

2011. március

NFKK FÜZETEK 6.



NFKK FÜZETEK 6.

"Magyar Felsőoktatás 2010"
Konferencia dokumentumok

Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja
Budapesti **CORVINUS** Egyetem
Közgazdaságtudományi Kar

2011. március

Budapesti Corvinus Egyetem
Közgazdaságtudományi Kar
Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja

"Magyar Felsőoktatás 2010"
Konferencia dokumentumok

NFKK FÜZETEK 6.

2011. március

Szerkesztette: Berács József, Hrubos Ildikó, Temesi József

© Berács József, Danyi József, Hrubos Ildikó, Keszei Ernő, Kovács Bernadett, Pálfi Viktória, Rédei Mária, Náray-Szabó Gábor, Rechnitzer János, Török Ádám

A konferencia megrendezését és a füzet megjelenését a TÁMOP-4.2.3-08/1/KMR-2009-0004 projekt (NFKK alprojekt) és a TÁMOP-4.2.1/B-09/1/KMR-2010-0005 projekt (K+ F+ I alprojekt) támogatta.



ISSN 2060-9698

ISBN 978-963-89082-1-6

Felelős kiadó: Hrubos Ildikó, NFKK ügyvezető igazgató

Készült az AULA Kiadó Kft digitális nyomdájában

Nyomdavezető: Dobozi Erika

Tartalomjegyzék

Előszó	5
A nemzetközi felsőoktatási verseny mérési problémáiról (Török Ádám - Kovács Bernadett)	9
Kutatás és versenyképesség a felsőoktatásban (Náray-Szabó Gábor).....	24
A térbeli mobilitás a szellemi tőke növelésének alapja (L. Rédei Mária).....	31
Diák mobilitás és Magyarország vonzereje (Berács József).....	44
Sokszínű felsőoktatás: európai ajánlások és hazai kihívások (Keszei Ernő).....	55
Gyakorlatorientált felsőfokú képzés a fenntartható gazdasági fejlődés szolgálatában (Danyi József).....	61
A felsőoktatás tere, a tér felsőoktatása (Rechnitzer János).....	70
A diverzifikált felsőoktatási rendszer értelmezése Európában (Hrubos Ildikó).....	87
Az egyetemek és kutatóközpontok kapcsolata (Pálfi Viktória).....	93
Melléklet: A konferencia programja.....	98

Előszó

A BCE Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja (NFKK) immár harmadik alkalommal rendezte meg műhelykonferenciáját, amely minden év januárjában egyfajta számvetést készít a felsőoktatás helyzetéről, koncepcionális kérdéseiről. A felsőoktatás *kutatóinak, intézményi és kormányzati szakembereinek* találkozója – amint ezt a konferencia alcíme jelezte – 2011 januárjában a magyar és az európai **felsőoktatás stratégiai útelágzásait**, illetve annak egyes elemeit állította középpontba. A kutatói tárgyyszerűség, azaz a tények reális számbavétele és az előttünk álló évtized *stratégiai célkitűzéseinek* megfogalmazására való törekvés is jellemezte konferenciánkat. A konferencia három szekcióban folyt és az olvasó ebben a sorrendben találhatja meg az előadásokat.

Nemzetközi versenyképesség - kutatás és mobilitás

A tudományos kutatásban és a felsőoktatásban *globális verseny* folyik, amelyet kormányzati szervezetek, intézmények, az üzleti világ és más érintettek az *Európai Felsőoktatási Térség* eszméjébe ágyazva próbálnak meg értelmezni. Előadóink elsősorban arra a kérdésre keresték a választ, miként kerülhet a magyar felsőoktatás, méreteivel arányos módon, az EFT élvonalába? Ehhez szükség van az *intézmények nemzetközi pozícionálására*, a kutatási eredmények, az oktatói, kutatói és alkalmazotti szellemi tőke számbavételére, a külföldi tanárok és diákok számára vonzó „Magyar Felsőoktatási Térség” kialakítására.

Sokszínűség a felsőoktatásban

A 20. század második felében az európai felsőoktatási rendszerekben bekövetkezett változások között kiemelt figyelmet érdemel a *differenciálódás*. Ez a hallgatók társadalmi összetételében, motivációiban, előképzettségében, élethelyzetében, a munkaerőpiac igényeiben, a társadalmi elvárásokban egyaránt megnyilvánult. A kihívásra a felsőoktatás több tekintetben reagált: az intézményhálózat, az intézmények szakmai profilja, vállalt küldetése, a képzési programok jellege egyaránt heterogénné vált. A *sokféleséget* az Európai Felsőoktatási Térség kiemelt értéként deklarálja, miközben az új helyzet értelmezése és kezelése korábban nem ismert szemléletet, megoldásokat követel.

