER, J. Michael: Die Internationalisierung der Universitäten. Voraussetzungen und Folgen des Universitätsgesetzes 2002. In: HÖLLINGER, Sigurd – TITSCHER, Stefan (Hrsg.): *Die österreichische Universitätsreform zur Implementierung des Universitätsgesetzes 2002*. Wien WUV Universitätsverlag 2004. 135–147.
- RÉBAY Magdolna: Akkreditáció Ausztriában. In: KOZMA Tamás – RÉBAY Magdolna (szerk.): *Felsőoktatási akkreditáció Közép-Európában*. Budapest, Új Mandátum – Felsőoktatási Kutatóintézet 2006, 49–62.
- REBER, Gerhard: Das Studiensystem in Nordamerika im Vergleich mit dem traditionellen System Österreichs. In: FUNK, Bernd-Christian (Hrsg.): *Neue Entwicklungen in Universitäten. Das Bakkalaureat*. Wien, Manzsche Verlags- und Universitätsbuchhandlung 2001, 35–51.
- SCHMIDT, Arnold: Forschung und Universitäten im nächsten Jahrzehnt. In: MATIS, Herbert – STIEFEL, Dieter (Hrsg.): *Österreich 2010. Die wirtschaftliche und soziale Zukunft unseres Landes*. Wien, Linde Popular 2004, 104–110.
- SEIFERT, Michaela: *Rechtliche Grundlagen des Bologna-Prozesses und der Lissabon-Strategie – Europäische Vereinheitlichung der Studienstrukturen und Maßnahmen zur Erleichterung der Anerkennung von Diplomen*. Europainstitut Wirtschaftsuniversität Wien Working Paper Nr. 56. Wien, März 2004.
- SCHRIEWER, Jürgen: International Organizations and their role in framing educational policies and models. „Bologna“ – A neo-European „myth“? *Zeitschrift für Pädagogik* 53, 2. 2007, 182–199.
- SEYR, Bernhard Friedrich: Sorbonne, Bologna und Lissabon: Hochschulpolitik auf europäischer Ebene. In: KYRER, Alfred (Hrsg.): *Integratives Management für Universitäten und Fachhochschule. Oder: Governance und Synergie im Bildungsbereich in Österreich, Deutschland und der Schweiz*. Wien: Neuer Wissenschaftlicher Verlag, 2002. 213–232.
- Stadt Innsbruck. Eine Stadt in Zahlen 2006*. <http://www.innsbruck.at/io30/download/Dokumente/Content/Statistik/Publikationen/StatistikFolder/folder-2006.pdf?disposition=inline> Letöltés ideje: 2008. 01. 15.
- TEINER, Manfred: Auf dem Weg in den Europäischen Hochschulraum. *Erziehung und Unterricht* 156, 5–6. (2006) 427–434.
- TITSCHER, Stefan: Ist die Universitätsreform eine „schöpferische Zerstörung“? Annahmen zu Entwicklungen der österreichischen Universitätslandschaft bis 2010. In: MATIS, Herbert – STIEFEL, Dieter (Hrsg.): *Österreich 2010. Die wirtschaftliche und soziale Zukunft unseres Landes*. Wien, Linde Popular 2004, 111–125.
- TSCHIRF, Andrea: Die Wirtschaft über das Bachelorstudium an der WU (2006) <http://www.wu-wien.ac.at/service/unternehmen/bama/zbpmagazin.pdf>
- WÄCHTER, Bernd: The Bologna Process: developments and prospects. *European Journal of Education. Research, Development and Policies*. The Bologna Process: a mid term review. 39, 3. (September 2004) 265–273.

- WALA, Thomas: Aktuelle Entwicklungen im österreichischen Fachhochschul-Sektor und die sich daraus ergebenden Herausforderungen für berufsbegleitende Studiengänge. *Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik: zfhr* 4, 2. (Mai 2005) 42–51.
- WINKLER, Gottfried: Evaluierung, Auswirkung, Sinnhaftigkeit, Probleme, Vor- und Nachteile. In: FUNK, Bernd-Christian (Hrsg.): *Neue Entwicklungen in Universitäten. Das Bakkalaureat*. Wien, Manzsche Verlags- und Universitätsbuchhandlung 2001, 74–84.
- WINKLER, Roland: EU-rechtliche Dimensionen des Hochschulrechts. In: BERKA, Walter – BRÜNNER, Christian – HAUSER, Werner (Hrsg.): *Handbuch des österreichischen Hochschulrechts*. Wien, Graz, Neuer Wissenschaftlicher Verlag 2006, 45–81.

Közép-európai tendenciák

Voldemar Tomusk

A felvilágosodástól a bolognai folyamatig

JELENTÉS A LEJTŐ ALJÁRÓL

Amint közeledünk a „Gonosz Birodalom” bukásának huszadik évfordulójához – ahogy Reagan nevezte a Szovjetuniót –, úgy feledjük el mindazt, amit egykor a 20. század legfontosabb eseményeinek tartottunk; sőt már a rendszerváltozást is kezdjük elfeledni. Azt az átmenetet, ami gyakran úgy tűnik, *sehonnan a semmibe* tart – hogy Victor Pelevin (2003) orosz író idézzük –; s amely látszólag pozitívan zárult egyeseknek, míg sokaknak nagyon is negatív eredményeket hozott. S eközben a „Gonosz” mint-ha egyetemessé vált volna – azt sugallva, hogy a mennyisége nem változik, hanem csak új formát ölt az Amerika-ellenességben, és szétterjed az egész Földön. Legalábbis erre utal az egykori „Gonosz birodalma” kifejezést felváltó „Gonosz tengely” kifejezés.

Jól tudta Lenin: a kapitalizmus és a kommunizmus közötti verseny végül is a munka termelékenysége alapján dőlt el. A kapitalizmus győzött – a kommunizmus pedig, amely a dolgozó ember alkotó erőit akarta felszabadítani, teljes kudarcot szenvedett. A termelés értéke kevesebb lett, mint a beruházások értéke. (Gaddy-Ickes, 1998) Ezért a kommunista gazdaságot *negatív hozzáadott értékkel* jellemezhetjük. A termelés veszteségeit az olajjal és más természeti kincsekkel pótolták; ezeket a Szovjetunió bőkezűen bocsájtotta rendelkezésre. Cserébe ezért maga diktálta az ideológiát, és őrködött a végrehajtás fölött. Regionális hegemoniája nélkül az egész hidegháború biztosan sokkal rövidebb lett volna.

A helyzet ironiája azonban az, hogy a Leninével ellentétes felfogás is tévesnek bizonyult. A kapitalizmus sem vezetett magasabb termelékenységhez Kelet-Európában. A posztkommunista gazdaságok jelentős mértékben diszfunkcionálisak maradtak; a rendszerváltozás után csak néhányan érték el az egy főre jutó 1989-es GDP-szintet. (Lásd pl. Kornai, 2005; Csaba, 2005) A néhány helyen tapasztalható felvirágzás nem következik szükségszerűen a gazdasági reformokból. Oroszország vagy Kazahsztán például mostanában a szárnyaló olaj- és gázárak előnyeit élvezheti. Az Európai Unióhoz csatlakozott országoknak az EU strukturális alapjából és az európai bankok magánkölcseiből származik előnyük. Ez utóbbiak azonban az ingatlanárak emelkedését idézték elő, így egész nemzedékek adósodtak el egy életre, csak hogy lakást vásárolhassanak a hírhedt egykori szocialista lakótelepeken.

Kelet-Európa ilyen ironiáinak – a kommunizmus előtt, alatt vagy után – se vége, se hossza (még ha nem célunk is itt, hogy szaporítsuk őket). A rendszerváltozás ironiájáról szóló *science fiction* (például Pelevin, [2003]; Shteyngart, [2006]) sokszor hű-

ebben tükrözi a valóságot, mint a szakértői elemzések. A 'kommunista kísérlet' bukását Európa-szerre, sőt azon túl is zavarodottan fogadták, és csak kevesen próbálták megérteni, mi is történt valójában.

A kevesek egyike egy orosz történész, Nyikolaj Koposzov, aki tágabb kontextust keres az úgynevezett „államszocializmus” bukásának magyarázatára Kelet-Európában („államszocializmuson” értve azt, amit Nyugaton „kommunizmusnak” szokás nevezni, de ami ténylegesen soha nem volt, sőt még csak látszani sem akart annak). Koposzov (2005) – talán kissé provokatívan – amellet érvel, hogy végül is Francis Fukuyamának lett igaza, aki 1989-ben azt mondta, hogy a kommunizmus bukásával a történelem Európában véget ért. (Fukuyama, 1989)

Koposzov szerint azonban 1989 nem a szabad piac és a liberális demokrácia egyetemleges győzelmét jelentette, ahogy Fukuyama gondolta, hanem a „Felvilágosodás” nevű projekt végét. Koposzov, ha jól értjük, azt mondja, hogy a „Kapitalizmus” és a „Kommunizmus” nevű kísérletek ugyanannak az éremnek, a „Felvilágosodás” nevű projektnek a két oldalát képezik, és 1989 ennek a végét jelenti. (A kettő közül a „kommunista kísérlet” hordozza inkább a felvilágosodás szellemét: a keresztény reményt, Isten országát megvalósítani itt a Földön rációval és anyagi erővel. A „Kapitalizmus” viszont a legkülönbözőbb ésszerűtlenségeknek is teret ad, csak hogy korlátlanul növelhesse a profitot.)

A „Felvilágosodás” nevű projektnek is megvannak a maga problémái, de a kísérlet még korántsem zárult le, legalábbis Európában nem. Megnyilatkozásait mindenhol láthatjuk: a fejlődés szükségszerűségébe vetett hitben csakúgy, mint a tudományos megismerés magasabbrendűségébe vetett hitben (Feyerabend, 1978); vagy az Európai Egyesült Államok megalkotásában (nevezzük akár Európai Közösségnek, mint régebben, vagy Uniónak, mint újabban). Míg a posztmodern európai értelmiség szerint minden „nagy narratívának” vége, csak azt nem látják, ami pedig nyilvánvaló. A „Felvilágosodás”-projekt nehézség nélkül integrálja a posztmodernitás gondolatait is, és így szinte zavartalanul folytatódik. A Nyugat még mindig a civilizáció központjaként látja és láttatja magát, ahonnan nézve az emberiség többi része a periférián – a kezdetlegesebb fejlődés és az alacsonyabb kultúra szintjén – stagnál.

Az alábbiakban bemutatom, hogyan próbálja megérteni és elfogadni a felvilágosodás szellemében kialakított „Nyugat” a „kevésbé civilizált Keletet” (Kelet-Európát), különösen annak felsőoktatási rendszerét. Mindenekelőtt fontos tudomásul venni, hogy az egykori szocialista országok elszalasztották a rendszerváltozás történelmi pillanatát, amikor kezükbe vehették volna történelmük irányítását. Mára a felsőoktatás az úgynevezett bolognai folyamattól – az „európai felsőoktatási térség” megalkotásától – vett új lendületet. A bolognai folyamat az európai egyetemek – beleértve a kelet-európaiakat is – fő hajtóerejévé vált, hogy ők lehessenek a forrásai annak az európai törekvésnek, amellyel ez a kontinens akar a világ gazdasági vezetőjévé válni. S hogy ugyanakkor Európa – Mannheim *liberális utópiája* szerint (Melegh, 2005; lásd még Mannheim, 1936) – a kultúra, a fejlődés, az emberi jogok, a szabadság és az igazság fáklyája is maradjon.

FÖLFELÉ VAGY LEFELE A LEJTŐN?

A felvilágosodás szellemisége szerint a világ hierarchikusan szerveződik: az egyes országok fejlettségi szintjük szerint vannak besorolva. Vagy ahogy Wolff (1996) modja, egy nyugat–kelet irányú lejtőn helyezkednek el, a civilizáltabbak a lejtő nyugati, magasabb részén, a civilizálatlanabbak pedig a lejtő keleti, civilizálatlanabb alján.

„...a felvilágosodás eredményeként a kontinens intellektuálisan Nyugat- és Kelet-Európává szerveződött át. Ebben a szemléletben Lengyelország és Oroszország elkülönül Svédországtól és Dániától, helyett Magyarországgal és Csehországgal vagy a török által megszállt Balkánnal, sőt akár a Krím-félszigettel és a Fekete-tengerrel kapcsolódik össze.” (Wolff, 1996:5)

A „keleti országok” népei a felvilágosodás szellemében – mint Edward Gibbonnál is láthatjuk – kevésbé emberinek tűnnek, mint a „civilizált országok” lakói:

„Attila portréja úgy deformálódott, mint amilyenek a korabeli kalmukokat látták: nagy fej, napbarnított bőr, kis, mélyen ülő szemek, lapos orr, a szakáll helyén pár szál szőr, széles vállak, alacsony, zömök test nyugtalan erővel, aránytalan formával.” (Wolff, 1996:299)

De senki sem teljesen reménytelen: a civilizáció terjedése jelenti a folyamatos fejlődést.

„A 'jó modor' terjedése a civilizáció terjedését tükrözi a 'fejlettség' felé vezető úton. A 'jó modor' mércéjén minden nemzet a saját múltjához és más nemzetekhez is mérhető.” (Wolff, 1996: 87)

Voltaire idejében Oroszország képes volt javítani megítélését a fejlődés képzeletbeli lejtőjén azzal, hogy arisztokráciája megtanult franciául beszélni. Háromszáz évvel később a lettek vagy a bolgárok ugyanezt a trükköt vethetik be megítélésük javítására az angol tanulásával (de nem a némettel, a franciával vagy a japánnal stb.). Egyes nyugati szakértők legalábbis így vélik. A felvilágosodás szellemében húzott vonalat pár évszázaddal később az 1946 utáni határvonal, az ún. vasfüggöny követi, amelyről Winston Churchill így írt:

„A vasfüggöny a balti Stettintől az adriai Triesztig szelte át a kontinenst. Közép- és Kelet-Európa ősi államainak összes fővárosa ezen a vonalon túlra esett.” (Churchill, 1946).

Az olyan egyszerű igazságok ellenére, hogy 1913-ban Oroszország volt a világ leggyorsabban növekvő gazdasága, vagy hogy a második világháború előtt Észtország („Kelet”) nem volt kevésbé fejlett, mint bármely szomszédja a Balti tengeren túl, a különbségeket „Nyugat” és „Kelet” között továbbra is a felvilágosodás szellemében magyarázzák. Kornai János például így érvel:

„A régió fejlettsége elmarad a Nyugattól. Ez nem új jelenség; a dolgok már századok óta így állnak. A szocialista időszak alatt ez a relatív szakadék csak tovább nőtt.” (Kornai, 2005:32–33)

A felvilágosodás látásmódja tehát továbbra is egyeduralkodó maradt. A kommunisták azonban néhány dialektikus fogással megpróbálták a fejlődés nyugat–kelet irányú lejtőjét megfordítani, maguknak tulajdonítva a fejlődést, a kultúrát és minden más földi jót. Nyikolaj Buharin, az orosz bolsevikok első nemzedékének legnagyobb teoretikusa (meghalt Sztálin tisztogatásai során) egy 1931-es londoni tanulmány nyitó soraiban kijelentette:

„Napjaink kapitalista gazdaságának válsága mély krízist okozott az egész kapitalista kultúrában; krízist minden egyes tudományban, válságot az ismeretelméletben, válságot a világnézetben, krízist a világerőzetben.” (Buharin 1931, 11)

Számára és a hasonlóan gondolkodók számára az 1917-es bolsevik forradalom megfordította a lejtőt azzal, hogy egy elmaradott keleti országot egyszeriben a világ ideológiailag legfejlettebb országának deklarált. A lejtőt – illetve a lejtő *észlelését* – előbb Mongólia, majd a második világháború alatt és után más ország is megpróbálta megfordítani. Kétség sem férhetett hozzá, hogy a Szovjetunió történelmileg fejlettebb ország, mint bármely más:

„Az észlelés történelmi szempontból egyre inkább az objektív valóság szubjektív *reflexiója*.” (Buharin, 1931)

Hasonló fordulatot hajtottak végre kulturális fronton is. Ahogy Zsdanov, az SzKP KB titkára jelentette ki a szovjet írók első kongresszusán 1934-ben:

„Minden nép és ország irodalma között a mi irodalmunk a legfiatalabb. És ugyanakkor a gondolatokban leggazdagabb, leghaladóbb és legforradalmibb irodalom.” (Zsdanov, 1934:17)

Érdemes megjegyezni: azzal, hogy Zsdanov a szovjet irodalmat a legfiatalabbnak nyilvánította, leválasztotta az orosz irodalom egészének hagyományáról, túllépve a múlton és nem vállalva annak értékeit. Az ember csak csodálja, hogyan ismétli a történelem önmagát, hogyan nyűgözte le a hagyomány nélküli újdonságok varázsa egész Kelet-Európát 1989 után. Pedig Zsdanov már 1934-ben figyelmeztetett a „burzsoá irodalom” néhány olyan problémájára, amelyet ma is észrevehetnénk:

„A burzsoá kultúra dekadenciájának és hanyatlásának jellemzői a miszticizmus és babona orgiája, a pornográfia iránti vágy. A burzsoá irodalom középponti figurái – azé az irodalomé, amely eladta tollát a tőkének – a tolvajok, rendőrök, prostituáltak és huligánok.” (Zsdanov, 1934:19)

A kísérlet, hogy megfordítsák a felvilágosodás lejtőjét, eleinte még sikeresnek is látszott (Lásd pl. Webb–Webb, 1935) Gazdasági tehetetlenségével azonban a szovjet kommunizmus fokozatosan elvesztette pártfogóit a nyugati marxisták körében. Amit mégis sikerült elérnie, az egy alternatív hierarchia volt az úgynevezett szocialista táborban a „legfejlettebb ország”, a Szovjetunió „alkotó vezetésével.” (Lásd pl. Todd, 1979)

Az 1970-es évektől a gazdasági nehézségek egyre nyilvánvalóbbá váltak az államszocialista táboron belül is; bár a Szovjetunió olaj- és gázforrásai még enyhítették a feszültségeket, miközben a Nyugat már az első, majd a második olajválsággal küzdött. Az államszocializmus kulturális és tudományos felsőbbrendűségébe vetett hit azonban még mindig mélyen gyökerezett, és az 1989 utáni felsőoktatási reformok egyik fő konfliktusát okozta. A nyugati kollégák azt hangoztatták, hogy az államszocialista ideológia, amelyet kényszerrel erőltettek rá, az egész kelet-európai felsőoktatást barbarizálta. A kelet-európaiak közül azonban sokan ragaszkodtak több évtizedes tapasztalataikhoz és gyakran ellentétes nézeteikhez:

„A Szovjetunióban folyik az első kísérlet az emberiség történelme során arra, hogy a tudományos elemzéseket és a tudományos módszereket a közösségi kapcsolatok tudatos alakítására, a gazdasági élet tervszerű igazgatására, a kulturális, tudományos és technikai fejlődés irányítására használják. A Szovjetunió létrejötté és egész fejlődése objektív tudományos elméleteken alapszik.” (Rubinstein, 1931:54)

Most nem foglalkozom a kérdés valóságtartalmával, és nem akarom megvitatni, hogy a kultúra és a tudomány terén csakugyan „a Kelet” a fejlettebb, vagy „a Nyugat”. Csak a felvilágosodás szellemének továbbélését követem a posztkommunista felsőoktatási reformokban, valamint újjászületését a „páneurópai projektben”. Remélem, ezzel értelmezhetővé válik a kelet-európai felsőoktatás jelenlegi reformjának néhány konfliktusa. Ha valaki diskurzusokat elemez, akkor az a kérdés, hogy mi is a valóság, nem releváns többé; hiszen maguk a diskurzusok alkotják a valóságot. Úgy is mondhatnám – Merton jóslatát (Merton, 1968) beteljesítve –, hogy ha a valóságot diskurzusokban fogjuk föl, akkor a diskurzusok válnak valósággá. Ennek minden következményével.

A felsőoktatási reform végrehajtóinak – kormányzatoknak, ügynökségeknek és szakértőknek – az volt a feladatuk, hogy összeillesszék a két nagyon össze nem illő felsőoktatási rendszert. A „Nyugat” számára, amely még mindig a felvilágosodás szellemében élt, a feladat egyértelmű volt: „nyugatosítani” – azaz civilizálni és kulturálni – a „Keletet”. A keletiek számára a feladat ennél is egyszerűbb volt. Ahogy Haldane (1923) a biológusok fő dilemmáját jellemezte egykor (s mely jellemzés időben és szakmában kiterjeszthető):

„Életük központi problémája a tüskésbőrűek és a ragadozók közötti viszony – valamint az, vajon meg tudnak-e élni a fizetésükből.” (Haldane, 1923:79)

Vagy más hasonlattal: ahogy az 1920-as évek népbiztosainak, az 1990-es évek akadémikusainak is meg kellett keresni a napi betevőt.

A KORAI ÉVEK

Ha lobogót kell keresni, amelynek jegyében a kelet-európai felsőoktatás reformja végbement, ez a lobogó a „Nyugathoz való felzárkózás” lehetne. „Felzárkózás Európához” – ez volt a Világbank által finanszírozott első felsőoktatási reformprogram neve Magyarországon az 1990-es évek elején.

2007-ben az Európai Tudományos Alap még mindig folytatta tevékenységét a kelet-európai országokban (beleértve az Európai Unió új tagjait is) a *felzárkóztatás* céljából. Nem különösebben fontos, hogy pontosan hová is zárkózik fel Kelet-Európa – Európához, a Nyugathoz, az OECD-hez vagy a „nemzetközi szabványokhoz”. A lényeg, hogy Kelet-Európát mint *abnormális másikat a normalitás szintjére* kell hozni. Ronald D. Asmus nemrég leírta, hogyan használta föl az Európai Unió és a NATO a taggá válás ígérletét ahhoz, hogy előírja a szükséges reformokat ezekben az országokban. A nemzetközi szervezetek irányítói láthatóan elégedettek is voltak mind az eredményekkel, mind a szóban forgó kormányzatok politikai elszántságával:

„Az EU-bővítési politika aszimmetrikus egyeztetés volt. A jelölt országoknak egyszerűen el kellett fogadni az EU *acquis communautaire*-ét – a törvények, szabályzatok és intézmények teljes skáláját. Az újonnan érkezetteknek kevés beleszólásuk volt bármibe, kivéve az EU-követelmények teljesítési határidejét. Ez az átalakulás mindenestre ezeket az országokat alapvetően a Nyugathoz kötötte, és így tartós biztonságot teremtett a kontinensen.” (Asmus, 2008:98)

Meg kell változtatni továbbá a kelet-európaiak mentalitását, akiknek alapjában véve *kommunista mentalitásuk* van, és ezért nem tudnák országukat átvezetni a normalitásba. Ezért mindenféle lédús gyümölccsel kecsegtetik a kelet-európaiakat – „a tagság előnyeivel”, pénzvisszatérítésekkel, a NATO biztonsági ernyőjével –, amennyiben az átmenetet az EU vagy a NATO előírásai szerint hajtják végre. (Böröcz, 2001b:57) A „nyugati” társadalmakat alkotó „normális” emberek által alapított intézményektől és az általuk követetett törvények adaptálásától azt várták, hogy normális viselkedést váltanak majd ki a „kapunál álló barbárok” körében is, és új mentalitáshoz vezetnek. (Lásd pl. Neumann, 1999) Még nem tudjuk egész biztosan, hogy az agymosás már meghozta-e a várt fordulatot, vagy egyelőre még csak a kelet-európai hivatalok és bürokrataik zárkóztak föl az „euro-nyelvezethez” – ami nagymértékben saját nemzeti *eurokratáiknak* volna köszönhető. (Diez, 1999) Az Orwelli *Új Nyelv* európai verziója így váltja föl a kommunista *Régi Nyelvet*. (Orwell, 1949)

1995–1996-ban a Civic Education Project (CEP) nevű szervezet kiterjedt vizsgálatot végzett a kelet-európai országokban az állampolgári nevelés terén 1989 óta elért eredményekről és a „nyugatiasodásról”. Érdekes megemlíteni, hogy a CEP-nek kevés köze volt az állampolgári neveléshez – ha volt egyáltalán köze hozzá. Eredeti célja a kelet-európai egyetemeken nyugatiasítása volt. Ehhez igyekezett doktoranduszokat toborozni nyugati országokból, főleg az Egyesült Államokból, és hosszabb-rövidebb időre kelet-európai egyetemeken vendégtanárként alkalmazni őket, hogy terjesszék a fejlett nyugati tudást és tanítási módszereket a kelet-európai felsőoktatók között. Nem vette azonban számításba a felsőoktatók hierarchikus

szervezetét, azt a tényt, hogy – amint Elias sugallta – „a tudósok maguk határozzák meg helyüket egy komplex hatalmi hierarchiában”. (Elias, 1982:50) Ezt meggondolva előre látható volt a doktoranduszok vagy a nyugdíjas, többnyire már otthon is marginalizálódott nyugati oktatók kudarca a reprezentatív kelet-európai egyetemeken, ahol az lett volna a feladatuk, hogy az egyetemi hierarchia csúcsán álló professzorokkal beismertessék oktatói járatlanságukat.

A CEP tanulmánya megpróbálta mérni a nyugati tudás és tanítási módszerek behatolását a posztkommunista egyetemekre. („Nyugati tanítási módszeren” az úgynevezett aktivizáló módszereket és az írásbeli vizsgáztatást értették.) A „nyugati tudás és tanítás” behatolásának mérésére az alábbi mutatókat használták:

- a Nyugaton tanult oktatók aránya;
- az oktatók által 1992. január óta látogatott külföldi konferenciák száma;
- külföldi ösztöndíjak és csereprogramok száma, amelyeken az oktatók részt vettek;
- az oktatók által külföldön tartott kurzusok száma;
- azoknak az oktatóknak az aránya, akik a tanítási módszerekkel és tantervfejllesztéssel kapcsolatos nemzetközi program képzésében részt vettek;
- nemzetközi kutatási projektek száma, amelyekben az oktatók részt vettek.

A tanulmány a Nyugat jelenlétét is vizsgálta a kelet-európai egyetemeken, pl.:

- nyugati vendégoktatók 1992. január óta a fogadó tanszék méretének arányában;
- nyugati vendégoktatók, akik egész szemesztert vagy többet oktattak 1992. január óta (a fogadó tanszék méretének arányában);
- nyugati vendégoktatók által tartott kurzusok aránya az 1995. őszi szemeszterben. (CEP 1997:31)

A tanulmány írói csalódottak amiatt, hogy kevés kelet-európai oktató találkozott még a „nyugati” tudással és tanítási módszerekkel. Fölpanaszolják, hogy

„[a] vizsgált tanszékeken a felsőoktatók több mint harmada soha nem tanult Nyugaton, nem ment külföldre ösztöndíjjal vagy csereprogram keretében, sőt még külföldi konferencián sem vett részt 1992 óta.” (Uo. 30)

Utólag elmondhatjuk, hogy az eredmények még így is meglepően jók voltak, sőt, sok esetben túlzottak is (például hogy 1995-ben „nyugati” tananyag tette ki a társadalomtudományi oktatás 24%-át Oroszországban, 49%-át Romániában és 61%-át Észtországban). Mivel több mint egy évtizeddel később is csupán néhány olyan társadalomtudóst találhatunk az orosz egyetemeken, aki idegen nyelven is beszél, az ilyen eredmények valószínűleg félrevezetőek. Akárhogy van is, elgondolkodtató, hogy „a Nyugattal” való érintkezés, a nyugati jelenlét és a nyugati tudás, illetve tanítási módszerek minimális hatást gyakoroltak (ha egyáltalán volt hatásuk) a tanításra és tanulásra a kelet-európai egyetemeken. Úgy tűnik, „Kelet” szilárdan ellenáll a „nyugati” befolyásnak. A jelentés (CEP 1997) például egyértelműen megállapítja:

„A nyugati vendégelőadók nincsenek komoly hatással a fogadó tanszékük oktatására, sőt a nyugati tanulmányok negatívan befolyásolják a kognitív készségek fejlesztését.” (Uo. 48)

Illetve:

„A külfölddel történő érintkezés nincs jelentős hatással a közép- és kelet-európai társadalomtudományi tanszékek alapvető kurzusainak tartalmára és a felsőoktatók oktatási módszereire.” (Uo.)

Talán idetartozik, talán nem, mégis érdemes megemlíteni, hogy abban a világban, amely végletesen specializálódott – s amelyben a jelentések megírása racionális okokból elválasztódik a projektek tényleges végrehajtásától –, egy-egy projekt valódi hatásának feltárása mindig együtt jár a mély csalódás kockázatával. Például a leningrádi születésű író, Gary Shteingartnak New York-ban ugyanilyen csalódást okozhatott a „keleti” vállalkozás:

„Azok a verejtékes homlokú, vállalkozó szellemű grúzok, tatárok és ukránok, akiket annyira szeret az amerikai konzulátus; az ingusok és csecsenek, akiknek oly engedékeny a felfogásuk a nyilvános erőszakról, és akik a ma ismert robbanékony Oroszországot alkotják – ezek az emberek puccsot követhetnek el, vámnnyilatkozatot hamisíthatnak, kamiont téríthetnek el, éttermet robbanthatnak. Ehelyett benzinkutat nyitnak, tévéhálózatot vesznek, és indulhatnak a parlamentben.” (Shteyngart, 2006:58)

Sőt. A történelem mostanra megmutatta, hogy ők is tudnak magánegyetemet alapítani, új tudományt megalapozni vagy nemzetközi tudományos konferenciát szervezni.

KAPASZKODÁS BOLOGNA LEJTŐJÉN

Szétfeszítené e cikk kereteit – és szükségtelen is volna –, ha további bizonyítékokat hoznék föl arra, hogy az effajta felsőoktatási reformtörekvések Kelet-Európában az 1990-es években eredménytelenek maradtak, vagy csak nagyon kevés eredményt hoztak. A témát már többé-kevésbé részletesen tárgyaltam máshol. (Tomusk, 2004a, 2006c, 2007) Veszem a bátorságot, hogy kijelentsem – még ha kissé önkényesen is –, hogy a nyugati donorok és szakértők leereszkedő és „telepes” magatartása is jelentősen hozzájárult a kudarchoz. Az alábbiakban egyetlen kísérletet fogok közelebbről megvizsgálni a kelet-európai hierarchikus akadémiai világ átalakítására. Ez a kísérlet, amely megint megpróbálja összerakni Keletet és Nyugatot, most bolognai folyamat néven vált ismertté az európai felsőoktatásban.

A bolognai folyamat, mely az „európai oktatási miniszterek közös nyilatkozatával” (*Bolognai Nyilatkozat*) kezdődött, és amelyet 1999 júniusában 29-en írtak alá az „európai felsőoktatási térség” megalkotására (mára 46-an lettek), összetett projekt. Nem szükségszerűen jelenti ugyanazt valamennyi aláíró és érintett számára. A nagy

jelentőségű politikai folyamatok esetén gyakori, hogy a felek nem hozakodnak egyszerre elő minden törekvésükkel és elvárásukkal. Különben is a fő kezdeményező és érintett, a brüsszeli Európai Bizottság – amely szándékosan marad háttérben a bolognai folyamat során (lásd pl. Cerych, 2002) –, két egymással ellentmondásban álló célt követ. Egyfelől kialakítani a közös európai kulturális identitást, másfelől viszont gazdaságilag jövedelmező világszolgáltatókká és tudástermelőkké alakítani az európai egyetemeket.

Az identitásformálás és a tudástermelés – amit a vezető egyetemeknek egyszerre kellene teljesíteniük a kialakuló európai szövetségi államstruktúrában – külön-külön is bonyolult feladat. (Halvorsen, 2005) Arról nem is szólva, hogy a tagállamok jogi értelemben egyikre sem adtak mandátumot az Európai Bizottságnak. (Lásd pl. Tomusk, 2006b.) Ezért alkalmaz ez utóbbi közvetett eljárásokat, mint például a tagállamok közötti együttműködés élénkítése vagy a felsőoktatás szakképzettségként való kezelése. (Tomusk, 2004c)

A bolognai folyamat 46 aláíró országa közül azonban 19 nem tagja az Európai Uniónak. Néhány hivatalos jelentés szerint (lásd pl. Zgaga, 2003, 2006) örülhetünk annak az új lendületnek, amelyet a bolognai folyamat vett, amikor nem tagállamok is csatlakoztak hozzá. Az azonban valószínű, hogy elkötelezettségük nem olyan erős, mint a tagállamoké, és nem is képesek ugyanúgy végrehajtani a szükséges reformokat. Böröcz (2001) továbbá felvet egy másik nyilvánvaló problémát is. Az Európai Bizottság és az Európai Unió más irányító struktúrái gyakran egész Európát egyenlőnek tekintik az Európai Unióval, és figyelmen kívül hagyják, hogy Európa földrajzilag jóval nagyobb, mint az Európai Unió. Ezzel maguknak tulajdonítják egész Európa szövívíójének szerepét anélkül, hogy bárki felhatalmazta volna őket erre; szabályokat állítanak olyan országok elé, amelyek felett nincs is döntési joguk.

Jól látszik azonban, hogy az EU milyen nehézségekkel szembesül, amikor teendőkét próbál meghatározni. Böröcz (2001a) szerint Európában új gyarmati központ készül a régi gyarmattartók – Nagy Britannia, Spanyolország, Portugália, Franciaország, Hollandia, sőt akár Németország – közreműködésével, míg az eurázsiai földrész keleti részén folytatódik a hagyományos eszközökkel végzett, teljesen katasztrofális gyarmatosító kísérlet. Mindez arra mutat, hogy a bolognai folyamat során tényleg felmerülhet egy-két gond, mondjuk a kulturális nehézségeké. A lisszaboni tanácskozás (2000. március 23–24.) a gazdasági fejlesztésekre vonatkozóan kinyilvánította, hogy:

„Az unió ma új stratégiai célt tűzött maga elé a következő évtizedre; azt, hogy a világ legversenyképesebb és dinamikus tudásalapú gazdaságává váljék, amely egyúttal képes a fenntartható gazdasági fejlődésre, több és jobb munkahely teremtésére és a nagyobb társadalmi kohézióra is.” (Lisbon European Council, 2000)

Nem kétséges, hogy az új, nemzetek feletti európai struktúrának valóban fontos célja a gazdasági eszközökkel történő gyarmatosító jellegű uralom a világ jelentős része felett. Egy ilyen program pedig nem lehet sikeres saját felsőoktatási rendszer nélkül. Itt azonban azt is feltételezik, hogy az olyan országokból származó diákok,

mint például Kína, India és mások, visszatálnak az európai tudásforrásokhoz, és hajlandók lesznek inkább erre költeni, mint hogy az Egyesült Államokba mennének:

„Bármely civilizáció életképessége és hatékonysága mérhető azzal, hogy a kultúrája mennyire vonzó más országok számára. Biztosítanunk kell, hogy az európai felsőoktatási rendszer vonzereje az egész világra kiterjedjen ugyanúgy, mint egyetemes kulturális és tudományos hagyományunk.” (Bologna, 1999)

A harmadik világ országaiból és a máshonnan beáramló pénzeknek kellene többek közt kompenzálniuk a felsőoktatásnak juttatott egyre zsugorodó állami pénzforrásokat. Az európai felsőoktatási politika vezetőinek alábbi panasza azonban azt sugallja, hogy további problémák is vannak az európai egyetemeken:

„Az egyetemek többsége még mindig nem úgy gondolkodik, mint ahogy a hallgatókért folyó egyre nagyobb verseny és az ebből következő bevételek megkívánák; és nincs is elég tapasztalatuk hozzá.” (Haug, 1999)

A bolognai folyamatról szóló hivatalos diskurzusból elszántan tagadják, hogy a végső cél az Európai Unió egységes felsőoktatási rendszere lenne (vagy azé az alukulaté, amely az Európai Unió után következik). Pedig az 1998-as *Sorbonne-i Közös Nyilatkozat* már nyíltan utalt egy „európai felsőoktatási rendszer”-re, még hozzá egyes számban. (Sorbonne 1998) Ez persze korántsem meglepő. A hivatalos EUDiskurzusból ugyanígy tagadják, hogy a jelenlegi európai integrációs folyamatok végső célja egy szövetségi állam létrehozása Európában – miközben vezető európai politikusok, mint például Lord Patten korábbi kormánybiztos magánbeszélgetések során elismerte, hogy ez a cél. (Tomusk, 2006b)

A bolognai folyamat hivatalosan a felsőoktatási struktúrák „harmonizálására” törekszik Európában, hiszen az már kiderült, hogy ebben a fázisban a nemzeti felsőoktatási rendszerek „konvergenciája” elfogadhatatlan az európai nyilvánosság számára. Jean Monnet (1978) gondolkodását követve – aki szerint az „Európa-projekt” akkor mélyül majd el, amikor a nemzetek gyakorlati kérdések megoldására szövetkeznek – várható, hogy a „harmonizálást” még sokáig lehet folytatni ügyes politikai manipulációval és az európai gondolatnak elkötelezett elit mozgósításával.

Van egy ország Európában, ahol a bolognai folyamat teendői nem ütköznek semmilyen ellentmondásba. Ez az Egyesült Királyság. A brit felsőoktatás már a bolognai folyamat elején olyannak látszott, mint amilyenekké az elvárások szerint a többieknek 2010-re válniuk kellene. A brit felsőoktatás tehát inspirálta a kitűzött célokat. Sőt, az Egyesült Királyság felsőoktatása nemcsak összhangban van a bolognai folyamat legtöbb hivatalos céljával, hanem egyben eleget tesz további olyan politikai elvárásoknak is, amelyeket az Európai Bizottság – gyakran a kontinentális akadémiai közösségek erős ellenzésével szemben is – támogat. Ilyen például a tandíj bevezetése, vagy fizető hallgatók toborzása a világ minden tájáról.

Nyblom (2006:9) szerint csak az „arany angol háromszögben” vannak olyan egyetemek, amelyek méltóan képviselhetik az európai egyetemi gondolatot. Ezenkívül csak „egy maréknyi akadémiai intézmény van szétszórtan a nyugat-európai terü-

leteken”. Úgy látszik, mind az egyetemi emberek, mind pedig az európai politika-csinálók egyetértenek abban, hogy az Egyesült Királyság egyetemei az európai felsőoktatás hierarchiájának csúcsán állnak. Pedig nem kétséges, hogy a legjobb egyetemek még mindig a tengerentúlon, az Egyesült Államokban vannak. Yves Mény francia politológus úgy véli, Nagy-Britannia éppen azért vezeti az európai felsőoktatást, mert annyira közel van az amerikai rendszerhez, és közös vele a nyelve is, amely „az akadémiai közösség egyetlen nemzetközi nyelve”. (Mény, 2008:10) Mény hangvétele azonban meglehetősen ritka a francia egyetemi emberek között. (lásd pl. Lebeau, 2006) Sok egyetemi ember és más értelmiségi szerint a régi európai gyarmati központok új gyarmati superhatalom, az Európai Unió építésére egyesítik erejüket, hogy meghódítsák a világot. (Böröcz, 2001b) Holott az angol nyelv használata belül és kívül egyaránt bizonyos kulturális önmegtagadást jelent, és időnként ellenállást is szül.