Kerekasztal beszélgetés: hallgatói mobilitás, finanszírozás, társadalmi beágyazottság

Bevezetésképpen a Hallgatói Önkormányzatok Országos Központja és a Doktoranduszok Országos Szövetségének képviselőjében hangzott el rövid vitaindító. Ezek az előző szekciók témái közül a *hallgatói mobilitás problémáira* (finanszírozás, kreditbeszámítás), illetve a *doktoranduszok külföldi részképzésének lehetőségeire*, ezzel összefüggésben a nyelvi követelményekre és a *hallgatói motivációkra* koncentráltak. Az MTA Kémiai Kutatóintézete fiatal kutatója az *akadémiai intézetek és az egyetemek kapcsolatának* egyes nyitott kérdéseit feszegette, erről szóló írása kötetünkbe is bekerült. Az ezt követő vitában különösen nagy hangsúlyt kapott a tehetséges fiatalok segítése mind a képzéseken belül, mind – ösztöndíjak révén – külföldön.

Budapest, 2011. március

Hrubos Ildikó
egyetemi tanár
NFKK ügyvezető igazgató

Berács József
egyetemi tanár
NFKK társigazgató

Temesi József
egyetemi tanár
NFKK társigazgató

A kötet szerzői

Berács József egyetemi tanár, Budapesti Corvinus Egyetem

Danyi József főiskolai tanár, rektor, Kecskeméti Főiskola

Hrubos Ildikó professzor emerita, Budapesti Corvinus Egyetem

Keszei Ernő egyetemi tanár, rektorhelyettes, Eötvös Loránd Tudományegyetem

Kovács Bernadett kutató segédmunkatárs, PhD hallgató, Pannon Egyetem

L. Rédei Mária egyetemi docens, Eötvös Loránd Tudományegyetem

Náray-Szabó Gábor egyetemi tanár, Eötvös Loránd Tudományegyetem

Pálfi Viktória munkatárs, MTA Kémiai Kutatóközpont

Rechnitzer János egyetemi tanár, rektorhelyettes, Széchenyi István Egyetem

Török Ádám egyetemi tanár, Pannon Egyetem – Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem

A nemzetközi felsőoktatási verseny mérési problémáiról

Jelen tanulmány kérdéseket vet fel a nemzetközi felsőoktatási rangsorok módszertani használhatóságával kapcsolatban. Néhány ismert nemzetközi ranglista példáján keresztül áttekinti a nemzetközi felsőoktatási verseny mérési problémáinak egy részét, azonban nem célja választ adni a módszertani hiányosságok megoldására. A problémák áttekintése segítségül szolgálhat a jövőben a magyar és az európai felsőoktatás világszínvonalától egyre inkább elmaradó teljesítményének javítását, versenyképességének támogatását szolgáló stratégia kidolgozásához.

A felsőoktatás a gazdaság olyan speciális szektora, amelynek nemzetközileg jegyzett teljesítménye sokat javíthat a gazdaság és a társadalom összképén, sikeres működése pedig alapvető fontosságú a növekedés hosszú távú feltételei szempontjából. A siker és teljesítmény mérésével óvatosan kell bánni egy olyan speciális, nem pontosan számszerűsíthető javakat és szolgáltatásokat létrehozó ágazatban, mint a felsőoktatás. Az egyetemek teljesítménye még viszonylag jól mérhető, azonban versenyképességi összehasonlításuk már módszertani problémákat vet fel.

Az eltérő módszertannal, fogalomhasználattal és szemlélettel készülő nemzetközi egyetemi rangsorok eredményei érdemben nem összehasonlíthatók, a felsőoktatásnak nem objektív mércéi, azonban a nemzetközi piaci erőviszonyokat hitelesen ábrázolják. A két világszerte ismert és hivatkozott nemzetközi egyetemi rangsor, a Shanghai Jiao Tong egyetem és a The Times Higher Education Supplement (THES) ranglistáinak értéke egyelőre kérdéses a versenyképesség-elemzés szigorúan vett módszertani követelményeinek szempontjából. A két rangsor azonban egybehangzóan bizonyítja, hogy Európa legjobb felsőoktatási intézményei már csak alig vannak jelen a világ felsőoktatási elitjében.

Vita a felsőoktatás nemzetközi versenyképességéről

Az egyetemek és főiskolák hatékonyságát nem mérhetjük ugyanazokkal az eszközökkel, amelyeket például iparvállalatok összehasonlításánál alkalmazunk. Két ugyanazon tudományterületen működő egyetem közül egyáltalán nem biztos, hogy azt tekinthetjük sikere-

sebbnek vagy jobbnak, amelyik kevesebb költséggel állít elő ugyanannyi diplomást, mint a másik egyetem. A felsőoktatásban ugyanis nem számszerűsíthető „termékek” jönnek létre, ezért óvatosan kell bánni a siker és teljesítmény mérésével. A vállalatok versenyképességi rangsorolásának elvei csak korlátozottan alkalmazhatók a felsőoktatás intézményeire. Ennek oka, hogy a felsőoktatásban a kibocsátás nem összegezhető, továbbá hiányoznak a Pareto-optimalitás feltételei, így a felsőoktatás teljesítményét nehéz mérni a gazdaság többi szektorában megbízhatóan használható gazdasági kifejezésekkel. Fontos megjegyezni továbbá, hogy a felsőoktatásban az adott pillanatban mért teljesítmények gyakran több évvel korábbi befektetések eredményeit tükrözik (Török, [2008]). A felsőoktatásban a monopolista versenyre jellemzően erősen differenciáltak a termékek (ez esetben szolgáltatások).

Meg kellene azt is vizsgálni, hogy milyen különbségek vannak az egyes intézmények azonos néven kibocsátott diplomái között. Válaszra váró kérdés, hogy mi lehetne az egyetemi versenyképesség objektív mércéje. Itt sem a vállalati, sem az országversenyképesség szemlélete nem használható változatlan formában, mert a célfüggvény nincs világosan definiálva. Nincs szakmai közmegegyezés arról, hogy pontosan mit tekintünk az egyetem küldetésének: a piaci részarány növelését, az üzleti eredményt, politikai vagy kulturális misszió teljesítését.

A piaci teljesítmény szakszerű méréséhez egy megközelítően azonos értékesítési feltételek között működő piacra van szükség, a nemzetközi versenyképesség értelmezéséhez pedig homogén vagy korlátozottan helyettesítő termékek közötti működő verseny¹ kell. Ha ezek a feltételek valóban teljesülnek, akkor lehet összehasonlítani, hogy az adott piacon ki a jobb kinél. Ahhoz, hogy a versenyt egységesen lehessen mérni, a piaci szereplők számára egységes versenyfeltételek szükségesek. Az egyetemek versenyképességi összehasonlítása azért nehéz, mert nem biztos, hogy a jobb szakmai teljesítményt nyújtó egyetem a piacon is jól szerepel, illetve fordítva, a jó piaci teljesítmény nem feltétlenül jelent szakmai minőséget. Például a népszerű diplomagyárak csak legföljebb egy szűken értelmezett piaci mércével tekinthetők jó egyetemnek/főiskolának. A felsőoktatás outputját tudásteremtésnek tekintjük, amelynek mérése igen nehéz, ugyanis két különálló komponensből áll. Az egyik output a munkaerőpiaci igényeknek megfelelő diplomások illetve doktorok kibocsátása, a másik a kutatási és fejlesztési eredmények létrehozása. Az egyetemek szakképzett munkaerőt állítanak elő. A nemzeti munkaerőpiacok összekapcsolódása miatt a felsőoktatási intézmények arra kényszerülnek, hogy erőforrásaikat és nyersanyagukat (a képzést igénylő hallgatót, aki a kínálati és a keresleti oldalt is jelenti) piaci versenyfeltételek között szerezzék meg. (Török, [2008])

¹ Ezt a piacelméleti szakirodalom angolul „workable competition”-nek nevezi, és nagyon precíz feltételrendszerhez köt. Ennek egyik elterjedt formáját „Sosnick-kritériumrendszernek” nevezik, s a verseny strukturális, magatartási és teljesítményi előfeltételeit foglalják össze benne (Sosnick, [1958])

Valójában két iparágról van szó, az egyikben az egyetemek a szereplők, a másikban az egyetemek rangsorolói. El kell dönten, hogy van-e verseny az egyetemek között a piaci részesedésért, a hallgatókért, az emberi és pénzügyi erőforrásokért. Ha a válasz igen, akkor meg kell nézni, hogy mérhető és elemezhető-e ez a verseny nemzetközi és hazai dimenzióiban. Amennyiben igen, el kell dönten, hogy az egyre növekvő mértékben hivatkozott egyetemi rangsorok² jól írják-e le a versenyt a felsőoktatás iparágában.

A felsőoktatási versenyképesség „térképe”

Az egyetemek közötti verseny kérdése azért is került előtérbe, mert a gazdaság működésének egyre több területére alkalmazzák a versenyképességi elemzést (lásd Laursen, [2000]; UNCTAD, [2002]; Török-Borsi-Telcs, [2005]; Chikán– Czakó [2009]). Míg a közgazdaság-tudományban éles vita folyik a versenyképességi elemzések korlátairól (Krugman, [1994]; Krugman-Obstfeld, [2003]), a stratégiai menedzsment szakirodalma (lásd: Moore, [2001] áttekintése) széles körben alkalmazza a módszert iparági és vállalati versenyképességi összehasonlításokra.