Európa hagyományos nyugati részén és Skandináviában a „kulturális Európa” fejlesztése vagy akár még integrálása is elfogadottabb, mint a „gazdasági Európa” célkitűzése. Ezzel a célkitűzéssel – a Közös Nyilatkozat aláírása után szinte azonnal – Bolognát Lisszabonhoz kapcsolták, s ezzel az európai gazdasági fejlődést, sőt az egész világra kiterjedő gazdasági uralmat ráterhelték a bolognai folyamatra. Csak-hogy – amint a már idézett svéd történész, Thornsten Nybom nyilatkozta – Északnyugat-Európának nem sok olyan hagyománya van, amelyet az európai egyetem eszméje szempontjából intellektuálisan relevánsnak tekinthetünk.

A helyzet a korábbi államszocialista országokban kissé más. Nem mindenki lát-szik elégedettnek azzal, hogy a kelet-európai egyetemek az európai akadémiai hierarchia aljára kerültek. Az orosz politikusok is érdeklődést mutattak az iránt, hogy Oroszország csatlakozzék a bolognai folyamathoz, és Putyin elnök Jacques Chirac francia elnöknek fel is vetette a kérdést. (Tomusk, 2006a) Jelentős erőfeszítéseik ellenére a vezető orosz egyetemek és néhány akadémikus – például a Moszkvai Állami Egyetem és rektora, Szadovnicsei professzor – erősen elleneztek azt, amit ők a felsőoktatás ilyen reformjának tartottak.

Az orosz kritikusok szerint a kreditgyűjtési és -átviteli rendszer és a rövid (3–4 éves) BA-szakasz tönkretenné az orosz felsőoktatás alapvetően tudományos jellegét. Szerintük továbbá egyenesen európai érdek volna a további orosz „agyelszívás” az Európai Unió országaiba. Szadovnicsei professzor szerint Oroszország részvétele a bolognai folyamatban „felér egy agysebészettel, ahol Oroszország kapná a szervdonor szerepét”. (Subetto–Chekmarev, 2003) Főképp pedig nem Európa kellene tanítsa Oroszországot a felsőoktatás szervezésére, hanem inkább Európának kellene megtanulnia Oroszországtól, hogyan hozza létre a létező legjobb felsőoktatási rendszert. (Uo.) A folyamatosság Buharin és Zsdanov diskurzusaival nyilvánvaló (de, mint a fentiekben mondtam, a diskurzusok valóságtartalmának megállapítása nem ennek az írásnak a feladata).

Az egyetemek másik csoportja azonban – meglehetősen gyakorlatias okokból – a bolognai folyamat mellé állt Oroszországban. Ezt a csoportot szintén néhány nagy befolyású moszkvai felsőoktatási intézmény alkotta; mint például a Nemzetközi Kapcsolatok Intézete, a külügyminisztérium külszolgálati képzési intézete Moszkvában. Szerintük a csatlakozás a bolognai folyamathoz azt jelenti, hogy az orosz felső-

oktatás további forrásokhoz jut – amire az egyetemeknek nagyon nagy szükségük van tizenöt év rendkívüli szegénység után (lásd pl. Tomusk, 2004b):

„Az egy szemesztert vagy egy évet eltöltő külföldi hallgatóknak köszönhetően, az orosz egyetemek nem állami forrásból jutnak többletbevételhez. Míg a mobilitás gazdaságosságát a hallgatók szempontjából még tovább kell tanulmányozni, az adott egyetemek gazdálkodása szempontjából pozitív kilátásai világosak. A külföldi hallgató tandíjának, amelyet megfelelő minőségű tanulmányokért fizet, összhangban kell állnia az *európai szabvánnyal*.” (Melville et al., 2005:89) [Kiemelés – V.T.]

A gazdasági helyzet az orosz felsőoktatásban olyan mértékben kétségbeejtő volt, hogy

„...a jelentős pénzügyi nehézségekkel küzdő orosz felsőoktatási intézmények számára a tanulmányukért fizető külföldi hallgatók megjelenése a túlélést jelentheti.” (Melville et al., 2005:102)

Körülbelül ezer orosz felsőoktatási intézmény csatlakozása a kialakuló európai felsőoktatási rendszerhez, és közel hatmillió új diák megjelenése számítások szerint kiegyenlíti a gazdasági különbségeket Oroszország és (Nyugat-)Európa egyetemei között, beleértve a fizetési skálák kiegyenlítését is az orosz karokon. (Melville et al., 2005:92–93) A már bevezetőben említett „lejtő” egyértelműen megmutatkozik. A bolognai folyamat fő gazdasági célja – az Európai Bizottság szempontjából – megközelíteni a legrangosabb amerikai egyetemek gazdasági helyzetét. Könnyen elképzelhetjük a lejtőt Moszkvával az alján, az amerikai (Massachusetts) Cambridge-dzsel a tetején, Berlinnel pedig talán valahol középen. A vitákból egyértelműen ez a gazdasági realitás tűnik elő. Az orosz felsőoktatási intézmények egy része viszont elszántan tagadja a szoros összefüggést a gazdasági helyzet és a tudományos felsőbbrendűség között. Különösen az oroszországi „pro-Bologna-mozgalom” feltételezi, hogy amint eltávolítják a politikai és adminisztratív korlátokat, a felsőoktatási szolgáltatások és a tudástermelés globális piaca elismeri Oroszország valódi akadémiai értékeit, és megfelelő árat kínál majd érte.

Öt évvel Oroszország bolognai folyamathoz csatlakozása (2003) után még be kell következnie egy lényegi fordultnak. Az elmozdulás nyugati irányba a domináns sztálini-brezsnyevi-putyini diskurzus szerint a tudomány és kultúra skáláján lefelé mozgást jelent; viszont felfelé mozgást, ha a Nyugat-Európában domináns felvilágosodás-diskurzust vesszük alapul. Nem szabad elfelejtenünk azonban, hogy a *Bolognai Nyilatkozat* aláírásának időpontjában (1999) a volt szocialista országok közül még egy sem szerzett EU-tagságot. Csak öt évvel később (2004) csatlakozott nyolc ország, további kettő pedig 2007-ben. És ebben az értelemben – stratégiaiilag – a *Bolognai Nyilatkozatot* aláíró kelet-európai országok számára a formálódó európai felsőoktatási rendszerhez való csatlakozás egy újabb mérföldkövet jelentett csupán az Európai Unió teljes tagságához vezető hosszú úton. (Egy előző mérföldkő ezen az úton például az Európai Tanácshoz való csatlakozás volt; továbbá néhány korábban a Szovjetunióhoz csatolt országnak és Jugoszlávia tagköztársaságainak felvétele az ENSZ-be

vagy a Nemzetközi Olimpiai Bizottságba; belépés az Európai Biztonsági és Együttműködési Szervezetbe; együttműködés a NATO-val; stb.)

Amint Carter (2006) érvelt Macedónia volt jugoszláv köztársaság esetében, a kormányok szándéka gyakran nem világos. Felmerül, hogy csupán a formális tagságokat halmozzák a nyugati (európai) struktúrákban és szervezetekben, hogy bejuthassanak magasabb rangú struktúrákba és szervezetekbe, így férve hozzá az egész folyamatot inspiráló „könnyen szerzett előnyökhöz”. (Böröcz, 2001b) Ugyanezt erősíti meg Brennan, King és Lebeau:

„...a régió országai úgy hajtották végre a reformokat, hogy kevés tekintettel voltak saját, meglévő struktúráikra – csak hogy kielégítsék adományozóikat és megfeleljenek az EU integrációs előírásainak.” (Brennan–King–Lebeau, 2004:39)

Csaknem egy évtizeddel azután, hogy megindult, a bolognai folyamat a saját logikáját kezdte követni. A korai éveket a „Bologna-klub” megépítésének próbálkozásai jellemezték. (Zgaga, 2003) Az egyes országokat bizonyos *európai szabványok* teljesítése alapján hívták meg, és ezeket az „európai szabványokat” a már csatlakozott tagok egymás közt hallgatólagosan állapították meg. Szemük előtt az európai felsőoktatás egyfajta minőségvédelme állt (Zgaga, 2003); az tehát, hogy olyan „európai felsőoktatás” márkanévet alakítsanak ki, amely világszerte vonzaná a tandíjfizető hallgatókat.

A márkanév azonban láthatóan sérült az erőteljes politikai beavatkozás miatt, amellyel Oroszországot fölvtették – azt az országot, amelyet a klub tagjai csak néhány hónappal korábban utasítottak el. (Tomusk, 2006a) Ezután az aláírók listája egykettőre lefedte az Európai Kulturális Konvenció aláíróinak teljes listáját, s ezzel a bolognai folyamat elérte földrajzi korlátait. A 46 országban végbemenő folyamat már nem tehet úgy, mintha egyenlően magas európai színvonalat képviselne Oxfordtól és Cambridge-től Tiranáig, Ankaráig, Tbiliszig, Jerevánig és Vlagyivosztozig. És nem válik ésszerűen kezelhető térséggé sem, amelyen belül közös európai (EU) felsőoktatási politikát lehetne kialakítani.

Az egységesen magas színvonal serkenthetné az európai hallgatói és oktatói mobilitást a térségen belül, támogathatná a tudományos együttműködést, formálhatná az európai identitást, segíthetné az egész világra kiterjedő mobilitást, tehetséget és pénzt hozva Európába. Az Európán belül várt hallgatói mobilitás azonban nehézkes maradt. A rangos egyetemeknek – mint például Oxford, Cambridge vagy a londoni University College – nem érdekük vendégül látni egy alacsonyabb színvonalú egyetem diákját valamely periferikus országból egy-két félévre, és ezzel kockáztatni a saját hírnevüket. A periferikus országokban található egyetemek pedig továbbra is arra törekcszenek, hogy szolgáltatókká váljanak a globalizálódó „felsőoktatási piacokon”, gyakran a Melville és társai által említett okból, ahogy az Orosz Föderáció esetében láttuk.

E piacokon határozottan előnyös „európai egyetemekként” bemutatkozni, mivel a most kialakuló nemzetközi – például a Shanghai Jiao Tong Egyetem által készített (lásd pl. Sadlak–Nian Cai, 2007) – rangsorok a kelet-európai egyetemeteket a legkevésbé keresettek közé sorolják. Az előnyösebb (európaiként történő) bemutatkozás

várhatóan javíthatna a kelet-európai egyetemek pozícióján az európai hierarchiában. Elias szerint:

„Egykor majd minden tanszéknek és minden laboratóriumnak meglesz a helye az akadémiai hierarchiában – helyileg a saját egyetemén, országosan és néhány esetben nemzetközileg pedig saját szakterületének képviselői között.” (Elias, 1982:39)

A felsőoktatási intézmények nemzetközi hierarchiája természetesen következett az elmúlt három évtized gazdasági globalizálódásából. A kelet-európai egyetemek két lehetséges diskurzussal javíthatják helyzetüket ebben a nemzetközi hierarchiában: a távoli és a közeli múlttal. A távoli múlt – mint „diskurzív stratégia” – azt jelenti, hogy megpróbálják eloszlatni a kelet-európai civilizálatlanság sztereotípiáját; hangsúlyozzák ezen országok mély intellektuális tradícióit, történetileg nyomomon követhető felsőoktatását, melyeket megfelelő dokumentáció rögzít. A közel-múltra hivatkozás pedig azt jelenti, hogy folytatni próbálják azokat a sikeres modernizációs kísérleteket, amelyeket még az államszocialista múltban kezdtek el. Glonti és Chitashvili (2006) mindkét stratégiát alkalmazza, amikor arról próbálja meggyőzni a nemzetközi olvasókat, hogy Grúzia – Mihail Shaakashvili elnök vezetése alatt – méltó arra, hogy belépjen a már említett európai struktúrákba és szervezetekbe:

„Az oktatásnak hosszú története és szilárd hagyományai vannak Grúziában. A jó oktatás mindig igen fontos kérdés volt, és nagy volt a társadalmi értéke; a jól képzett egyének nagy tiszteletnek örvendtek a társadalomban. Grúziában (és a Kaukázus egész területén) az első egyetemet 1918 januárjában alapították, négy hónappal azelőtt, hogy az ország elnyerte első, rövid életű függetlenségét Oroszországtól. A Szovjetunió tagköztársaságai között Grúziában volt a legmagasabb a felsőfokú végzettség aránya.” (Glonti–Chitashvili, 2006:211)

Hasonlóképp gyakran ábrázolják az oroszországi felsőoktatás elmúlt két évszázadát egyetlen sikertörténetként. Észországban több mint négyszáz éves, Ukrajnában pedig csaknem fél évezredes a felsőoktatás; s a listát hosszan lehetne folytatni. Történelmi tény, hogy Európa néhány legrégebbi egyeteme – például a Károly Egyetem Prágában, vagy a Jagello Egyetem Krakkóban – olyan területen található, ahol a felvilágosodás szerint csak barbárok laktak. Lehet persze, hogy mindez csupán az „európai” szakértők szakértelmének hiánya (de lehet, hogy nem). A jövő fogja majd megmutatni, mennyire sikerül történelmi tények segítségével pozitívabban ábrázolni a volt szocialista országok felsőoktatását.

Úgy tűnik, az európai felsőoktatás jelenlegi, hierarchikus integrációja – melyet a felvilágosodás máig ható diskurzusa támogat – nem kedvez annak a törekvésnek, hogy a kelet-európai felsőoktatási rendszerek egyenrangúakként csatlakozzanak a rangos nyugat-európai egyetemekhez. Bár az, hogy a prágai Károly Egyetem és a krakkói Jagello Egyetem – nyolc másik egyetemmel együtt, mint pl. az oxfordi, a párizsi, a leideni, a bolognai, a genfi stb. – tagja lett a legkiválóbb európai egyetemek konzorciumának, az elismerés ígéretét mégis hordozza.

KÖVETKEZTETÉSEK

Néhány volt szocialista ország azok közül, amelyeknek már sikerült csatlakozni az Európai Unióhoz, erőfeszítéseket tett, hogy beleszólhasson az európai ügyekbe. Lengyelország például megkérdőjelezte az ún. „magországek” által képviselt nézeteket, Szlovénia pedig megpróbált katolikusabb lenni a pápánál – vagyis esetünkben európaibb lenni az Európai Bizottságnál. (Lásd pl. Zgaga, 2006.) A régió, amelyet Kelet-Közép-Európának nevezünk – és azon túl –, mégis a kialakuló európai szövetségi struktúra perifériájára szorult; úgy is mondhatjuk, hogy az uniót alkotó „magterületek” és felsőoktatási rendszerük hierarchiájának aljára.

Az európai nemzetek új testvérisége helyett – ahol a kultúra és a nyelvek kölcsönös gazdagítása, valamint egy közös identitás kialakítása céljából jönnek össze –, az európai felsőoktatás átalakítása egy angol nyelvű tudásáruházhhoz vezet. Cambridge és Oxford a főutca mentén fekszik, Tallinn, Riga vagy Szófia viszont az éjszakai bazársoron. A periféria nem adja kulturális értékeit a közös európai gyűjtőbe, hanem elfogadja alacsonyabbrendűségét, sőt, a központot utánozza nyelvén is (ami gyakran úgy hangzik, mintha kerékbe törnének az angolt).

A felvilágosodás nézete a „Kelet” alsóbbrendűségéről tovább él, még ha a 21. század elején ezt már nem tekintjük is különösebben felvilágosult nézetnek. Nem szándéksunk megvitatni, hogy csakugyan létezik-e az Ernest Gellner-féle „nagy árok”, amely szétválasztja a nyugati és a nem nyugati gondolkodást. (Elkana, 1981) De ha volna is ilyen árok, akkor sem Magyarország és Ausztria, Németország és Lengyelország között húzódná. A tudatlanság a felvilágosult „Nyugat” egész területén bámulatos. Elkana például magabiztosan kijelenti, hogy a műveltség és az irodalom azáltal vált lehetővé, hogy a görögök „feltaláltak egy jelet, amely beszédhangot jelöl”. (Elkana, 1981:33–34) S ezzel alapjában véve azt sugallja, hogy a japán legfőbb félirodalom, vagyis az, hogy „japán irodalom”, önellentmondás.

Ha alaposan meggondoljuk, nyilvánvaló néhány ellentmondás a kortárs európai politikai deklarációk és a tényleges politikai végrehajtás között, például a bolognai folyamat kinyilvánított céljai és a között, ami felé ezt a folyamatot rendkívül ügyesen terelik az Európai Felsőoktatási Térség hatalmas játékosai. Bizonyos esetekben a hagyományos előítéletek formálják a politikát, kimondva-kimondatlanul. Bizonyos esetekben ezek az előítéletek alakítják a tényleges végrehajtást is a pénzforrások és a döntések hosszú hivatali csatornáin át. Nem azt akarom mondani, hogy a kelet-európaiak hibátlanok vagy különlegesen intelligensek, ahogy azt egyesek tartják közülük. Azt sincs azonban alapunk feltételezni, hogy a kelet-európaiak hibásabbak vagy tudatlanabbak, mint bármely más földi halandó.

Fogadjuk el feltételelesen azt a nézetet, hogy bizonyos „nyugati” akadémiai tudományok fontosabbak, és kevesebb a „társadalmi konstrukció” bennük, mint kelet-európai megfelelőikben. Mit jelent ez? Csak annyit, hogy annak, aki kimondatlanul (viselkedésében) vagy kimondva (publikációiban) ilyen nézetet képvisel, nem volt elegendő ideje elmélyülni a történeti összefüggésekben, és nem látja be nézetének lehetséges következményeit. Ahogy Guy Neave egykor megállapította, a bolognai folyamat „imponáló mennyiségű ellentmondást integrál”. (Neave, 2002) A politikai diskurzusok öndicsérő hangvétellel tagadják ezeknek az ellentmondásoknak

a létezését. Hosszú távon azonban talán eredményesebb volna, ha az ellentmondásokat, konfliktusokat és az egymást kizáró elvárásokat nyíltan megvitatnák – először magán az európai akadémiai közösségen belül.

Meglepő volna, ha az olvasó nem furcsállaná, ami mindebből következik. Az Amerikai Egyesült Államokat az orosz bolsevikok le akarták körözni az 1920-as években, a kommunisták pedig a hidegháború idején. Ugyanerre a célra próbálja a 21. század elején a felsőoktatást mobilizálni az Európai Bizottság – még hozzá a korábbi kísérletektől nem is teljesen eltérő módszerekkel. Ha valami, akkor ez rámutat arra, hogy még mindig ugyanabban a paradigmában – a felvilágosodás paradigmájában – gondolkozunk. És Francis Fukuyama nagyot tévedett, amikor meghirdette „a történelem végét”.

IRODALOM

- Asmus, R. D. (2008): Európa's Eastern Promise. *Foreign Affairs*, January–February. 95–106.
- Bologna (1999) *The European Higher Education Area*. Joint Declaration of the European Ministers of Education. Convened 19 June, Bologna.
- Böröcz, J. (2001a): Introduction: Empire and Coloniality in the „Eastern Enlargement” of the European Union. In: Böröcz, J.–Dancsi, K.–Engel-Di Mauro, S.: *Empire's New Clothes: Unveiling EU Enlargement*. Telford, Shropshire: Central European Review Ltd. 4–50.
- Böröcz, J. (2001b): The Fox and the Raven: The European Union and Hungary renegotiate the margins of Europe. In: Böröcz, J.–Dancsi, K.–Engel-Di Mauro, S.: *Empire's New Clothes: Unveiling EU Enlargement*. Telford: Shropshire: Central Europe Review Ltd. 51–110.
- Brennan, J.–King, R.–Lebeau, Y. (2004): *The Role of Universities in the Transformation of Societies. An International Research Project. Synthesis Report*. London: Open University.
- Bukharin, N. I. (1931): Theory and Practice from the Standpoint of Dialectical Materialism. In: Bukharin, N. I.–Joffe, A. F.–Rubinstein, M. et al.: *Science at the Cross Roads: Papers presented to the International Congress of the History of Science and Technology, held in London from June 29th to July 3rd, 1931 by the Delegates of the U.S.S.R.* London: Kniga (England) Ltd. 9–33.
- Carter, D. (2006): What the Bologna says about Teaching and Learning Development Practice: Some Experience from Macedonia. In: Tomusk, V. (ed.): *Creating the European Area of Higher Education: Voices from the Periphery*. Dordrecht: Springer. 141–167.
- CEP (1997): *Education for the Transition: A Needs Assessment. Part II. Social Science Teaching at Central and Eastern European Universities*. Budapest–Vienna: Civic Education Project and Institute for Human Sciences.
- Cherych, L. (2002): Sorbonne, Bologna, Prague: Where do we go from here? In: Enders, J.–Fulton, O. (eds.): *Higher Education in the Globalizing World: Internal Trends and Observations*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 121–126.
- Churchill, W. (1946): The Iron Curtain Speech. <http://www.nationalcenter.org/ChurchillIronCurtain.html>
- Csaba L. (2005): *The New Political Economy of Emerging Europa*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Diez, T. (1999): Speaking Europe: The Politics of Integration Discourse. *Journal of European Public Policy* 6 (4), 598–613.

- Elias, N. (1982): Scientific Establishments. In: Elias, N.–Martins, H.–Whitley, R.: *Scientific Establishments and Hierarchies*. Dordrecht–Boston–London: D. Reidel Publishing Company. 3–69.
- Elkana, Y. (1981): A Programmatic Attempt at an Anthropology of Knowledge. In: Mendelsohn, E.–Elkana, Y. (eds.): *Sciences and Cultures*. Dordrecht–Boston–London: D. Reidel Publishing Company. 1–76.
- Feyerabend, P. (1978): *Science in a Free Society*. London: NLB.
- Fukuyama, F. (1989): The End of History? *The National Interest*, 16 (Summer), 3–18.
- Gaddy, C.–Ickes, B. (1998): Russia's Virtual Economy. *Foreign Affairs*, September–October.
- Glonti, L.–Chitashvili, M. (2006): The Challenge of Bologna: The Nuts and Bolts of Higher Education Reform in Georgia. In: Tomusk, V. (ed.): *Creating the European Area of Higher Education: Voices from the Periphery*. Dordrecht: Springer. 209–226.
- Haldane, J. B. S. (1923): *Daedalus, or Science and the Future*. London: Kegan Paul–Trench & Co. Ltd.
- Halvorsen, T. (2005): Identity Formation or Knowledge Shopping in Times of Globalization. In: Halvorsen, T.–Mathisen, G.–Skauge, T. (eds.): *Identity Formation or Knowledge Shopping: Education and Research in the New Globality*. Bergen: Norwegian Center for International Cooperation in Higher Education. 11–38.
- Haug, G. (1999): *Visions of a European Future: Bologna and beyond*. Keynote address given at the 11th EAIE Conference, 2 December, Maastricht.
- Koposov, N. (2005): *Khvatit' Ubivat' Koshek! Kritika social'nykh nauk* (Stop killing cats! Critique of Social Sciences) Moskva: Novoe Literaturnoe Obozrenie.
- Kornai, J. (2005): The Great Transformation of Central Europe: Success and Disappointment. Presidential address delivered at the 14th World Congress of the International Economic Association, Marrakech, Morocco, August 29, 2005.
- Lebeau, Y. (2006): Searching for the Sub-Plot Between the Lines of Bologna: Qualms and Conservatism of the French Academia in the Face of European Competition. In: Tomusk, V. (ed.): *Creating the European Area of Higher Education: Voices from the Periphery*. Dordrecht: Springer. 69–85.
- Lisbon European Council (2000): *Presidency Conclusions*. Brussels: Council of the European Union.
- Mannheim, K. (1936): *Ideology and Utopia: An Introduction to the Sociology of Knowledge*. London: Kegan Paul–Trench, Trubner & Co. Ltd.
- Melegh, A. (2006): *On the East-Nyugat Slope: Globalization, Nationalism, Racism and Discourses on Central and Eastern Europe*. Budapest–New York: Central European University Press.
- Melville, A. Yu.–Alashkevich, M. Yu.–Gladkov, G. I.–Kasevich, V. B.–Yakovlev, S. M. (2005): *'Myagkii Put'* *ekhozhdeniya rossiiskikh vuzov v bolonskii* (The 'soft way' of entry of Russian higher education institutions into the Bologna Folyamat). Moskva: OLMA-PRESS.
- Mény, Y. (2008): *Higher Education in Europe: National Systems, European Programmes, Global Challenges. Can they be Reconciled?* Higher Education Policy Institute's Annual Lecture, given on 15 January 2008 at the Wellcome Trust Lecture Hall, Royal Society, London.
- Merton, R., K. (1968): *Social Structure and Social Theory*. 1968 enlarged edition. New York–London–Toronto–Sydney–Singapore: The Free Press.
- Monnet, J. (1978): *Memoirs*. New York: Doubleday.
- Neave, G. (2002): Anything Goes: Or, How the Accommodation of Europe's Universities to European Integration Integrates an Inspiring Number of Contradictions, *Tertiary Education and Management*, 8(3), 181–197.

- Neumann, I. (1999): *Uses of the Other: „the East” in European identity formation*. Manchester: Manchester University Press.
- Nybm, T. (2006): Creative Political Destruction or Destructive Political Creativity? Critical Reflections on the Future of European „Knowledge Production”. In: Neave, G.–Blückert, K.–Nybm, T. (eds.): *The European Research University: An Historical Parenthesis?* New York: Palgrave–Macmillan. 3–13.
- Orwell, G. (1949): *Nineteen Eighty-Four*. London: Secker & Warburg.
- Pelevin, V. (2003): *Dialektika Perehodnogo Perioda iz Neotkuda v Nikuda*. (Dialectics of the Transition from Nowhere to Nothing) Moskva: EKSMO.
- Rubinstein, A. F. (1931): Relations of Science, Technology, and Economics under Capitalism and in the Soviet Union. In: Bukharin, N. I.–Joffe, A. F.–Rubinstein, M. et al. *Science at the Cross Roads: Papers resented to the International Congress of the History of Science and Technology, held in London from June 29th to July 3rd, 1931 by the Delegates of the U.S.S.R.* London: Kniga Ltd. 41–66.
- Sadlak, J.–Nian Cai, L. (eds.) (2007): *The World-Class University and Ranking: Aiming Beyond Status*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Shteyngart, G. (2006) *Absurdistan*. New York: Random House.
- Subetto, A.I.–Chekmarev, V. V. (2003): *Bitva za vysshee obrazovanie Rossii: 1992–2003 gg. (Battle for Russian Higher Education: 1992–2003)* St.Petersburg and Kostroma: Kostroma State University.
- Todd, E. (1979): *The Final Fall: An Essay on the Decomposition of the Soviet Sphere*. New York: Karz Publishers.
- Tomusk, V. (2004a): *The Open World and Closed Societies: Essays on Higher Education Policies ‘in Transition’*. New York: Palgrave Macmillan.
- Tomusk, V. (2004b): Between the Hammer and the Anvil: lifestyles of Russian students in the years of permanent crisis. *European Journal of Education: research, development and policies*, 39, (4), 443–458.
- Tomusk, V. (2004c): Three Bolognas and a Pizza Pie: notes on institutionalisation of the European higher education system. *International Studies in Sociology of Education*, 14 (1), 75–95.
- Tomusk, V. (2006a): Pizza Bolognese a la Russe; The Promise and Peril of the Bologna Folyamat in Russia. In: Tomusk, V. (ed.) *Creating the Európaan Area of Higher Education: Voices from the Periphery*. Dordrecht: Springer. 227–249.
- Tomusk, V. (2006b): Introduction: COM(91) 349 final and the Peripheries of European Higher Education. In: Tomusk, V. (ed.): *Creating the European Area of Higher Education: Voices from the Periphery*. Dordrecht: Springer. 1–17.
- Tomusk, V. (2006c): On the Possibility of Life After Limbo: A Commentary on Knowledge, Institutions and Society in *Eastern Europe* since the Demise of Communism. *Cahiers de la recherche sur l’éducation et les savoirs*, n° 5 (2006), 37–67.
- Tomusk, V. (2007): Big Freeze in Vodka-buzia: Path of the Past, and Involution of the Post-Communist Academia. In: Pausits, A.–Pellert, A. (eds.): *Higher Education Management and Development in Central, Southern and Eastern Europe*. Münster–New York–München–Berlin: Waxmann. 29–54.
- Webb, S.–Webb, B. (1935/1944): *Soviet Communism: A New Civilization*. Third Edition, in one volume. London–New York–Toronto: Longmans, Green and Co.
- Wolff, L. (1996): *Inventing Eastern Europe: The Map of Civilization on the Mind of the Enlightenment*. Stanford, California: Stanford University Press.

KOZMA TAMÁS–RÉBAY MAGDOLNA (szerk.)

- Zhdanov, A. (1934): Soviet Literature – the Richest in Ideas, the Most Advanced Literature. In: Zhdanov, A.–Gorky, M.–Bukharin, N.–Radek, K.–Stetsky, A.: *Problems of Soviet Literature: Reports and Speeches at the First Soviet Writers' Congress*. New York: International Publishers. 15–24.
- Zgaga, P. (2003): Bologna Process Between Prague and Berlin: report to the Ministers of Education of the signatory countries, 17–19 September 2003, Berlin.
- Zgaga, P. (2006): *Looking out: The Bologna Process in a Global Setting: On the External Dimension of the Bologna Folyamat*. Oslo: Norwegian Ministry of Education and Research.

Fordította D. Farkas Csilla

Kozma Tamás

Politikai rendszerváltozás és felsőoktatási reform

A bolognai folyamatról szóló irodalom hatalmasra duzzadt. Áttekintése mára valóságos „tudományos munka” önmagában is. Ahhoz azonban talán még korán van, hogy kritikailag értékelni lehessen. Ezért a kritikai elemzés ritka, inkább csak kritikákat, semmint elemzéseket tartalmaz.

Ez a tanulmány két szempontból tekinthető újnak. Az egyik: kísérlet arra, hogy a bolognai folyamatot kritikailag elemezzük. A másik: olyan terepről adni hírt, amelynek saajtszerűségei viszonylag ismeretlenek még az Európai Unión belül is. Ez a terep Közép-Európa, más szóval az ún. „rendszerváltó” országok (posztcsocialista országok, feltörekvő piacgazdaságok, új demokráciák).

A tanulmány mondanivalója röviden: a bolognai folyamat a 20–21. században végbemenő európai felsőoktatási reformok összefoglaló neve és narratívája. A bolognai folyamat azonban mást jelent a rendszerváltó országokban, mint Európa többi részében. Itt ugyanis összefonódik azzal a nagy társadalmi átalakulással, amelyet „rendszerváltozásnak” nevezünk. Napjaink felsőoktatási reformjai csak úgy érthetők meg, ha belehelyezzük (vagy visszahelyezzük) a kelet-közép-európai rendszerváltozásokba. A bolognai folyamat Közép-Európában nemcsak felsőoktatási reform, de egyben a rendszerváltozás része is.

Tanulmányunk szemlélete és megközelítése is eltér a bolognai folyamatról szóló nemzetközi irodalomtól. A nemzetközi irodalom ugyanis főként arról szól, hogy mennyire sikerült megközelíteni a bolognai folyamat céljait, és mi mindent kell még tenni ahhoz, hogy ezeket a célokat az egyes felsőoktatási rendszerek (az egyes államok felsőoktatási politikái) elérjék; miközben maguk a célok is változnak, módosulnak. Esettanulmányainkban mi is hasonló eljárást követtünk: röviden ismertettük a bolognai folyamat egészét, majd ennek konkrét célkitűzéseit az adott ország felsőoktatási politikájában. Végül igyekeztünk összemérni a helyzetet (2007) az eredeti célokkal, és megoldásokat javasolni a változtatásokhoz.

Ebben az összehasonlító fejezetben viszont a bolognai folyamat történetét mint politikatörténeti eseménysort elemezzük. Először bemutatjuk magát a történetet, mely önmagában is tanulságos, hiszen különféle – egymástól jellegzetesen eltérő – „narratívákból” áll egybe. Ezek a narratívák nemcsak az események láncolatát tartalmazzák, egyben az őket elmondók álláspontját, helyzetértékeléseit is tükrözik. Azután bemutatjuk a helyszínt, amely Közép-Európa 1990 után a maga

rendszerváltozásaival, gazdasági, társadalmi és politikai átalakulásaival és az átalakulás minden kínjával. Majd a szereplők következnek: a nemzetközi (nemzetek fölötti) szervezetek, a „nemzeti” kormányok, az intézmények (az ún. „akadémiai szféra”), s mindazok, akik ezeken kívül állnak. Keressük szándékaikat és eszközeiket, melyekkel a bolognai folyamatba bekapcsolódnak, abban részt vesznek, abba belesodród-tak. Végül megpróbáljuk jellemezni is őket; vagyis jellegzetes magatartásokat találni, melyekkel ezek a szereplők a felsőoktatási reformban részt vesznek; s ezek alapján jóslatokba bocsátkozunk a reform kilátásait illetően.

Tanulmányunk „nyersanyaga” egyrészt a bolognai folyamatról szóló irodalom áttekintése (amit az első fejezetben végeztünk el), másrészt azok az esettanulmányok, amelyek néhány részt vevő országban a bolognai folyamat állásáról készültek. Ezek az esettanulmányok önmagukban is megállnak, és a kötet egy-egy fejezetében különállóan is olvashatóak (lásd az Ausztriáról, Szlovákiáról, Ukrajnáról, Romániáról, Szerbiáról, Horvátországról, Szlovéniáról és Magyarországról szóló fejezeteket). Jelen elemzés számára azonban egyúttal alapul is szolgáltak ahhoz, hogy keressük és fölmutassuk a közép-európai felsőoktatási reform helyét, szerepét, jelenlegi állásait és jövőbeni alternatíváit.

A TÖRTÉNET

A bolognai folyamatot – mint minden politikai cselekvést, cselekvések sorozatát – másként és másként lehet előadni aszerint, hogy éppen ki mondja el, ki adja elő. Ez persze nem jelenti azt, hogy a bolognai folyamat pusztán „kitalált történet” volna. Alapját, hogy úgy mondjuk, megtörtént, valós események alkotják. Ezeket azonban másként és másként lehet értelmezni, hangsúlyozni, kiemelni, előadni. Így állnak elő a bolognai folyamat ún. narratívái, vagyis azok a minták, stílusjegyek, előadásmódok, fordulatok, amelyek a bolognai folyamatról szóló történetekben megismétlődnek és megfigyelhetők. Ez éppúgy igaz a bolognai folyamat egészéről szóló történetekre (azaz más részt vevő országok felsőoktatási reformjaira), mint Közép-Európára. Alább azonban mi a közép-európai „bologna-narratívákra” figyelünk.

Események. Különösen a vonatkozó nemzetközi és kormánydokumentumok szerint az európai felsőoktatási reformok története miniszteri találkozók története. A bekapcsolódó közép-európai országok felsőoktatási reformjainak megindulása rendszerint egy-egy miniszteri találkozóhoz kötődik; ahhoz, amelyen az adott ország illetékes minisztere először vett részt, először képviseltette magát. Tehát:

1988, *Bologna*: Az európai egyetemek rektorai, miközben a bolognai egyetem főnállásának 900 éves évfordulóját ünnepli, elfogadják a *Magna Charta Universitatum* nevű nyilatkozatot.

Ausztria útnak indítja a közép-európai hallgatói mobilitás CEEPUS programját (1990/91). Az 1992/93-as tanévben részt vesz az első Erasmus programban; öt egyetemen alkalmazza az európai kreditrendszert. 1995-ben belép az EU-ba. 1997-ben új egyetemi törvényt fogad el, és az egyetemek számára minőségbiztosítási eljárást ír elő.

Horvátországban új felsőoktatási törvényt fogadnak el; ennek szellemében felállítják a Nemzeti Felsőoktatási Tanácsot (1994). Magyarországon 1992-től működik a MAB, előbb ideiglenes, majd állandó jelleggel. Megkezdődik a programok és intézmények akkreditálásának első köre. Egységes minisztériumi irányítás alá helyezik az egész felsőoktatást. Romániában 1996-ban fogadják el az új felsőoktatási törvényt. Szlovákiában életbe lép az a felsőoktatási törvény, amely megalapozza az önálló szlovákiai felsőoktatás kialakítását (1990). Ennek alapján megszervezik az első akkreditációs bizottságot. A törvényt 1996-ban módosítják, figyelembe véve az önálló Szlovákia megalakulását. Az évtized második felében kormányzati koordináció nélkül megkezdődik a kétciklusú képzés bevezetése (egyes intézményekben). Szlovénia meghozza első (önálló) felsőoktatási törvényét (1993), és törvényt hoz a felsőfokú szakképzésről is (1996). Megalakítják a Felsőoktatási Tanácsot (1994) és a Felsőoktatási Minőségértékelő Bizottságot (1996). Ukrajnában elfogadják az első felsőoktatási törvényt (1991).

1998, Párizs: Franciaország, Nagy-Britannia, Olaszország és Németország oktatási miniszterei kibocsátják a *Sorbonne-i Nyilatkozatot*. Ez a felsőoktatási mobilitás szükségességét, valamint a végzettségek megfeleltetését szorgalmazza.

Ausztriában – a *Sorbonne-i Közös Nyilatkozat* hatására – módosítják az egyetemi törvényt (1999), és törvényt hoznak többek közt a pedagógusképzésről is. Szlovéniában bevezetik az európai kreditrendszert, és megkezdik a diplomamelléletek kiadását (1998).

1999, Bologna: 29 ország oktatási miniszterei írják alá a *Bolognai Nyilatkozatot*; 2010-re tűzik ki az „európai felsőoktatási térség” kialakítását.

Ausztriában kötelezővé válik a magánegyetemi akkreditáció (2000), és megalakítják a nemzeti „Bologna-követő csoportot”. Magyarország csatlakozik a *Bolognai Nyilatkozathoz* (1999), és radikális intézményi integrációt hajt végre (2000). Románia, Szlovákia és Szlovénia szintén csatlakozik a *Bolognai Nyilatkozathoz* (1999). Szlovénia módosítja az 1993-as felsőoktatási törvényt (1999). A 2000–2001-es tanévtől kezdve diplomamellékletet is kiadnak.

2001, Prága: 39 ország oktatási minisztere kiadja a *Prágai Közleményt*. Ebben újabb célokkal egészítik ki a *Bolognai Nyilatkozat* ajánlásait (de az egységes európai minőségbiztosításra vonatkozó javaslatot akkor még nem fogadták el).

Ausztriában új egyetemi törvényt fogadnak el, melyet nagy szakmai-társadalmi vita kísért (2002). (Ez a törvény szolgál mintául több szomszédos ország felsőoktatási törvényének – közte a magyarországinak is.) Ugyanekkor módosítják a szakfőiskolai törvényt, alkalmazkodva az egyetemi törvényhez. Horvátország aláírja a *Bolognai Nyilatkozatot* (2001), és ratifikálja a *Lisszaboni Egyezményt* (2002). Magyarországon megindul az ún. CsEFT- (Csatlakozás az európai felsőoktatási térséghez) projekt, de meghiúsul a felsőoktatási nemzeti kerekasztal összehívása (2002). Szlovákiában szabályozzák a képzettségek elismerését (törvény: 2002, módosítások: 2004). Ez a törvény rendelkezik a diplomamelléklet kiadásáról. Szlovéniában nemzeti felsőoktatás-fejlesztési tervet

fogadnak el (2002). Szerbia aláírja a *Bolognai Nyilatkozatot* (2001). Megalakul a szerb oktatásértékelő (elektronikus információ) központ (2001). Útmutató jelenik meg az európai kreditrendszerrel (ECTS, 2002).