Az egyes országok felsőoktatási rendszerei rendelkeznek ugyan iparági jellemzőkkel, azonban ezek nemzetközi összehasonlítását csak bizonyos fenntartásokkal tartjuk megengedhetőnek. A fő kérdés, hogy milyen nemzetközi egyetemi rangsorok felelhetnek meg a versenyképességi összehasonlításoktól elvárt módszertan követelményeinek.

A nemzetközi egyetemi rangsorok

Az első egyetemi ranglistát a US News and World Report tette közzé 1983-ban (The Times, [2004]), amely csak amerikai főiskolákat és egyetemeket tartalmazott. Szintén az amerikai felsőoktatási intézmények rangsorolására végzett kísérletet az NBER³ kutatócsoportja (Avery és szerzőtársai [2004]), amely csak a legszűkebb egyesült államokbeli élmezőnyre nézve tekinthető reálisnak (részletesen lásd: Török, [2006a]). Kelet-Európában és a fejlődő országokban 2000 körül jelentek meg a felsőoktatási rangsorok (lásd Asiaweek, [2000]; Mihályi, [2002]; Sanghai Jiao Tong, [2005]). A felsőoktatási rangsorok készítése Magyarországon 2005-től vált rendszeressé. A Heti Válasz, a HVG a Népszabadság és a Világgazdaság is közölte a magyar egyetemek ranglistáit karonkénti bontásban. A magyar gyakorlatban mindenképpen a legigényesebbnek a FELVI rangsorkészítő technikája tekinthető, amelyet néhány módosítással a HVG hetilap is átvett.⁴ A legismertebb egyetemi

² Az „egyetemi” rangsor fogalmának tartalma nemzetközileg nem egységes. A nemzeti rangsorok – így a magyarországiak is – számos esetben tartalmaznak főiskolákat, külföldön pedig számos kiemelkedő minőségű felsőfokú oktatást és doktori képzést nyújtó intézmény neve nem egyetem.

³ National Bureau of Economic Research, Egyesült Államok.

⁴ A magyar ranglisták részletes elemzését lásd: Török, [2009]; Török, [2008].

rangsorokat a napilapok teszik közzé az Egyesült Királyságban (The Times-Top 100 Universities in the UK; The Guardian és a Financial Times), Németországban pedig két vezető politikai hetilap, a Der Spiegel és a Die Zeit. A két világszerte legjobban ismert lista a Shanghai Jiao Tong Egyetem által készített lista, amely 500-as és a The Times Higher Education Supplement (THES) rangsor, amely pedig 200-as nemzetközi élemezőnyt vizsgál.⁵

Az ilyen listákon elért előkelő helyezés egyre nagyobb presztízst jelent, amelyet maguk a rangsorok még tovább erősítenek. A leggyakrabban idézett rangsorok egyetemeket, egyetemi karokat vagy tanszékeket tartalmaznak. Nemzetközi listákat inkább csak egyetemekről készítenek, ugyanis a karok közötti nemzetközi összehasonlításokat jelentősen megnehezítik a különböző országokban folyó mérnök-, jogász- vagy orvosképzési programok közötti tartalmi és időtartambeli eltérések (Török, [2009]).

A felsőoktatási rangsorokat nemcsak az érdeklődő hallgatók és szülei használják az egyetemek és főiskolák teljesítményének, színvonalának értékelésére, hanem lehetőséget nyújtanak arra is, hogy az egyes felsőoktatási intézmények szembesüljenek a rangsorban elfoglalt helyükkel. A rangsorok médiában való megjelenése befolyásolhatja az egyetemi/főiskolai jelentkezéseket és a jelentkezési statisztikák is alakíthatják a rangsorokat. A felsőoktatási rangsorkészítési iparág szereplői elméleti közgazdászok, üzleti elemző cégek, politikai vagy gazdasági folyóiratok. Az egyes felsőoktatási rangsorokra egyre többen hivatkoznak anélkül, hogy tisztában lennének készítésük alapelveivel és módszertani megalapozottságukkal (Török, [2008]).

A minőség mérési problémája a nemzetközi rangsorok módszertanában

A nemzetközi egyetemi ranglisták felhívják a figyelmet arra, hogy a hallgatók megalapozott intézményválasztási döntéséhez a felsőoktatásban nemzetközi teljesítmény- és minőségi mércékre van szükség. Azonban egyik ranglista sem teszi világossá, hogy a minőséget vagy a versenyképességet helyezi-e a középpontjába.

A minőség mérhető vagy érzékelhető. Az egyetemi minőség mérésekor vagy a korábbi tudományos teljesítmény alapján, vagy a jelenlegi kutatások eredményességéből kiindulva közelítő eljárásokat alkalmaznak. Ezek egyike sem utal azonban az oktatás minőségére. Ha viszont a minőségi rangsorokat érzékelés alapján készítik el, akkor nem lehet tudni, hogy a kapott a szubjektív képet milyen tényezők alakították ki, valamint itt is erős lehet a korábbi teljesítmény szerepe. A rangsorok élemezőnyében szereplő egyetemek inkább a kutatási teljesítményüknek köszönhetik előkelő helyezésüket. Kérdés azonban, hogy ezek az egyetemek valóban a legjobb választási lehetőséget nyújtják-e azoknak a hallgatóknak, akik elsősorban tanulni szeretnének, és majd csak később döntenének kuta-

⁵ A nemzetközi ranglisták elemzését részletesen lásd: Török, [2009]; Török, [2006a].

tói pályájukról⁶. A Jiao Tong-lista módszertana például csak a publikációkkal méri az egyetemi teljesítményt. Így az élmezőny intézményeiben a legjobb professzorok inkább kutának, míg az alacsonyabb évfolyamokon az órákat gyakran kevésbé neves és felkészült oktatók tartják. (Török, [2009]).

A nemzetközi felsőoktatási rangsorok módszertani problémáinak nagy része a nem megfelelően tisztázott eredménykritériumok miatt egyelőre még nehezen oldhatóak meg. A magas oktató/hallgató arány nem minden esetben tükrözi a minőségi oktatás iránti elkötelezettséget. A THES ranglistában az oktatás minőségét „Az oktatás iránti elkötelezettség” (*commitment to teaching*) mutatójával mérik, amely egyetemenként az oktatók és a hallgatók arányát jelenti. Ez azonban nem mond semmit arról, hogy az oktatók valójában mennyi időt és energiát szentelnek a hallgatóknak és mennyit foglalkoznak kutatással. Az oktató/hallgató arány inkább az alapképzést nyújtó intézményekben alacsonyabb, mint ott, ahol a súlypont a minőségi doktori képzésen van. A nagyobb hallgatói létszámban érdekelt állami egyetemeken a csökkenő oktató/hallgató arány nem feltétlenül a minőségi oktatási iránti gyenge elkötelezettséget mutatja, sokkal inkább utalhat a merev finanszírozási korlátokra. S ugyanígy a mutató látszólag javulhat rossz oktatási teljesítmény mellett is, ugyanis a közalkalmazotti rendszerben működő felsőoktatási intézmények oktatói létszáma nem feltétlenül csökken attól, hogy egyre kevesebb hallgató érdeklődik az ilyen romló színvonalú egyetemek iránt.

A Sanghai egyetem által készített ranglista módszertani hibája, hogy az oktatógárda tudományos minőségét tekinti az oktatás minőségi tényezőjének... A Jiao Tong-ranglistában az oktatás minőségének értékelésére azokat a korábbi hallgatókat veszik számba és pontozzák, akik Nobel-díjat, vagy Fields-éremet⁷ nyertek. Ez a mutató az oktatásnak a jelenlegi helyett, inkább a korábbi minőségét jelzi, ami tekinthető természetesen az egyetemi hírnév közvetett indikátorának is.⁸ A Jiao Tong listában az „oktatók minősége” változócsoportban két egyaránt 20 százalékos súllyal számolt mutató van. Az első ismét a Nobel-díjakat és a Fields-érmek számát jegyzi az egyetemekenél, abban az esetben, ha azokat a díj odaítélésekor éppen az ott dolgozó tudósok kapták, azonban a díjazottak számát a díjak odaítélésétől eltelt időszak hosszával csökkenő korrekciós tényezővel szorozzák meg. A tudományos teljesítmény és a kitüntetések között azonban nem mindig látható

⁶ Érdekeség, hogy a forbes.com oldalon 2010-ben összeállított csak egyesült államokbeli felsőoktatási intézményeket tartalmazó listán nem a Harvard lett a vezető egyetem. A listát ugyanis a diákok tapasztalatait figyelembe véve állították össze, ahol többek között a tandíjat, valamint a végzett hallgatók fizetését is figyelembe vették. Ilyen módszertan mellett az első helyen a Williams College szerepel, őt követi a Princeton, majd a Massachusetts állambeli Amherst College. A Stanford a hatodik, a Harvard a nyolcadik helyre csúszott, a Yale pedig (itt is, ahogy a THES 200-as rangsorában 2010-ben) a 10-dik lett. (forrás: <http://www.forbes.com/2010/08/01/best-colleges-university-ratings-rankings-opinions-best-colleges-10-intro.html>).

⁷ Az egész addigi életműért járó Fields-érem a matematikusok egyik legrangosabb kitüntetése. Nem számolják továbbá a tudomány és a művészet területén kimagasló személyeket illető Wolf-díjat és a kiemelkedő matematikusoknak járó Abel-díjat sem.