2003, Berlin: 42 ország oktatási minisztere részvételével áttekintik a bolognai folyamat előrehaladását, és megfogalmazzák a háromciklusú képzés modelljét (a doktori képzés a felsőfokú tanulmányok szerves részévé válik).

Ausztriában kötelezővé válik a diplomamellékletek kiadása (2003), és létrehozzák az Osztrák Minőségbiztosítási Ügynökséget (2004). Horvátország új felsőoktatási törvényt fogad el (2003), majd egy év múlva módosítja, hogy kompatibilis legyen a bolognai folyamattal. Törvény a külföldi képesítések elismeréséről (2004). Magyarország Szlovákiával és Szlovéniával együtt belép az EU-ba (2004). Szlovéniában módosítják a felsőoktatási törvényt (2004). Új minisztériumot szerveznek a felsőoktatás irányítására; nemzeti „Bologna-támogató csoportot” hoznak létre. Szerbia aláírja a *Lisszaboni Egyezményt* (diplomák megfelelése) (2003).

2005, Bergen: Közleményben elfogadják az európai minőségbiztosítási szinteket és irányelveket, és ajánlják az akkreditációs és minőségbiztosítási irodák európai hálózatának kialakítását.

Horvátországban átállnak a két- (három-) ciklusú képzésre, és bevezetik az európai kreditrendszert (2005/06). Módosítják a külföldi képesítések elismeréséről szóló törvényt (2006). Magyarországon meghozzák a jelenleg érvényes felsőoktatási törvényt (2005), de az alkotmánybíróság módosításokat ír elő. 2006-ra elkészülnek a jelenleg (2008) érvényes módosítások. Romániában 2005/06-tól megindul az alap- (BA-, BSc-) képzés. Szlovéniában ismét módosítják a felsőoktatási törvényt (2006), ennek értelmében átszervezik a minőségbiztosítást. Szerbiában felsőoktatási törvényt fogadnak el (2005). Nemzeti stratégiát fogadnak el az élethosszig tanulásról (2006). Megkezdődik az intézményi akkreditáció (2006/07). Ukrajna aláírja a *Bolognai Nyilatkozatot* (2005).

2007, London: 46 oktatási miniszter közleménye hangsúlyosan említi az esélyegyenlőséget, az elhelyezkedéshez szükséges képesítést és tudást, összességében az ún. szociális dimenziót. 2010-re várják a bolognai folyamat befejezését és az áttérést az Európai Felsőoktatási Térségre.

Románia belép az EU-ba (2007). Ukrajnában megkezdődik az alapképzés (BA, BSc) tanterveinek kidolgozása és akkreditálása (2007). 2008-ban bevezetik a diplomamellékletet.

Az oktatásügyi diplomáciának ez az eseménytörténete azt sugallja, hogy a nemzetközi szinten lejátszódó események (deklarációk, zárónyilatkozatok) közvetlenül meghatározták – vagy legalábbis közvetve befolyásolták – az egyes felsőoktatási reformokat. Az összefüggések kevésbé látványosak az 1990-es évtizedben, amikor a vizsgált közép-európai felsőoktatásokban hasonló folyamatok zajlottak le (felsőokta-

tási törvényhozások az 1989–1993-as rendszerváltozásokat követően), ám ezek nem a nemzetközi oktatásügyi diplomáciához kötődtek, hanem a visszanyert nemzeti önállósághoz. Az 1990-es évek végén azonban a felsőoktatási reformok fölgyorsultak, és kezdtek egyre inkább hasonlítani egymáshoz. Itt is föltételezhetnénk, hogy „oktatás-politika-kölcsönzés” (*policy borrowing*) zajlott le, de ennél egyszerűbb magyarázat is van. A *Bolognai Nyilatkozatot* aláíró országok és oktatási miniszterek olyan kritikus tömeget alkottak, hogy hatásukat más országok sem kerülhették ki – különösen nem, ha az EU felé törekedtek. Ez kézenfekvő magyarázat az események menetrendjére éppúgy, mint a felsőoktatási átalakítások látszólag hasonló céljaira, területeire. A *Bolognai Nyilatkozattal* nemcsak fölgyorsult a felsőoktatási reform Európában, hanem egyirányúvá is vált. A bolognai folyamatban ez a valóban új fejlemény.

Narratíva 1: Csatlakozás az Európai Felsőoktatási Térséghez. A bolognai folyamatnak külön nyelvezete alakult ki. Ez a nyelvezet arra szolgál, hogy közérthetővé és összehasonlíthatóvá tegye az Európa különböző országaiban folyó felsőoktatási átalakításokat. A számos kulcsszó közül az „európai felsőoktatási térség” talán a legközismertebb. Az „európai felsőoktatási térség” kifejezésen Közép-Európában európai felsőoktatási rendszert értenek, amelynek mintha egységes elveken szerveződő hálózata, valamint egységesülő szervezeti formái volnának. A csatlakozás ehhez a térséghez azt jelenti, hogy az illető felsőoktatási rendszer az európai felsőoktatás részévé válik, beilleszkedik az európai felsőoktatás rendszerébe.

Tekintsünk most el a valóságtól, hogy ti. van-e ilyen európai rendszer. A narratívák természete szerint nem ez a fontos, hanem hogy a kijelentések és kifejezések egységes egészet alkossanak. Az Európai Felsőoktatási Térség szervesen illeszkedik a bolognai folyamat szókészletébe; és mint a felsőoktatási politika egésze, ez is metaforákkal, szimbolikus beszéddel teljes. Mint másutt utaltunk rá (Kozma–Rébay, 2006, 159 skk), mindez azért van így, mert azok, akik ezt a nyelvezetet használják, valójában rejtőzködnek, titkolják szándékaikat. Ezzel elérhető, hogy az illető szókészletet használóknak egy egységes köre alakuljon ki, akik egymást megértik, és akik elzárkóznak más politizáló köröktől. Ha szókészletüket el tudják fogadtatni más (politizáló) közösségekkel, akkor verbálisan uralni tudják az átalakítás terepét; esetünkben a felsőoktatási politikát.

A közép-európai felsőoktatási reformok köré szerveződő szakmai-társadalmi körök különféle indoklását alakították ki a jelenlegi felsőoktatási reformoknak. Ezeket a különböző indoklásokat nevezhetjük a bolognai folyamat eltérő narratíváinak. Két jellegzetesen eltérő narratívát figyelhetünk meg a vizsgált régióban. Az egyik szerint a bolognai folyamat célja és értelme a csatlakozás az Európai Felsőoktatási Térséghez. Vagyis ahhoz a világhoz, amelyhez az illetékes felsőoktatás-politikai erők tartozni kívánnak, amely szövetségekbe beletartoznának.

A bolognai folyamat narratívái történetek, melyek arról szólnak, hogyan indult a bolognai folyamat egy-egy közép-európai országban, melyek a mozgatóerői, hova tart ez a folyamat, és mit kell tennünk, hogy tovább vihessük a reformot a megkezdett úton. Ebben a narratívában az a közös, hogy a történet mindig „a birodalomból” való kiválással kezdődik. Először megpróbál önálló lenni, végül azonban inkább a csatlakozáspártiak kerekednek felül. A csatlakozási, felzárkózási narratíva a következő elemekből áll:

- A rendszerváltozást megelőző felsőoktatás (az illető országban) hatalmi érdekeket szolgált: annak a politikai egységnek az érdekeit, amelybe az illető ország tartozott. (Kelet-Közép-Európa országai nemcsak a szovjet befolyás alól szakadtak ki a rendszerváltással, de közülük többen egyben más és más térségi politikai formációból is: Csehszlovákiából, Jugoszláviából.)
- A rendszerváltozás idején az illető (új) állam széttöredezett felsőoktatást örökölt.
- Egy hosszabb periódusban megkísérelték helyreállítani az eredeti felsőoktatásukat.
- Ilyen felsőoktatással nem lehetett (volna) belépni az Európai Felsőoktatási Térségbe; a felsőoktatást tehát reformálni kellett.
- Úgy kell(ett) megreformálni, hogy mindinkább hasonlítson az Európai Felsőoktatási Térség felsőoktatására (kompatibilis legyen vele).
- Át kell tehát venni az Európai Felsőoktatási Térség felsőoktatási szerkezetét.
- Ehhez föl kell használni az Európai Felsőoktatási Térségben használatos kormányzati felsőoktatási politikákat.
- Mindennek eredményeképpen az adott felsőoktatás egyre közelebb kerül az Európai Felsőoktatási Térséghez.
- És egyszer majd föl is zárkózik hozzá.

Három kelet-közép-európai felsőoktatás történetéből többé-kevésbé világosan kirajzolódik az iménti történet. Az ukrainai felsőoktatás a széteső szovjet birodalom romjain alakult újjá, azonban máig magán hordozza annak markáns jegyeit. A felsőoktatási politika kezdetben a nemzeti identitás jegyében szerveződik; a „narancsos forradalom” óta azonban inkább az európai orientáció kerekedett felül. A jelenlegi helyzetben már alkalmazzák azokat a kormányzati eszközöket, amelyeket a bolognai folyamat ajánl, de ezek az eszközök egy önállóságra törekvő ukrainai felsőoktatás-politika kezében inkább az önállóság (nemzeti identitás), mintsem a csatlakozás eszközeivé válnak.

A szerbiai felsőoktatás a jugoszláv rendszert örökölte, amely széttagolt és bifurkált volt (egyetemek – káderképzők). A karokra széttagolódott felsőoktatás egyik hajtóereje az „önigazgatás” politikai retorikája volt és maradt. A szerb felsőoktatási politika most (2005–2007) válaszüton van. Ha az Európai Felsőoktatási Térséghez kíván csatlakozni, akkor át kell térnie arra a felsőoktatási szerkezetre, amely kompatibilis más európai felsőoktatási intézményekével. Egyes intézmények előbbre vannak az átalakításban – mások lemaradtak, s ennek a megoszlásnak térségi vetületei is vannak.

A horvát felsőoktatás hasonló örökségekkel önállósult. Az 1990-es években saját önállóságának megteremtésével és kiépítésével volt elfoglalva. Ezt még nem nevezték felsőoktatási reformnak. A felsőoktatási reform a bolognai folyamattal indult meg. Könnyebben és gyorsabban tudták a felsőoktatási politikákat átvenni, mint rátérni a felsőoktatási szerkezetváltásra. Számukra – akárcsak Szlovákia számára – az Európai Felsőoktatási Térség tulajdonképpen az Ausztria által közvetített német felsőoktatási térség (vö. CEEPUS-program).

Ebben a narratívában a bolognai folyamat nemcsak egy-egy ország felsőoktatási integrációját szolgálja, hanem egyik eleme, egyben a „fedőneve” is az egész ország integrációjának. A bolognai folyamat ezért majdnem kizárólag úgy jelenik meg, mint az Európai Unió (Európai Bizottság) kezdeményezése. Úgy látszik, mintha az Európai

Felsőoktatási Térségbe könnyebb volna belépni, mint magába az unióba. Az Európai Felsőoktatási Térség mintha az unió egyik előszobája volna. A bolognai folyamat az unió felé visz (még akkor is, ha sokkal több országra terjed ki, mint az Európai Unió). A bolognai folyamat ugyanakkor a megfelelés, a fölzárkózás és a csatlakozás garanciája lehet, ezért kormányzati támogatást érdemel és élvez.

Narratíva 2: bolognai folyamat és globalizáció. A másik narratíva a felsőoktatási reformot úgy adja elő, mint az intézmények helytállását egy világméretű versenyben, a globalizációban. E szerint a narratíva szerint az egyetemek történetük során újra meg újra modernizálódni próbáltak – most itt az új modernizáció kényszere. Ezt a kényszert a globalizáció diktálja, amely (rendszerint) világméretű versenyt kényszerít az egyes nemzetek felsőoktatására. Ebben a világméretű versenyben csak akkor maradhat talpon az illető ország felsőoktatása, ha összefog más, hasonló helyzetű felsőoktatásokkal. Ennek a narratívának visszatérő elemei:

- A globalizáció, amely megjelenik, előbb távolról és lassan, aztán mind kivehetőbben fenyeget, végül már itt is van (hasonlóan, mondjuk, a világméretű klímaváltozáshoz).
- Az egyes országok és az egyes intézmények a múltban elzárkóztak; most azonban sürgősen össze kell fogni (integrációs kényszer).
- Az összefogás hasonulást jelent,
- igaz, a korábbi értékek egy részének föladásával, illetve leértékelődésével együtt, melyek közül a kormányzati beavatkozások lehetnek a legfájdalmasabbak – mégis kikerülhetetlenek.
- Így az európai felsőoktatás ismét helyre tudja állítani azt a helyzeti előnyét, amelyet mindig is birtokolt.

Legvilágosabban az osztrák felsőoktatási reform során használják ezt a narratívát (az előzőt nem is tudnák, mivel Ausztria történeti helyzete más: ott nem volt 1989–1990-ben rendszerváltozás). Az ausztriai felsőoktatásra kivehetően a németországi felsőoktatási rendszerek voltak leginkább hatással; e hatás alól a bolognai folyamat szabadította ki. Az ausztriai felsőoktatás a bolognai folyamat során saját utat alakított ki, és ezen messze előrehaladt. Az ausztriai felsőoktatás-politika ma (2000-es évtized dereka) nemcsak nyugatra néz (Németország), hanem keletre is (a kelet-közép-európai térség felsőoktatási rendszerei és intézményei). Egy évtizeddel korábban kapcsolódott be az EU (Európai Közösségek, Európai Közösség) felsőoktatási akcióprogramjaiba, mint keleti szomszédai; majd számukra ő maga kezdeményezett hasonló akcióprogramot (CEEPUS).

Magyarországon is használják ezt a narratívát. Eszerint a magyarországi intézmények világelsőek voltak, jelentőségüket részben a globalizáció, részben kormányzati baklövések miatt fokozatosan elvesztették. Úgy lehetnek ismét a világ élvonalában, hogy teljesítik a bolognai folyamat követelményeit. Ez pedig csak erőteljes kormányzati oktatáspolitikával lehetséges.

A szlovákiai felsőoktatás története (e szerint a narratíva szerint) azt mutatja, hogy a szlovákiai felsőoktatás a provincialitás veszélyével küszködött, amikor kiszakadt Csehszlovákiából. Ahhoz, hogy az európai élvonalba kerüljön, be kell kapcsolódjék a

bolognai folyamatba. A bolognai folyamat a minőség garanciája, lépései és fokozatosan megújuló céljai pedig irányíthatják a kormányzati felsőoktatás-politikát.

Észrevehető, hogy ez a narratíva a már EU-tag államok felsőoktatási reformjainak a narratívája. Ezeknek az országoknak a felsőoktatási reformját olyan elit mozgatta, amelynek rendszeres (heti-napi) kapcsolata van az EU illetékes szerveivel és más európai szervezetekkel. Ezért ősrerintük a felsőoktatási reform egyfajta közösségi kényszer, amelyhez egy-egy ország felsőoktatásának azért kell alkalmazkodnia, mert egy nemzetközi közösség tagja. A bolognai folyamat kritikusai – e szerint a narratíva szerint – alternatívát kínálnak a kormányzati összefogás helyett: az intézményi autonómia alternatíváját. Ezen nem (csak) az egyes intézmények szembenállását értik az adott kormányzattal, hanem – sokkal inkább – az egyetemi szféra ellenállását az EU-s (vagy annak tulajdonított) beavatkozásokkal. Ebben az alternatívában az olyan szervek, mint az Európai Egyetemi Szövetség (EUA) fölértékelődnek, az olyan szervek pedig, mint az Európai Bizottság inkább mellékszereplőknek látszanak. (A bolognai folyamat az egyetemek, nem pedig az EU kezdeményezése; a folyamat az 1988-as, nem pedig az 1999-es *Bolognai Nyilatkozattal* kezdődött meg). A bolognai folyamatnak ez a narratívája, hogy úgy mondjuk, a „megnyert” rendszerváltozás eredményeként folyik, és egyre hasonlóbb ahhoz, ami az EU más tagállamaiban történik (nem utolsósorban a folyamatos nemzetközi kommunikáció miatt).

Ellentmondások a narratívák mélyén. A narratívákat az eseményekkel összevetve nyilvánvaló ellentmondásokat találunk. Néhány ezek közül:

- Két bolognai nyilatkozat létezik; a kettő nem ekvivalens egymással. Kis túlzással azt is mondhatnánk, hogy nincs közük egymáshoz (még ha az 1999-es elnevezése egyértelműen utal is az 1988-asra, nem annyira a szellemiségét akarva visszahozni, mint inkább az elfogadottságát növelni az európai egyetemek körében).
- A bolognai folyamat dokumentumai csupán ajánlásokat tartalmaznak. Az ajánlásokat az aláíró kormányok (oktatási kormányzatok) további, nyilvánosságra nem hozott, illetve csak korlátozott nyilvánosságot megérő dokumentumok alapján (azokra hivatkozva) változtatják jogforrásokká, hivatkoznak rájuk.
- A bolognai folyamat dokumentumait különböző európai köztes szervezetek (Európai Egyetemi Szövetség, Európai Hallgatók Szövetsége stb.) dolgozzák ki és fogadtatják el a részt vevő oktatási kormányzatokkal. Az EU (Európai Bizottság) ezeken a konferenciákon csupán megfigyelő (még ha nagyon is aktív státusú).
- A kormányzati felsőoktatás-politikák hivatkozásai esetenként hamisak; az ajánlásokat senki sem teszi „kötelezővé”. Mint a nemzetközi szervezetek gyakorlatában (különösen az OECD gyakorlatában) mára kialakult, azáltal válnak kötelezővé, hogy a tagállamok kormányzatai nem akarnak lemaradni, a bolognai folyamatot egyfajta versengésnek fogják föl.
- A bolognai folyamat célkitűzései folyamatosan módosulnak, a hangsúlyok eltolódnak, a korábbi célkitűzések gyakorlati lépésekké vannak lebontva – ezek esetenként másfelé vihetnek. A bolognai folyamat azáltal látszik egységesnek, hogy történetében szemléljük (ezért is van olyan nagy jelentősége a narratíváinak). A megtett út, úgy tűnik, sugallja a következő lépéseket; a versengés helyzete pedig kikényszerít bizonyos eszközöket. Megteremtésük később céljá válik (pl. minőségbiztosítás).

Így elmondható – különösen Kelet-Közép-Európában –, hogy nem a bolognai folyamat teremti meg a felsőoktatási reformokat, hanem a politikai (vele együtt gazdasági, kulturális stb.) rendszerváltozások. A bolognai folyamat viszont mintegy „kapóra jön” részben mint hivatkozás, részben mint kapaszkodó a kormányzati felsőoktatás-politikáknak.

Egyes elemzők (pl. Kehm–Teichler, 2007) külön is meglepődve állapítják meg, hogy a kormányzatok nemcsak a bolognai folyamatot hajtják végre, hanem „számos más, a tantervfejlesztést, a tantárgyi programokat és az oktatás megszervezését érintő változás is zajlik jelenleg a bolognai reformokkal együtt. Jelentős különbségek vannak annak értelmezésében, hogy ezek a tevékenységek a bolognai folyamat többé vagy kevésbé hivatalos elemeinek tekinthetők-e, és hogy ezek a tevékenységek szükségesek-e a rendszer szempontjából, vagy csak kiegészítésül szolgálnak.” Ez a felsőoktatási reformok természetéhez tartozik. Ahogy Alesi és társai (2005) megállapítják, „a bolognai reformok diplomás képzések felépítését érintő reformok sorát indították el, és ezek nem tekinthetők a bolognai folyamat részének”. A *Trends IV.* szerint pedig „úgy tűnik, hogy az európai felsőoktatási reformhullám túlmutat a bolognai reformokon, és mélyrehatóbb azoknál”. (Mindkettőt idézi Kehm–Teichler, 2007:61–62.) Magunk inkább az európai a felsőoktatási reformok sorozatára figyelünk, a bolognai folyamatot egyfajta kormányzati eszközrendszernek, legitimitáskeresésnek, politikai kölcsönzésnek (*policy borrowing*) fogva föl.

Kehm és Teichler (i. m. 61) szerint „a bolognai folyamat keretében hozott intézkedések hatásait nehéz felmérni, mert azok a felsőoktatás és társadalom tágabb környezetébe ágyazódnak”. Ha ezt elfogadjuk, akkor nyilvánvaló, hogy a bolognai folyamat Közép-Európában nem az általa meghatározott célokról szól, hanem arról az átfogó társadalmi reformfolyamatról, amelyet rendszerváltozásnak nevezünk. A felsőoktatási reformok valamennyi vizsgált országban az adott rendszer szükségleteire alapozódhatnak csak, és az adott kormányzatok rendszerváltozáshoz való viszonyát tükrözik. A politikai kommunikáció szintjén persze beszélhetünk a bolognai folyamat „előrehaladásáról” és „megvalósításáról”, az oktatáspolitikai elemzés szintjén azonban érdemes ennek a politikai rendszerváltozásnak a jellegére, eltérő körülményeire és konfliktusos voltára figyelni.

Korábban a rendszerváltozások három szakaszát különböztettük meg, és jellemzően eltérő oktatáspolitikákat tulajdonítottunk nekik (Kozma, 2005:162 skk). Ferguson (2005, VII–XXIX) gondolatmenetét követve az első a kiválás, a második az önállósodás, a harmadik egy új betagozódás szakasza. A felsőoktatási reformok is beilleszkednek a rendszerváltozás e három szakaszába; amihez a bolognai folyamat különböző, fent bemutatott narratívái tartoznak.

A bolognai folyamat Közép-Európában olyan felsőoktatási átalakulásokat takar, amelyeket valójában a rendszerváltozások okoztak, és amelyek összehangolódnak, beleilleszkednek a rendszerváltozások különböző szakaszaiba. A bolognai folyamat azért tart másutt és másutt a megvizsgált országokban, mert ezekben az országokban a rendszerváltozás még eltérő szakaszokban van. Valamennyi megvizsgált ország kivált már a szovjet érdekszférából (Ausztria pedig benne sem volt, noha természetesen Ausztriát is befolyásolta), ám egyes országok még az önállósodással küzdenek, míg más országok már betagozódnak az EU-ba. Ez határozza meg a bolognai folyamat eltérő megvalósulását is ezekben az országokban.

A SZEREPLŐK

A bolognai folyamat Közép-Európában a rendszerváltozásokba ágyazódó felsőoktatási reformok összefoglaló neve. Ha ezeket a felsőoktatási reformokat közelebbről akarjuk megérteni, mint minden politikai folyamatot, ezt is a szereplők csoportjával kell kezdenünk.

Kormányzatok. A bolognai folyamat főszereplői minden megvizsgált országban kétségkívül a kormányzatok. A felsőoktatási reform ebben a régióban (gyanítjuk, a legtöbb európai országban) a kormányzati oktatáspolitikája része; a bolognai folyamat felülről lefelé szerveződő átalakítási kampány. Különböző érdekeltségű csoportok, ha vannak, elsősorban a kormányzati-politikai szférán belül, mintsem azon kívül keresendő.

Ez még akkor is így van, ha a bolognai folyamat továbbvitele érdekében a kormányzati köztes szervezetek – akár nemzetközi szinten is – külön szerveződéseket hoznak létre (pl. a európai minőségbiztosítási szervezetek szövetségét stb.). Ezek a köztes szervezetek – mint az akkreditációs politikák korábbi vizsgálatánál láttuk (Kozma–Rébay, 2006) – mintegy önálló életre kelnek, azt a benyomást keltve, mintha a változások esetleg épp az ő tevékenységeik folyamán lennének. A bolognai folyamat kormányzati reformpolitika a közép-európai felsőoktatásban; fő szereplői, mozgatói maguk a közép-európai oktatási kormányzatok.

Ukrajnában a bolognai folyamat figyelemmel kísérésére ún. nemzeti csoportot szervezett az Oktatási és Tudományos Minisztérium, miután a kormányzat 2005-ben csatlakozott a bolognai folyamathoz. Magyarországon, amely 1999-ben csatlakozott a bolognai folyamathoz, az oktatási kormányzat 2002-ben alakította meg a CsEFT elnevezésű projektet. Szlovákiában egy tipikus háttérintézet, az Oktatási Információs és Prognosztikai Intézet mintegy „magába szívta” valamennyi köztes szervezetet; Pozsonyban még az EU-csatlakozás és a kormányzati szervezetek átalakítása (oktatási minisztériumok – központi kormányhivatalok) előtt, mintegy spontán módon kialakult a felsőoktatás egyfajta központi intézménye. Magyarországon ilyesmivel már az 1980-as évtizedben kísérleteztek (budapesti Professzorok Háza). Horvátországban Nemzeti Információs Irodát állítottak föl. Az ausztriai eset (Controlling Projekt, Bologna Follow-up Csoport, 2000) egészében tükrözi azt a bürokratikus koordinációt, amellyel a bolognai folyamat nemcsak Közép-Európában, de minden jel szerint az egész kontinensen zajlik.

Köztes szervezetek. A kormányzatok és köztes szervezeteik közti kommunikáció, együttműködések és feszültségek alkotják Közép-Európában azt az elsődleges teret, amelyen a bolognai folyamat egyes lépései lezajlanak, az elhatározások megszületnek, a döntéseket meghozzák. Közép-Európában a felsőoktatási reformpolitikák mintegy szimulált politikai térben játszódnak le; a kormányzatok és köztes szervezeteik által kreált politikai „arénában”. Az elemző számára úgy tűnik, mintha valamennyi cél, legyen bár nyilvános (manifeszt) vagy rejtett (latens), egyszerűen kormányzati cél volna, melyet a felsőoktatási intézmények elfogadnak, vagy megpróbálnak – ilyen-olyan eszközökkel – ellenállni nekik. Mintha a törekvések a kormányzatok törekvései, az eszközök pedig a kormányzatok eszközei volnának arra,

hogy a bolognai folyamatot mintegy rákényszerítsék az ingadozó vagy vonakodó egyetemi-főiskolai körökre.

Kiváló példája ennek az ún. „Bologna értékelő lapok”, amelyen pl. az ukrainai oktatási kormányzat „kitűnőt” kapott a kétciklusú képzés megvalósításáért vagy a ciklusuk közötti átjárhatóságért; az ún. „nemzeti képesítési keretrendszer” bevezetéséért viszont csupán „narancsot” (azaz „történet előrelépés”). Horvátországban a bolognai folyamat előrehaladásának ellenőrzésére olyan ellenőrző testületet hoztak létre (2005), amelyben a Tudományos, Oktatási és Sportminisztérium, a Horvát Rektori Konferencia, a Nemzeti Bologna Támogató Csoport, valamint a Horvát Hallgatói Szövetség képviselői vesznek részt.

Felsőoktatási vezetők. Az persze csak látszat, hogy a bolognai folyamat csupán kormányzati reformpolitika. Mint minden hasonló helyzetben, e politikai játszma-nak is további szereplői vannak. Közép-Európában talán kevésbé látszanak, mint a bolognai folyamat más országaiban, de azért vannak. Szervezkedéseik és törekvéseik ha meg nem is tudják-akarják állítani a bolognai folyamatot, legalább is eltéríthetik az eredeti irányoktól. Közülük a leginkább láthatóvá válók az intézmények vezetői (egyetemi körök, akadémiai „menedzserek”).

Nem minden közép-európai rendszerben válnak egyformán láthatókká, de némelyekben feltűnően aktívak. Ez elsősorban a volt Jugoszlávia országaira, a szerbiai, horvátországi és szlovéniai felsőoktatásra jellemző. Ezek a felsőoktatási rendszerek erősen széttagolt hálózatot örökölték az egykori Jugoszláviától, ahol történetük során az egyetemi karok fokozatosan önállósultak, a különböző szakképző intézmények („káderképzők”) pedig eleve önállóak voltak. Pontosabban mind egyaránt a tag-országok kormányzatai alá voltak rendelve. Ezekben az országokban a 2000–2006 között meghozott (felső)oktatási törvények, illetve módosítások formálták ki azt az egyensúlyi szervezetet – a karok és azok felsőbb szervezetei között –, amelyet Szerbiában „korporációs modellnek” hívnak (mögleghezősen nagy önállósággal bíró központok fölött kari ernyőszervezet). Különösen a bolognai folyamat szerbiai alakulása emlékezteti a megfigyelőt arra az önigazgatási hagyományra, amely ebben a régióban és társadalmában, közösségeiben mélyebben is gyökerezett, mint éppen a titói Jugoszlávia erre épülő, erre hivatkozó ideológiája.

Az egyetemi-főiskolai vezetők persze nagyon is függenek az egyes kormányzatoktól, mivel – különböző hivatali mechanizmusok révén – a kormányzatok nevezik ki őket, vagy erősítik meg a hivatalukban. Mégis nagy erősségük, hogy intézményes, szervezeti háttérük van az irányításuk alatt álló intézmények formájában. Ezért Közép-Európában – s a szakirodalomból is, a politikai tapasztalatokból is tudhatóan nem csak itt – a bolognai folyamat sorsa az intézményeken (vagy rajtuk is) múlik. Az őket irányítók tehát erős, bár nem mindig kivethető szereplői a bolognai folyamatnak.

Hallgatók. Látszólag még egy szereplője van a bolognai folyamatnak Közép-Európában: az egyetemi-főiskolai hallgatóság. Látszólag, mivel számos rendszerben és több grémiumban képviselteti magát a szövetségük. Nem utolsósorban azért, mert az Európai Felsőoktatási Térségben mindenütt ott a hallgatók szövetsége, sőt nemzetközi szövetségük is van.

Elfelejtik, vagy legalábbis nem szokás emlegetni, hogy ez a fejlemény az 1960-as évtized diákmozgalmaira, különösen is a (nyugat-)németországi fejleményekre tekint vissza. És egyben visszatükröz egy hagyományt, az „önkormányzati egyetem” hagyományát, amelyben minden „egyetemi polgárnak” azonos szavazata van az egyetemen folyó eseményekben. A bolognai folyamat nemzetközi kormányzati szervei ezt a hagyományt is föllevenítik, hogy még karakteresebbé tegyék az általuk megkonstruálni szándékozott Európai Felsőoktatási Térséget.

Horvátországban a Nemzeti Bologna Támogató Csoport munkájában a hallgatók országos szövetségének képviselői is részt vesznek (a csoport tagjait egyébként maga az illetékes miniszter nevezi ki). Magyarországon a Hallgatói Önkormányzatok Országos Szövetsége csaknem egy évtizede folyamatosan bekapcsolódik az európai hallgatók szövetségének munkájába a bolognai folyamattal kapcsolatban. A szerbiai és a romániai esettanulmányok szerint a hallgatók szövetségei részt vesznek egy-egy intézményen belül a bolognai folyamat aktuális feladatainak megfogalmazásában (a szerbiai egyetemista parlamentek érdekvédő szervezetek, az egyetemi szénátusok együtödét alkotják). Szlovákiában – mint ez számos európai felsőoktatási rendszerben is szokás (1968 óta) – az önálló jogi személyiségű felsőoktatási intézmények irányító testületeiben a hallgatói önkormányzatok is részt vesznek (a szénátusban egyharmad, a fegyelmi bizottságokban fele arányban, az új felügyelő tanácsokban pedig egy fővel).

Ennél fontosabb azonban, hogy a hallgatók a „lábukkal szavaznak” a bolognai folyamatról, amikor bekapcsolódnak vagy nem kapcsolódnak be az ún. „hallgatói mobilitási programokba” (a bolognai folyamat egyik fontos célja, sőt már az 1990-években, az EU-csatlakozás előkészületei között is kiemelt helye volt ezeknek a mobilitási programoknak. Míg a mobilitási programokról Európa-szerte számos elemzés született (Teichler, 1991), s ezek jobbra sikertörténetként mutatták be ezeket a programokat, Közép-Európában a hallgatói mobilitás céljai – melyeket a bolognai folyamat tűzött ki – egészében inkább kudarcnak tekinthetők. Ez úgy is értelmezhető, hogy a hallgatóságot nem érintette meg a bolognai folyamat által generált szellemiség, s egyelőre még nem tudtak (vagy akarnak) úgy bekapcsolódni ezekbe a programokba, ahogy azt tervezőik eredetileg elképzelték.

Még Ausztriában sem tekinthető sikeresnek a hallgatók mozgósítása külföldi tanulmányokra, pedig itt nyelvi nehézségek, legalább részben, nem merülhetnek föl (2001–2006 között mind a kimenő, mind a bejövő egyetemi hallgatók aránya az összes 1,1-1,7 százalékát tette ki; a szakfőiskolákban tanulók aránya ennél látványosabban, 0,9-7,3 százalék között mozgott). Magyarországon ennél valamivel jobb a helyzet: a mondott időszakban az összes hallgató mintegy 2-3 százaléka utazott ki, és mintegy 4-5 százalék vett részt magyarországi képzéseken. Még alacsonyabb a horvát részvétel nemzetközi programokban (a 2005/06-os tanévben az Erasmus Mundus-programban mindössze két horvát hallgató vett részt). Az európai mesterprogramok létrehozásába Szlovákiában csak egy felsőoktatási intézmény kapcsolódott be eddig (2007); a Tempus-programokat több évi stagnálás után elevenítette föl. Szerbiában és Ukrajnában a hallgatói mobilitás arányait valamelyest befolyásolják a kisebbségi hallgatók aktivitásai. Talán a szlovén felsőoktatás az egyedüli, amely valamelyest nagyobb, 10 százalék körüli hallgatói ki- és beutazásokat „teljesített” –

megjegyezzük itt az ausztriai kezdeményezésű közép-európai mobilitási program (CEEPUS) hatását.

A hallgatók viszonylag alacsony mobilitását a bolognai folyamatban rendszerint két okkal magyarázzák. Az egyik anyagi, a másik oktatásszervezési. Közép-Európában a felsőoktatási intézményeknek rendszerint nincs anyagi erőforrásuk a hallgatói mobilitás támogatására – még ha Horvátországban külön alapot hoztak is létre emiatt; vagyis ha több pénz áramolnék e rendszerekbe (hallgatói mobilitásra), akkor a hallgatók aktivitása akár ugrásszerűen is megváltoznék. Az oktatásszervezési érv pedig úgy hangzik, hogy a kreditrendszer – a bolognai folyamat által célként kitűzött eszköz a tanulmányi teljesítmények átválthatóságára – éppen korlátozza, nem pedig segíti a mobilitást. (Most inkább a nemzeti képesítési keretrendszerek kidolgozása van soron Közép-Európában is.) Politikai szempontból azonban némileg másképp értelmezhető ez a föltűnő hallgatói inaktivitás: a bolognai folyamattól való tartózkodásként. A bolognai folyamat Közép-Európában még nem érintett meg széles hallgatói rétegeket; ők még nincsenek bevonva. A „lábukkal szavaznak” tehát – mégpedig nemlegesen.

Oktatók. A hallgatók legalább láthatók – már csak nemzetközi reprezentációjuk miatt (s gyanítjuk, a már említett hatvanas évek reminiscenciái miatt is). Az oktatók azonban valósággal láthatatlanok. Föltűnő, hogy Közép-Európában úgyszólván egyáltalán nem kapcsolódtak be az oktatók a bolognai folyamatba – már ami annak kialakítását, testreszabását, kritikai megvalósítását, esetleges módosításait illeti.

Nagyon is bekapcsolódnak persze, már ami a bolognai folyamat számukra leginkább látványos területét, a ciklusos képzések (azaz az alap- és mesterképzések) kialakítását illeti. A bolognai folyamatnak ez az eleme – ellentétben pl. a hallgatói mobilitással – egyfajta „sikersztori”. A szerbiai felsőoktatás öt egyeteme közül kettőn már két-, illetve háromciklusos képzés folyik. Szlovákiában most (2007/08) több mint 350 tanulmányi szak közül mintegy 160-ban lehet alap- és mesterfokozatot szerezni; valamivel több mint 300 tanulmányi szakon pedig harmadik (doktori) fokozatot is (az összesnek mintegy 80 százaléka). Magyarországon 2007–2009 között indulnak az első mesterfokozatot nyújtó képzések, melyek már az alapfokú képzésekre épülnek. A kétciklusú képzés bevezetésével kapcsolatban a 2005-ben belépő ukrainai felsőoktatás is „zöld” (kitűnő) értékelést kapott.

Mint azt a vonatkozó szerzők már a bolognai folyamat közepén (2005) megállapították, a felsőoktatási reformoknak Európa-szerte ez a legelterjedtebb és leginkább elfogadott mozzanata. (Kehm–Teichler, 2006) Ez persze nem jelenti egyben azt, hogy vita nélküli is. Ha a felsőoktatóknak egyáltalán van mérhető bekapcsolódásuk a bolognai folyamatba Közép-Európában, akkor ez azon az aktivitáson figyelhető meg, ahogy a többciklusú képzés kialakításában részt vettek és vesznek (nélkülük nem megy). Bár nem úgy folyt, mint egy évtizeddel korábban a doktori képzések megszervezése – nem presztízsnak, hanem versenyfeladatnak tekintették, afféle kizsorítósdinak –, Közép-Európában elmondható, hogy a felsőoktatók révén és közreműködésével alakult át a felsőoktatásoknak a 19. századból örökölt rendszere.

Könnyebben ment azokban a rendszerekben – s ezeken belül azokban az intézményekben, illetve tanulmányi programokban –, amelyek viszonylag újak voltak;

nehezebben és fájdalmasabban a hagyományos rendszerekben, intézményekben és diszciplínákban. Nem véletlen, hogy a közép-európai rendszerek közül az ukrainai vagy a szerbiai felsőoktatásban jóval gyorsabban ment az átalakítás, mint például az ausztriai rendszerben (amelyben „hosszabban készültek föl rá”). (A romániai rendszer kivétel, mivel ott a felsőoktatás francia mintára mindig is kétciklusú volt.) S az sem véletlen, hogy a szakképzésben – amelynek nemzetközi kompatibilitása nyilvánvalóbb, mint az általános képzéseké – szintén gyorsabban ment az átalakítás.

Mindez azonban azt is jelenti, hogy a felsőoktatók hozzáállása a folyamatban lévő felsőoktatási reformokhoz körülbelül ugyanolyan, mint három évtizeddel korábban a közoktatási reformokhoz. Akkor a pedagógusokat tartották a reformok egyik kerékkötőjének (vö. Husén–Boalt, 1967), ma a felsőoktatók látszanak azoknak. Különösen is olyan köreik, amelyek szervezettebbek, következésképp érdekeiket jobban ki tudják fejezni, és megpróbálják érvényesíteni is (az ún. „akadémiai körök”). Velük szemben a „felvilágosult menedzserek” kellene átvegyék a felsőoktatás irányítását (vö. Reed et al.), akikkel együttműködve aztán a reformok az egyes intézményekben is keresztülvihetők.