⁸ Így kerülhetett fel a Szegedi Tudományegyetem Szent-Györgyi Albert Nobel-díja miatt a világ legjobb 500 egyeteme közé a Sanghai Jiao Tong University által készített listára, amely 70 évvel később is plusz pontot jelentett a magyar intézmény számára.

közvetlen kapcsolat, a díjazásra sokszor csak több évtizedes késéssel kerül sor⁹, ezért a tudománymetria nem alkalmazza a kitüntetések alapuló mutatókat. Kérdéses továbbá, hogy az egyéni teljesítmények feltétlenül jó intézményi teljesítménnyé összegeződnek-e. Az amerikai egyetemek Jiao Tong lista szerinti élmezőnybeli fölénye részben azzal a ténnyel is magyarázható, hogy a nyolcvanas évek eleje óta különösen magas az amerikai Nobel-díjasok aránya (Palló, [2001]). A sanghaji egyetem oktatás minőségének mérésére a szolgáló másik mutatója az oktatók 21 tudományterületen való idézettsége.¹⁰ Az idézettségi mutatók tudományos teljesítmények ábrázolására való használatának egyik módszertani problémáját a különböző tudományterületek (még a természettudományokon belül is) jelentősen eltérő citációs (idézési) szokásai és publikációs lehetőségei jelentik. Akinek a tudományterületén több a magas impaktfaktorú folyóirat, az jobb eséllyel szerez sok értékes hivatkozást. A másik gond az „idézési körök” létezése, ami azt jelenti, hogy a kooperatív kutatóhálózatok tagjai kölcsönös előnyök érdekében rendszeresen hivatkoznak egymásra. Ezen torzító tényezők előfordulásának valószínűsége tudományterületenként eltérő, ezért ezek nehezítik az egyes területek közti összehasonlítást. A módszertani problémák nagy része főként a nemzetközileg összehasonlítható és széles körben elérhető adatok hiányából ered.

Kik vehetnek részt a globális felsőoktatási versenyben?

A nemzetközi rangsorokkal kapcsolatban további gondok is felmerülnek. Az egyetemi rangsorok módszertani hiányosságai ellenére nagyjából tükrözik a világ országainak fejlettségi rangsorát. Ha az intézményi rangsorokat ország-rangsorokká „kódoljuk át”, akkor Magyarország a világ első 40 országában szerepel, ami nagyjából megfelel a relatív gazdasági fejlettségi pozícióknak¹¹. A Global Competitiveness Report 2010-2011 adatai alapján Magyarország vásárlóerő-paritáson mért GDP-je 2009-ben a világ teljes GDP-jéhez (GWP) viszonyítva 0,27 százalék volt¹².

A kutatás-fejlesztési és innovációs rendszerek teljesítményét összehasonlítva az USA tartósan közel 50%-kal jobban teljesít, mint az Európai Unió (Innovation Union Scoreboard, 2010). A GDP K+F-re fordított hányada az EU-ban 2%, USA-ban 2,8% míg Japánban 3,4%. A nemzeti célszámok Európában csupán 2,7 – 2,8 % között mozognak (Background on Innovation in Europe, [2011]). Az Egyesült Államok GDP-jének 3,3 százalékát költi felsőoktatásra, míg ez az arány az EU 25 átlagában alig 1,3 százalék (Aghion-Dewatripont és

⁹ A Nobel-díjak odaítélésének rendszeréről lásd (Hargittai [2002] különösen a 3. fejezetet).

¹⁰ Az idézettségi mutatók értelmezéséről és főbb problémáiról részletesen lásd: Braun-Szabadi-Peresztegi-Kovácsné-Németh, [2002], [2003]; Papp, [2004]; Török-Borsi-Telcs, [2005]; Török, [2006b]

¹¹ A kis olaj-országokkal együttvéve ez az 55. helyet jelenti. <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/hu.html>

¹² A World Factbook adatai alapján a világ GDP/fő vásárlóerő-paritáson vett értéke 10,800 USD, az Egyesült Államok esetében 46,700 USD, Magyarország esetében pedig 18,800 USD, ez Magyarország számára a 64. helyet, míg az Egyesült Államok számára a 10. helyet jelenti.

munkatársai, [2007]. 1.). A világszerte elismert nagy amerikai egyetemek oktatási, kutatási és forrásszerzési teljesítménye kiemelkedő.¹³

Az európai uniós dokumentumok az amerikai felsőoktatási rendszert viszonyítási alpnak tekintik, amikor az európai felsőoktatás és kutatási rendszerek hatékonyabbá tételéről fogalmaznak meg törekvéseket (European Commission, [2003a], [2003b]). Az EU Lisszaboni Programjának „félidős” értékelései elsősorban Európa innovációs és K+F lemaradását hangsúlyozták (Rodrigues, [2005]; European Commission [2008]). A nemzetközi egyetemi rangsorok alapján látszik, hogy Dél-Európa és talán még Közép-Európa a minőségi okok mellett a K+F és az oktatás alacsonyabb gazdaságpolitikai súlya miatt szerepel rosszul a nemzetközi egyetemi rangsorokban. Ezekben az országokban a GERD/GDP mutató (GDP K+F-re jutó hányada) jóval az EU 1,9 százalékos átlaga alatt van, általában az 1 százalék körüli tartományban¹⁴ (lásd: Rodrigues [2003], Török és szerzőtársai [2005]; European Commission [2009]). Így ezekben az országokban sokkal kisebb szerep jut az angolszász mintájú, színvonalas képzést nyújtó kutatóegyetemeknek.