A reformnak ez a politikai dinamikája különösen nyilvánvaló néhány közép-európai esettanulmányban (például az újvidéki egyetemről vagy a kolozsvári BBTE-ről szólóban). Közép-Európában ráadásul mindez nemcsak a menedzserizmus köntösét ölti, hanem politikai köntöst is egyben: a bolognai folyamat megvalósítása újabb lépés a kíváncsnak tartott politikai irányzat érvényesüléséhez, ezen keresztül a politikai rendszerváltozáshoz.

Munkaadók. Végül a láthatatlan szereplők közé tartozik gyakorlatilag minden olyan erő, amely a felsőoktatás és a kormányzatok közvetlen körén kívül esik. A Közép-Európában folyó felsőoktatási reformokban – a bolognai folyamat szellemében – folyton hivatkoznak a hallgatók elhelyezkedésére, a munkaadók szükségleteire és kívánságaira, a munkaerőpiacra és a hallgatói életpályák követésére. Ezek a hivatkozások azonban inkább helyettesítik a felsőoktatást körülvevő gazdasági érdekszférát, mintsem összekötnék azzal. Szervezett hallgatói követésről, vagy legalább hallgatói megkérdezésről csupán a szerbiai és a magyarországi esettanulmányokból értesültünk, a többi esetben csupán mint a bolognai folyamat kiemelkedő céljáról vagy eszközéről. A bolognai folyamatban tehát a felsőoktatáson kívüli szereplők Közép-Európában egyelőre nem kapnak meghatározó szerepet, még akkor sem, ha Közép-Európa felsőoktatási rendszereinek meghatározó szektorai ma már a szakképzések, nem pedig a tradicionális egyetemek (legalábbis bevételeiket, hallgatóikat, gazdasági és nemzetközi beágyazottságukat illetően).

A BOLOGNAI FOLYAMAT MINT BÜROKRATIKUS KOORDINÁCIÓ

A jelenlegi felsőoktatási reform Közép-Európában a kormányzatok és köztes (puffer) szervezeteik, valamint az intézmények és az általuk megjelenített vezetők, oktatók és hallgatók erőterében zajlik. Főszereplői a kormányzatok. A szereplők egy része

láthatatlan; közreműködésüket a bolognai folyamatban csak intézményi esettanulmányokkal vagy magatartásuk utólagos értelmezésével közelíthetjük meg. Ebben a nagyon is behatárolt politikai térben a kormányzati szféra viselkedésére kell elsősorban figyelniünk (amelybe beletartoznak az ún. köztes szervezetek is).

Hivatalos célok – rejtett törekvések. A felsőoktatási reformok dinamikáját Közép-Európában a szervezetek magatartásában mutatkozó ellentmondások, feszültségek és konfliktusok révén tehetjük elsősorban láthatóvá. Ezeknek az ellentmondásoknak az egyik kifejeződése a hivatalos célok és ehhez képest rejtett törekvései közötti feszültség.

Horvátország 2001-ben csatlakozott a bolognai folyamathoz. Bár a bolognai folyamat a felsőoktatásról szól – hogyan léphetnek be a csatlakozó országok az Európai Felsőoktatási Térség-be –, a kapcsolódó külpolitikai törekvések (belépés az EU-ba) nemcsak nyilvánvalók, hanem a kormányzati kommunikációban is megjelentek. Ausztriában 1999-ben módosították az egyetemi törvényt – a módosításra (a módosítókra) hatott a *Sorbonne-i Közös Nyilatkozat* (1998), a *Bolognai Nyilatkozatra* hivatkozva pedig könnyebb volt keresztyülvinnie a kormánynak egy sor, az ausztriai felsőoktatástól akkor még idegen újítást (kétciklusú képzés, diplomamelléklet, az európai kreditrendszer alkalmazása stb.). A szerbiai vagy ukrainai felsőoktatás-politikában a csatlakozás a bolognai folyamathoz úgy értékelhető, mint az adott kormány elköteleződése az európai csatlakozás iránt (mindkét ország a korábbi diktatórikus rendszer bukását követően csatlakozott a bolognai folyamathoz). Az események ilyen sora illusztrációul szolgál a megállapításhoz: a bolognai folyamat hivatalos céljai bár értelemszerűen minden felsőoktatási kormányzat számára közősek, Közép-Európában azonban alkalomként szolgálnak arra, hogy más, a bolognai folyamatól eltérő (oktatáspolitikai, politikai) célok elérését segítsék elő.

Az alábbiakban néhány példát mutatunk be arra, hogyan szolgálják a bolognai folyamat céljai a vizsgált országok felsőoktatási reformjainak politikai szükségleteit.

- A horvátországi felsőoktatás-politika egyik törekvése a kari önállóság gyöngítése (a jugoszláviai örökség). Ehhez aktuálisan fölhasználható a minőségpolitika, vagyis az oktatói értékelések és a program-akkreditációk. Alkalmazásuknak a horvátországi rendszerben ilyen másodlagos funkciója is van.
- A szlovákiai felsőoktatás-politika egyik törekvése a felsőoktatás tömegesedésének mérséklése. A kétciklusú képzés bevezetésének egyik következményeként arra számítanak, hogy a mesterképzésbe jóval kevesebben lépnek majd be. A bolognai folyamathoz kapcsolódás ebben az esetben (hasonló törekvés másutt is van Közép-Európában) a felsőoktatás egyfajta szűkítését is szolgálja.
- A szlovéniai felsőoktatás-politika egyik törekvése az önálló felsőoktatási rendszer kiépítése. A bolognai folyamathoz kapcsolódás abban segít, hogy az intézmények még inkább eltávolodjanak a jugoszláv örökségtől. (De mert az intézményi centralizáció nem halad elég gyorsan, a felsőoktatási hálózat még mindig fragmentált maradt, az oktatási kormányzat pedig nem elég befolyásos, a bolognai folyamat intézményenként más és más fejleményekkel halad.)
- A magyarországi felsőoktatási kormányzat permanens legitimitásválságát könnyíti, ha a reformok során unos-untalan a nemzetközi szervezetekre, főként az

EU-ra, illetve a bolognai folyamatra hivatkoznak, melyet mintha az EU kezdeményezett volna.

- A szerbiai felsőoktatásban folyó hatalmi küzdelemben a kormányzat számára segítséget jelent, ha nemzetközi szervek (például minőségbiztosítók, jelentéskészítők, a bolognai folyamat haladását monitorozók stb.) előtt megnyitja a felsőoktatást.
- Az ukrajnai felsőoktatás csatlakozása a bolognai folyamathoz azt is szolgálja, hogy az államiság önállóságát demonstrálja, különösen különböző európai uniós szervezetek előtt. A bolognai folyamat néhány eszköze, például a minőségbiztosítás vagy a kreditrendszer bevezetése a felsőoktatás centralizálását eredményezi, s ezzel a nemzeti identitástudatot erősíti.
- Az ausztriai felsőoktatás relatív előnye a bolognai folyamatban egyben alkalom arra, hogy a keleti nyitás politikáját is szolgálja (például a CEEPUS-program révén, vagy olyan Tempus-program meghirdetésével, amelynek a célja „Délkelet-Európa” felsőoktatásának besegítése az Európai Felsőoktatási Térségbe).

Ezek a példák megfoghatóvá teszik eddigi érvelésünket. A bolognai folyamat beilleszkedik Közép-Európa felsőoktatási reformjaiba azáltal, hogy szolgálja konkrét oktatáspolitikai (és nagypolitikai) szükségleteiket is. A bolognai folyamat céljai és egy adott felsőoktatási rendszer valóságos fejleményei közötti feszültségek és elmentmondások természetesen. Abból következnek, hogy a bolognai folyamat ebben a térségben egyfajta „felsőoktatási rendszerváltást” is jelent.

Koordináció: bürokratikus vagy piaci? Az eddigiekből kiderült, hogy a felsőoktatási reformok (mint az oktatási reformok minden kontinentális rendszerben) felülről lefelé irányuló intézkedések sorozatával mennek végbe. Bármennyi hivatkozás történik is a munkaerőpiac szükségleteire (egységes európai munkaerőpiac, az áru, a tőke és a munka szabad mozgása stb.), a valóság mégis az, hogy a bolognai folyamatot azok a köztes szervezetek kezdeményezik és tartják mozgásban, amelyek jelenleg a Brüsszeli Bizottság és az Európai Felsőoktatási Térség között közvetítenek. A bolognai folyamat a felsőoktatási reformok egyfajta bürokratikus koordinációja; amelynek megvannak a maga szabályai, eltérők a piaci koordinációval folyó felsőoktatási átalakulásoktól.

Az akkreditációs politikák vizsgálata során (Kozma–Rébay, 2006) láttuk, hogy az angol akkreditáció olyan viszonyok között zajlik, amelyek inkább emlékeztetnek a piaciakra, mint például a franciaországi akkreditáció. Az angliai felsőoktatás környezetét „szimulált piaci viszonyoknak” neveztük. A bolognai folyamat időnként szintén ilyen „szimulált piaci viszonyok” között bonyolódik le. Közép-Európában azonban még csak „szimulált piaci viszonyok” között sem. Itt a hagyományoknak megfelelően bürokratikus, nem pedig piaci koordináció zajlik: a kormányzatok mint fenntartók bevezetnek, elrendelnek, kezdeményeznek. Legföljebb a jogállamiság szabályait követve megteremtik a felsőoktatási reform törvényi hátterét. Valamennyi közép-európai országban az jelenti a bolognai folyamat egy-egy fordulópontját, amikor meghozzák vagy pedig módosítják a megfelelő törvényeket.

Szerbiában 2005-ben fogadták el azt a felsőoktatási törvényt, amely törvényi háttérrel ad a 2000 óta folyó intézményi szintű próbálkozásoknak. Ezzel a szerbiai felsőoktatásban zajló bolognai folyamat törvényes alapokra helyeződött. Magyarországon 2005–2006-ban szavazták meg azt a törvényt, amely végre alapot nyújtott a bolognai folyamatnak. (Addig a bolognai folyamatban való részvétel tulajdonképpen törvényes alapok nélkül, a kormányzati fölhatalmazás körében maradványként folyt.) Ukrajnában 2002-ben fogadták el a legutóbbi felsőoktatási törvényt (az ország 2005-ben csatlakozott a bolognai folyamathoz, az ennek megfelelő új törvény tehát várható). Szlovéniában az 1993-as felsőoktatási törvényt módosították a bolognai folyamatnak megfelelően (1999). További törvényi háttérrel is teremtettek azonban a felsőoktatási reformnak (törvény a felsőfokú szakképzésről, valamint törvény az ekvivalenciáról és értékelésről, 2004). Romániában az 1996-os felsőoktatási törvényt módosították ahhoz, hogy a bolognai folyamatba a romániai felsőoktatás bekapcsolódhassék. Szlovákiában 2002-ben hoztak törvényt a felsőfokú végzettségekről és a szakképesítések elismeréséről (2004-ben módosították); ezek Szlovákiában a bolognai folyamat törvényességi alapjai. Horvátország 2001-ben csatlakozott a bolognai folyamatához; 2003-ban fogadtak el törvényt a tudományos kutatásról és a felsőoktatásról (2004-ben módosították a bolognai folyamatnak megfelelően). Ausztriában 1997-ben fogadták el, azonban 1999-ben módosították az egyetemi törvényt.

A bolognai folyamatba történő belépés és a törvényes háttér megteremtése közötti idő, láttuk, meglehetősen változatos (egyőtől akár hat-hét évig is eltarthat). Sőt, van olyan felsőoktatási rendszer is, amelyben a reformok jelenleg is a megfelelő törvényességi háttér nélkül folynak. Ezek az eltérések azonban nem azt jelentik, mintha a bolognai folyamat az egyik rendszerben mintegy spontán módon, „alulról” kezdeményeződött volna, míg a másik rendszerben felülről (legfőleg a szakértők és a kormányzat képviselői közötti érdekküzdelmeket tükrözik az eltérések, ami persze szintén nem kevés). A bolognai folyamat és a törvénykezés közötti időbeni eltérések sokkal inkább az egyes kormányzatok szilárdságát vagy elbizonytalanodását jelentik a bolognai folyamatban. És ez szabályszerűen együtt jár a bolognai folyamat gyorsabb vagy lassabb előrehaladásával; egyúttal a folyamatban lévő felsőoktatási reform elakadásával vagy lendületével is. Mindez a bürokratikus koordinált reformok jellemzője, ahogyan azt korábban Archer is leírta. (Archer, 1982)

Célok és eszközök. A bürokratikus koordináció jellege vizsgálható a felsőoktatási reformok céljaiban és a hozzájuk társított eszközökben – a kettő megfelelésében vagy ellentmondásaiban. Mint ahogy a bolognai folyamat meghirdetett céljai és az általuk, rájuk hivatkozva megvalósuló kormányzati törekvések a kormányzati körökön belüli feszültségeket és ellentmondásokat tükrözik, úgy a célok és mechanizmusok összehasonlításával a kormányzati reformok és az intézményi törekvések (a felsőoktatási szféra) ellentmondásaira vetül fény.

A szlovéniai reform mechanizmusai kétirányúak. Szakértők korábban kapcsolódtak be az európai fórumokba, mint más országokéi, és a köztes szervezeteket fokozatosan felszívta a minisztérium (centralizáció). Ugyanakkor a kormánynak nincs elegendő befolyása ahhoz, hogy ezt a központosítást végigvigye (az oklevelek

elismerése az egyetemek dolga, de a minőségbiztosítást még nem sikerült intézményi szinten megszervezni).

- Ettől eltérően a horvátországi oktatási kormányzat markánsan lép föl a felsőoktatási szférában. Horvátországban a kutatások mintegy 80 százalékát jelenleg (2007) is az állam finanszírozza. Ennek megfelelően azonban például a kari autonómiát az „egyetemek egységes jogi státusának” megteremtésével szorították vissza.
- A szlovákiai felsőoktatásban a rendszerváltozás főntebb említett három hulláma kísérhető figyelemmel. A rendszerváltozást követően az intézmények autonómiája erősödött meg; az önálló szlovák államiság megteremtésétől kezdve azonban a minisztériumi irányítás került túlsúlyba. Ennek megfelelően például a köztes szervezetek bekerültek a minisztérium közvetlen felügyelete alá, illetve annak a szervezetébe is. Sőt, a minisztériumban készültek el az alapszakok tanulmányi tervei is, és csak ezekben lehet felsőfokú végzettséget szerezni.
- A szerbiai felsőoktatásban elterjedt ún. korporatív modellt korábban már említettük. Ennek megfelelően itt a kormányzat és az intézmények között egyfajta „egyensúly” állott be. Az egyensúly azonban törékeny, bármikor felborulhat – annak függvényében, ahogyan a kormányzati szférán belül a reformerők vagy a konzerválni akarók kerülnek túlsúlyba (a bolognai folyamat pártolói számára erősebb kormányzati beavatkozás volna kívánatos, a folyamatot fékezni kívánók az erősebb intézményi autonómiát látják szívesebben).
- Az ukrainai felsőoktatási reformot egyértelműen a kormányzat tartja kézben, irányítja és diktálja. Itt az intézményi autonómiának alig jut játéktér; ezt a játéktérrel csak a törvényesség hiányában vagy a törvények rései között lehet kihasználni.

A főnti példák mutatják, hogy a bolognai folyamat Közép-Európában többé-kevésbé erőteljes bürokratikus koordináció révén valósul meg – azaz a felsőoktatást tulajdonképpen a kormányzatok reformálják. Rendszerenként eltérő persze az a befolyás, amellyel a kormányzatok fel tudnak és fel akarnak lépni a bolognai folyamat nevében az intézményi szférában (az inga egyik szélsőséget talán a szerbiai bolognai folyamatban figyelhetjük meg, míg a másik szélsőséget az ukrainai reform mechanizmusai alkotják). A bolognai folyamat – a bürokratikus koordináció erősségét, mechanizmusai hatékonyságát illetően – Ausztriában, Szlovákiában vagy Magyarországon e két szélsőség között helyezhető el. Mindennek nemcsak történeti okai vannak, hanem (főként) politikaiak. Azok a kormányzatok, amelyek a rendszerváltozás korábbi vagy későbbi fázisában járnak – már csatlakoztak az Európai Unióhoz, vagy még csatlakozásra várnak –, határozottabban tudják képviselni, vagy csak kevésbé érvényesíthetik a bolognai folyamat egyes követelményeit. Az Európai Unióra történő hivatkozás kisebb vagy nagyobb súllyal esik latba aszerint, hogy az adott politikai közösségben már végleg eldőlt ennek fontossága és szükségessége, vagy még erősek az ellenzői is. A kormányzatok és az intézmények erőpróbája rendszerenként aszerint alakul, hogy a kormányzatokat tudja-e erősíteni a bolognai folyamat, a rá való hivatkozás.

Politikák. A bolognai folyamat Közép-Európában eddig (2007) a következő eredménnyel járt. Egyes felsőoktatási rendszerek fokozatosan bekapcsolódtak a reformba (csatlakoztak a bolognai folyamathoz). Éspedig azért, hogy a reformban részt vevő kormányzatok és szakértők folyamatosan részt vettek nemzetközi rendezvényeken és szerveződésekben; újra meg újra összehasonlíthatták az általuk képviselt felsőoktatási rendszer „teljesítményeit”, azaz előrehaladását a bolognai folyamatban; és személyesen kellett helyt állaniuk az így kialakuló nemzetközi versenyben. Azok a felsőoktatási rendszerek kapcsolódtak így bele a bolognai folyamatba, amelyeknek a felsőoktatási kormányzata (és szakértők, köztes szervezeteik) egyrészt elkötelezett volt a bolognai folyamat iránt nemzetközileg, másrészt elegendő politikai támogatást kapott odahaza (beleértve az intézményi szférát is). A bolognai folyamat kezdeményezői eredetileg így is gondolták; az 1999-es *Bolognai Nyilatkozatot* aláíró (felső)oktatási miniszterek emellett kötelezték el magukat, még ha a folyamat átfogó jellegét nem is mindegyikük láthatta előre. Ez a bolognai folyamat optimális változata.

Közép-Európa legtöbb felsőoktatási rendszerében – legalábbis az általunk összehasonlítottakban – azonban nem ez történt. Egy másik magatartás, politikai mozgásforma is kirajzolódott: a sodródásé. Ezen azt értjük, hogy a bolognai folyamat lépései nem úgy és nem akkor valósultak meg, ahogy és amikor tervezték; az újabb és bővülő bolognai célok ráhalmozódtak a még nem teljesítettekre; a bolognai folyamat aktuális tennivalói mintegy rátorlódtak az elmaradásokra; mindennek kapkodás a vége a kormányzati szférában; ez lecsapódva az intézményekre fölerősíti azok ellenállását. Közép-Európában – a rendszerváltozás viszonyai között – mindez átpolitizálódik; a sikereket a rendszerváltozás áttöréseként értékelik, az elmaradásokat pedig úgy kommunikálják, mint a rendszerváltozásban ellenérdekeltek erők győzelmét. Ez a bolognai folyamat tipikus alakulása ebben a régióban.

De nem az egyetlen. Egyes kormányok, bár csatlakoztak a bolognai folyamatához, nem nyertek elegendő politikai támogatottságot hozzá. Ennek következtében az intézményi szféra, esetenként maguk a köztes szervezetek a bolognai folyamatra hivatkozva sikeresen valósítják meg saját, nemzeti identitást építő céljaikat. Az ilyen felsőoktatási rendszerben a bolognai folyamat valósággal a visszajára fordul. A hivatalos célokra hivatkozva olyan rejtett törekvések kapnak utat, amelyek idegenek voltak a bolognai folyamattal, vagy egyenesen ellentmondtak nekik (például a minőségbiztosítás kormányzati eszközzé válik a köztes szervezetek kezében az intézmények fölötti, a rendszerváltozás során elvesztett kontroll visszanyerésére; a kétciklusú képzés bevezetése címén szűkítik a felsőoktatást; a munkaerőpiacra való együttműködés címén vagy az európai egyetemi mintákra hivatkozva igyekeznek korlátozni az intézmények önállóságát). Az ilyen felsőoktatási politika elszigetelődéshez vezet.

Bár a sodródás a tipikus felsőoktatás-politikai forgatókönyv ebben a régióban, mindhárom politika megfigyelhető.

- Szerbiában a bolognai folyamatot mintegy jelszóként használják a modernizáció hívei a konzervatívokkal szemben. A kormány akkor áll az élére (akkor hasznosítja), amikor Nyugat-barát. A „Kelet-barát” kormányok vagy miniszterek ezzel szemben szívesebben hivatkoznak az egyetemi körökre. A bolognai folyamat belekerült, ill. beleágyazódik a jelenlegi szerbiai politikai elit alapdilemmájába

(Nyugat vagy Kelet). Mindez ráadásul földrajzilag is megoszlik. Belgrád konzervatívnak, míg például a Vajdaság Nyugat-barátabbnak bizonyul. Az egyetemeken ugyan tilos a politizálás, de a politikusok visszatérnek az egyetemekre, egyetemi karrierekből pedig politikusi karrier is lehet. Ez folyamatos kölcsönhatást jelent a két szféra között, s egyik magyarázata az átpolitizáltságnak is. A bolognai folyamat nyomán egyik latens cél a kormányzat megerősödése. A partnerek meglehetősen erősek – ezért velük szemben az esetleges elnyomás is szokatlanul erős (Milosevics). Az akadémiai körök „erős bástyái” a karok, a kormányzat kezdeményezése (a bolognai folyamat mintájára) az „egyetem”. Az erős civil szférának hagyományai vannak Szerbiában (önigazgató társadalom). Aktuálisan az akadémiai szféra legitimitását biztosítja, hogy már a Milosevics-érában elkezdtek a modernizálás végett szervezkedni – ebből nőtt ki a jelenlegi egyetemi szervezet (Szerbiai Oktatásügyi Tanács). A bolognai folyamat alkalmatlan eleget tenni az egyetemi reform jelszávának, mivel nem alulról jövő mozgalomként érkezett, hanem az EU iniciatívájaként.

- Az ukrainai felsőoktatás-politika az egyértelmű „bürokratikus koordinációt” testesíti meg. Ukrajna példáján azonban mást is tanulmányozhatunk. Mindaz, ami a bolognai folyamattal jár, valójában a kormányok legitimitását szolgálja kifelé, befelé pedig dominanciájuk megerősítését a felsőoktatási szféra fölött. (Az egyetemi autonómia megszerzése Gorbacsov alatt, és elvesztése vagy korlátozása a függetlenség kikiáltása után.) A bolognai folyamat itt is kormányzati kezdeményezésre indult meg, mint Közép-Európában mindenütt. A manifeszt és latens célok azonban erőteljesen eltérnek egymástól, sőt akár homlokegyenest ellenkeznek is. A manifeszt cél a bekapcsolódás a folyamatba (az Európai Felsőoktatási Térségbe). A latens törekvések azonban – ellenkezőleg – a felsőoktatást a legfontosabb kultúrpolitikai terepek egyikének tartják, ahol egy új, ukrán értelmiség alakítható ki, és ahol az új identitás nemcsak erősíthető, hanem egyenesen felépíthető. Akár a manifeszt célok jegyében cselekszik a kormányzat, akár a latens célokat követi, mindenképp a kisebbségek húzzák a rövidebbet. A kisebbségi intézményeknek csak két választásuk marad. Vagy kimaradnak a bolognai folyamatból (ahogy azt a kormányzat értelmezi), s akkor marginalizálódnak, esetleg el is pusztulnak; vagy adaptálódnak, és akkor elvesztik sajátos jellegüket.
- A szlovéniai felsőoktatás-politika teljes erőfeszítéssel a fölzárkózás irányában tart. Mert: kis létszámú ország, népessége erőteljesen csökken, gazdasága pedig nyitott. Ezért állandóan ott van a nemzetközi szintén, mindent bevezet, törvényt hoz, jelent, alkalmazkodik. Ugyanakkor a kormányzati szféra viszonylag gyöngye, nem tud érvényt szerezni az elhatározásoknak. A karok és akadémiai körök erősek, ami a felsőoktatási kormányzatot óvatosságra, sőt akár tétovázásra is készíti. Minthogy a bolognai folyamat kormányzati és kormányzatokon felüli erőket mozgósít, ha a kormányzat nem akarja és nem tudja átvinni felülről, akkor nem fog „magától” megvalósulni alulról. Az ellenállás további forrása a törekvés arra, hogy Szlovéniának önálló felsőoktatási rendszere legyen. Alighogy megteremtették, máris érzékelnek egy új reformot, amellyel szemben viszont van ellenállás.

A sodródás – Közép-Európa tipikus felsőoktatási politikája – mindhárom főnti esetben megfigyelhető. Mégis van különbség köztük. Az ukrain reformok – deklarált „bolognai” céljaikkal ellentétben – valójában még mindig arra szolgálnak, hogy a nemzetállami identitást erősítsék a felsőoktatás eszközeivel is (az elzárkózás politikája). A szerbiai felsőoktatási reform a folyamatban lévő rendszerváltozás erősen átpolitizált erőterében játszódik. Ebben a politikai „arénában” a felsőoktatás reformja a szerint alakul, ahogyan a rendszerváltozásban részt vevő erők egyensúlya változik, eltolódik. A felsőoktatási kormányzat is ennek az erőharcnak a foglya. Ez okozza, hogy a szerbiai felsőoktatási reform a sodródás jeleit mutatja. A szlovéniai reform is erősen tagolt politikai térben játszódik le: a felsőoktatási kormányzat befolyását erősíti nemzetközi integráltsága, korlátozza viszont a felsőoktatási szféra viszonylag nagy önállósága. Bár ez a bolognai folyamatot lassítja, mégis egyfajta kiegyensúlyozottságot kölcsönöz neki. Azt mondhatjuk tehát, hogy a szlovéniai reformfolyamat mutatja leginkább a bolognai folyamat optimális alakulását, a pozitívnak tekinthető forgatókönyvet.

KISEBBSÉGI OKTATÁS ÉS A BOLOGNAI FOLYAMAT

Kisebbségi felsőoktatás. Közép-Európa tele van nemzeti kisebbségekkel. Az ő problémáik azonban nem jelennek meg a bolognai folyamatban: a bolognai folyamat gyakorlatilag anélkül zajlik, hogy a kisebbségi oktatásról bármi szó is esnék. Látni való, hogy az illetékes nemzetközi szervezetek nem kívánnak ezzel foglalkozni. Mint tagállami problémát az egyes kormányzatokra hagyják. A kisebbségi kérdés tehát a bolognai folyamatban nem összeurópai kérdésként, hanem az egyes felsőoktatási rendszerek problémájaként jelenik meg. Ahhoz, hogy megértsük, a rendszerváltozásokig kell visszamennünk.

A közép-európai rendszerekben a „kisebbségi oktatás” rendszerint a nemzeti kisebbségeket jelenti. A bolognai folyamat idején azonban ez a terminus már egyebet is jelent. Minden olyan (felső)oktatást, amelyet az adott társadalom valamely kisebbsége tart fenn vagy igényel. Ilyen kisebbség lehet minden sajátos szükségletű hallgatói csoport, amely arra tart igényt, hogy a felsőoktatás az ő speciális szükségleteit is kielégítse. Közép-Európában két ilyen csoportot ismerünk: a (kisebbségi) nemzeti közösségeket és a (keresztény) egyházakat. A „kisebbségi (felső)oktatás” tehát ebben a régióban egyes nemzeti és etnikai közösségek, valamint egyes egyházi szervezetek számára fenntartott, az ő tulajdonukat képező, az ő szükségleteikre hivatkozó (felső)oktatást jelent.

A vizsgált felsőoktatási rendszerek közül a szlovákiai, az ukrainai, a romániai, a szerbiai és a horvátországi néz szembe számottevő (nemzeti) kisebbségekkel: magyarokkal (Szlovákia, Ukrajna, Románia, Szerbia, Horvátország); oroszokkal (Ukrajna); románokkal (Ukrajna, Szerbia); törökökkel (Románia, Szerbia); szlovákokkal (Magyarország, Ukrajna, Szerbia, Horvátország); olaszokkal (Horvátország, Szlovénia); romákkal/cigányokkal (Magyarország, Szlovákia, Románia, Szerbia).

A régióban elsősorban a katolikus egyház tart fenn oktatási (így felsőoktatási) intézményeket (Szlovákia, Magyarország, Ausztria, Horvátország, Szlovénia). A másik nagy keresztény egyház az ortodox (Ukrajna, Románia, Szerbia), bár az ortodox (nemzeti) egyházak kevésbé aktívak a (felső)oktatás terén: jórészt lelkészképző intézményeket tartanak fenn. Protestáns oktatási intézményeket elsősorban Magyarországon, Romániában és Szlovákiában találhatunk (főként magyarul beszélő reformátusokat, kisebb részben evangélikusokat Szlovákiában, valamint egykori és jelenlegi német ajkú területeken). A rendszerváltozásokat, forradalmakat és háborúkat követő újabb fejlemény a vizsgált országokban a katolikusok és protestánsok együttműködése a (felső)oktatásban.

Egyházak és nemzetiségek gyakran szorosan kötődnek egymáshoz Közép-Európában. Az ortodoxok nemzeti egyházakra tagolódnak; a vizsgált régióban az ukrán, a román és a szerb ortodox egyházak a legnagyobbak. Következésképp a román, az ukrán vagy a szerb kisebbségek, ahol vannak, rendszerint egyben ortodox kisebbségek is. Hasonlóképp erősen nemzetiséghez kötöttek a református egyházak, amelyek csaknem mind a magyar nemzeti közösségekhez tartoznak. (A katolikusok ezektől eltérően „nemzetközies” részben a pápai főség, részben a vatikáni államiság miatt. Az egyes egyházak azonban egyre inkább összefonódnak azzal a politikai entitással, amelyben működnek – szlovák, szlovén, horvát vagy magyar katolikusok, román, ukránjai (ruszin) görög katolikusok.

Vallási és nemzeti közösségeknek ebből a sajátos összefonódásából az következik, hogy ebben a régióban a kisebbségi (felső)oktatás egyszer nemzeti, másszor egyházi kérdésként merül föl. A nemzeti közösségek által igényelt vagy fenntartott intézmények gyakran egyben egyházi intézmények is; az egyház gyakran éppen nemzeti kisebbségek számára szervez és tart fenn intézményeket, ráadásul az általuk lakott térségekben. Vallási és nemzeti kisebbségeknek ez az iskolafenntartó összefonódása Európa-szerte, sőt Európa határain kívül is jól ismert. A vizsgált régióban azonban meghatározó (vö. Kozma, 2005), különösen a rendszerváltozások óta.

A kisebbségi (vallási és nemzeti közösségi) intézményeknek egy-egy felsőoktatási rendszerhez fűződő viszonya bonyolult, tradíciókkal terhelt és dinamikusan változó. A rendszerváltozások óta számos szakértő – különösen az amerikai irodalomban (Levin, 2006) – úgy ünnepli ezeknek az intézményeknek a megjelenését és terjedését, mint a magánfelsőoktatás elterjedését Közép-Európában. Ebből az következne, hogy egy második szektor van kibontakozóban az állami felsőoktatás mellett, a magán-felsőoktatásé. Ez a rendszerváltozást követő új szabadságok birodalma, melyben hallgatók és oktatók megszabadulnak a diktatórikus kormányzatok negyven éven át tartó uralmától, és megnyitják kapuikat a hazai és nemzetközi felsőoktatási piacok előtt. Más kutatásokból azonban tudjuk, hogy nem ez a helyzet. (Kozma, 2005) Ezzel az idealizált képpel szemben a magán-felsőoktatás Közép-Európában a felsőoktatási rendszerek peremén van csupán, és ezeknek az intézményeknek a nagy korszaka az 1990-es évtized volt ebben a régióban.

Rendszerváltozások és kisebbségi intézmények. A rendszerváltozások már korábban említett első hullámában – amely a kiszabadulás eufóriáját hozta – a korábbi szabályozások érvényüket veszítették, vagy legalábbis meglazultak. Ez a szakasz a

régió északnyugati fele számára körülbelül 1988–1994 közé tehető (Magyarország, az önálló Szlovákia), a régió keleti felében azonban csak a forradalmakkal (Románia, Ukrajna), illetve a balkáni háborúkkal (Horvátország, Szerbia) zárult le. Ebben a régióban – Magyarország és Románia kivételével – a korábbi államalakulatok felbomlottak, és az új politikai entitások csak lassan keltek életre. A rendszerváltozások, forradalmak és háborúk politikai elitje az előző rendszerekből öröklődött át. Azt próbálták megvalósítani, amit a rendszerváltozások előtt megálmodtak. Ezeket a politikai elképzeléseket – oktatáspolitikaiakat és társadalompolitikaiakat egyaránt – „harmadik utas” elgondolásoknak nevezhetjük. Olyan elképzeléseket igyekeztek valóra váltani, amelyek a régió politikai irodalmában már a 19. század végétől ismeretesek, és a régió történetében újra meg újra életre keltek (önigazgatás, közvetlen demokrácia, kollektív szabadságjogok, önellátó közösségek, a régió sajátos, külön történeti fejlődése a világrendszerektől függetlenül).

Ezt a történeti fejlődést a már idézett Ferguson (2003, 2005) úgy értelmezi, mint a korábbi, birodalmi jellegű függésekből való kiszabadulást. Érvelése szerint a világtörténelem politikai nagyszerveződések (birodalmak) története, és a tőlük való függetlenedés csupán átmeneti illúzió. Addig tart, ameddig az adott politikai entitás (állam, ország, társadalmi közösség) bele nem kerül egy új birodalmi szerveződésbe. Ez a vélemény nemcsak sokat mondó, hanem a rendszerváltozások történetére ebben a régióban jól alkalmazható.

A korábbi, viszonylag szűkre szabott keretek után ebben a politikai vákuumban kezdődött meg a felsőoktatás robbanásszerű terjedése. A szabályozatlan viszonyok között a magán-felsőoktatás számos formája jött létre a régióban. Egyik sajátos képződmény az olyan közösségi (helyi, regionális) főiskola vagy „egyetem” volt, amely egy-egy térség régen lappangó igényeit elégítette ki. (Ezeknek az intézményeknek a keletkezését mutattuk be korábbi, már idézett publikációnkban. [Kozma, 2005.]) Szervezői és működtetői azok a vezetők voltak, akik a rendszerváltozás előtt nem tudtak vagy nem akartak nyilvánosságra lépni, s akik politikai ambícióikat az adott történeti pillanatban felsőoktatási intézményalapításra fordították. Ezek a közösségi (helyi, regionális) főiskolák vagy „egyetemek” Közép-Európában többségében egyházi és nemzeti kisebbségi szerveződések voltak.

A rendszerváltozás második szakasza a konszolidáció időszaka volt (nagyjából az 1990-es évek közepétől a 2000-es évek közepéig a háborúk és forradalmak lezárulásával, az új politikai intézmények kiépülésével egészen az Európai Unióba történő belépésig). Ebben az időszakban új elit lépett a politikai „arénába”, amely Közép-Európa nemzetközi integrálódását képviselte. Míg az előző elit a fő politikai teendőt az adott ország önállóságának és identitásának kiépítésében látta, addig az új elit az új integrációkat sürgette (nemzetközi szervezetek és vállalatok). Ez az időszak a felsőoktatásban is konszolidációt hozott létre. Ezt mutatja a rendszerváltozás utáni felsőoktatási törvények első generációja (Szlovákia, 1990; Ukrajna, 1991; Szlovénia és Magyarország, 1993; Horvátország, 1994; Románia, 1996). Ezekben a törvényekben – valamint a hozzájuk kapcsolódó akkreditációs eljárásokban – konszolidálták a felsőoktatás rendszereit.

A konszolidációs törvények kijelölték a magán-felsőoktatás helyét és szerepét is az adott ország felsőoktatási rendszerében. Szemben a már említett várakozásokkal

azonban a felsőoktatás magánszektora nem húzóágazattá vált, hanem csupán kiegészítő szerepet töltött be, esetenként még azt sem. Azok a helyi intézmények, amelyek tisztázatlan körülmények között jöttek létre, vagy be tudtak tagolódni a kiformalódó nemzeti felsőoktatási rendszerekbe, vagy pedig a megszűnés határára kerültek. Sokan egyenesen élet-halál harcot vívtak a megmaradásért, és csak akkor sikerült túlélniük a felsőoktatás konszolidációját, ha gazdasági és (vagy) politikai támogatókra találtak (rendszerint az ún. „anyaországokban”). Azokat az igényeket, amelyeket az első időszakban életre hívott intézmények töltöttek be, ebben a második, konszolidációs időszakban vagy sikerült törvényesíteniük az illető helyi-regionális közösségeknek, vagy ismét intézmények és képviselvek nélkül maradtak.

Az önállósodásnak ez a szakasza – az említett Ferguson szerint – már nem eufóriával, hanem belső anómiákkal és külső háborúkkal jár. A felsőoktatási reformok története ebben a régióban jól mutatja ezt. Romániában forradalommal kezdődött a rendszerváltozás, Szlovákiában, Szlovéniában és Ukrajnában az önálló államiság megteremtésével. A Balkánon azonban elnyomó rendszerek jöttek létre, és háborúk zajlottak. Érthető tehát, hogy a felsőoktatási reformok ebben a régióban nem annyira a bolognai folyamattal fonódnak össze, hanem inkább magával a rendszerváltozással. Az intézmények megmaradása és túlélése néha a szó szoros értelmében „harci kérdéssé” vált.

A bolognai folyamat és a kisebbségi intézmények. A bolognai folyamat Közép-Európában a konszolidációs időszak közepén indult. Előrehaladását vagy lemaradását is éppen ez indokolja. A bolognai folyamat előrehaladásáról vagy lemaradásáról attól függően számolhatunk be, hogy az adott országban és felsőoktatási rendszerben hol tart a konszolidációs periódus. Így érinti azokat a kisebbségi intézményeket is, amelyek a konszolidációs periódust átélték. Ha betagolódtak az illető felsőoktatás rendszerébe, akkor a bolognai folyamat segítheti a megerősödésüket. Ha még nem sikerült betagolódniuk, akkor a bolognai folyamattal egyszer s mindenkorra a margóra kerülhetnek.

- A kisebbségi felsőoktatások legfontosabb területe a pedagógusképzés (Románia, Szlovákia, Horvátország, Szerbia). A pedagógusképzés az egész bolognai folyamat egyik tisztázatlan kérdése. Az átalakulás országonként és rendszerenként egész Európában más és más, mint ahogy a pedagógusképzés hagyományai is eltérőek. A bolognai folyamatban résztvevők mindenesetre hajlanak rá, hogy vagy kivételt tegyenek a pedagógusképzés átalakításával (például Németországban), vagy fokozatosan átalakítsák egész pedagógusképzésüket angol-amerikai mintára. A kisebbségi felsőoktatás számára ez automatikusan azt jelentené, hogy legfontosabb felsőoktatási intézményeik lefokozódnának – hacsak nem képesek a tanárképzési mesterfokozat kiadására. (Ausztriában külön mesterfokozatot alakítottak ki a tanítóképzésben. Magyarországon a volt óvó- és tanítóképzők eleve hosszabb alapképzést szerveznek, amelyhez eleve rövidebb mesterfokozatot szerezve juthat tanári diplomához a jelölt.)
- A bolognai folyamatra hivatkozva több felsőoktatási rendszerben (például Szlovákia, Magyarország) szűkítenék a felsőoktatási intézményhálózatot. Arra hivatkoznak, hogy a konszolidációs periódus tömegessé váló felsőoktatását az államok nem tudják finanszírozni, az intézmények pedig nem tudnak minőségi

képzést nyújtani. Míg a korábbi periódusok kedveztek a helyi kis intézmények létrejöttének (lehetett hivatkozni a helyi igényekre és a tömegesedésre), addig a felsőoktatás kilátásba helyezett szűkítése ellene hat a kisebbségi intézményhálózat további fejlesztésének. (Ez különösen azokon a helyeken okozhat gondot, amelyeken a kisebbségi felsőoktatás úgy szerveződik meg, mint valamely meghatározó egyetem kihelyezett tagozata – például az újvidéki egyetem esetében Szerbiában, vagy a kolozsvári BBTE esetében Romániában.)

- A bolognai folyamat során célul kitűzött európai kreditrendszer átvétele nem könnyíti a hallgatói mobilitást, hanem sok esetben egyenesen gátolja. Több felsőoktatási rendszerben ezzel magyarázzák az alacsony hallgatói mobilitást (amelynek könnyítése a bolognai folyamat másik célkitűzése). A kreditek gyűjtése és elismertetése mintegy bezárja az adott ország felsőoktatási rendszerét, mert arra ösztönzi a hallgatókat, hogy ott gyűjtsenek krediteket, ahol egyszerűbb elismertetni őket. Ez a határon átnyúló együttműködések ellen hat, amennyiben egy nemzeti közösséghez tartozó hallgatónak megnehezíti, hogy a szomszédos (anya-)országban szerezhessen krediteket. Ilyen például Ukrajna esete, ahol ráadásul a felsőoktatási rendszer és a kormányzati köztes szervezetek elsősorban a nemzeti identitás kialakítását tartják szem előtt, s csak másodsorban töreksenek az európai integrálódásra. A tartózkodás az integrálódástól, a hazai „piac” lezárására törekvés azonban még olyan felsőoktatási rendszerekben is szóba kerül, mint az Európai Felsőoktatási Térségbe messze leginkább integrálódott Ausztriáé.
- A bolognai folyamatban újabban (2005 óta) hangsúlyossá vált minőségbiztosítás politikája és eszközrendszere azoknak a felsőoktatási kormányzatoknak a kezében, amelyek erőteljesebben kívánják ellenőrizni az adott intézményrendszert, ellenkező hatásúvá válik. Most a bolognai folyamatra lehet hivatkozni (nem pedig a nemzeti szuverenitásra), ha valamely felsőoktatási kormányzat megkérdőjelezi egy helyi (regionális, közösségi, kisebbségi) intézmény működését (feldolgozott esettanulmányok sora mutatja ezt Ukrajnából, Romániából és Szerbiából).

A bolognai folyamat Közép-Európában a felsőoktatási rendszerek bürokratikus koordinációját erősíti. Legitimálja az esetenként legitimitáshiánnyal küszködő felsőoktatási kormányzatokat, és – a modernizáció nevében – olyan eszközöket, nemzetközi együttműködéseket ajánl, amelyek egyben az adott felsőoktatási kormányzat dominanciáját erősítik az intézményi szféra fölött. A kisebbségi intézmények ezt az átalakulást csak úgy tudják túlélni – úgy tudják megtalálni helyüket és szerepüket az egységesülő Európai Felsőoktatási Térségben –, ha sikerül beilleszkedniük akár eddigi szerzett jogaik föladása árán is. Aki kimarad, az lemarad.

* * *

Azok a felsőoktatási reformok, amelyek jelenleg zajlanak Közép-Európában, szögesen ellentmondanak mindannak, amit az oktatásügyben zajló változásokkal kapcsolatban az elmúlt fél évszázadban a szakértők ajánlottak, és amiben a nemzetközi szakmai-tudományos közösség egyetértett. Ezek a reformok:

- Klasszikusan felülről lefelé haladnak (top-down modell) ahelyett, hogy az intézmények, egyes szakmai csoportok vagy területi-társadalmi közösség problémáira keresnék a választ.
- Inkább kormányzati szükségleteket hivatottak kielégíteni, semmint a felsőoktatási rendszerek problémáit feloldani.
- A döntések kormánykörökben születnek, a felsőoktatási politika más potenciális résztvevőinek kizárásával.
- Nincsenek tekintettel a helyi-regionális szükségletekre, az intézmények gazdasági és társadalmi beágyazottságára.
- Ahelyett, hogy csökkentenék a felsőoktatási rendszerek centralizáltságát, növelik azt.
- Minden retorika ellenére kizárják a gazdasági hatásokat és igényeket a felsőoktatási intézmények fejlesztéséből.
- Fokozottabban fölértékelődnek a nemzetközi kapcsolatokkal rendelkező szakértők, leértékelődnek viszont a felsőoktatók és a hallgatók.
- A reformok kommunikálása rejtett és gyakran megtévesztő ahelyett, hogy világos és közérthető volna, ugyanakkor az eszmei követelményeket (Európai Felsőoktatási Térség) úgy tüntetik föl, mintha indikátorok mentén megvalósítható feladatok volnának.
- A reformok céljai folyton módosulnak, bővülnek, a felsőoktatási átalakítások egész folyamattá tágulnak ahelyett, hogy kevés, pontosan fogalmazott és belátható időben teljesíthető célokat tűznének ki.
- A bolognai folyamatot a benne résztvevők (Közép-Európában) arra használják föl, hogy belecsomagolják rejtett törekvéseiket és politikai rendszerváltoztatásiukat, ahelyett, hogy a bolognai folyamat valóban csupán a felsőoktatásról szólna.

Valamennyi ilyen és hasonló fönntartásunkkal szemben azonban a bolognai folyamat mégis az európai felsőoktatás talán utolsó nagy erőfeszítése. Erőfeszítés arra, hogy az európai felsőoktatást – az ún. Európai Felsőoktatási Térséget – megpróbálja kivonni azok alól a világgazdasági tendenciák alól, amelyeket többek között a Világgazdasági Szervezet (WTO) képvisel. A magánfelsőoktatásra és a felsőoktatás kereskedelmi cikké válására gondolunk. A bolognai folyamat – mint az Európai Unió számos hasonló, hősies erőfeszítése – azt a célt szolgálja, hogy védővámokat vonjon az európai felsőoktatás köré, és ezzel megőrizze az értékesnek tartott „európai hagyományt”: a közsférában tartott felsőoktatást. Közép-Európa csatlakozása a bolognai folyamathoz azt jelenti, hogy ebben a régióban is megkíséreljük közsférában tartani a felsőoktatási rendszereket – annak ellenére, hogy a régió piacai a rendszerváltozás óta nyitottakká váltak akár az agresszív gazdasági terjeszkedések előtt is.

Ha így tekintjük a bolognai folyamatot, sok, előbb ellenszenvesnek tűnő jellemző érthetővé válik. Mindenekelőtt a kormányzati túlsúly a felsőoktatási reformok során (ami egyébként Közép-Európában régebben is annyira jellemző volt). A közsféra – így vagy úgy – kormányzati szféra; a kormányzatok (jól, rosszul) a közsférát jelenítik meg. A kabinetpolitikák, az ún. „nyilvánosság” kizárása a döntésekből, főként pedig a felülről lefelé haladó, hullámokban terjedő és föltorlódo reformok mind a közsférában működő oktatási rendszerekre jellemzők. Együtt kell

élnünk velük, ha alapjában véve azt tartjuk helyesnek, hogy a felsőoktatás továbbra is a közsférában maradjon.

Ennek az sem mond ellent, hogy a bolognai folyamat retorikája tele van a gazdasági szférára történő reagálásokkal. A felsőoktatást a gazdaság előtt nem a kormányzati átalakítások nyithatják meg – hacsak nem magánosítják a felsőoktatást (ami nem szerepel a bolognai folyamat céljai között) –, hanem a magánbefektetők által szervezett és irányított intézmények. Azzal azonban, hogy a szakképző intézmények is csatlakoznak a bolognai folyamathoz, az egész szakképzés is a közsféra egyfajta védelme alá helyezi magát. (A középfokú oktatásban ezt francia modellnek nevezték, és különösen a német szakértők gyakran kritizálták is.) Azok a gesztusok, amelyeket a bolognai folyamatot irányító szakértői csoportok és nemzetközi grémiumok a szakképzésnek tesznek (munkavállalásra főkészítő alapképzés), eddig vagy nem valósultak meg, vagy továbbra is a többszatszornás felsőoktatás rendszerében lehet csak teljesíteni (egyetemek és főiskolák). Az az óhaj, hogy a fiatalok európai identitást szerezzenek és Európa-szerre látogathassanak egyetemeket, nem a fiatal szakmunkások igénye (őket a nemzetközi vállalatok úgy is utaztatják, ha szükség van a betanításukra). Sokkal inkább középszatszati igény – egy olyan európai középszatszati, amely főként közalkalmazottakból áll és a közsféra védelmét élvezi.

Közép-Európában mindez csak részleteiben valósul meg – éppen azért, mert itt a reformokat nem a bolognai folyamat céljai, hanem a megkésztet rendszerváltások szükségletei irányítják. Ebben a régióban a bolognai folyamat kétségtelenül emelkedett céljai összekeverednek a nemzetállam megteremtésének ugyancsak jogos céljaival. A bolognai folyamat eszközei pedig (európai kreditrendszer, minőségbiztosítás) nemcsak a felsőoktatási intézmények kormányzati irányítását szolgálják, hanem a kormányzatok sokszor még kétséges felsőoktatási dominanciáját a belpolitikában, valamint legitimálását nemzetközi szintéren. Közép-Európában sokszor úgy érezzük, mintha a bolognai folyamat az ellenkezőjére fordulna, és egy-egy kormányzat olyan célokat akarna „bolognásítani”, amelyek éppen hogy ellentmondanak a *Bolognai Nyilatkozat* szellemének.

Ezzel együtt világos, hogy a felsőoktatás Közép-Európában csak akkor tud önálló és versenyképes maradni (versenyképes a többi felsőoktatási intézmény között), ha egyfajta vámhatár valóban megvédi a magán-felsőoktatás nemzetközi versenyétől. Ha a kormányzatok kihátrálnának felsőoktatásuk mögöl, az a felsőoktatás gyors erodálódását jelenthetné ebben a régióban. Önállóságuk lemondásával, kormányzataik alá rendelődsükkel, autonómiájuk kétségtelen csorbulásával kell a felsőoktatási intézményeknek fizetniük azért, hogy továbbra is egyfajta protekcionista környezetben – az „európai felsőoktatási térség”-ben – működhessenek.

A bolognai folyamat, amely 1999-ben a *Bolognai Nyilatkozattal* vette kezdetét, 2010-ig tart. A 2009-es Leuven-i miniszteri értekezlet az utolsó, amely magát a folyamatot monitorozza (a jelenlegi [2007] tervek szerint). Azok, akik a bolognai folyamatba bekapcsolódtak, 2010-től már az Európai Felsőoktatási Térség tagjai lesznek. A bolognai folyamat lassan történelemmé válik – egyelőre nem tudható, hogy büszkék leszünk-e rá, vagy közömbösen túllépünk rajta. Vélt vagy valóságos hatásait ezért még jó időben dokumentálni kell, többek között Közép-Európában is. Ezt a célt szolgálta ez az összefoglalás.

IRODALOM

- Alesi, B. et al. (2005): *Bachelor- und Master-Studiengänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland*. Bonn–Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Archer, M. S. (ed.) (1982): *The Sociology of Educational Expansion*. London etc: SAGE.
- Deem, R. et al. (2007): *Knowledge, Higher Education and the New Managerialism. The changing management of the Universities*. Oxford etc: Oxford University Press.
- Ferguson, N. (2003): *Empire: How Britain Ruled the World*. London: Penguin Books.
- Ferguson, N. (2005): *Colossus: The Rise and Fall of the American Empire*. London: Penguin Books.
- Husén, T.–Boalt, G. (1967): *Educational Research and Educational Change*. Stockholm: Almqvist, Wiksell.
- Kehm, B.–Teichler, U. (2006): „Which direction for bachelor and master programmes? A stocktaking of the Bologna process.” *Tertiary Education and Management* 12, 2: 269–289. (Az idézetek magyar forrása: „Merre tart az alap- és mesterképzés? Számvetés a bolognai folyamatról.” In: *Felsőoktatási Műhely* 1: 51–83.)
- Kozma T. (2005): *Kisebbségi oktatás Közép-Európában. Rendszerváltozások három nemzedéke*. Budapest: Új Mandátum.
- Kozma T.–Rébay M. (szerk.) (2006): *Felsőoktatási akkreditáció Közép-Európában*. Budapest: Új Mandátum.
- Levin, D. (ed.) (2006): *Private Higher Education in Central and Eastern Europe*.
- Reichert, S.–Tauch, C. (2005): *European Universities Implementing Bologna*. (Trends IV.) Brussels: European University Association.
- Teichler, U. et al. (eds.) (1991): *Learning in Europe: The ERASMUS Experience*. Higher Education Policy Series 14. London: Kingsley.

Dokumentumok

Újraolvasva

Az európai felsőoktatási reform dokumentumait mai szemmel újraolvasni valóságos felfedező körút. Az olvasó egyenesen úgy érezheti magát, mint a humanisták, amikor a klasszikus szövegeket fölfedezték. Részben mert új világ tárul föl bennük, amelyről eddig csak hallhattunk, de amelyet még nem ismertünk. Részben mert egybevetethetjük ezt az újra fölfedezett világot mindazzal, ami a reformlendületben köréje rakódott: az átértelmezésekkel és félremagyarázásokkal.

E dokumentumok olvastán új világ tárul föl; persze csak akkor, ha a megfogalmazás és keletkezés nyelvén – vagy mondjuk szerényebben: valamely hivatalos nyelven – olvassuk el a dokumentumokat. Akárcsak a humanisták korában, a fordítás ma is sokat számít. Értelmezés és átértelmezés is egyben – aszerint, ki milyen célból olvassa újra és kívánja fölhasználni. Így alakult ki az elmúlt évtized hazai oktatáspolitikájában e dokumentumok „hivatalos” verziója (bevett, elfogadott és politikai körökben hivatkozott változata). A „hivatalos fordítás” önálló életre kel, mert a politikai döntések értelmezésére és magyarázatára szolgál. Ilyen értelemben e dokumentumok újraolvasása fölöslegesnek tűnik – hiszen azok számára, akik a politikát formálják (a döntéseket előkészítik, támogatják, népszerűsítik) a realitást a hivatalos fordítás jelenti, nem az eredeti szöveg.

Más helyzetben van az a kutató, aki rácsodálkozik a politikaformálás történetére és jelenére. Számára az eredeti szöveg és a hivatalos fordítás közti különbségek a sokatmondók. Ezek a különbségek ugyanis azokról a ki nem mondott szándékokról árulkodnak, amelyekkel a reformok irányítói a felsőoktatást át akarják alakítani. Nem mindegy például, hogy az egyik dokumentum címe „nyilatkozat” vagy éppen „közös nyilatkozat” (négy meghatározó európai oktatási kormányzaté), míg másoké egyszerűen „közlemény”. Az sem mindegy, hogy az egyik dokumentumnak nincs címe – önmagáért felel –, míg a másik a címevel beszél. Nem is szólva e címek egymás mellé rakásáról: a szóhasználatok és az önisméltések önmagukban is beszédeseek. Beszédeseek a jellegzetes szóhasználatok: például a „bevezetés” (egy intézkedés bevezetése) kifejezés használata ott, ahol a dokumentumok átvételről, elfogadásról, alkalmazásról stb. szólnak. Mindig érdemes figyelni azokra a szövegrészekre, ahol az egyetemi autonómiáról, a kollégák bírálatáról (*peer review*), a minőségbiztosítás eljárásairól stb. van szó. Ezeken a helyeken a fordítók – esetenként természetesen véve a hazai politikai gyakorlatot – betoldanak, kiegészítenek, átértelmeznek.

Tanulságos a stílus és a szóhasználat változása, mert a dokumentumok szerzőinek és elfogadóinak útkereséséről és kompromisszmairól árulkodnak. Így például a felsőoktatás szakaszolásáról szóló elképzelések változása a Sorbonne-i dokumentumtól a *Bolognai Nyilatkozatig* és tovább; az „európai felsőoktatási térség” elnevezé-

sének változásai különböző kapcsolódó dokumentumokban (area, a. m. „terület, körzet”; space, a. m. „tér” földrajzi, fizikai értelemben); a magyar fordítás óhatatlan ferdítései (például két vagy három szakasz), amelyek elleplezik a Sorbonne-i deklaráció és a *Bolognai Nyilatkozat* közötti lényegi különbségeket – nem is szólva az európai egyetem alapító okiratának szánt Magna Chartáról.

Végül, de nem utolsósorban beszédes a „kánon”, melyet a politikacsinálók mára kialakítottak. Ebbe öt „nyilatkozat” tartozik bele, hasonló címmel és stílusban fordítva, mintha egymásra épülnének. Holott a törés a *Bolognai Nyilatkozat* és a további közlemények között nyilvánvaló, és további értelmezésre vár. Rejtett üzenetei révén egyre többet tudhatunk meg azokról az árnyékszervezetekről, amelyek a felsőoktatás reformját mozgatják ma az Európai Unión belül és kívül.

Két dokumentum pedig mintha elfelejtődött volna. Ezek az „apokrif iratok”, hogy ismét a humanistákat idézzük. Nem véletlenül. A *Sorbonne-i Közös Nyilatkozatot* láthatóan olyasvalaki írta, aki az amerikai egyetemeket tartotta szem előtt, kétszaskaszúvá (kezdő – haladó) akarva átszervezni az európai egyetemeket is. Ennél fontosabb, hogy az egyesült Európa négy meghatározó oktatási kormányzata abban állapodott meg: közös egyetemi körzetet alakítanak, amelyen belül az európai elitoktatást valósítanak meg. A későbbi dokumentumok erről az egykori szándékról – egy mag-Európa kialakításáról az Unión belül – hallgatnak, illetve éppenséggel ezt a szándékot próbálják megoldani.

A másik elfeledett vagy hallgatásra ítélt dokumentum az európai egyetem Magna Chartája. Mind keletkezésében, mind hangvételében szöges ellentéte annak, ami utána következett. Ezt az európai rektorok saját kezdeményezésükre fogadták el és írták alá; következésképp az egyetem autonómiájának belőle kiáradó szellemisége hitelesebb és eredetibb, mint a később kormányzati dokumentumok. Ez utóbbiak kormányzataikra és árnyékszervezeteikre hivatkoznak – a Magna Charta rektorai önmagukra és egyetemeikre. A kormányzati dokumentumok számára az egyetem eszköz az Európa, Ázsia és Amerika közötti világméretű versenyben. A Magna Charta írói és aláírói számára az egyetem „autonóm intézmény a társadalmak középpontjában... Ahhoz, hogy kielégítse az őt körülvevő világ igényeit, kutatása és oktatása morálisan és intellektuálisan független kell legyen minden politikai autoritástól és gazdasági hatalomtól.”

A következőkben a dokumentumok ún. „hivatalos fordításait” saját átigazításunkban adjuk közre.* A munkát a Debreceni Egyetem neveléstudományi doktori programjának következő hallgatói végezték: *Csordás Annamária, Fekete Ilona, Garami Erika, Nyilas Ildikó, Szirmai Erika, Takács Tamara, Törnyei Zsuzsa, Vargáné Nagy Anikó*. A kommentárokat és újrafordításokat *Kozma Tamás* szerkesztette.

* A dokumentumok forrása megtalálható a bevezető tanulmányban.

Magna Charta Universitatum, 1988

Bologna, 1988. szeptember 18.

BEVEZETÉS

Az európai egyetemek alulírott rektorai, akik a legősibb európai egyetem kilencedik centenáriuma alkalmából, négy évvel az Európai Közösség országai közötti határok végleges megszüntetése előtt, Európa valamennyi népe kiszélesedő együttműködését remélve Bolognában összegyűltünk – abban a hitben, hogy a népeknek és államoknak minden eddiginél jobban fel kell ismerniük az egyetemek szerepét egy átalakuló és egyre nemzetközibbé váló társadalomban. Úgy véljük, hogy

1. ennek az évezrednek a végén az emberiség jövője nagymértékben függ a kulturális, tudományos és műszaki fejlődéstől; és hogy ez a fejlődés a kultúra, a tudás és a kutatás központjaiban – vagyis az igazi egyetemeken – kezdeményeződik;
2. az egyetemek azon feladata, hogy a tudást a fiatalabb nemzedékeknek továbbadják, a mai világban magában foglalja, hogy a társadalom egészét is szolgálniuk kell; és hogy a társadalom kulturális, szociális és gazdasági jövője érdekében jelentős erőfeszítéseket kell tenni, különösen a folyamatos továbbképzés terén;
3. az egyetemeknek a jövő nemzedékeit és rajtuk keresztül másokat a természeti környezet és az élet teljes harmóniájának tiszteletben tartására kell tanítaniuk.

Ezért az európai egyetemek alulírott rektorai az államok és a népek lelkiismerete előtt ünnepélyesen kihirdetik azokat az alapelveket, amelyek most és a jövőben az Egyetem küldetését fenntartani hivatottak.

ALAPELVEK

1. Az Egyetem – a földrajzi helyzetük és a történelmi hagyományaik miatt különböző társadalmakon belül – autonóm intézmény, amely kutatással és tanítással maga hozza létre, vizsgálja meg, értékeli és adja tovább a kultúrát. Hogy kielégítthesse a körülötte lévő világ szükségleteit, kutatása és tanítása morálisan és intellektuálisan független kell legyen minden politikai autoritástól és gazdasági erőttől.

2. Az Egyetem oktatási és kutatási tevékenysége elválaszthatatlan kell legyen, ha el akarjuk kerülni, hogy az oktatás elmaradjon a társadalom változó igényeitől és szükségleteitől, valamint a tudományos ismeretek fejlődésétől.

3. A kutatás, az oktatás, a képzés szabadsága az egyetemek életének alapelve; az államhatalomnak és az egyetemeknek saját illetékességükön belül biztosítaniuk kell ennek az alapvető követelménynek a tiszteletben tartását.

A türelmetlenséget elutasító, a párbeszédre mindig kész Egyetem a tanárok és diákok együttműködésének kivételezett helye. A tanároké, akik képesek ismereteik átadására, és rendelkeznek mindazon eszközökkel, amelyek tudásuk kutatással és innovációval való továbbfejlesztéséhez szükségesek; a diákoké, akik jogosultak, alkalmasak és készek ismereteik gyarapítására.

4. Az Egyetem az európai humanista hagyományok letéteményese, folyamatosan törekszik az egyetemes ismeretek megszerzésére, küldetésének teljesítése érdekében nem vesz tudomást földrajzi vagy politikai határokról, és hangsúlyozza a kultúrák kölcsönös ismeretének és kölcsönhatásának parancsoló szükségességét.

ESZKÖZÖK

E célok elérése hatékony, korunk feltételeihez illeszkedő eszközöket követel.

1. Hogy megőrizhessük a kutatás és oktatás szabadságát, a szabadság megőrzésének eszközeit az egyetemi közösség minden tagja számára elérhetővé kell tenni.
2. Az oktatók alkalmazásakor és jogállásuk meghatározásakor azt az elvet kell követni, hogy az oktatás elválaszthatatlan a kutatástól.
3. Minden egyetemnek – a helyi körülményekre tekintettel – gondoskodnia kell arról, hogy hallgatóinak szabadsága védve legyen; és hogy hallgatói lehetőséget (*concessions*) kapjanak arra, hogy azt a kultúrát és képzettséget szerezhessék meg, amelyet önmaguk választottak.
4. Az egyetemek – különösképpen Európában – alapvetőnek tartják a tudás állandó fejlődése szempontjából a kölcsönös információ- és dokumentációcserét, valamint a tanulmányok előrehaladását szolgáló közös projekteket.

Ezért – akárcsak történelmük legkorábbi éveiben – bátorítják az oktatók és hallgatók mobilitását. Továbbá (a nemzeti diplomákkal szembeni előítélet nélkül) olyan általános gyakorlatot fontolgatnak, amely egyenértékűnek tekinti a státusokat, címeket, vizsgákat és az ösztöndíjak elnyerhetőségét. Mindezek ugyanis alapvetők ahhoz, hogy az egyetem a mai körülmények között teljesíthesse hivatását.

Az aláíró rektorok egyetemük nevében kötelezik magukat a következőkre. Minden lehetőet megtesznek, ami rajtuk áll, és minden államot, valamint az illetékes transznacionális szervezeteket arra ösztönzik, hogy buzgón igyekezzenek a Magna Charta politikáját megjeleníteni. Hiszen e Magna Charta az egyetemek egyhangú, szabadon meghatározott és kinyilvánított óhaját fejezi ki.

Sorbonne-i Közös Nyilatkozat, 1988

*Franciaország, Németország, Olaszország és az Egyesült Királyság illetékes minisztereinek közös nyilatkozata az európai felsőoktatási rendszer építményének harmonizálásáról
Sorbonne, Párizs, 1998. május 25.*

Az európai folyamat legutóbb rendkívül fontos lépésekkel haladt előre. Bármennyire fontosak legyenek is azonban ezek a lépések, nem feledhetjük, hogy Európa nemcsak az eurót, a bankokat és a gazdaságot jelenti; jelentenie kell a tudás Európáját is. Kontinensünk intellektuális, kulturális, társadalmi és technikai jellemzőit is erősíteniünk kell, és építeniünk kell rájuk. E jellemzőket nagymértékben formálták Európa egyetemei, és továbbra is központi szerepet játszanak a fejlődésben.

Az egyetemek Európában születtek mintegy hétszázötven évvel ezelőtt. A mi országaink dicsekedhetnek a legrégibb egyetemek közül néhányval, és ezek fontos évfordulókat ünnepelnek, mint például ma Párizs egyeteme. Egykor a hallgatók és az oktatók szabadon jöhettek-mehettek, és Európa-szerte gyorsan terjeszthették a tudást. Manapság azonban a hallgatók többsége anélkül végez, hogy akár csak belekóstolt volna külföldi résztanulmányokba.

Olyan korszakhoz közeledünk, amely jelentős változást hoz majd az oktatás és a munka feltételeiben; olyan korszakhoz, amelyben az életpályák diverzifikálódnak, és amelyben az élethosszig tanulás és fölkészülés egyértelmű kötelezettséggé válik. Tartozunk hallgatóinknak – átfogóan pedig társadalmunknak – az olyan felsőoktatási rendszerrel, amely a legjobb lehetőséget nyújtja ahhoz, hogy minden hallgató keresse és meg is találja azt a területet, ahol a legkiválóbb.

Nyitott tér a felsőfokú tanulás előtt Európában – ez sok értéket hordoz és széles távlatokat nyit. Egyfelől természetesen tiszteletben kell tartanunk különbözőségeinket; másfelől azonban folyton azon kell munkálkodnunk, hogy elhárítsuk a korlátokat. A tanítás és tanulás olyan kereteit kell kialakítanunk, amelyek könnyítik a mobilitást, és egyre szorosabbá teszik az együttműködést.

Felsőoktatásunk nemzetközi elismertsége és kitűnő adottságai szorosan összefüggenek e rendszerek külső és belső áttekinthetőségével. Úgy tűnik, olyan rendszer kezd kibontakozni, amelynek két fő – kezdő (*undergraduate*) és végző (*graduate*) – szakasza van, és amelyet már nemzetközi összehasonlításban is egyenértékűnek lehet tekinteni.

E rendszer eredetisége és rugalmassága jórészt elérhető lesz a kreditek (mint például az európai kredit transzfer rendszer) és a szemeszterek alkalmazásával. Ez teszi majd lehetővé az összegyűjtött kreditek elismertetését azoknak, akik különböző európai egyetemeken kívánják tanulmányaikat megkezdeni vagy folytatni, hogy életük során mindig a kellő időben szerezzenek végzettséget (*degree*). Hiszen a hallgató – életpályája bármely szakaszán és a legkülönbözőbb háttérrel is – be kell tudjon lépni az egyetem világába.

A kezdők (*undergraduates*) széles programválasztékot kell kapjanak, ideértve a multidiszciplináris tanulmányok lehetőségét, a nyelvekben való jártasságot és az új információtechnológia alkalmazásának képességét is.

Hogy felsőoktatási sémánk mindenki előtt világossá váljék, nemzetközileg is el kell ismertetnünk az első szakaszban megszerezhető végzettséget mint egyfajta használható minősítést.

A végző szakaszban (*graduate cycle*) a rövidebb mesterképzés (*master's degree*) és a hosszabb doktori képzés (*doctor's degree*) között lehetne választani, egymás közötti átjárással. Mindkét képzésben (*graduate degree*) kellő hangsúlyt kapna a kutatás és az önálló munka.

A hallgatókat mind a kezdő, mind pedig a végzős szinten (*level*) arra buzdítanák, hogy legalább egy szemesztert külföldi egyetemeken töltsenek. Ugyanakkor több októnak és kutónak kellene hazáján kívüli európai országokban dolgoznia. Teljes egészében alkalmazni kell az Európai Unió máris gyorsan növekvő támogatását arra, hogy a hallgatók és az oktatók mobilak tudjanak lenni.

A legtöbb ország, és nemcsak Európában, ráébredt az ilyen fejlesztés szükségességére. Ilyen értelemben kapcsolódtak be a széles körű gondolkodásba az európai rektorok és egyetemi elnökök konferenciái, valamint országaink szakértői csoportjai és egyetemi emberei (*academics*).

A múlt évben egyezményt fogadtunk el Lisszabonban az európai felsőoktatásban szerzett tudományos minősítések elismeréséről. Az egyezmény egy sor alapvető kikötést fogalmazott meg, miközben elfogadta, hogy egyes országok még jobban kidolgozott sémában állapodhassanak meg. Tudomásul véve ezt az eredményt, építhetünk rá és tovább is mehetünk. Már van alapunk arra, hogy bizonyos felsőfokú szakmai végzettségeket (*degrees for professional purposes*) az Európai Unió megfelelő irányelveit követve kölcsönösen elismerhessünk.

Kormányainknak azonban továbbra is fontos szerepük van e célok elérésében. Támogatniuk kell a megszerzett tudások minősítését és a megfelelő végzettségek elismerését. Minderre további egyetemközi megállapodások kezdeményezésével törekszünk. Végzettségeink és tanulmányi szakaszaink átfogó keretének előremutató harmonizálása úgy érhető el, ha erősítjük a már meglévő tapasztalatokat, a közös diplomákat, az úttörő kezdeményezéseket és a párbeszédet valamennyi érintett között.

Ezennel kötelezzük magunkat, hogy bátorítjuk a közös értelmezés keretét, javítjuk a külső elismertetést, és kezdeményezzük a hallgatók mobilitását és munkában való alkalmazhatóságát. A párizsi egyetem fönnállásának évfordulója, amelyet

ma itt, a Sorbonne-on ünneplünk, egyedülálló alkalom arra, hogy belekezdjünk a vállalkozásba – megalkossuk a felsőoktatás egy olyan európai területét (*a European area of higher education*), ahol a nemzeti identitások és a közös érdekek együtt tudnak működni, és erősítik egymást Európa, a hallgatók, még általánosabban pedig Európa polgárai javára. Fölhívjuk az unió többi tagországait és más európai országokat, hogy csatlakozzanak hozzánk e cél érdekében. Fölhívunk minden európai egyetemet, hogy – polgárainak mindig megújított és naprakész oktatásával – szilárdítsák meg Európa helyét a világban.

Bolognai Nyilatkozat, 1999

Bologna, 1999. június 19.

AZ EURÓPAI OKTATÁSI MINISZTEREK KÖZÖS NYILATKOZATA

Az utóbbi évek rendkívüli vívmányainak köszönhetően az európai folyamat egyre növekvő fontosságú, az életet ténylegesen befolyásoló realitássá vált az Európai Unió és annak polgárai számára. A kitáguló lehetőségek és a többi európai országgal mélyülő kapcsolatok ennek a realitásnak szélesebb dimenziót kölcsönöznek. Mindemellett tanúi lehetünk a politikai és az akadémiai világban, valamint a közvéleményben annak a növekvő tudatosságnak, amely egy teljesebb és kiszélesedő Európa megalapítására vonatkozik, amely felépíti és fokozatosan erősíti intellektuális, kulturális, szociális, tudományos és technológiai dimenzióit.

A Tudás Európája ma már széleskörűen elismert, nélkülözhetetlen eleme a társadalmi és emberi fejlődésnek, az európai polgári lét megszilárdításának és gazdagodásának. Olyan elhanyagolhatatlan komponens, amely lehetővé teszi, hogy a polgárok elsajátíthassák azokat a legfontosabb tulajdonságokat, amelyek által képessé válnak arra, hogy a közös értékek vállalásával és a közös társadalmi és kulturális térhez való tartozás tudatosságával szembenézzenek a közelgő új évezred kihívásaival.

Ma már általánosan elismert az oktatás és az oktatásban történő együttműködés fontossága egy stabil, békés és demokratikus társadalom kifejlesztésében és megerősítésében, különös tekintettel Délkelet-Európa helyzetére.

Az 1998. május 25-i Sorbonne-i Nyilatkozat, melyet ezek a megfontolások támasztanak alá, hangsúlyozza az egyetemek központi szerepét Európa kulturális dimenzióinak kifejlesztésében. A nyilatkozat határozottan állást foglal az európai felsőoktatási terület létrehozása mellett, amely kulcstényező a polgárok mobilitásának és elhelyezkedésének elősegítésében, valamint az európai kontinens általános fejlesztésében.

Számos európai ország elfogadta a felkérést, hogy elkötelezze magát a nyilatkozatban kitűzött célok mellett, aláírva azt, vagy kifejezve elvi egyetértését vele. Az utóbbi időben Európában kezdeményezett számos felsőoktatási reform bizonyította sok kormányzat tetterekészségét.

Az európai felsőoktatási intézmények elfogadták a kihívást, és főszerepet vállaltak az európai felsőoktatási terület (*area*) kialakításában, szem előtt tartva az 1988-as bolognai Magna Charta Universitatum-ban lefektetett alapvető elveket is. Mindez a lehető legfontosabb, mivel az egyetemek függetlensége és autonómiája

biztosítja a felsőoktatási és a tudományos kutatási rendszerek folyamatos alkalmazkodását a változó szükségletekhez, a társadalom igényeihez és a tudományos ismeretek fejlődéséhez.

A folyamat helyes irányban, értelmes célokkal indult. A felsőoktatási rendszerek fokozottabb összeegyeztethetőségének és összehasonlíthatóságának megvalósítása mindazonáltal folyamatos elkötelezettséget igényel. Ezt a folyamatot konkrét intézkedések megtételével támogatnunk kell, hogy tényleges haladást érzünk el. A június 18-án megtartott ülés, amelyen országaink mindegyikének szakértői és tudósai vettek részt, nagyon hasznos javaslatokat tett elénk a kezdeti lépésekre vonatkozóan.

Részleteiben is figyelmet kell fordítanunk az európai felsőoktatási rendszer nemzetközi versenyképességének fokozására. Bármely civilizáció életképessége és hatékonysága azzal a vonzerővel mérhető, amelyet kultúrája más országok számára gyakorol. Gondoskodnunk kell arról, hogy az európai felsőoktatási rendszer világméretben rendkívüli kulturális és tudományos hagyományainkhoz hasonló mértékű vonzerőt gyakoroljon.

Miközben megerősítjük elhatározásunkat a Sorbonne-i Nyilatkozatban lefektetett általános elvek elkötelezett támogatására, hozzákezdünk ahhoz, hogy felsőoktatási politikánkat rövid időn belül, de mindenképpen a harmadik évezred első évtizedében koordináljuk annak érdekében, hogy az alábbi olyan célokat elérjük, amelyeknek elsőrendű fontosságot tulajdonítunk az európai felsőoktatási terület kialakításában és az európai felsőoktatás előmozdításában világszerte.

- A könnyen érthető és összehasonlítható fokozatok rendszerének elfogadása (*adoption*), — diplomamelléklet alkalmazásával is — annak érdekében, hogy elősegítsük az európai polgárok elhelyezkedési lehetőségeit és az európai felsőoktatási rendszer nemzetközi versenyképességét.
- Olyan rendszer elfogadása, amely alapvetően két fő szakaszon, kezdő (*undergraduate*) és végző (*graduate*) szakaszon alapszik. A második szakaszba lépés meg kell követelje az első, legalább három évig tartó szakasz tanulmányainak sikeres teljesítését. Az első szakasz végén elnyert fokozat mint megfelelő képesítés kell releváns legyen az európai munkaerőpiacon. A második szakasznak pedig magiszteri vagy doktori fokozathoz kell vezetnie, akár csak számos európai országban.
- Kreditrendszer – mint amilyen az ECTS-rendszer – elfogadása, amely a legmegfelelőbb módon elősegíti a legszélesebb hallgatói mobilitást. Legyen lehetőség a kreditek megszerzésére felsőoktatáson kívüli, például az élethosszig való tanulás keretei között, feltéve, hogy azt felsőoktatási intézmények is elfogadják.
- Segítsük az egyenlő esélyekkel megvalósuló mobilitást a tényleges akadályok leküzdésével, különös figyelemmel:
 - o a hallgatókra, hogy hozzájussanak a tanuláshoz, a gyakorláshoz és az ehhez kapcsolódó szolgáltatásokhoz,
 - o a tanárookra, kutatókra és adminisztratív dolgozókra, hogy azt az időt, amelyet kutatással, oktatással és gyakorlással európai kontextusban [más európai országban – *a ford.*] töltenek, elismerjék és valorizálják nekik anélkül, hogy törvényes jogaik sérülnének.

- A minőségbiztosítás területén az összehasonlítható kritériumokon és módszereken alapuló európai együttműködés kialakításának támogatása.
- A felsőoktatás szükséges európai vonatkozásainak támogatása, különösen a tantárgyfejlesztéssel, intézményközi kooperációval, mobilitási lehetőségekkel és a tanulmányokra, a gyakorlati képzésre és a kutatásra vonatkozó integrált programokkal.

Intézményi kompetenciáink keretén belül, de kellő tekintettel a kultúrák, nyelvek, nemzeti oktatási rendszerek sokféleségére és az egyetemi autonómiára, azért vállaljuk ezeknek a kitűzött céloknak a megvalósítását, hogy megszilárdítsuk a felsőoktatás európai területét. E célból törekszünk a kormányközi kapcsolatok kialakítására és fejlesztésére az összes európai, a felsőoktatással kapcsolatban álló nem kormányzati szervezettel együttműködésben. Azt várjuk, hogy az egyetemek ismét azonnal és pozitívan reagálnak javaslatainkra, és aktívan hozzájárulnak célkitűzéseink sikeres megvalósításához.