Egyik nemzetközi felsőoktatási rangsor sem vonja kétségbe az amerikai egyetemek abszolút vezető fölényét azzal, hogy az élmezőnyben brit és japán egyetemek is helyet kapnak. Nagy eltérések a két lista középmezőnye között mutatkoznak, így azok nem adnak világos képet, annyi azonban egyértelműen kiderül belőlük, hogy a szűk amerikai elitből kiszorult, mégis komoly teljesítményt nyújtó egyesült államokbeli egyetemek egyre inkább leghagyják Európa legjobb felsőoktatási intézményeit, és ugyanerre lehetnek képesek a távol-keleti egyetemek is.

A futball-rangsor méltányosabb?

A felsőoktatási rangsorolás problematikájának eddig alig kutatott része az országok implicit szerepe az intézményi rangsorokban. A két nagy felsőoktatási rangsor nem országokra vonatkozik, mégis jól látható benne az intézmények egyes országokhoz való tartozásának közvetett hatása.

Ebben az értelemben jó összehasonlítási alapot nyújtanak a labdarúgócsapatok nemzetközi rangsorai, amelyekben a magyar szereplés jobbnak látszik, mint a felsőoktatási ranglistákon, pedig – intuitív alapon is – biztosra vehetjük, hogy Magyarország fontosabb szereplő a világ felsőoktatási, mint labdarúgó-mezőnyében.

¹³ Az amerikai National Science Board 2006-os adatai szerint az amerikai egyetemek közül a legtöbbet a Johns Hopkins University költi K+F-re (2006: 1500 millió USD, ami kb. 30 százalékkal több a magyar GERD-nél) Michigan: 800, MIT: 600, Harvard: 450 millió USD).

¹⁴ 2008-ban az GERD/GDP mutató az EU-27 országaiban átlagosan 1,9% volt, Magyarországon 1%, Szlovákiában 0,47%, Romániában 0,58%, Olaszország 1,18%, Bulgáriában 0,49%, Lengyelországban 0,61% volt. 1% feletti mutatóval Csehország (1,47%), Szlovénia (1,66%) rendelkezett. Ausztria 2,67%-kal kimagasló Közép-Európában (Forrás: EUROSTAT: [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php?title=File:Gross_domestic_expenditure_on_R%26D_\(%25_share_of_GDP\).png&filetimestamp=20101214170453](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php?title=File:Gross_domestic_expenditure_on_R%26D_(%25_share_of_GDP).png&filetimestamp=20101214170453))

A nemzetközi összehasonlításban gyenge futballcsapatokkal, de feltétlenül legalább közepes minőségűnek tekinthető felsőoktatási intézményekkel rendelkező Magyarország szempontjából a nemzetközi labdarúgó klub-rangsor jó, míg a nemzetközi felsőoktatási rangsorok összeállításának rendszere nem annyira kedvező. E különbség oka többek között a világ felsőoktatásában meghatározó szerepet játszó Egyesült Államok nemzetközi labdarúgásban játszott szerepével függ össze.

A labdarúgásban világviszonylatban gyengébb Egyesült Államok csapatai alig jelennek meg a futballcsapatok világranglistáin. A futballcsapat-világranglista módszertana a gyengébb országok csapatai számára is lehetővé teszi a kedvezőbb szereplést a látszólagos versenyben. Minden nemzeti bajnokságból csak az első osztályú csapatok kerülhetnek fel a csapatok világranglistájára, de még a világbajnoki selejtezőkön legrosszabbul szereplő országból is legalább egy csapat. Így lehetséges az, hogy a nemzetközi összehasonlításban nem kifejezetten erős (de 190. körüli helyezésű)¹⁵ magyar bajnok Debrecen, látszólag a francia vagy a belga I. osztály sereghajtóival versenyez¹⁶, míg a nemzetközi összehasonlításban feltétlenül sokkal erősebb Debreceni Egyetem nincs az első 500 között sem a Jiao Tong felsőoktatási rangsorban.

A felsőoktatási rangsorokba a nagy, fejlett országokból korlátlan számú intézmény is bekerülhet, míg a kisebb, gyengébb országok intézményei kiszorulnak még a lista középmezőnyéből is. A jobb európai egyetemek nemzetközi ranglista-pozícióit tehát lerontja, hogy az amerikai középmezőny felsőoktatási intézményei is általában eléjük kerülnek.