Meggyőződésünk, hogy az európai felsőoktatási terület kiformálása folyamatos támogatást, értékelést és a folyamatosan fellépő szükségletek állandó adaptációját igényli, ezért elhatároztuk, hogy két év múlva ismét találkozunk abból a célból, hogy értékeljük az elért eredményeket, és meghatározzuk az újabb lépések irányát.

Prágai közlemény, 2001

Az Európai Felsőoktatási Terület felé

*Közlemény a felsőoktatásért felelős európai miniszterek találkozásáról,
Prága, 2001. május 19.*

Két évvel a Bolognai Nyilatkozat és három évvel a Sorbonne-i Nyilatkozat elfogadása után a felsőoktatásért felelős európai oktatási miniszterek – akik 32 országot képviselnek – találkoztak Prágában, hogy áttekintsék a folyamat eddigi eredményeit, és hogy meghatározzák az elkövetkező évekre vonatkozó fejlődés irányát és prioritásait. A miniszterek újból megerősítették elkötelezettségüket az Európai Felsőoktatási Terület 2010-re történő kialakításának célja mellett. Az, hogy a találkozó helyszínéül Prágát választották, azon akaratuknak a szimbóluma, hogy az Európai Unió kibővítésének fényében egész Európát bevonják e folyamatba.

A miniszterek üdvözölték és megvitatták a szakértői csoport megbízásából készült „A Bolognai Folyamat előrehaladása” c. jelentést, és úgy találták, hogy a Bolognai Nyilatkozatban meghatározott célok széles körű elfogadásra találtak, azokat a legtöbb aláíró, csakúgy, mint az egyetemek és más felsőoktatási intézmények a felsőoktatás fejlesztésének kiindulásaként alkalmazzák. A miniszterek újból megerősítették, hogy a mobilitás előmozdítása érdekében tett erőfeszítéseket folytatni kell annak érdekében, hogy a hallgatóknak, oktatóknak, kutatóknak és adminisztratív dolgozóknak egyaránt előnyük származzon az Európai Felsőoktatási Terület gazdagságából, annak demokratikus értékeiből, a kultúrák, a nyelvek és a felsőoktatási rendszerek sokszínűségéből.

A miniszterek figyelembe vették az európai felsőoktatási intézmények március 29–30-án tartott salamancai konferenciájának, valamint az európai hallgatók március 24–25-én tartott göteborgi konferenciájának az ajánlásait, és elismeréssel szóltak az Európai Egyetemi Szövetség (*European University Association* – EUA), illetve az Európai Hallgatók Nemzeti Unióinak (*National Unions of Students in Europe* – ESIB) a bolognai folyamatban való aktív részvételéről. Méltányoltak továbbá számos egyéb kezdeményezést, melyek a folyamat továbbvitelére irányulnak. A miniszterek figyelemre méltónak találták az Európai Bizottság építő jellegű segítségét is.

A miniszterek megállapították, hogy a legtöbb ország intenzíven és széles körűen foglalkozott a Nyilatkozatban javasolt teendőkkel az oklevelek struktúráját illetően. Különösképpen nagyra értékelték a minőségbiztosítás terén végzett munka előrehaladását. A miniszterek elismerték az együttműködés szükségességét a nem-

zeteken átívelő oktatás kihívásaira adandó válaszok terén, továbbá az élethosszig tartó tanulás perspektívájának szükségességét az oktatásban.

TOVÁBBI TEVÉKENYSÉGEK A BOLOGNAI FOLYAMAT HAT CÉLKITŰZÉSÉVEL KAPCSOLATBAN

Amint a Bolognai Nyilatkozat megfogalmazza, a miniszterek is megállapították: az Európai Felsőoktatási Terület létrehozása a feltétele annak, hogy az európai felsőoktatási intézmények vonzereje és versenyképessége növekedjék. Támogatták azt a gondolatot, hogy a felsőoktatást mint közjót kell tekinteni, amely közfeladat és a jövőben is az marad, továbbá, hogy a hallgatók teljes jogú tagjai a felsőoktatási közösségnek. E nézőpontból tekintve, a miniszterek a folyamat folytatásáról a következőképpen nyilatkoztak.

KÖNNYEN ÁTTEKINTHETŐ ÉS ÖSSZEHASONLÍTHATÓ DIPLOMÁKAT ADÓ KÉPZÉSI RENDSZER ELFOGADÁSA *(adopt)*

A miniszterek nyomatékkal bátorították az egyetemeket és más felsőoktatási intézményeket arra, hogy kihasználják a nemzeti törvénykezés és az európai szintű eszközök nyújtotta lehetőségeknek az összes előnyeit a résztanulmányok, oklevelek és más végzettségek tudományos és szakmai elismerése terén annak érdekében, hogy az állampolgárok végzettségeiket, képességeiket és szakértelmüket az Európai Felsőoktatási Területen mindenütt használhassák.

A miniszterek a létező szervezetek és hálózatok, mint például a NARIC és ENIC segítségét kérték a képesítések egyszerű, hatékony és méltányos elismerésének támogatásához intézményi, nemzeti és európai szinten.

ALAPVETŐEN KÉT FŐ SZAKASZON ALAPULÓ KÉPZÉSI RENDSZER ELFOGADÁSA

A miniszterek elégedettséggel nyugtázták, hogy az illetékesek foglalkoztak és megvitatták a fokozatoknak azt a rendszerét, amely két fő szakaszon, kezdő és végző szakaszon alapszik. Néhány ország már magáévá tette ezt a rendszert, és számosan nagy érdeklődéssel foglalkoznak a kérdéssel. Fontos megjegyezni, hogy sok országban lehet alapfokozatot és magszteri (mester-) fokozatot – vagy ezzel összehasonlítható két szakaszú fokozatot – szerezni egyetemeken és más felsőoktatási intézményben is. Az oklevél megszerzéséhez vezető képzések eltérő orientációjúak és profilúak lehetnek, illetve kell lenniük annak érdekében, hogy hozzáidomuljanak a személyes, tudományos és munkaerő-piaci igényekhez, amint azt az alapszintű képzésről szóló, Helsinkiben tartott szemináriumon megfogalmazták (2001 februárjában).

A KREDITRENDSZER KIALAKÍTÁSA

A miniszterek hangsúlyozták, hogy a tanulmányi, ill. a minősítő eljárások nagyobb fokú rugalmasságának megteremtése érdekében feltétlenül szükséges a végzettségek ECTS vagy egyéb ECTS-kompatibilis kreditrendszer által támogatott közös alapjainak elfogadása, biztosítva mind az átválthatóságot, mind pedig az akkumulációt. Ezek a rendelkezések a kölcsönösen elismert minőségbiztosítási rendszerekkel együtt elő fogják mozdítani a hallgatóknak az európai munkaerőpiacra történő bejutását, és növelni fogják az európai felsőoktatás összeegyeztethetőségét, vonzerejét és versenyképességét. Ilyen kreditrendszer, valamint a diploma melléklet (*Diploma Supplement*) általános használata támogatni fogja a folyamat ez irányú haladását.

A MOBILITÁS ELŐSEGÍTÉSE

A miniszterek megerősítették, hogy a hallgatók, oktatók, kutatók, adminisztratív dolgozók mobilitásának elősegítése rendkívüli fontosságú cél, mint ahogy azt a Bolognai Nyilatkozat is rögzíti. Ezért kifejezték a hallgatók, oktatók, kutatók és adminisztratív dolgozók szabad mozgásának útjában álló akadályok folyamatos megszüntetése irányuló elkötelezettségüket, továbbá hangsúlyozták a mobilitás szociális vonatkozásait. Nyugtázták az Európai Közösség programjai által kínált mobilitási lehetőségeket és az e téren elért fejlődést, pl. az Európa Tanács által támogatott mobilitási cselekvési tervet (*Mobility Action Plan*), melynek elindításáról Nizzában határoztak 2000-ben.

AZ EURÓPAI EGYÜTTMŰKÖDÉS TÁMOGATÁSA A MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS TERÉN

A miniszterek elismerték, hogy a minőségbiztosítási rendszerek létfontosságú szerepet játszanak a magas színvonal biztosítása és a végzettségek összehasonlíthatóságának lehetővé tétele terén egész Európában. A miniszterek szorosabb együttműködést is szorgalmaztak az elismerési és a minőségbiztosítási hálózatok között. Hangsúlyozták a szoros európai együttműködés és kölcsönös bizalom szükségességét a nemzeti minőségbiztosítási rendszerek elfogadása terén. Szorgalmazták továbbá, hogy az egyetemek és más felsőoktatási intézmények terjesszék a sikeres gyakorlat példáit, és hogy tervezzenek eljárásokat az értékelési és akkreditálási / elismerési mechanizmusok kölcsönös elfogadására. A miniszterek felhívást intéztek az egyetemekhez és más felsőoktatási intézményekhez, nemzeti ügynökségekhez és a Felsőoktatási Minőségbiztosítás Európai Hálózata (*European Network of Quality Assurance in Higher Education*, ENQA) elnevezésű szervezethez, hogy együttműködve más olyan szervezetekkel, melyek nem tagjai az ENQA-nak, dolgozzanak együtt egy közös referencia keret megalkotásában, valamint terjesszék el a megvalósítás legjobb példáit.

AZ EURÓPAI DIMENZIÓK TÁMOGATÁSA A FELSŐOKTATÁSBAN

A felsőoktatás fontos európai dimenzióinak és a végzett hallgatók alkalmazhatóságának további erősítése érdekében a miniszterek felhívást intéztek a felsőoktatási ágazathoz az „európai” tartalmú, orientációjú illetve szerveződésű modulok, kurzusok és tantervek kidolgozásának kibővítésére. Ez különösképpen érvényes a modulok, kurzusok és fokozatok tanterveire, amelyeket különböző országok intézményeinek társulása kínál, és amelyek elismert(en) közös fokozatot (*joint degree*) adnak.

A MINISZTEREK KIEMELTÉK TOVÁBBÁ A KÖVETKEZŐ PONTOKAT

ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS

Az élethosszig tartó tanulás az Európai Felsőoktatási Terület egyik alapvető eleme. A jövő tudásalapú társadalomra és gazdaságra épülő Európájában élethosszig tartó tanulási stratégiákra van szükség a versenyképesség kihívásaival való szembenézéshez, az új technológiák alkalmazásához, a társadalmi kohézió és az egyenlő esélyek növeléséhez, valamint az életminőség javításához.

FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK ÉS HALLGATÓK

A miniszterek hangsúlyozták, hogy az egyetemeknek és más felsőoktatási intézményeknek, valamint a hallgatóknak az Európai Felsőoktatási Terület létrehozásába és formálásába kompetens, aktív és konstruktív partnerekként történő bevonása szükséges és kívánatos. Az intézmények tanúbizonyságot tettek arról, hogy milyen nagy fontosságot tulajdonítanak egy kompatibilis és hatékony, ugyanakkor változatos és adaptálható Európai Felsőoktatási Területnek. A miniszterek arra is rámutattak, hogy a minőség képezi az Európai Felsőoktatási Területen belüli bizalom, alkalmazhatóság, mobilitás, kompatibilitás és a vonzóvá tétel alapfeltételét. A miniszterek kifejezték elismerésüket a tudományos minőséget az alkalmazhatósággal egyesítő tanulmányi programok kidolgozásáért, mely programok hozzájárulnak a tartós foglalkoztatás megvalósításához, és kiemelték a felsőoktatási intézmények kezdeményező szerepe fenntartásának szükségességét.

A miniszterek megerősítették, hogy a hallgatóknak részt kell venniük, illetve befolyásolniuk kell az oktatás (*education*) szervezetét és tartalmát az egyetemeken és más felsőoktatási intézményekben. A miniszterek megerősítették továbbá a bolognai folyamat társadalmi dimenziója figyelembevételének szükségességét, amire a hallgatók hívták fel a figyelmet.

AZ EURÓPAI FELSOÓKTATÁSI TERÜLET VONZÓVÁ TÉTELÉNEK TÁMOGATÁSA

A miniszterek egyetértettek annak fontosságában, hogy az európai felsőoktatást vonzóbbá kell tenni Európa és a világ más részeinek hallgatói számára. Az európai felsőoktatási programoknak a világ minden táján való áttekinthetőségét és összehasonlíthatóságát a képesítések közös keretének kidolgozásával valamint koherens minőségbiztosítási és akkreditációs/elismerési mechanizmusok megalkotásával, és a jobb tájékoztatásra törekvéssel kell fokozni.

A miniszterek külön hangsúlyozták, hogy a felsőoktatás és a kutatás minősége fontos meghatározó tényező és annak is kell maradnia abban, hogy Európa nemzetközi viszonylatban vonzó és versenyképes legyen. A miniszterek megegyeztek, hogy fokozottabb figyelmet kell fordítani arra, hogy az Európai Felsőoktatási Terület milyen előnyökkel szolgálhat a különböző profilú intézmények és programok számára. Kiemelték az európai országok közötti fokozott együttműködés szükségességét a nemzeteken átívelő oktatás lehetséges következményeit és távlatait illetően.

FOLYAMATOS TEENDŐK

A miniszterek elkötelezték magukat, hogy folytatják az együttműködést a Bolognai Nyilatkozatban kitűzött célok alapján, építve a hasonlóságokra és hasznosítva a kultúrák, a nyelvek és a nemzeti rendszerek különbözőségét valamint igénybe véve a kormányközi együttműködés és az európai egyetemek és más felsőoktatási intézmények és a hallgatói szervezetek, valamint a Közösség programjai közötti folyamatos párbeszéd minden lehetőségét.

A miniszterek üdvözltek azon új tagoknak a bolognai folyamathoz való csatlakozását, amely országokat képviselő miniszterek ilyen kérvényt ezt követően fognak benyújtani, és amelyek számára az Európai Közösség Socrates és Leonardo da Vinci, illetve Tempus programjai már megnyíltak. Elfogadták Horvátország, Ciprus és Törökország csatlakozási kérelmét.

A miniszterek elhatározták, hogy 2003 második felében Berlinben újabb találkozót tartanak a haladás megvizsgálása, valamint az Európai Felsőoktatási Terület felé vezető folyamat új szakaszaira vonatkozó irányelvek és prioritások meghatározása céljából. Megerősítették, hogy a további munka elvégzéséhez egy szakértői csoportból és egy előkészítő csoportból álló szervezeti struktúrát szükséges létrehozni. A szakértői csoport munkájában részt kell vennie az összes aláíró ország, az új résztvevők, valamint az Európai Bizottság képviselőinek, elnökletét pedig az EU aktuális elnökségének kell ellátnia. Az előkészítő csoport munkájában a korábbi miniszteri találkozók vendégül látó ország, valamint a következő miniszteri találkozót vendégül látó ország, két EU tagország és két nem EU tagország képviselőinek kell részt venniük; ez utóbbi négy képviselőt a szakértői csoport választja meg. Az aktuális EU elnökség és az Európai Bizottság szintén részt vesz az előkészítő csoport munkájában. Az előkészítő csoport elnökletét a következő miniszteri találkozót vendégül látó ország képviselője látja el.

Az Európai Egyetemek Szövetsége, a Felsőoktatási Intézmények Európai Szövetsége (*European Association of Institutions in Higher Education*, EURASHE), az Európai Hallgatók Nemzeti Unióinak és az Európa Tanácsnak a véleményét ki kell kérni a nyomon követés során.

A folyamat előmozdítása érdekében a miniszterek támogatták, hogy a megfigyelő csoport szemináriumokat szervezzen a következő területek feltárása érdekében: együttműködés a minőségbiztosítás és az akkreditáció terén, elismerési kérdések és a kreditek alkalmazása a bolognai folyamatban, a közös fokozatok kidolgozása, a társadalmi dimenzió, különös tekintettel a mobilitás útjában álló akadályokra, valamint a bolognai folyamat kiterjesztése, az élethosszig tartó tanulás és a hallgatók bevonása.

Berlini közlemény, 2003

Az európai felsőoktatási terület megvalósítása

*Közlemény a felsőoktatásért felelős miniszterek berlini konferenciájáról,
2003. szeptember 19.*

BEVEZETÉS

1999 júniusában, egy évvel a Sorbonne-i Nyilatkozatot követően, 29 európai ország oktatási minisztere aláírta a Bolognai Nyilatkozatot. Fontos közös tennivalókban állapodtak meg egy koherens és összefüggő Európai Felsőoktatási Terület 2010-ig történő fejlesztése végett. Az első ezt követő oktatási miniszteri találkozóra 2001. május 19-én került sor Prágában. Ekkor megnövelték a tennivalók számát, és megerősítették azt az elkötelezettségüket, hogy 2010-re létrehozzák az Európai Felsőoktatási Területet. 2003. szeptember 19-én Berlinben találkozott 33 európai ország felsőoktatásért felelős minisztere, hogy áttekintse az eddig elért eredményeket, prioritásokat és új teendőket fogalmazzon meg a következő évekre, meggyorsítva ezzel az Európai Felsőoktatási Terület megvalósítását.

A miniszterek a következő megfontolásokban, elvekben és prioritásokban állapodtak meg.

- A miniszterek ismételten megerősítik a bolognai folyamat szociális dimenziójának fontosságát. A versenyképesség növelésének szükségességét ki kell egyenlíteni az Európai Felsőoktatási Terület szociális jellemzőinek fejlesztésével, hogy erősítsék a szociális kohéziót és csökkentsék a társadalmi és nemek közti egyenlőtlenségeket mind nemzeti, mind európai szinten. Ebben az összefüggésben a miniszterek megerősítik azt az álláspontjukat, hogy a felsőoktatás közjó és közös felelősség. Hangsúlyozzák, hogy a nemzetközi tudományos (*academic*) együttműködésekben és cserékben a tudományos értékek kell dominálnak.
- A miniszterek, figyelembe véve az Európa Tanács Lisszabonban (2000) és Barcelonában (2002) közzétett következtetéseit, törekednek arra, hogy Európa „a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudás alapú gazdaságává váljék, amely több és jobb munkalehetőség és nagyobb szociális kohézió megteremtésével képes a fenntartható növekedés biztosítására.” A miniszterek a bolognai folyamattal kapcsolatban további cselekvésekre és szorosabb kooperációra hívják fel a résztvevőket.

- A miniszterek tudomásul veszik a nyomon követési csoport (*Follow-up Group*) beszámolóját a bolognai folyamat alakulásáról Prága és Berlin között. Ugyancsak tudomásul veszik az Európai Egyetemi Szövetség (*European University Association*, EUA) által készített Trendek III. című jelentést, valamint a különböző szemináriumok eredményeit, amelyeket a bolognai folyamat Prága és Berlin közötti szakasz munkaprogramjának keretében a különféle tagországok és felsőoktatási intézmények, szervezetek és hallgatók rendeztek. A miniszterek tudomásul vették a 25 ország által készített Országjelentéseket, amelyek a bolognai folyamat elveinek az alkalmazása terén jelentős fejlődésről tettek tanúbizonyságot. Végezetül a miniszterek megtárgyalták az Európai Bizottság és az Európa Tanács üzeneteit és elismeréssel nyugtázták ezeknek a bolognai folyamat alkalmazáshoz nyújtott segítségét.
- A miniszterek egyetértének abban, hogy az érintett országokban erőfeszítéseket kell tenni a felsőoktatási és kutatási rendszerek közötti kapcsolatok szorosabbá tétele érdekében. A kibontakozó Európai Felsőoktatási Terület számára előnyt jelent az Európai Kutatási Területtel történő szinergikus együttműködés, amely ezen felül erősítené még a tudás Európájának megalapozását is. Az az igény, hogy őrizzük meg a sokféle tradíció különbözőségén alapuló európai kultúra gazdagságát és nyelvi sokszínűségét, továbbá, hogy az európai felsőoktatási intézmények közötti kooperáció fokozásával támogassuk ezek innovációs potenciálját, szociális és gazdasági fejlesztését.
- A miniszterek elismerik a felsőoktatási intézményeknek és a hallgatói szervezeteknek az Európai Felsőoktatási Terület kialakításában játszott alapvető szerepét. Tudomásul veszik továbbá az Európai Egyetemi Szövetség által Grazban szervezett konvenció üzenetét, az EURASHE (Európai Felsőoktatási Intézmények Asszociációja) és az ESIB (Európai Hallgatók Nemzeti Uniói) állásfoglalásait.
- A miniszterek üdvözlik az Európai Felsőoktatási Terület iránt a világ más régióiból érkező érdeklődést, és üdvözlik a bolognai folyamatban és a nyomon követési csoport munkájában eddig részt nem vett európai országok képviselőinek a jelenlétét, valamint a Latin-Amerika és Karib-régió Felsőoktatási Terület képviselőinek a részvételét.

AZ EDDIGI EREDMÉNYEK

A miniszterek üdvözlik a prágai miniszteri konferencia óta napvilágot látott különféle, intézményi és nemzeti szinten megtett kezdeményezéseket, amelyek a jobb összehasonlíthatóság és versenyképesség, a felsőoktatási rendszerek jobb átláthatósága és az európai felsőoktatás minőségének a fejlesztése irányába mutatnak. A miniszterek méltányolják minden partner – felsőoktatási intézmények, hallgatók és egyéb érdekeltek – e cél érdekében mutatott kompetenciáját és elkötelezettségét.

A miniszterek hangsúlyozzák a bolognai folyamat minden, az Európai Felsőoktatási Terület megalapozását szolgáló elemének a fontosságát, és aláhúzzák az intézményi, nemzeti és európai szinten e célok érdekében megtett erőfeszítések fokozásának a szükségességét. Ezen felül, hogy a bolognai folyamatnak újabb nyomatékot

adjanak, a miniszterek kifejezik elkötelezettségüket a következő két évre vonatkozó prioritások iránt. Kijelentették, hogy erősíteni fogják azon törekvéseiket, amelyek hatékony minőségbiztosítási rendszerek kialakítását célozzák, hogy fokozzák a két szakaszon alapuló képzési rendszer hatékonyságát, hogy kifejlesztik a fokozatok és a képzési idők kölcsönös elismerésének a rendszerét.

MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS

A felsőoktatás minősége az Európai Felsőoktatási Terület létrehozásának a központi tényezője. A miniszterek kötelezettséget vállaltak arra, hogy támogatják a minőségbiztosítás továbbfejlesztését intézményi, nemzeti és európai szinten. Hangsúlyozták a közösen alkalmazott kritériumrendszer és módszertan kifejlesztésének a szükségességét a minőségbiztosítás folyamatában.

Ugyancsak hangsúlyozták, hogy az intézményi autonómia elvével összhangban a felsőoktatási minőségbiztosítás elsődleges felelőssége maguké az intézményeké. Ez ad alapot az akadémiai rendszer reális elszámoltathatóságára egy nemzeti minőségi keretben (*national quality framework*).

Ennek megfelelően a miniszterek egyetértettek abban, hogy a 2005-ig kialakításra kerülő nemzeti minőségbiztosítási rendszereknek magukban kell foglalniuk a következőket:

- a bevont testületek és intézmények felelősségének meghatározása;
- a programok vagy intézmények értékelése (*evaluation*), ami magában foglalja az önértékelést (*internal assessment*), a külső áttekintést (*review*), a hallgatók részvételét, valamint az eredmények publikálását;
- a hitelesítés (*accreditation*), tanúsítás (*certification*) rendszere, vagy ehhez hasonló eljárások;
- nemzetközi részvétel, kooperáció és kapcsolattartás (*networking*).

A miniszterek európai szinten fölhívják az ENQA-t (tagjain keresztül), hogy az EUA, az EURASHE és az ESIB közreműködésével dolgozza ki a minőségbiztosítás szabványainak (*standards*), eljárásainak és útmutatóinak együttesét; tárja föl a megfelelő *peer review* rendszer biztosításának lehetőségeit a minőségbiztosítási és/vagy akkreditációs ügynökségek vagy testületek számára; és erről jelezzzen vissza a nyomon követési csoporton keresztül a miniszterek 2005-ös találkozására. Más minőségbiztosítási szövetségek és hálózatok szakértelme is kellőképp figyelembe lesz véve.

A KÉPESÍTÉSEK SZERKEZETE: A LÉNYEGÉBEN KÉT FŐ SZAKASZON ALAPULÓ RENDSZER ALKALMAZÁSA

A két szakaszú képzési rendszert magában foglaló Bolognai Nyilatkozattal való elkötelezettségüket követően a miniszterek örömmel nyugtázták a felsőoktatás európai területe szerkezetének jelenleg folyó átfogó átalakítását. Minden miniszter egyetértett abban, hogy a kétszakaszú rendszer bevezetését 2005-ben meg fogják kezdeni.

A miniszterek aláhúzták az eddig megtett fejlődés konszolidálásának a fontosságát, az egymás megértésének a javítását és az intézményeken belüli, valamint az intézmények és a munkáltatók közötti párbeszéd újraélesztése által az új képesítések elfogadását.

A miniszterek ösztönzik a tagállamokat, hogy felsőoktatási rendszerükben törekedjenek egy összehasonlítható és versenyképes minősítési hálózat kimunkálására, amelynek törekednie kell a képesítések (*qualifications*) leírására a ráfordított munkamennyiség, az elért szint, a megszerzett tudás, kompetenciák és azok jellege értelmében. Vállalják továbbá a képesítések átfogó keretének kidolgozását az Európai Felsőoktatási Terület számára.

Az ilyen keretekben a fokozatoknak különböző, meghatározott kimenetük (*outcomes*) kell legyen. Az első és második szakasz fokozatai különböző orientációjúak és többféle profilúak kell legyenek, hogy eleget tudjanak tenni a sokféle egyéni, akadémiai és munkaerő-piaci szükségleteknek. Az első szakaszú fokozatoknak a Lisszaboni Egyezmény értelmében a második szakaszba történő bejutást kell szolgálniuk, míg a második szakaszú fokozatoknak a doktori képzésbe történő bejutást kell biztosítaniuk.

A miniszterek felhívták a nyomon követési csoportot annak megvizsgálására, hogy a rövidebb felsőoktatás hogyan és miként kapcsolódhat az első szakaszú fokozatokhoz az Európai Felsőoktatási Terület képesítési kerete szerint.

A miniszterek hangsúlyozták elkötelezettségüket, hogy a rendelkezésre álló kapacitás alapján minden rendelkezésre álló eszközzel, mindenki számára biztosítják a felsőoktatásba történő bejutás esélyét.

A MOBILITÁS TÁMOGATÁSA

A hallgatók, az oktatók és az adminisztrátorok mobilitása az Európai Felsőoktatási Terület létrehozásának az alapfeltétele. A miniszterek hangsúlyozták a mobilitás fontosságát az akadémiai, a kulturális, valamint a politikai, szociális és gazdasági szférákra is. Megelégedéssel nyugtázták, hogy legutóbbi prágai találkozásuk óta a mobilitás, az Európai Unió támogató programjainak köszönhetően is, jelentősen növekedett. Megjegyeztek abban is, hogy megteszik a szükséges lépéseket a hallgatói mobilitás statisztikai adatai minőségi és mennyiségi javítása érdekében.

Megerősítették abbéli elhatározásukat, hogy az Európai Felsőoktatási Területben mindent megtesznek a mobilitás előtti összes akadály elhárítására. A hallgatói mobilitás elősegítése érdekében a miniszterek megteszik a szükséges lépéseket a „szállítható” hallgatói hitelek és ösztöndíjak megteremtése érdekében.

AZ EGYSÉGES EURÓPAI KREDITRENDSZER (ECTS) MEGALAPOZÁSA

A miniszterek hangsúlyozták az ECTS által játszott szerep fontosságát, amely segítette a hallgatói mobilitást és a nemzetközi curriculumok kifejlesztését. Megjegyezték, hogy az ECTS egyre inkább a nemzeti kreditrendszerek generalizált bázisává

válí. Kiemelték annak a további fejlesztésnek a fontosságát, amelynek fő célja, hogy a kreditrendszer ne csak a kreditátvitel eszköze legyen, hanem a kredit akkumulációs rendszeré is, amely következetesen alkalmazásra kerül majd a kiteljesülő Európai Felsőoktatási Területen belül.

A FOKOZATOK ELISMERÉSE: A KÖNNYEN ÉRT(ELMEZ)HETŐ ÉS ÖSSZEHASONLÍTHATÓ FOKOZATOK RENDSZERÉNEK ALKALMAZÁSA

A miniszterek aláírták a Lisszaboni Fokozat-elismerési Egyezmény által elfogadott ajánlásokat, amelyet minden, a bolognai folyamatban részvevő országnak el kell majd fogadnia, és egyúttal felkérték az ENIC és NARIC hálózatokat, hogy a kompetens nemzeti hatóságokkal karöltve szorgalmazzák az Egyezmény alkalmazását.

Célul tűzték ki, hogy minden hallgatónak, aki 2005-től bármilyen fokozatot szerez, automatikusan és díjmentesen diploma mellékletet (*Diploma Supplement*) kell kapnia. Ennek egy széles körben használt európai nyelven kell elkészülnie.

A miniszterek egyúttal felhívják az intézményeket és a munkáltatókat a diploma melléklet használatára, amely elősegíti az alkalmazhatóságot, valamint lehetővé teszi a további tanulmányok akadémiai elismerését, azért hogy élvezhessék az előnyeiket a felsőoktatási fokozat-rendszer átláthatóságának és flexibilitásának.

FELŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK ÉS HALLGATÓK

A miniszterek örömmel üdvözölték a felsőoktatási intézmények és a hallgatók hozzájárulását a bolognai folyamathoz, megállapítva, hogy a folyamat hosszú távú sikere csak az összes partner aktív közreműködésével érhető el.

Tudatában annak a hozzájárulásnak, amelyet az erős intézmények tehetnek a gazdasági és társadalmi fejlődésben, a miniszterek elfogadják: az intézményeket fel kell hatalmazni arra, hogy belső szervezetükről és adminisztrációjukról dönthessenek. Felhívták a miniszterek továbbá az intézményeket, hogy biztosítsák, hogy a reform teljes mértékben integrálódjék a legfontosabb intézményi funkciókba és folyamatokba.

A miniszterek megemlézték a hallgatói szervezetek konstruktív részvételét a bolognai folyamatban, és aláírták annak szükségességét, hogy a hallgatókat folyamatosan vonják be a későbbi tevékenységeknek már a kezdeti fázisaiba.

A hallgatók teljes értékű partnerek a felsőoktatás irányításában. A miniszterek megállapították, hogy a hallgatói részvétel jogszerű biztosítása az Európai Felsőoktatási Területen szélesben elterjedt. Egyúttal felhívták az intézményeket és a hallgatói szervezetek figyelmét arra, hogy határozzák meg azokat a területeket, ahol még fokozható a hallgatók bevonása az intézményirányítás rendszerébe.

A miniszterek aláírták a hallgatók tanulási és életkörülményei további tanulmányozásának a szükségességét, hogy miként tudják sikeresen és elfogadható időn belül, lehetőleg szociális és gazdasági helyzetükből adódó akadályok nélkül befejezni

tanulmányaikat. Kinyilvánították továbbá annak szükségességét, hogy a hallgatók szociális és gazdasági helyzetéről több összehasonlítható adat álljon rendelkezésre.

A FELSŐOKTATÁS EURÓPAI DIMENZIÓINAK/SZEMPONTJAINAK TÁMOGATÁSA

A miniszterek megállapították, hogy Prágában tett felhívásukat követően újabb, európai tartalmú, irányítottágú vagy szervezeti modulok, kurzusok és curriculumok kerültek kifejlesztésre.

Említést tettek azokról a különböző európai országok felsőoktatási intézményei által meg tett kezdeményezésekről, amelyekben akadémiai erőforrásaikat és kulturális hagyományaikat egyesítve támogatták az integrált tanulmányi programokat, az első, a második és a harmadik szintű közös fokozatokat (*joint degree*).

Ezenfelül a miniszterek hangsúlyozták a közös fokozatot adó program keretében a külföldön tartósabb ideig végzett tanulmányok lehetőségének a biztosítását, valamint a nyelvi sokféleség biztosítását és a nyelvtanulást, annak érdekében, hogy a hallgatók elnyerjék teljes európai identitásukat, állampolgárságukat és alkalmazhatóságukat.

A miniszterek egyetértettek abban, hogy nemzeti szinten vállalják ezen közös fokozatok létrehozásának és elismerésének útjában álló jogi akadályok eltávolítását és aktívan támogatják a közös fokozatokhoz vezető integrált curriculumok megfelelő minőségbiztosításának a kifejlesztését.

AZ EURÓPAI FELSŐOKTATÁSI TERÜLET VONZEREJÉNEK NÖVELÉSE

A miniszterek egyetértettek abban, hogy az európai felsőoktatás vonzóerejét és nyitottságát meg kell erősíteni. Megerősítették készségüket a harmadik országból jövő hallgatók ösztöndíj-programjának továbbfejlesztésére.

Kijelentették, hogy a nemzetközi csereprogramok alapja az akadémiai minőség és az akadémiai értékek lehetnek, és megegyeztek abban, hogy kimunkálják az erre alkalmas fórumokat, amelyekben a szociális és a gazdasági partnereknek is helyet kell kapniuk.

A miniszterek a Bologna-szemináriumok és –konferenciák megnyitásával támogatják a világ más részeinek a régióival való együttműködést, és biztosítják e régiók reprezentánsainak részvételét.

ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS

A miniszterek kiemelték a felsőoktatás fontos hozzájárulását az élethosszig tartó tanulás realitásának megteremtésében. Lépéseket tesznek, hogy nemzeti politikájukat felzárkóztassák ennek a célnak az eléréséhez és sürgetik felsőoktatási intézményeiket és minden érintettet, hogy a korábbi tanulmányokat is figyelembe véve

fokozzák az élethosszig tartó tanulás lehetőségeit a felsőoktatásban. Hangsúlyozták, hogy ezek az akciók a felsőoktatási tevékenység integráns részét kell képezzék.

Ezen felül a miniszterek felhívták mindazokat, akik az Európai Felsőoktatási Terület minőségbiztosítási hálózatán munkálkodnak, hogy vegyék tekintetbe a flexibilis tanulmányi irányok széles skáláját, a lehetőségeket és a technikákat, hogy kialakíthassák az ECTS kreditek megfelelő alkalmazását.

Aláhúzták annak szükségességét, hogy minden polgár számára megteremtsék a lehetőséget, természetesen összhangban céljaikkal és képességeikkel, hogy részt vehessenek az élethosszig tartó tanulás felsőoktatás felé irányuló, vagy abban működő valamely fajtájában.

TOVÁBBI TEENDŐK

AZ EURÓPAI FELŐOKTATÁSI TERÜLET ÉS AZ EURÓPAI KUTATÁSI TERÜLET – A TUDÁSALAPÚ TÁRSADALOM KÉT PILLÉRE

Tudatára ébredve a Tudás Európájában az Európai Felsőoktatási Terület és az Európai Kutatási Terület kapcsolatai szorosabbá tételének szükségességére, a miniszterek fontolóra veszik annak szükségességét, hogy a jelenleg középpontban lévő két fő felsőoktatási képzési szakasz mellett harmadik szakaszként a doktori képzést is felvegyék a bolognai folyamat hatókörébe. Hangsúlyozták a kutatás és a kutatási képzés fontosságát és az interdiszciplinaritás támogatását a felsőoktatás minőségének fenntartásában és fejlesztésében, valamint az európai felsőoktatás versenyképességének növelésében. A miniszterek szükségesnek tartják a doktori és posztdoktori szinteken a mobilitás jelentős növelését és ösztönzik az intézmények doktori képzésben és a fiatal kutatók továbbképzésében történő együttműködésének fokozását.

A miniszterek megteszik a szükséges erőfeszítéseket annak érdekében, hogy az európai felsőoktatási intézmények e területen még vonzóbb és hatékonyabb partnerekké váljanak. Ezért a miniszterek azt kérik a felsőoktatási intézményektől, hogy növeljék a kutatás szerepét és relevanciáját a technológiai, szociális és kulturális fejlődésben és a társadalom szükségleteinek a kielégítésében.

A miniszterek tudatában vannak annak, hogy még vannak akadályok, amelyek nehezítik e kitűzött célok elérését, és ezeket az akadályokat a felsőoktatási intézmények önmagukban nem háríthatják el. Ehhez erőteljes támogatásra van szükség, amely magában foglalja a pénzügyeket is, valamint a nemzeti kormányok és európai szervek megfelelő elhatározásait.

Végezetül a miniszterek hangsúlyozták, hogy a doktori képzés hálózatát támogatni kell, hogy elősegítsék a kiválóság kifejlesztését, amely az Európai Felsőoktatási Terület egyik jellemzőjévé válik.

ELÉRT EREDMÉNYEK ÉS TEENDŐK (LELTÁR)

A 2010-ig elérendő célkitűzéseket tekintve, elvárható, hogy az alkalmazásra kerülő intézkedések mutatják a bolognai folyamatban elért fejlődést. Egy középtávú értékelés

reális információt adhat arról, hogy a folyamat miként alakul és megadja, ha szükséges, a menetközbeni korrekciós intézkedések lehetőségét is.

A miniszterek felkérlik a nyomon követési csoportot, hogy a 2005-ben esedékes újabb csúcstalálkozóig szervezzen leltározást és készítsen részletes jelentést az elért fejlődésről és a következő két évre kitűzött alábbi prioritások teljesítéséről:

- minőségbiztosítás,
- kétszakaszú képzési rendszer,
- a fokozatok és képzési idők elismerése.

A résztvevő országok, ezen felül, készek lesznek arra, hogy a bolognai folyamat-hoz kapcsolódó felsőoktatási kutatásokhoz a szükséges információkat hozzáférhetővé tegyenék. A folyamatban lévő kutatások és kutatási eredmények adatbázisai-hoz való hozzáférést biztosítani kell.

VÁRHATÓ FEJLEMÉNYEK

ÚJ TAGOK

A miniszterek fontosnak tartják a tagságra vonatkozó kérelmekre vonatkozóan a Prágai Közlemény záradékának alkalmazását:

- Az Európai Kulturális Konvencióhoz tarozó országok alkalmasak lesznek arra, hogy tagjai legyenek az Európai Felsőoktatási Területnek, feltételezve, hogy ugyanazon időben kinyilvánítják abbéli szándékukat, hogy saját felsőoktatási rendszerükben elfogadják és megvalósítják a bolognai folyamat célkitűzéseit. Felvételi kérelmükben nyilatkozniuk kell arról, hogy mily módon kívánják megvalósítani a Bolognai Nyilatkozatban foglalt célkitűzéseket.
- A miniszterek határoztak arról, hogy elfogadják Albánia, Andorra, Bosznia-Hercegovina, a Szentszék, Oroszország, Szerbia és Montenegró, Macedónia volt jugoszláv köztársaság felvételi kérelmét, és üdvözlük ezeket az országokat, melyekkel az Európai Felsőoktatási Terület már 40 európai országot foglal magába.
- A miniszterek felismerték, hogy az aláíró országokban a bolognai folyamatban történő részvétel együtt jár a felsőoktatási rendszer jelentős átalakításával és reformjával. Megegyeztek abban, hogy támogatni fogják az újonnan belépett országokat a szükséges változásoknak és reformoknak a végrehajtásában, bevonják őket a bolognai folyamattal kapcsolatos közös vitákba.

ÚJ SZERKEZET, ÚJ SZERVEZET

A miniszterek megbízták a Nemzetközi Bologna Csoportot, amelynek tagjai a bolognai folyamat minden tagországának képviselői, az Európai Bizottság, az Európa Tanács, az Európai Egyetemi Szövetség, a Felsőoktatási Intézmények Európai Szövetsége (*European Association of Higher Education Institutions*, EURASHE), az ESIB és az UNESCO/CEPES tanácskozási joggal felruházott képviselői, hogy minden, e közleményben

foglalt célkitűzést valósítson meg, mindenre kiterjedően irányítsa a Bolognai folyamatot, továbbá, hogy készítse elő a következő miniszteri találkozót. Az évente kétszer ülésező nyomon követési csoportot az EU Elnöksége fogja vezetni, amelynek helyettese a következő miniszteri csúcsnak helyet adó ország képviselője lesz.

A Választmány (*Board*), amelyet szintén az EU Elnöksége fog irányítani, a nyomon követési csoport ülései közötti időben áttekinti a folyó tevékenységet. A Választmány elnökből, a következő ülésnek helyet adó országot képviselő alelnökből, az előző és a következő EU Elnökségből, valamint három, a nyomon követési csoport által egy évre választott ország és az Európai Bizottság küldötteiből áll, míg tanácskozási joggal részt vesznek az üléseken az Európa Tanács, az EUA, az EURASHE és az ESIB képviselői. A követő csoport és a Választmány szükség szerint ad hoc munkacsoportokat hozhat létre.

A követés teljes munkáját titkárság segíti, amelyet a következő miniszteri konferenciának helyet adó ország bocsát rendelkezésre.

A nyomon követési csoport a berlini miniszteri konferenciát követő első ülésén meghatározza a Választmány és a Titkárság feladatait.

MUNKAPROGRAM 2003-2005

A miniszterek felkérték a nyomon követési csoportot, hogy a jelen közleményben foglaltaknak megfelelően koordinálják a bolognai folyamat továbbfejlesztése érdekében végzett tevékenységet és időben készítse el jelentését a következő, 2005-ben megtartásra kerülő miniszteri konferenciáig.

A KÖVETKEZŐ MINISZTERI KONFERENCIA

A miniszterek elhatározták, hogy a következő konferencia 2005 májusában a norvégiai Bergenben kerül megrendezésre.

Bergeni közlemény, 2005

Az európai felsőoktatási terület: a célok elérése

*Közlemény a felsőoktatásért felelős európai miniszterek konferenciájáról,
Bergen, 2005. május 19–20.*

A bolognai folyamatban részt vevő országok felsőoktatásért felelős minisztereiként azért ültünk össze, hogy 2010 felé tekintve féldős értékelést készítsünk, valamint kitűzzük a célokat és meghatározzuk a prioritásokat. A bolognai folyamat új résztvevői között köszöntjük ezen a konferencián Azerbajdzsánt, Grúziát, Moldovát, Örményországot és Ukrajnát. Mindnyájan egyformán értelmezzük a folyamatnak a bolognai nyilatkozatban, majd azt követően a prágai és berlini miniszteri konferenciák közleményeiben kifejezett alapelveit, célkitűzéseit és kötelezettségvállalásait. Megerősítjük elkötelezettségünket, miszerint a bolognai folyamat révén összehangoljuk politikáinkat, hogy 2010-re kialakíthassuk az Európai Felsőoktatási Területet (EFT).

I. PARTNERSÉG

Hangsúlyozzuk a felsőoktatási intézmények, oktatóik (*staff*) és hallgatóik – mint partnerek – központi szerepét a bolognai folyamatban. Most, hogy a jogszabályi reformok nagyjából életbe léptek, a folyamat végrehajtásában betöltött szerepük mind fontosabbá válik, ezért arra bátorítjuk őket, hogy folytassák, sőt fokozzák az EFT létrehozására irányuló erőfeszítéseiket. Üdvözljük Európa felsőoktatási intézményeinek egyértelmű elkötelezettségét a folyamat mellett, ugyanakkor tisztában vagyunk azzal, hogy időbe telik a tantervek szerkezeti változtatásának hatását optimalizálni, és ezáltal biztosítani az innovatív tanítási és tanulási folyamatok bevezetését, amelyekre Európának oly nagy szüksége van.

Üdvözljük az üzleti és szociális partnereket képviselő szervezetektől kapott támogatást, egyszersmind nagy várakozással tekintünk a bolognai folyamat céljainak elérésére irányuló fokozott együttműködés felé. Örömmel fogadjuk a folyamatban partnerként részt vevő nemzetközi intézmények és szervezetek hozzájárulásait.

II. SZÁMADÁS

Tudomásul vesszük, hogy jelentős előrehaladást tettünk céljaink elérése felé, amint az a nyomon követési csoport (*Follow-up Group*) 2003–2005-ről szóló általános jelentéséből, az EUA Trends IV és az ESIB „Bologna hallgatói szemmel” című jelentéséből is kiderül.

Berlini ülésünk alkalmával a nyomon követési csoportot félidős számadásra kértük fel, ezen belül három prioritásra összpontosítva: a fokozatok rendszerére, a minőségbiztosításra, valamint a fokozatok és tanulmányi időszakok elismerésére. Az ezeket számba vevő jelentés alapján megállapíthatjuk, hogy mindhárom kiemelt területen jelentős előrehaladást sikerült elérni. Azt is biztosítanunk kell, hogy az előrehaladás valamennyi résztvevő országban egységesen érvényesüljön. Ezért szükségesnek ítéljük a kapacitásépítést szolgáló tapasztalatok nagyobb mértékű megosztását intézményi és kormányzati szinten egyaránt.

A FOKOZATOK RENDSZERE

Elégedetten vesszük tudomásul, hogy a fokozatok kétszakaszú rendszerének bevezetése gyors ütemben folyik, így ez már a legtöbb országban a diákok több mint felét érinti. A képzési szakaszok közötti hozzáférés útjában azonban továbbra is vannak akadályok. Emellett szükség van a kormányzatokat, intézményeket és szociális partnereket összefogó párbeszéd fokozására az alapképzésben végzett diákok foglalkoztathatóságának javítása érdekében, ideértve a megfelelő pozíciók biztosítását a közszolgáltatón belül.

Elfogadjuk az EFT-n belüli képesítésekre vonatkozó átfogó keretet, amely három képzési szakaszból (beleértve az egyes nemzeti sajátosságok figyelembe vételével a köztes képzettségek megszerzésének lehetőségét), az egyes szakaszokra vonatkozó, a tanulmányi eredményeken és kompetenciákon alapuló általános leírásokból, valamint az első és a második szakasz kredittartományaiból áll. Elkötelezzük magunkat az EFT-n belüli képesítések átfogó keretével összeegyeztethető nemzeti képesítési keretek 2010-ig történő kidolgozása, illetve e munka 2007 előtti megkezdése mellett. Felkérjük a nyomon követési csoportot, hogy számoljon be az átfogó keret bevezetéséről és továbbfejlesztéséről.

Hangsúlyozzuk a komplementaritás biztosításának fontosságát az EFT-re vonatkozó átfogó keret és az élethosszig tartó tanulásnak az általános képzést (*general education*), illetve a szakoktatást és -képzést egyaránt felölelő javasolt tágabb képesítési keretei között, amelyek kidolgozása az Európai Unió és a többi résztvevő országon belül most folyik. Felkérjük az Európai Bizottságot, hogy a munka előrehaladásával folytasson teljes körű konzultációt a bolognai folyamatban érintett valamennyi féllel.

MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS

Szinte minden ország intézkedett a berlini közleményben meghatározott kritériumokon alapuló, nagyfokú együttműködést és hálózatba szervezést feltételező minőségbiztosítási rendszerről. Előrehaladásra azonban változatlanul szükség van, különösen a hallgatók részvétele és a nemzetközi együttműködés tekintetében. Ezen túlmenően szorgalmazzuk, hogy a felsőoktatási intézmények a megfelelő belső mechanizmusok szisztematikus bevezetése és azok külső minőségbiztosítással való közvetlen összekapcsolása révén folytassák a tevékenységeik minőségi javítását célzó erőfeszítéseiket.

Elfogadjuk az Európai Felsőoktatási Területen tervezett minőségbiztosításra vonatkozó szabványokat és iránymutatásokat az ENQA által javasoltak szerint. Kötelezzük magunkat a minőségbiztosítási ügynökségek kollegiális bírálatára (*peer review*) javasolt modell bevezetésére nemzeti alapon, tiszteletben tartva ugyanakkor az általánosan elfogadott irányvonalakat és kritériumokat. Üdvözljük a minőségbiztosítási ügynökségek nemzeti szintű bírálatán (*review*) alapuló európai nyilvántartásának létrehozásáról szóló elvet. Ezzel kapcsolatban azt kérjük, hogy a végrehajtás gyakorlati vonatkozásait az EUA-val, az EURASHE-vel és az ESIB-bel együttműködésben az ENQA fejlessze tovább, és erről a nyomon követési csoporton keresztül számoljon be nekünk. Hangsúlyozzuk a nemzeti szinten elismert ügynökségek közötti együttműködés fontosságát az akkreditációs vagy minőségbiztosítási döntések kölcsönös elismerésének fokozása érdekében.

AZ OKLEVELEK ÉS TANULMÁNYI IDŐSZAKOK ELISMERÉSE

Tudomásul vesszük, hogy a 45 részt vevő országból 36 mára ratifikálta az elismerésről szóló Lisszaboni Egyezményt. Akik ezt eddig még nem tették meg, azokat ezúton is ösztönözzük az egyezmény késedelem nélküli ratifikálására. Elkötelezzük magunkat amellett, hogy biztosítjuk az egyezmény elveinek teljes körű végrehajtását és megfelelő esetben azok beemelését a nemzeti jogba. Felszólítjuk az összes részt vevő országot, hogy foglalkozzon az ENIC/NARIC hálózatok által megnevezett elismerési problémákkal. A külföldi képesítések elismeréséhez kapcsolódó folyamat minőségének javítása érdekében nemzeti cselekvési terveket fogunk kidolgozni. Ezek a tervek az egyes országok részéről a következő miniszteri konferenciára benyújtandó nemzeti jelentéseknek is részét fogják képezni. Támogatásunkat fejezzük ki a Lisszaboni Elismerési Egyezményhez kapcsolódó kiegészítő szövegek irányában, és felszólítjuk valamennyi nemzeti hatóságot és más érintetteket, hogy ismerjék el az EFT-n belül két vagy több országban odaítélt közös fokozatokat.

A nemzeti és európai képesítési keretek kidolgozásában lehetőséget látunk az egész életen át tartó tanulás szervezettebb beillesztésére a felsőoktatásba. A felsőoktatási intézményekkel és más szereplőkkel közösen fogunk dolgozni azon, hogy javítsuk a korábbi tanulmányok elismerését – ideértve a nem formális és informális tanulást – a felsőoktatási programokhoz való hozzáférés szempontjából, illetve azok elemeiként.

III. TOVÁBBI KIHÍVÁSOK ÉS PRIORITÁSOK

A FELSŐOKTATÁS ÉS A KUTATÁS

Hangsúlyozzuk a felsőoktatás szerepének fontosságát a kutatás további bővítésében, valamint a kutatás jelentőségét a felsőoktatás támogatásában társadalmaink gazdasági és kulturális fejlődése és a társadalmi kohézió érdekében. Tudomásul vesszük, hogy a szerkezeti változások bevezetésére és a tanítás minőségének javítására irányuló erőfeszítések nem vonhatnak el forrásokat a kutatás és az innováció megerősítését célzó erőfeszítésektől. Ezért hangsúlyozzuk a kutatás és a kutatói képzés fontosságát az EFT minőségének megőrzése és javítása, valamint vonzerejének és versenyképességének fokozása szempontjából. A jobb eredmények elérése érdekében elismerjük a felsőoktatás ágazata és más kutatási ágazatok közötti szinergia javításának szükségességét saját országainkon belül, illetve az EFT és az Európai Kutatási Terület között.

E célkitűzések elérése érdekében a doktori szintű képesítéseket az eredmény alapú megközelítést használva teljes mértékben össze kell hangolni az EFT átfogó képesítési keretével. A doktori képzés alapeleme a tudás eredeti kutatáson keresztül történő fejlesztése. Figyelembe véve a strukturált doktori programok iránti igényt és az átlátható felügyelet és értékelés szükségességét, tudomásul vesszük, hogy a harmadik szakasz jelentette munkaterhelés a legtöbb országban 3-4 nappali tagozatos tanévnek felelne meg. Arra ösztönözzük az egyetemeket, hogy doktori programjaik támogassák az interdiszciplináris képzést és az egyik területről a másikra átvihető készségek (*transferable skills*) fejlesztését, ami által jobban megfelelnek a tágabb munkaerő-piaci keresletnek. Az EFT-n belül a kutatói pályát választó doktorjelöltek számát tekintve átfogó növekedést kell elérnünk. A harmadik szakaszba tartozó programok résztvevőit nemcsak hallgatóknak, hanem pályakezdő kutatóknak is tekintjük. Megbízuk a nyomon követési csoportot, hogy kérje fel az Európai Egyetemi Szövetséget (EUA) és más érdekelt partnereket, hogy a nyomon követési csoport felügyelete alatt készítsen jelentést a doktori programok alapelveinek további fejlesztéséről, és ezt a 2007-es miniszteri találkozón mutassák be. El kell kerülni a doktori programok túlszabályozását.

A SZOCIÁLIS DIMENZIÓ

A bolognai folyamat szociális dimenziója az EFT szerves része, és az EFT vonzerejének és versenyképességének szükséges feltétele. Ezért megújítjuk kötelezettségvállalásunkat, miszerint a minőségi felsőoktatást mindenki számára egyformán hozzáférhetővé tesszük, és hangsúlyozzuk a diákok számára a megfelelő feltételek biztosításának szükségességét, hogy tanulmányaikat a társadalmi és gazdasági háttérrel összefüggő akadályoktól mentesen végezhesék. A szociális dimenzió magában foglalja a kormányok azon pénzügyi és gazdasági lépéseit, amelyek a hallgatók – különösen a szociálisan hátrányos helyzetű csoportok – segítségét és a hozzáférés lehetőségének növelését szem előtt tartva az iránymutatás és tanácsadás nyújtását célozzák.

MOBILITÁS

Tisztában vagyunk azzal, hogy a mobilitás valamennyi részt vevő országban továbbra is a bolognai folyamat egyik kulcsfontosságú célkitűzése a hallgatók és az oktatók számára. Ismerve a sok, még megoldásra váró kihívást e téren, megerősítjük elkötelezettségünket a támogatások és hitelek átvihetőségének megkönnyítése mellett – megfelelő esetben együttes fellépés segítségével –, hogy az EFT-n belül a mobilitás valósággá válhasson. Fokozzuk a mobilitás akadályainak eltávolítására irányuló erőfeszítéseinket a vízumok és munkavállalási engedélyek kiadásának megkönnyítése és a mobilitási programokban való részvétel ösztönzése révén. A programok keretében külföldön teljesített tanulmányi időszakok teljes elismerésének támogatásával az intézményeket és a hallgatókat a mobilitási programok teljes kihasználására ösztönözzük.

AZ EFT VONZEREJE ÉS EGYÜTTMŰKÖDÉS A VILÁG MÁS RÉSZEIVEL

Az Európai Felsőoktatási Területnek nyitottnak és vonzónak kell lennie a világ más részei számára is. Hozzájárulásunknak a mindenki számára hozzáférhető oktatás céljának eléréséhez a fenntartható fejlődés elvén kell alapulnia, és összhangban kell lennie a határokon átnyúló minőségi felsőoktatás biztosítására vonatkozó iránymutatások kidolgozása terén folyó nemzetközi munkával. Ismételten hangsúlyozzuk, hogy a nemzetközi egyetemi (*academic*) együttműködésben a tudományos (*academic*) értékeket kell előnyben részesíteni.

Az Európai Felsőoktatási Területet a világ más régióinak felsőoktatási rendszerei számára olyan partnernek tekintjük, amely serkenti a felsőoktatási intézmények közötti kiegyensúlyozott hallgatói és oktatói csereprogramokat és az együttműködést. Hangsúlyozzuk a kultúrák közötti megértés és tisztelet fontosságát. A reformfolyamatok során szerzett tapasztalatainknak a szomszédos régiókkal való megosztása révén fokozni kívánjuk a bolognai folyamat ismertségét más földrészeken. Hangsúlyozzuk a párbeszéd szükségességét a kölcsönös érdeklődésre számot tartó kérdésekben. Szükségét látjuk a partnerrégiók azonosításának, illetve a velük való ötlet- és tapasztalatcserének. Felkérjük a nyomon követési csapatot a külső dimenzió stratégiájának kidolgozására.

IV. A 2007-IG VÁRHATÓ ELŐREHALADÁS ÁTTEKINTÉSE

A nyomon követési csoportot megbízzuk a számadási folyamat folytatásával és kibővítésével, valamint a következő miniszteri konferenciához a jelentések megfelelő időben történő elkészítésével. Számítunk rá, hogy a fokozatok rendszere, a minőségbiztosítás és a fokozatok és tanulmányi időszakok elismerése terén a felmérés folytatódik, így 2007-re nagyjából befejezzük e három időközi prioritás végrehajtását. Különösen a következő területeken számítunk előrehaladásra:

- minőségbiztosítási standardok és irányelvek alkalmazása (*implementation*) az ENQA-jelentés alapján;
- a nemzeti képesítési keretek alkalmazása;
- közös fokozatok odaítélése és elismerése, beleértve a doktori szintet is;
- rugalmas tanulási útvonalak lehetőségének megteremtése a felsőoktatásban, beleértve
- a korábbi tanulmányok elismerésére szolgáló eljárásokat is.

A nyomon követési csoportot emellett megbízzuk azzal, hogy a jövőbeni felmérés alapjául szolgáló, összehasonlítható adatokat nyújtson be a oktatói és hallgatói mobilitásról, valamint a diákok szociális és gazdasági helyzetéről a részt vevő országokban, és ezekről a következő miniszteri konferencia előtt időben számoljon be. A jövőbeni felmérés során a szociális dimenziót a fentebb vázoltaknak megfelelően kell figyelembe venni.

V. FELKÉSZÜLÉS 2010-RE

A bolognai folyamat során eddig elért eredményekre építve létre kívánjuk hozni a minőség és átláthatóság elvén alapuló Európai Felsőoktatási Területet. A tudás alapú társadalom támogatásában ápolnunk kell gazdag örökségünket és kulturális sokszínűségünket. Az összetett modern társadalmak keretei között elkötelezzük magunkat a felsőoktatásért vállalt állami felelősség elvének megőrzése mellett. Mivel a felsőoktatás a kutatás, az oktatás és az innováció találkozási pontja, Európa versenyképességének is ez a kulcsa. 2010-hez közeledve vállaljuk annak biztosítását, hogy a felsőoktatási intézmények élvezni fogják a szükséges autonómiát ahhoz, hogy az egyeztetett reformokat alkalmazzák, továbbá elismerjük az intézmények fenntartható finanszírozás iránti igényét.

Az Európai Felsőoktatási Terület három szakasz köré épül fel, amelyen belül mindegyik szint arra szolgál, hogy felkészítse diákjait a munkaerőpiacra, kompetenciáik fejlesztésére és az aktív állampolgári létre. Az átfogó képesítési keret, a minőségbiztosítás európai szabványainak és iránymutatásainak elfogadott csomagja, valamint a fokozatok és tanulmányi időszakok elismerése szintén kulcsfontosságú jellemzője az EFT szerkezetének.

Jóváhagyjuk a Berlinben kidolgozott nyomon követési struktúrát a Nemzetközi Nevelés Pán-Európai Szervezet (*Education International Pan-European Structure*, EI), a Felsőoktatási Minőségbiztosítás Európai Hálózata (ENQA) és az Európai Gyáriparosok és Munkaadók Szervezeteinek Szövetsége (*Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe*, UNICE) együttműködésével. Mivel a bolognai folyamat végső soron az EFT létrehozásához vezet, mérlegelnünk kell a 2010 után a fejlődés fenntartásának támogatásához szükséges megfelelő intézkedéseket, ezért felkérjük a nyomon követési csoportot e kérdések feltárására.

A következő miniszteri konferenciát 2007-ben Londonban rendezzük meg.

Londoni Közlemény, 2007

*Az Európai Felsőoktatási Terület felé:
válasz a globalizált világ kihívásaira*

1. BEVEZETÉS

1.1. Mi, a bolognai folyamatban részt vevő országok felsőoktatásért felelős miniszterei, azzal a céllal ültünk össze Londonban, hogy áttekintsük a Bergenben 2005-ben megrendezett konferencia óta történt előrehaladást.

1.2. A tagság feltételeként közösen elfogadott kritériumok alapján üdvözljük a Montenegrói Köztársaságot a bolognai folyamat tagjaként.

1.3. Az elmúlt két évben elért eredmények jelentősen közelebb vittek minket az Európai Felsőoktatási Terület (EFT) megvalósításához. A gazdag és sokszínű európai kulturális örökségre építve kialakítunk egy, az intézményes autonómián, a tudományos szabadságon, az esélyegyenlőségen és a demokratikus elveken nyugvó Európai Felsőoktatási Területet, amely segíteni fogja a mobilitást, növeli a foglalkoztathatóságot, valamint erősíti Európa vonzerejét és versenyképességét. Amikor előretekintünk, látjuk, hogy a változó világban folyamatosan szükséges lesz felsőoktatási rendszereinket alkalmassá tenni arra, hogy hozzájáruljanak az EFT versenyképességéhez, és hatékony választ adhassanak a globalizáció kihívásaira. Tisztában vagyunk azzal, hogy a bolognai reformok végrehajtása rövid távon jelentős feladat, és nagyra értékeljük valamennyi partnerünk lankadatlan támogatását és a folyamat melletti elkötelezettségét. Örömmel fogadjuk a munkacsoportok és a szemináriumok hozzájárulását, amellyel segítik az előrehaladást. Egyetértünk abban, hogy partnerekként továbbra is együtt dolgozzunk, segítsük egymás erőfeszítéseit és támogassuk a bevált gyakorlatok cseréjét.

14. Ismételten megerősítjük elkötelezettségünket felsőoktatási rendszereink átjárhatóságának és összehasonlíthatóságának növelése iránt, miközben tiszteletben tartjuk azok sokszínűségét. Tisztában vagyunk azzal a fontos hatással, amelyet a felsőoktatási intézmények mint az oktatás, a kutatás, a kreativitás és a tudásátadás hagyományos központjai gyakorolnak társadalmaink fejlődésére, és azzal is, hogy kulcsszerepet töltenek be a társadalmunk alapjait képező értékeknek a meghatározásában és továbbadásában. Biztosítani kívánjuk, hogy felsőoktatási intézményeink rendelkezzenek az összes céljuk eléréséhez szükséges forrásokkal. E célok többek között a következők: a hallgatók felkészítése az életre a demokratikus társadalomban részt vevő aktív állampolgárokként; a hallgatók felkészítése jövőbeli életpályá-

jukra és egyéni fejlődésük lehetővé tétele; egy széles körű és magas fokú tudásbázis megteremtése és fenntartása, valamint a kutatás és az innováció ösztönzése.

1.5. Ennek megfelelően hangsúlyozzuk az erős intézmények fontosságát, amelyek sokszínűek, megfelelően finanszírozottak, autonómok és felelősségre vonhatók. A megkülönböztetés-mentesség és az igazságos hozzáférés elvét tiszteletben kell tartani és elő kell mozdítani az egész Európai Felsőoktatási Területben. Elkötelezzük magunkat ezen elvek érvényre juttatása és annak biztosítása mellett, hogy se a hallgatókat, se az oktatókat (*staff*) ne érje semmiféle hátrányos megkülönböztetés.

2. HALADÁS AZ EFT FELÉ

2.1. A helyzetértékelő beszámolónk, valamint az EUA „Trendek V”, az ESIB „Bologna a hallgatók szemével” és az Eurydice „Fókuszban a felsőoktatás szerkezete Európában” című jelentése megerősíti, hogy összességében sokat haladtunk előre az elmúlt két évben. Egyre nyilvánvalóbb, hogy a folyamat egyik jelentős eredménye a hallgatóközpontú felsőoktatás irányába történő elmozdulás lesz a tanár vezérelte (*teacher driven*) képzés felől. Mi továbbra is támogatni fogjuk ezt a fontos fejlődést.

MOBILITÁS

2.2. Az oktatók, a hallgatók és a végzettek (*graduates*) mobilitása a bolognai folyamat egyik központi eleme, amely megteremti a fejlődés lehetőségét az egyén számára, fejleszti az egyének és az intézmények közötti nemzetközi együttműködést, javítja a felsőoktatás és a kutatás minőségét és a felsőoktatás európai dimenziójának egyik lényege.

2.3. E területen 1999 óta történt némi haladás, azonban sok kihívás áll még előttünk. A mobilitás akadályai között a bevándorlás és az elismerés megoldatlan kérdései, valamint az elégtelen pénzügyi ösztönzők és a rugalmatlan nyugdíjazási feltételek dominálnak. Tisztában vagyunk az egyes kormányok felelősségével a vízumok, a tartózkodási és munkavállalási engedélyek kiadásának megkönnyítésében. Vállaljuk, hogy azokban az esetekben, ahol a felsőoktatásért felelős miniszterként ezek az intézkedések nem tartoznak a mi hatáskörünkbe, saját kormányunkon belül azon fogunk munkálkodni, hogy számottevő haladást érjünk el ezen a területen. Nemzeti szinten az elismerés teljes egyetértéssel meghatározott eszközeinek és eljárásainak megvalósításáért fogunk dolgozni, valamint fontolóra vesszük a mobilitás további fokozásának módjait mind az oktatók, mind a hallgatók tekintetében. Ez magában foglalja, hogy szorgalmazzuk a közös programok számának jelentős növelését és a rugalmas tantervek kialakítását, valamint intézményeink ösztönzését arra, hogy vállaljanak nagyobb felelősséget az EFT országai közötti, igazságosabban kiegyensúlyozott oktatói és hallgatói mobilitásért.

A FOKOZATOK RENDSZERE

24. Nemzeti és intézményi szinten jelentős haladást értünk el célunk, a három szakaszú képzésen alapuló EFT megvalósításában. Az első két szakasz képzéseire beiratkozott hallgatók száma jelentősen emelkedett, és sor került a szakaszok közötti strukturális akadályok csökkentésére is. Hasonlóképpen nőtt a strukturált (szervezett – *a ford.*) doktori programok száma. Hangsúlyozzuk a munkaerő-piaci igényekhez és a további tanulmányokhoz egyaránt jobban igazodó képesítésekhez vezető tantervi reform fontosságát. Az erőfeszítéseket a jövőben a hozzáférést (*access*) és a szakaszok közötti előrehaladást gátló akadályok eltávolítására, valamint a tanulási eredményeken (*learning outcomes*) és a hallgatók munkaterhén alapuló ECTS megfelelő végrehajtására kell összpontosítani. Nyomatékosítjuk a végzetek foglalkoztathatósága javításának fontosságát, megjegyezve, hogy az ehhez a témához kapcsolódó adatgyűjtést tovább kell fejleszteni.

ELISMERÉS (*Recognition*)

2.5. A felsőoktatási képesítések, a résztanulmányok és az előzetesen megszerzett tudás – ideértve a nem formális és informális tanulást – méltányos elismerése az EFT sarkalatos alkotóeleme, a területen belül és globális vonatkozásokban egyaránt. A könnyen áttekinthető és összehasonlítható fokozatok, valamint az oktatási rendszerekről és a képesítési keretekről hozzáférhető információk elengedhetetlen feltételei az állampolgárok mobilitásának és az EFT vonzereje és versenyképessége biztosításának. Miközben örömmel tölt el bennünket, hogy a bolognai folyamat 38 tagországa, ideértve Montenegrót, már ratifikálta a Lisszaboni Elismerési Egyezményt (LRC), arra biztatjuk a többi tagországot, hogy ezt kiemelt sürgősséggel ők is tegyék meg.

2.6. Haladást értünk el az LRC, az ECTS és a diploma mellékletek (*diploma supplements*) megvalósítása terén, azonban az elismerés sokféle nemzeti és intézményes módszerének következetesebbnek kell lennie. Az elismerési gyakorlat javítása érdekében ezért felkérjük a folyamat nyomon követési csoportot (*Bologna Follow-up Group*, BFUG), hogy intézkedjék annak érdekében, hogy az ENIC / NARIC hálózati lehetővé tegyék nemzeti cselekvési terveink elemzését és jó gyakorlataink terjesztését.

KÉPESÍTÉSI KERETEK (*Qualifications frameworks*)

2.7. A képesítési keretek az összehasonlíthatóság és az átláthatóság megteremtésének fontos eszközei az EFT-en belül, amelyek megkönnyítik a hallgatók mozgását a felsőoktatási rendszereken belül és azok között. Ezenkívül segíteniük kell a felsőoktatási intézményeket is a moduloknak és a tanulmányi programoknak a tanulmányi eredmények és kreditek alapján történő kidolgozásában, valamint javítaniuk kell a képesítések és az előzetesen megszerzett tudás elismerését.

2.8. A kezdeti lépések megtételére már sor került a Nemzeti Képesítési Keretek megvalósítása terén, de ennél sokkal több erőfeszítésre van szükség. Elkötelezzük magunkat, hogy a Nemzeti Képesítési Kereteket 2010-re bevezetjük, az EFT átfogó képesítési keretéhez illeszkedően. Felismerve, hogy ez nem lesz könnyű feladat, felkérjük az Európa Tanácsot, hogy a Nemzeti Képesítési Keretek kidolgozásakor támogassa a jó gyakorlatok terjesztését. Hangsúlyozzuk, hogy a képesítési kereteket úgy kell elkészíteni, hogy azok segítsék a hallgató és oktatói mobilitást, valamint a foglalkoztathatóságot.

2.9. Meggyőződésünk, hogy az EFT átfogó képesítési keretéhez illeszkedő Nemzeti Képesítési Keretek összeilleszthetők lesznek az Európai Bizottságnak az élethosszig tartó tanulás európai képesítési keretére vonatkozó javaslatával is.

2.10. Az EFT átfogó képesítési keretét, amelyről Bergenben állapodtunk meg, úgy tekintjük, mint az európai felsőoktatás promóciójának – annak globális összefüggéseit tekintve – központi alkotóelemét.

ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS

2.11. A helyzetértékelő beszámolónk azt mutatja, hogy a rugalmas tanulás egyes elemei az országok többségében léteznek, ám az élethosszig tartó tanulást támogató rugalmas tanulmányi útvonalak szisztematikusabb fejlesztése még gyerekcipőben jár. Ezért felkérjük a BFUG-t, hogy ösztönözze a jó gyakorlatok terjesztését és törekedjen közös megegyezés kialakítására a felsőoktatásnak az élethosszig tartó tanulásban játszott szerepéről. Az EFT országai közül csak kevésről mondható el, hogy az előzetesen megszerzett tudás elismerése a hozzáférés (bejutás) és a kreditek tekintetében előrehaladott. Együttműködésben az ENIC/NARIC hálózattal, felkérjük a BFUG-t, hogy dolgozzon ki javaslatokat az előzetesen megszerzett tudás elismerésének javítása érdekében.

MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS ÉS A MINŐSÉGBIZTOSÍTÁSI ÜGYNÖKSÉGEK EURÓPAI NYILVÁNTARTÁSA

2.12. A Bergenben elfogadott EFT-beli minőségbiztosítási szabványok és iránymutatások a minőségbiztosítás terén bekövetkező változás erőteljes motorjának bizonyultak. Valamennyi ország megkezdte ezek végrehajtását, és közülük néhánynak jelentős haladást sikerült elérnie. Különösen a külső minőségbiztosítás vált sokkal fejlettebbé, mint korábban. A hallgatók részvételének mértéke valamennyi szinten megnőtt 2005 óta, habár még mindig szükség van fejlődésre. A felsőoktatási intézményeknek folytatniuk kell saját belső minőségbiztosítási rendszereik kialakítását. Elismerjük az akkreditációs és a minőségbiztosítási döntések kölcsönös elismerése terén elért haladást, és szorgalmazzuk a további nemzetközi együttműködést a minőségbiztosítási ügynökségek között.

2.13. Az első európai minőségbiztosítási fórum, amelyet az EUA, az ENQA, az EURASHE és az ESIB (az E4 csoport) 2006-ban közösen szervezett, lehetőséget

biztosított a minőségbiztosítás európai fejleményeinek megvitatására. Arra bátorítjuk e négy szervezetet, hogy folytassa az európai minőségbiztosítási fórumok évenkénti megszervezését, ezzel lehetővé téve a jó gyakorlatok terjesztését és annak biztosítását, hogy az EFT-ben a minőség a jövőben is fejlődni fog.

2.14. Köszönjük az E4 csoportnak, hogy eleget tesz azon kérésünknek, miszerint továbbfejleszti az európai felsőoktatás minőségbiztosítási ügynökségeiről vezetett nyilvántartás létrehozásának gyakorlati részleteit. A nyilvántartás célja, hogy valamennyi érdekelt félnek és a nagyközönségnek nyilvános hozzáférést biztosítson a minőségbiztosítási szabványokkal és iránymutatásokkal összhangban működő, megbízható minőségbiztosítási ügynökségekkel kapcsolatos objektív információkhoz. Ennek megfelelően erősíteni fogja a bizalmat felsőoktatásunk iránt az EFT-n belül és azon túl is, és lehetővé teszi a minőségbiztosítási és az akkreditációs határozatok kölcsönös elismerését. Örömmel fogadjuk az E4 csoport által partnerségben, a csoport által javasolt működési modell alapján létrehozandó nyilvántartást. A nyilvántartás önkéntes és önfinanszírozási alapon működik, független és átlátható lesz. A jelentkezéseket a nyilvántartásba való felvételre a minőségbiztosítási szabványoknak és iránymutatásoknak való alapvető megfelelés alapján kell értékelni, amit általában egy nemzeti vizsgálat tanúsít, amennyiben erre felkérés történik. Felkérjük az E4 csoportot, hogy a BFUG-n keresztül rendszeres jelentésben számoljon be nekünk az elért haladásról, és biztosítsa, hogy két év működés után sor kerüljön a nyilvántartás külső értékelésére, valamennyi érdekelt fél véleményének a figyelembevételével.

DOKTORJELÖLTEK ÉS PÁLYAKEZDŐ KUTATÓK

2.15. Az EFT szorosabb összehangolása az Európai Kutatási Területtel (EKT) továbbra is fontos célkitűzés marad. Értéknek tartjuk az olyan doktori programok széles választékának fejlesztését, melyek illeszkednek az EFT átfogó képesítési keretéhez, de el kell kerülni a túlszabályozást. Ugyanakkor úgy ítéljük meg, hogy a képzés harmadik szakaszának erősítése, valamint a pályakezdő kutatók helyzetének, karrierkilátásainak és pénzügyi támogatásának javítása elengedhetetlen előfeltétele Európa azon célkitűzései elérésének, hogy megerősítse a kutatási kapacitásokat és fejlessze az európai felsőoktatás minőségét és versenyképességét.

2.16. Ezért felkérjük a felsőoktatási intézményeket, hogy fokozzák erőfeszítéseiket a doktori programoknak az intézményi stratégiákba és politikákba való beépítésére, továbbá megfelelő életút- és karrierlehetőségeket teremtsenek a doktorjelöltek és pályakezdő kutatók számára.

2.17. Felkérjük az EUA-t, hogy továbbra is támogassa a tapasztalatcserét a felsőoktatási intézmények között az Európa-szerte megjelenő innovatív doktori programokról, valamint az egyéb olyan sarkalatos kérdésekről, mint az átlátható hozzáférési (bejutási) intézkedések, a felügyeleti és értékelési eljárások, az átvihető készségek fejlesztése és a foglalkoztathatóság javításának módjai. Keressük azokat a megfelelő lehetőségeket, amelyek révén ösztönözhető a finanszírozással és az egyéb kérdé-

sekkal kapcsolatos fokozott információcsere kormányaink, valamint az egyéb kutatásfinanszírozó testületek között.

SZOCIÁLIS DIMENZIÓ

2.18. A felsőoktatásnak határozott szerepet kell játszania a társadalmi kohézió elősegítésében, az egyenlőtlenségek csökkentésében, valamint a társadalom tudásszintjének, készségeinek és kompetenciáinak növelésében. A politikának ennél fogva azt kell célként kitűznie, hogy maximalizálja az egyének lehetőségeit személyes fejlődésük és a fenntartható és demokratikus, tudásalapú társadalomhoz való hozzájárulásuk szempontjából. Egyetértünk azzal a társadalmi törekvéssel, hogy a felsőoktatásba belépő, abban részt vevő és képesítést szerző hallgatóság összetételének valamennyi szinten tükröznie kell népességeink sokszínűségét. Ennek megfelelően folytatjuk erőfeszítéseinket a megfelelő hallgatói szolgáltatások nyújtására, a felsőoktatásba való bejutáshoz és az azon belül szükséges rugalmasabb képzési útvonalak megteremtésére, valamint a részvétel valamennyi szinten való kiszélesítésére az esélyegyenlőség alapján.

AZ EURÓPAI FELSZŐOKTATÁSI TERÜLET GLOBÁLIS ÖSSZEFÜGGÉSEI

2.19. Örömről szolgál, hogy a világ sok részén a bolognai reformok figyelemre méltó érdeklődést váltottak ki és serkentően hatottak az európai és nemzetközi partnerek között egy sor kérdésben folyó vitákra. Ezek többek között a képesítések elismerését, a partnerségen nyugvó együttműködés előnyeit, a kölcsönös bizalom és megértés kérdését és a bolognai folyamat alapjául szolgáló értékeket foglalják magukban. Elismerjük továbbá a világ más részein egyes országok által annak érdekében tett erőfeszítéseket, hogy jobban összhangba hozzák felsőoktatási rendszereiket a bolognai keretrendszerrel.

2.20. Elfogadjuk „Az Európai Felsőoktatási Terület a globális környezetben” stratégiát és előmozdítjuk a munkát az alapvető politikai területeken: az EFT-re vonatkozó információk bővítése, vonzerejének, versenyképességének népszerűsítése; a partnerségen alapuló együttműködés erősítése; a politikai párbeszéd intenzívebbé tétele; és az elismerés javítása. Ezt a feladatot az OECD/UNESCO által a határon átnyúló felsőoktatás minőségi szolgáltatásáról megfogalmazott iránymutatások összefüggésében lehet értelmezni.

3. PRIORITÁSOK 2009-BEN

3.1. Egyetértünk abban, hogy az elkövetkező két évben az egyeztetett cselekvési irányok végrehajtására összpontosítunk, ideértve a háromszakaszú képzési rendszer állandó prioritásait, az oklevelek és résztanulmányok minőségbiztosítását és elismerését. Elsősorban a következő cselekvési területekre fogunk összpontosítani.

MOBILITÁS

3.2. A 2009-es nemzeti jelentéseinkben azon nemzeti szintű intézkedésekről fogunk beszámolni, amelyek elősegítették a hallgatók és oktatók mobilitását, ideértve a jövőbeli értékelésre vonatkozó intézkedéseket. A 2.3. bekezdésben meghatározott fő nemzeti kihívásokra fogunk koncentrálni. Abban is egyetértünk, hogy az információ-megosztás érdekében egy nemzeti szakértőkből álló hálózatot kell létrehozunk, és segítenünk kell az ösztöndíjak és kölcsönök hordozhatóságát gátló akadályok azonosítását és leküzdését.

SZOCIÁLIS DIMENZIÓ

3.3. Hasonlóképpen jelentést fogunk készíteni a szociális dimenziót érintő nemzeti stratégiáinkról és politikáinkról, ideértve a cselekvési terveket és az ezek hatékonyságának értékelését szolgáló intézkedéseket. Felkérünk minden érdekelt felet, hogy nemzeti szinten vegyen részt ebben a munkában és támogassa azt.

ADATGYŰJTÉS

34. Tisztában vagyunk azzal, hogy szükség van a mobilitásra és a szociális dimenzióra vonatkozó adatok elérhetőségének javítására valamennyi, a bolognai folyamatban részt vevő országban. Ezért felkérjük az Európai Bizottságot (Eurostat), hogy az Eurostudent-tel összefüggésben dolgozzon ki összehasonlítható és megbízható mutatókat és adatokat a szociális dimenzió és a hallgatói és oktatói mobilitás általános célkitűzései terén elért haladás mérésére valamennyi bolognai országban. Az adatoknak ezen a területen ki kell térniük a felsőoktatásban való részvétel igazságosságára, valamint a diplomások foglalkoztathatóságára. Ezt a feladatot a BFUG-vel együtt kell elvégezni, és a jelentést a 2009. évi miniszteri konferenciánkra kell benyújtani.

FOGLALKOZTATHATÓSÁG

3.5. A háromszakaszú képzési rendszer bevezetésének nyomon követéseként felkérjük a BFUG-t, hogy mérlegelje részletesebben, miként javítható a foglalkoztathatóság az egyes szakaszok tekintetében, valamint az egész életen át tartó tanulással összefüggésben. Ez magával vonja valamennyi érdekelt fél felelősségét. A kormányoknak és a felsőoktatási intézményeknek többet kell kommunikálniuk a munkaadókkal és az egyéb érdekelt felekkel reformjaik alapvető logikájáról. Mi kormányainkon belül azon leszünk, hogy biztosítsuk, hogy a közalkalmazotti szféra foglalkoztatási és karrierszerkezete teljes mértékben összeegyeztethető legyen az új képzési rendszerrel. Arra biztatjuk az intézményeket, hogy partnerségeiket és a

munkaadókkal a tanulmányi eredményekre épülő tanterv-innováció állandó folyamatban való együttműködést továbbfejlesszék.

AZ EURÓPAI FELSOÓKTATÁSI TERÜLET GLOBÁLIS ÖSSZEFÜGGÉSEI

3.6. Felkérjük a BFUG-t, hogy 2009-re készítsen részünkre európai, nemzeti és intézményi szintű jelentést az ezen a területen végbemenő általános fejleményekről. Valamennyi érdekelt fél – saját felelősségi körén belül – szerepet játszik ebben. Az EFT stratégiájának a globális környezetben való végrehajtásáról szóló jelentésben a BFUG-nek mindenekelőtt két prioritást kell figyelembe vennie. Az egyik az EFT-ről rendelkezésre álló információk jobb elérhetősége a Bologna Titkárság weboldalának fejlesztésével és az EUA Bologna kézikönyvének felhasználásával, a másik az elismerés javítása. Felkérjük az EFT-n belüli felsőoktatási intézményeket, ENIC/NARIC-központokat és egyéb illetékes elismerési hatóságokat, hogy a világ más részén szerzett képesítéseket ugyanolyan nyitottsággal értékeljék, mint amilyen nyitottságot akkor várnának el, ha egy európai képesítést értékelnének a világ más részén, valamint hogy az elismerést az LRC elvei alapján végezzék.

HELYZETÉRTÉKELES

3.7. Felkérjük a BFUG-t, hogy a 2009-ben rendezendő miniszteri konferenciánkra ismét készítsen egy helyzetértékelő beszámolót a nemzeti jelentések alapján. A beszámolóban további fejlődésre számítunk a kvalitatív elemzés terén, különösen a mobilitásra, a bolognai folyamat globális összefüggéseire és a szociális dimenzióra vonatkozóan. A helyzetértékelő beszámolóban tárgyalt területeknek a jövőben is foglalkozniuk kell a fokozatok rendszerével és a diplomások foglalkoztathatóságával, az oklevelek és a résztanulmányok elismerésével, valamint a minőségbiztosítás valamennyi aspektusának a minőségbiztosítási szabványokkal és iránymutatásokkal összhangban álló végrehajtásával. A fokozottabban hallgató központú, eredmény alapú tanulás irányába való elmozdulás szándékával a következő beszámolóban integrált módon ki kell terjednie a Nemzeti Képesítési Keretekre, a tanulási eredményekre és kreditekre, az egész életen át tartó tanulásra és az előzetesen megszerzett tudás elismerésére is.

4. ELŐRETEKINTÉS 2010-IG ÉS AZON TÚLMENŐEN

4.1. Mivel az EFT tovább fejlődik és válaszol a globalizáció kihívásaira, arra számítunk, hogy együttműködésre 2010 után is szükség lesz.

4.2. Eltökélt szándékunk, hogy 2010-et, amely a bolognai folyamatról az EFT-re való áttérést jelzi, mint annak a lehetőségét ragadjuk meg, hogy megerősítsük elkötelezettségünket a felsőoktatás iránt, amely társadalmaink fenntarthatóvá tételének kulcsfontosságú eleme mind nemzeti, mind európai szinten. 2010-et választjuk

annak lehetőségeként, hogy újra megfogalmazzuk azt az elképzelést, amely a bolognai folyamat útjára bocsátásakor motivált bennünket 1999-ben, és hogy egy olyan EFT mellett érveljünk, amelyet a szerkezet és az eszközök kérdésén túlmutató értékek és elképzelések motiválnak. Vállaljuk, hogy 2010-et mint lehetőséget felhasználjuk arra, hogy elindítsuk felsőoktatási rendszereinket egy olyan úton, amely a mindennapos kérdéseken túlra tekint, és felkészíti azokra a kihívásokra, amelyek a jövőnket fogják meghatározni.

4.3. Felkérjük a BFUG-t, hogy vegye fontolóra, miként fejlődhetne tovább az EFT 2010 után, továbbá erről készítsen jelentést a 2009-es miniszteri értekezletre. Ennek a szükséges támogatási struktúrák kérdéseit is fel kell ölelnie, szem előtt tartva, hogy a jelenlegi informális együttműködési formák jól működnek és példátlan változásokat idéztek elő.

4.4. A korábbi helyzetértékelő gyakorlatokra, valamint a *Trendek, a Bologna a hallgatók szemével* jelentésekre építve, felkérjük a BFUG-t, hogy vegye fontolóra egy a tanácsadó tagokkal partnerségben készített jelentés összeállítását 2010-re, amely a bolognai folyamatban 1999 óta, EFT-szerte elért átfogó haladást értékelné.

4.5. A 2010-es miniszteri értekezlet jellegére, tartalmára és helyszínére vonatkozó döntés hatáskörét átruházzuk a BFUG-re azzal, hogy a döntést 2008 első felében meg kell hoznia.

4.6. Következő értekezletünk alkalmával vendéglátóink a Benelux-államok lesznek, Leuven/Louvain-la-Neuve-ben, 2009. április 28–29-én.

A kötet szerzői

Barakonyi Károly a BME-n szerzett villamosmérnöki diplomát (1962), majd kitüntetéses gazdasági mérnöki oklevelet (1968). 1962-ben a DÉDÁSZ-nál üzemmérnök, később a Terv- és Közgazdasági osztály vezetője. 1974-től a Pécsi Tudományegyetem oktatója, 1986-tól a Stratégiai Management tanszék alapítója és vezetője, 1990-től egyetemi tanár, 1994-től 1997-ig rektor. 2007-től a Szegedi Tudományegyetem másodállású professzora. Kandidátusi címet 1978-ban szerzett, 1988-ban a közgazdaságtudomány MTA doktora lett. Kutatási területei: stratégiai menedzsment, stratégiai döntések, vállalati kultúra, EU-tanulmányok, felsőoktatási menedzsment. Vendégprofesszorként az amerikai Wharton School-on (University of Pennsylvania) tanított és kutatott (1989/90 és 1991/92). A New York Academy of Sciences tagja, a Világbank szakértője, az Association for Studies of Higher Education, a The European Higher Education Society tagja, az MTA Vezetés- és Szervezéstudományi Bizottság elnöke, az MTA Gazdasági Minősítő Bizottságának tagja. 1994-től az FTT pléniumának, bizottságainak tagja. 1999-től Széchenyi Professzori ösztöndíjas, 2001-től Jean Monnet ösztöndíjas, 2002-ben British American Tobacco Professor. 2003-ban Szent-Györgyi Albert-díjjal, 2006-ban a Magyar Köztársaság Érdemrend Tisztikeresztjével tüntették ki. 2008-tól a PTE professor emeritusa. Fontosabb könyvei: *Rendszerváltás a felsőoktatásban – Bologna folyamat, modernizáció* (2004); *Vállalati kultúra* (2004); *Stratégiai döntések* (2004), *Stratégiai menedzsment* (2002).

Bura László magyartanár, nyelvész, a filológia doktora, a Babeş-Bolyai Tudományegyetem 1999-ben létesített, Szatmárnémetibe kihelyezett Tanítóképző Főiskolájának tanulmányi igazgatója 2005-ig, ezt követően óraadó előadója. Kutatási területe: a közép- és felsőfokú oktatási rendszer fejlődése/fejlesztése (Erdélyben), a bolognai rendszer alkalmazása a romániai pedagógusképzésben. A kérdéskörben megjelent munkái: *Iskolavárosunk Szatmárnémeti* (1999); *Felsőfokú oktatás Szatmárnémetiben és vidékén – régen és ma* (2006); *A pedagógiai szakkifejezések értéke* (2007).

Gabóda Béla pedagógus, a neveléstudományok doktora (PhD). 1984–1999 között a Beregdéda Általános Iskola igazgató-helyettese, 1999-től a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola tanára. Kutatási területe a kisebbségi oktatás, ezen belül a magyar tannyelvű oktatás története és helyzete Kárpátalján (Ukrajnában). E tárgykörben megjelent fontosabb tanulmányai: *A határon túli – Kárpátaljai – magyar kulturális intézmények* (2004), *Oktatásügy Kárpátalján a két világháború között* (2003), *A magyar nyelvű oktatás helyzete Kárpátalján az oktatási kataszter adatai alapján* (2003),

Nemzetiségi iskolaiügy Kárpátalján, 1944–1990 (2001), *Tanügyigazgatás Kárpátalján (1920–1944)* (2002).

Gabóda Éva óvodapedagógus, etnográfus. A Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség óvodaszekciójának elnöke. 2002-től a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola tanársegédje. Kutatási területe az elmagyarosodás/elruszinosodás kérdése Kárpátalján kétnyelvű közegben (családban), valamint a kisebbségi (magyar) tanvélvű óvodák története és helyzete Kárpátalján. E tárgykörben megjelent fontosabb tanulmányai: *A felső-tisza-vidéki magyar tanvélvű óvodák helyzete a kataszteres adatbázis tükrében* (2007), *A kétnyelvű családok értékrendje és a kisebbségi lét alapproblémái Bányú községben* (2006), *Óvodai nevelés Kárpátalján a számok és az óvodaszekció munkájának tükrében* (2001).

Gábrity Molnár Irén közgazdász, szociológus, a politikai tudományok doktora. 1978 óta az Újvidéki Egyetem szabadkai Közgazdaságtudományi Karának oktatója (jelenleg rendes egyetemi tanár) és a Magyar Tanvélvű Tanítóképző Kar vendégtanára. A Magyarságkutató Tudományos Társaság (Szabadka, 1991) elnöke, kutatási koordinátora és kiadványainak társszerkesztője. Kutatási területe az emberi erőforrás fejlesztése, gazdaság-, oktatás- és kisebbségsszociológia. E tárgykörben megjelent munkái: *Sociologija za ekonomiste [Szociológia közgazdászoknak]* (társszerzővel, 2001), *Kistérségek élettere – Délvidéki fejlesztési lehetőségek* (társszerzőkkel, szerk. 2006), *Oktatási oknyomozó* (szerző és szerk. 2006), *Tolerancia-építők – Graditelji tolerancije – Constructors of tolerance* (társszerzőkkel, 2007). E-mail címe: irengm@tippnet.rs

Keeling, Ruth jelenleg a Berkeley Egyetem (Kalifornia, USA) Felsőoktatási Tanulmányok Központjának (CSHE) vendégkutatója, és részt vesz az amerikai és európai kutató egyetemek összehasonlító elemzésében. Emellett közreműködik az Európai Egyetemi Szövetség (Brüsszel) készülő kézikönyvének megírásában, valamint kutatást vezet a fiatal doktorok elhelyezkedéséről. Készülő doktori disszertációjában (Cambridge, Anglia) az EU felsőoktatási politikáját vizsgálja. Korábban az Európai Bizottság oktatásügyi igazgatóságán dolgozott. Közreműködött az Európai Egyetemi Szövetség jelentésének elkészítésében (*Trends V*), amely az európai felsőoktatási térség oktatási miniszterek 2007-es londoni konferenciájára készült.

Kozma Tamás nevelésszociológus, az MTA doktora. 1981–2000 között az Oktatáskutató Intézet főigazgatója, 1994-től a Debreceni Egyetem tanára, az egyetem Felsőoktatási K&F Központjának vezetője. Kutatási területe a társadalmi tér és az oktatási rendszer kapcsolata, valamint a felsőoktatás és a felsőoktatási politika nemzetközi összehasonlításban. E tárgykörben megjelent munkái: *Határokon innen, határokon túl* (2002), *Kisebbségi oktatás Közép-Európában* (2005) (társszerzőkkel), *Felsőoktatási akkreditáció Közép-Európában* (2006) (szerk., Rébay Magdolnával közösen). Honlapja: http://dragon.unideb.hu/~nevtud/Oktdolg/Kozma_Tamas/index.html

László Béla egyetemi tanár (a matematika módszertana), a nyitrai (Szlovákia) Közép-európai Tanulmányok Kara dékánja. Egyetemi tanulmányait matematika –

ábrázoló geometria tanári szakon Pozsonyban végezte (Szlovákia). A tudományok kandidátusa fokozatot (CSc.) algebrából és számelméletből a pozsonyi Komenský Egyetemen szerezte, és ugyanebből habilitált a nyitrai Konstantin Filozófus Egyetemen (Szlovákia). Kutatási területei: számelméleti függvények, egyenletes eloszlás, az algebra és számelmélet módszertana, kisebbségi oktatási rendszerek, művelődés- és felsőoktatástörténet. E tárgykörben megjelent munkái: *A szlovákiai oktatásügy szervezete, valamint közigazgatási és jogi keretei* (1998), *Uniform distribution of sequences and porosity sets* (1998), *Theory of the Carmichael function* (2000), *A magyar oktatásügy* (2004), *Az iskolai művelődés a statisztikák tükrében* (2006), *Akkreditáció Szlovákiában* (2006).

Orosz Anna nemzetközi kapcsolatok szakértő. 2007-ben végzett a Budapesti Corvinus Egyetem (BCE) Nemzetközi tanulmányok szakán. Szakdolgozatának témája: A bolognai folyamat állása a Nyugat-Balkán országokban és azok európai integrációja. A BCE Nemzetközi Tanulmányok Intézet PhD-hallgatója. Kutatási területe: az államépítési folyamattal összefüggő oktatásszervezési kérdések. A Trentoi Egyetem által koordinált Joint European Master in Comparative Local Development program hallgatója. (Szakdolgozat témája: A felsőoktatás szerepe Bosznia-Hercegovina szociális és gazdasági fejlődésében.) E-mail cím: anna.orosz@uni-corvinus.hu

Pusztai Gabriella nevelésszociológus, PhD habil. 1999 óta a Debreceni Egyetem oktatója, az egyetem Felsőoktatási K&F Központjának kutatási vezetője. Kutatási területe az oktatási rendszer nem állami szereplőinek, valamint a társadalmi tőke és az iskolai pályafutás kapcsolatának vizsgálata. E tárgykörben megjelent munkái: *Iskola és közösség* (2004), *Egyház és oktatás* (társszerzőkkel, 2005), *Education and church in Central and Eastern Europe* (társszerzőkkel, 2008). Honlapja: <http://dragon.unideb.hu/nevtud/Oktdolg/Oneletraizok/PG.htm>

Rébay Magdolna PhD, neveléstörténész, felsőoktatási kutató. 1999-ben történelem, valamint német nyelv és irodalom szakon végzett a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen. 1999/2000-ben középiskolai tanár. 2000-től öt éven keresztül az Oktatáskutató Intézetet (illetve jogutódja a Felsőoktatási Kutatóintézet) tudományos segédmunkatársa, ahol felsőoktatás-politikai kutatásokban vett részt. Jelenleg egyetemi tanársegéd a DE Neveléstudományok Intézetében. Kapcsolódó publikációi: *Felsőoktatási akkreditáció Németországban* (2003), *Akkreditáció Ausztriában* (2006). E-mail: rebay@ella.hu.

Szabó Péter Csaba egyetemi tanársegéd. 2001-ben szerzett magyar nyelv és irodalom szakos tanári diplomát. 2002–2005 között a Neveléstudományi doktori program hallgatója a Debreceni Egyetemen. Jelenleg a DE BTK Neveléstudományok Intézetének oktatója. Korábban a Regionális Egyetem kutatócsoport, illetve jelenleg a DE Felsőoktatási K&F Központ kutatójaként a felsőoktatás és az oktatók társadalmának változásaival foglalkozik.

Szolár Éva doktorandusz, a nagyváradi székhelyű Partiumi Keresztény Egyetem óraadó tanára, szociális munkás és a Debreceni Egyetem Felsőoktatási K&F Központjának

munkatársa. Kutatási területe az oktatási reformok és oktatáspolitikai, illetve az oktatásügy decentralizációjának és piacosításának összehasonlító vizsgálata. E tárgykörben megjelent tanulmányai: *Finanszírozásalapú oktatási reformok szupranacionális irányításban* (2007), illetve *Ki finanszírozza a romániai közoktatást?* (2008). Honlap: www.evaszolar.shp.hu

Tomusk, Voldemar MA-fokozatot (európai tanulmányok) szerzett a Közép-Európai Egyetemen Prágában, valamint doktori fokozatot szociológiából (oktatás- és nevelésszociológia) a Turku Egyetemen. 1995 óta különböző beosztásokban – előbb mint programmenedzser, majd pedig mint igazgatóhelyettes – a Soros Alapítvány felsőoktatási támogató programját vezeti Budapesten és Londonban. Utóbbi munkái: *The Open World and Closed Societies* (2004), valamint *Creating the European Area of Higher Education: Voices from the Periphery* (szerk., 2006). Tanulmányai jelentek meg a *Higher Education Policy*, az *International Studies in Sociology of Education*, a *British Journal of Sociology of Education*, a *European Journal of Education*, a *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les saviors* című folyóiratokban. Jelenlegi kutatási területe a tudás politikai szociológiája, a tudás szerepe és funkciói a későmodern társadalmakban, valamint a tudás intézményeinek korai bolsevik reformja Oroszországban.

The Bologna Process in Central Europe (Summary)

The 'Bologna Process' is an emblematic name standing for the higher education reforms of the European universities. The expression refers to the declaration having been signed by 29 European ministers of education in Bologna, Italy, 1999. It is an 'open policy process' where ministers time-to-time (every second year) report to each other their results of restructuring the higher education of their respective countries. The manifested purpose of the Bologna Process is to develop a 'European Higher Education Area' within which higher education standards, credits and degrees might be compatible (comparable). Among the BP's latent functions, critics point out the heavy competition of Europe for foreign students, especially from Asia, by creating short-term degree programs like those at the American universities.

The scientific studies of the so-called 'Bologna Process' – the on-going reform of the European higher education – can be grouped into two main categories. The first category covers the government reports, self evaluations and experts analyses of the activities and completions of the participating systems. Characteristic of this literature is the *Trends Report I–V*, disseminated by the European Universities Association. *Trends I–V* (2007) use both quantitative and qualitative research to highlight the accomplishments as well as the obstacles of the reform process in Europe. From an academic point of view, they can be called 'defensive'. The second group of studies can be called 'offensive' in terms that they challenge the entire reform with its objectives, values and philosophies. While the former set of studies are well systematised, the latter one are sporadic and divergent. The 'offensive' studies are mostly produced by university teachers and academicians with the aim to change or eliminate the entire reform.

Few of this literature can be considered as 'critical' or 'interpretative' with the aim to describe, analyse and understand the Bologna Process from outside. The present study belongs to this type of studies. It is the outcome of a comparative work (*The Bologna Process in Central Europe, BCE, 2006–07*) aiming to reveal the Bologna Process in selected higher education systems of Central Europe (Austria, Croatia, Hungary, Serbia, Slovakia, Slovenia, Romania and Ukraine) and discover the hidden social-political drives of this policy-making process. It was financed by the Public Foundation for Education (*Oktatásért Közalapítvány*), Budapest, Hungary. The present book consists of a critical analysis of the existing literature (*T. Kozma*), the origins and histories of the higher education reforms in the countries mentioned ('case studies') and two concluding chapters (*V. Tomusk and T. Kozma*).

* * *

The Bologna Process is a real challenge for the new EU countries. Though their ministers signed the original accord in 1999, most of them stepped into the process in 2004 only. The Bologna Process challenges the traditional Humboldtian structure and functions of the university while the higher education systems of the region has mostly followed the German (Humboldtian) model. The Bologna Process – as an intervention by the governments from outside of the academia – is an umbrella of various reforms, including finance, management ('steering'), curricula etc. While struggling with both growing social demands and shrinking governmental supports, the higher education institutions and their professoriates feel the loss of university autonomy. The Bologna Process became, therefore, the focal point of various reforms and caused social tensions.

Hungary (*K. Barakonyi, G. Pusztai, P. Cs. Szabó*). Various interpretations of the Bologna Process by different actors of the higher education policy arena in Hungary, their (the actors') various interests and drives are also questioned and described. Debates among policy makers and higher education practitioners, reflected in the media are presented. Besides, interviews of the leading figures of the Hungarian higher education on the one hand and the labour market on the other create the basis of the research results.

There are significant differences among the relevant higher education actors about the necessity of the Bologna Process. The role of the state in higher education as well as the legitimacy of other actors in the higher education policy formation are also debated. These debates go back partly to the different interpretation of the reform process (mentioned) and partly the different interests on higher education as public or private good. Some of the fightings are caused by a top-down policy shaping system which lacks the necessary social consensus making mechanisms and techniques.

The Bologna Process is a cover name (the 'Troian Horse') for a radical reform in Hungarian higher education as well as in the entire society. The most vulnerable groups might be the students leaving the (new) system with the new BA or BSc degrees. They seem to be at risk because of the uncertainty of the new degrees (their values for further studies on the one hand and on the labour market on the other). If students of socially disadvantaged groups may leave the system *en mass* (which is expected by experts and urged by policy-makers), then the higher education system may not support the social equality, a social function having been developed after the political transition of 1989/90.

Croatia (*A. Orosz*). The impetus of the Bologna Process is in connection with the European integration policy of Croatia, a part of which is the reform process in the field of higher education. In line with the principles of the Bologna Declaration, a Higher Education Act (2004) was adopted that promotes the realisation of the European Higher Education Area. A new financial scheme for public universities was also introduced afterwards. The governance of general and higher education was

integrated by establishing a Ministry of Science, Education and Sports. A National Higher Education Council was established as a professional consultative body responsible for the qualitative functioning and improvement of the whole Croatian higher education system. A Scientific Higher Education Office was created to provide expertise in the field of evaluation of research activities and the recognition of professional qualifications.

Furthermore, a control mechanism covering many institutions was elaborated to follow-up the realising of the Bologna reforms. Croatia has two representatives in the Bologna Follow-Up Group, which gives the country a possibility to participate to international interest reconciliation fora. Croatian universities take part in several Tempus projects to create proper conditions to reform the Croatian higher education system and to help Croatia integrate into the European Higher Education Area.

New institutions were established for this purpose. Financing principles were elaborated by the Scientific and Higher Education Financing Council and ethic values and principles are enforced by the Scientific and Higher Education Ethics Committee in the field of sciences and higher education. According to recent researches, the Croatian higher education system is characterised by strong regional and institutional imbalances which, as admitted by heads of the Croatian higher education, cause general difficulties in realising the Bologna Process and prevent from ensuring the necessary financial, administrative and educational background.

The Croatian higher education system is familiar with the three-cycle structure. Similarly to other European countries, unified bachelor and master courses were certified in certain professional fields. Stakeholders of the Croatian higher education, however, do not agree over the question of unifying the curricular structure. These reforms are insufficient as professional representative bodies and employers have only rarely taken part in the preparation of the curricula and it is also difficult to reach transferability either. As for doctorate studies, the whole cycle had to be based on a new foundation, namely tutorial supervision.

From the academic year 2005/2006 on, the European Credit Transfer and Accumulation System became compulsory to help the country join European exchange programmes as soon as possible. To foster mobility, another important means of the Bologna Process, namely the so called diploma inserts, have also been introduced. This English and Croatian language document guarantees students to get diploma inserts to their diplomas as from 2008. In line with the Bologna Declaration, quality control has been introduced. Universities, however, admit in their self-evaluations that students' interests are only partly taken account of.

In Croatia, public investment is still dominating. In research it is of great importance to involve the business and industrial sphere in the planning and financing of university research projects. There are several programmes to reach this aim. As a summary, several initiatives have been started in the country in accordance with the Bologna reforms. Nevertheless, performance of the reform is made more difficult by the governmental predominance in the higher education and the lack of communication between the government and the higher education institutions and among the institutions.

Serbia (*I. Gabrity Molnár*). Starting the Bologna Process is a decision of higher education policy, which is part of a general system change in Serbia. Seeking for reform in Serbian higher education was intensified in 2001 when the new reform groups belonging to the government could give an impulse to the education. Today the government is still determined to meet the European requirements of higher education and join the international university practice as soon as possible. For the past fifteen years the higher education policy has been characterised by a triangle-relationship of centralism (government), autonomy (university) and reform control (profession). Employers and market participants still seem to be excluded from this process. Nowadays, there are mainly two trends developing or clashing in the reform efforts of the higher education: on the one hand, they are regulations dictated by the government, and on the other hand, innovation efforts of university circles. Intellectuals believe that the educational reform depends on politics as measures often depend on the governing party or the minister's loyalty to one party. Most university students support reforms in higher education. Students studying in the old system also would like to join the new graduation system, as they can see its advantages, a European perspective.

Serbian higher education could be reformed perceivably and relatively fast. It was essential to introduce an accreditation system in accordance with the European norms (2005). The introduction of accreditation requires self-identification and inner evaluation from the institutes. State and private faculties will also adjust to the needs of the labour market, and in some years the usefulness of their degree will rank them automatically. The body established by the state has a decisive role in the accreditation process. Optimistic statements, references to quality control and rationalization dominate in the inner evaluation of the accreditation bodies. Quality as an objective means a higher standard of education; efficiency in student acceptance and more efficient education.

Concerning education of minorities living in Serbia, the ministerial report covered only the gipsy population's higher education (2006). There is no positive shift regarding the minority's language to be applied in higher education. The relative qualification lag of the Hungarians living in Vojvodina is not due to their poorer abilities. Their unequal chance is however worsened by lacking knowledge of the state language and of school departments or qualified teachers and course books in their mother tongue. For students enrolling to public education teaching in their mother tongue can be stimulated by a proper Hungarian public education system, highly qualified teachers, developed infrastructure and provision of technical books, a system of technical colleges, travel facilities and motivation for quality work.

Slovenia (*A. Orasz*). The case of Slovenia represents the „Eastern narrative” of the Bologna Process (the Bologna Process as an element of the integration in the European Union by integrating to the ‘European Higher Education Area’). Slovenia belongs to the small countries of the European Union with an open and vulnerable economy as well as a demography decline. The Slovenian political elite takes the Bologna Process as its real chance to ‘catch up Europe’. This philosophy results in extreme international activities. The representatives of the Slovenian higher

education and higher education policy appear in all international fora. Their show outstanding loyalties to the European buffer organisations and are very active in applying new instructions. At the same time, however, the higher education policy makers have less influence at home. The institutional autonomy – herited from the Tito-regime (or probably much earlier back to the history of the Balkans) – is strong and the strength of state coordination power is still low. The Bologna Process, a typical top-down reform process has, therefore, lesser chance. The prolitical motivation of the 1990s to develop Slovenia's national system of higher education is in clear confrontation with the idea of a Bologna-type European homogenisation. Much more is advertised about the process than accomplished.

Romania (É. Szolár and L. Bura). Romania signed the Bologna Declaration in 1999, prepared the reorganisation of the higher education system, introduced this new system in accordance with the Declaration and has applied it since the academic year of 2005/2006. One of the significant preceding events of the process was the introduction of a reduced period ('tertiary') course – a so called university college course – by the Romanian Ministry of Education in 1998. The reason for it was a considerable lack of qualified experts in public education (also at the various campuses). The low number of students participating in higher education courses demonstrates results from decades of Romanian public education system, including the sex ratio of students which implies the 'feminization' of the teaching carrier in Romania. University college courses with a reduced training period were ceased by the reorganisation of higher education (2005) in Romania.

The Bologna system allows further professional training and getting MA degree for those who wish to work at secondary schools. However, another important aim is to avoid decrease in the quality of education due to the increasing number of higher education institutes. Universities therefore ensure appropriate and up-to-date level of education constantly both at the central institute and the departments on various campuses (geographically far from the university centre). These campuses have to have a minimum number of teachers with scientific degrees, as well as a library. The buildings provided by the local authorities must have IT connections and scientific publications.

Research results suggest that the task of the Romanian education would be to establish competence based education, where important factor is that the teachers themselves should also contribute to the recognition and identification of the problems in the educational practice and policy. Based on this, the curriculum of the teacher training – with reference to the transferability principle of the Bologna system – was made as an initial step. In compliance with the curriculum, students can enter the faculty of education of another higher education institute by credit transfer.

Novelty is that the administration of the various campuses will be centralised. (At present, the number of students, including number of places subsidized by the state, is fixed by the dean's office of the relevant faculty.) On the basis of the report on the education system (2006/2007) it can be stated that the current higher education system is not competitive, does not offer equal opportunities and holds the possibility of corruption.

Ukraine (*B. Gaboda and É. Gaboda*). Two types of control and coordination can be identified in the course of the higher education reforms (bureaucratic vs market). The Bologna Process in Ukraine is a clear case of the bureaucratic control and coordination. Manifested and hidden aims are clearly differentiated by those who are in bureaucratic charge of the reform. The manifested aim is the integration into the 'European Higher Education Area'. The hidden motivation, however, is to further develop the national system of higher education in Ukraine. It is one of the key political issues of all the governments of the independent Ukraine. A national system of higher education has the function not only to represent the identity of the new state and her wide differences from the former political structure (Soviet Union). Its main function is to educate a new and loyal 'intelligentsia' which is engaged to the independent state of Ukraine. The decisions always refer to the Bologna Process (a process of modernisation and 'catching up'), but they usually end up in raising the differences between the European higher education and the Ukraine national system. Minority higher education – an impressive part of the system in Ukraine – should either accept the Bologna Process (as it is interpreted by the government) or would be marginalised.

Slovakia (*B. László*). The Bologna Process will be eight years old in 2008. European higher education has changed a lot during this short period of time. These changes were even deeper in the new member states including Slovakia, as a part of the European Higher Education and Research Area since 2004. The former education system (with its one-level, credit-based elements) provided a good basis for the reforms in higher education institutions. It is prominent, that Slovakia was one of the first countries where the general implementation of Bologna Process was codified (in Slovakia from April 1st 2002). All the mediatory institutions, which are to promote the changes within an international system have been already launched and started to operate. In Slovakia 11 main areas were defined in order to adapt the Bologna principles, following the declaration and the recommendations by ministers' conferences in every two years. These are the following:

- comparative and transparent stages,
- education system based on two main terms,
- establishment of credit system,
- promoting mobility,
- European level co-operation on quality assurance,
- European dimension,
- life long learning,
- institutions and students,
- to promote the attractiveness of European Higher Education Area,
- the third cycle and research,
- social dimension.

The uncertainty of BA level exit and MA level enter, undervalue of the European dimension and weak international co-operation on research field resulted a low mobility both on lecturers' and students' sides. On the other hand, the fast and

fairly smooth changeover of the whole higher education system to the Bologna way of working is surely a great advantage in Slovakia. Slovakia takes an illustrious place on the international field regarding its results in Bologna Process.

Unfortunately, the Hungarian language higher education is getting to become peripheral, because of its one-sided, disordered features, and by failing to utilize the modernization reserves. Slovakian Hungarian higher education system couldn't utilize the Bologna Process concerning the BA specialization, which could promote a fast enter to the labour market. Teacher trainings are over dimensioned; only 10 percents of the more than 750 students started in 2005/2006 will be able to teach in Hungarian schools in 5 years. Studies of vital social and economical interests for the Hungarian population seem to fail so far.

Austria (M. Rébay). Austria can be considered to be the European precedent in realization of the Bologna recommendations because the measures necessary for starting the process were created soon by international comparison. The latest European investigation 'controlling' specific countries shows that the degree of realization is about 75% in Austria, in certain fields, such as development of doctoral training to third phase; they took initiative role as well. This country also has prominent rank with regard to institutional level. According to researchers Austria believes that the next important task is to achieve acceptance and acknowledgement of the new Bologna degrees in the labour market. Legal regulation, e.g. in case of civil service, is in progress. However, classification of BA degrees caused serious debates as MA degrees became equivalent with diplomas. Analysers also think that beyond solving the (national) problems of higher education the success of this reform depends on the reaction of the labour market.

Certain researchers of higher education view the future changes skeptically. They believe that in spite of the increasing internationalization the task of the vast majority of universities still would be to adjust to the aims and needs of the country, the region concerning both education and research. On the other hand, according to forecasts rationalization of university network will not take place in administrative way but it will be the yield of Bologna Process. Analysers expect that the changes will lead to profiling the higher educational institutions.

Based on economic tendencies competition is increasing in Austria and between the nations resulting that universities will provide comprehensive basic training at BA departments due to financial difficulties. Nevertheless, MA and Ph.D. trainings will be started taking demand and facilities into consideration, therefore these trainings are to be significantly reduced in the future. Higher educational analysis shows that research activity will almost completely be excluded from BA training: on the one hand, it is not among the tasks to prepare students for independent research activity on the other hand, the research job will not be requirement for tutors either at this level. Furthermore, in my opinion it will be possible to realize Ph.D. training not only at universities but also at research institutes outside them.

* * *

Higher education reforms going on in Central Europe contradict all proposals from experts in connection with educational change during the last fifty years. They also contradict all what was commonly agreed in the international professional and scientific community. These reforms, namely,

- go classically from top to down (top-down model) instead of addressing problems of the institutions, certain professional groups or a geographic or social community;
- are rather designed to satisfy governmental needs and not to solve the problems of higher education systems;
- are characterized by governmental decisions excluding other potential stakeholders of higher education policy;
- do not consider local or regional needs or the milieu where the institutions are financially and socially embedded;
- increase the centralized character of higher education systems instead of decreasing it;
- exclude economic effects and needs from the development of higher education institutions, which denies all rhetorics;
- highly appreciate experts with international contacts and devalue higher education teachers and students;
- are communicated latently and misleadingly instead of doing it in a clear and plain way; however, they represent these intangible requirements (a European Higher Education Area) as if they were tasks to fulfil along indicators;
- are characterized by ever changing and expanding objectives where higher education changes enlarge to whole processes instead of setting a few well-targeted and feasible goals for the foreseeable future;
- their actors use the Bologna Process (in Central Europe) to wrap their latent ambitions and changes of the political systems into it instead of letting the Bologna Process be about only higher education.

However, and despite all our such and similar scepticism the Bologna Process is still perhaps a last major effort of European higher education. An effort to save European higher education – the so-called European Higher Education Area – from those tendencies in the world economy that are represented by the World Trade Organization among others. We think of private higher education and the commercialization of higher education here. The ‘Bologna Process’ – just like other similar heroic efforts of the European Union – serves the objective to set protective duties around European higher education and thus to maintain the highly estimated ‘European tradition’ namely higher education kept in the public sphere. Central Europe’s joining the ‘Bologna Process’ means that we these governments try to keep their higher education systems in the public sphere – albeit that the markets of the region have been open since the system change even for aggressive economic expansions, too.

If we regard the Bologna Process this way, several – first seemingly antipathic – characteristics become understandable. First of all governmental predominance in

higher education reforms (which was very typical of Central Europe earlier, too). Public sphere is – in some way or other – a governmental sphere; governments represent the public sphere (either in a good or a less fortunate way). The so called ‘cabinet politics’ that is the exclusion of the public from the decision-making and mainly top-down reforms are all the characteristics of the state higher education systems. One has to live with them if he/she wants to keep higher education in the public domain.

It does not even contradict the fact that the rhetorics of the Bologna Process are full of reactions on the economic sphere. Higher education cannot be opened to the economy by governmental restructuring – except for higher education becoming privatized (which is not among the goals of the ‘Bologna Process’) – but by institutions organized and managed by private investors. Joining vocational institutions to the Bologna Process, however, means bringing these institutions under the auspices of the public sphere. (In secondary education it was called the French model and was often criticized mainly by German experts.) Gestures taken by the professional groups and international gremien managing the Bologna Process (basic courses to prepare students for starting a job) either have not become reality, yet or can still only be reached in a multi-channelled higher education system (universities and colleges). The wish that young people get European identity and can go to universities all over Europe is not what young workmen need (they are sent and paid to study anyway by international companies if their training is needed). It is rather a middle-class want – that of a European middle-class that mainly consists of civil servants and is protected by the public sphere.

It has become reality only partially in Central Europe – expressly because reforms here are not directed by the objectives of the Bologna Process but the needs of the late system changes. In this region the doubtless high objectives of the Bologna Process are mixed with the likewise fair goals of the creation of a nation state. Moreover, the means of the Bologna Process (European credit system, quality assurance) do not only serve the governmental managing of higher education institutions but also the still dubious higher education dominance of the governments in domestic politics and its legitimization in the international arena. Central europeans often feel as if the Bologna Process turned to an opposite direction. Governments want to get objectives ‘bolognized’ that expressly contradict the ethos of the Bologna Declaration.

All of these make it clear that higher education in Central Europe can only remain independent and competitive (among other higher education institutions) if certain protective duties really save it from the international competition created by private higher education. If governments backed out of higher education, it would mean rapid erosion for higher education in the region. Giving up independence, getting subordinated to their governments and evident derogation of their independence is the prize that higher education institutions in the region must pay to remain in a certain protectionist milieu: the European Higher Education Area.