A magyar egyetemek nemzetközi pozíciói

Két magyar egyetem is szerepel a világ legjobb 500 egyeteme között a Sanghai Jiao Tong ranglistán. A 2005-ös listán még csak a Szegedi Tudományegyetem, a 2006-oson már az ELTE is szerepel, mindkettő a mezőny második felében¹⁷, miközben több EU-ország (néhány dél-európai és új tagállam) teljesen kimaradt a listából. 2010-ben a két magyar egyetem a legjobb 301-400 között szerepelt a Sanghai listán, míg európai összehasonlításban a 124-168. helyen tartják számon őket. Pontos helyezést azért nem kaptak ezek az intézmények, mert a Jiao Tong lista a századik helyet követően négy csoportba sorolja a főiskolákat és egyetemeket (azon belül pedig névsorban tünteti fel őket). A lista vezetője 2010-ben is a Harvard Egyetem volt. A top tíz azonban 2009-hez képest átrendeződött, csupán két angol intézmény fért be az élmezőnybe. A kaliforniai, a stanfordi és a massachusettsi egyetemek után ötödik helyen szerepel a cambridge-i egyetem. A másik angol intézmény

¹⁵ Forrás: UEFA Team Ranking (2010): <http://www.xs4all.nl/~kassiesa/bert/uefa/data/method4/frank2010.html>

¹⁶ Hiszen az első 100 helyen a brazil, az argentin, a spanyol, a portugál, az olasz, az angol és a német élmezőny országoként 15-20 csapata található.

¹⁷ 2006-ban a két intézmény a 301-400 helyen szerepelt, ami európai összehasonlításban a 123-171. helyet jelentette. (Forrás: Academic Ranking of World Universities (2006) http://www.arwu.org/ARWU2006_4.jsp, Shanghai China)

az oxfordi egyetem a tízedik helyet érdemelte ki a listán, amelye előtt sorrendben a kaliforniai főiskola, a Princeton, a Columbia és a chichago-i egyetemek állnak. A Jiao Tong top 500-as listáján 154 amerikai, 39 német, 38 brit, 25 japán, 22 francia, 17 ausztrál egyetem található meg.¹⁸

A Jiao Tong lista csak csekély differenciálásra ad lehetőséget az egyetemek között. Így fordulhat elő, hogy a 2005-ös és a 2006-os Jiao Tong-ranglista is óriási méretű, akár 100 egyetemből álló holtverseny mezőnyöket mutat. Ez pedig annyit jelent, hogy mondjuk 200-209. helyen holtversenyben álló egyetemek bármelyike hivatkozhat arra, hogy benn van a szűkebb, 200-as nemzetközi elitben. A bő holtversenyek miatt tehát nincs sok értelme a helyezési számok értelmezésének, így csak azt lehet leszűrni a listából, hogy a nemzetközi elitben vannak magyar egyetemek, amelyek nagyjából egyenrangúak az amerikai második vonallal és több jól jegyzett, de nemzetközileg nem igazán meghatározó nyugat-európai nagyváros vezető intézményével.

A Jiao Tong lista utolsó paramétere az intézmények méretét írja le. Ezzel a változóval próbálták csökkenteni a különbséget az abszolút és az egy főre jutó egyetemi mutatókból kialakuló kép között¹⁹. Itt minden egyes egyetem addig kiszámított pontszámát elosztják a teljes munkaidőre számított oktatói és kutatói létszámmal. A korrekciós hatás azonban kicsi a mutató mindössze 10 százalékos súlya miatt, és így nem tudják teljesen kiszűrni az egyes főleg fejlődő országokban előforduló „nemzeti szuperegyetemek” miatti torzítást²⁰.

Az említett Szegedi Tudományegyetem számára a Jiao Tong-ranglista módszertana Szent-Györgyi Albert 1937-es Nobel-díjának köszönhetően még 70 év után is pluszpontot hozott, így az intézmény bekerülhetett a világ legjobb 500 egyeteme közé. A magyar egyetemek nemzetközi pozícióinak értékelésekor a részben múltba tekintő mérés azért nem lehet indokolt, mert például a 20-as vagy az 50-es években még csak néhány felsőoktatási terület volt „globalizált”. Igaz, ezekben az időkben joggal volt elismert a magyar orvos-, mérnök-, agrár-, vagy az erdőmérnök-képzés.²¹ A felsőoktatási intézmények a késő középkorban még általános képzést nyújtottak, földrajzi és tartalmi értelemben vett általános igényrel. A 19. század óta azonban, a nemzeti nyelvek és képzési igények előtérbe kerülé-

¹⁸ Academic Ranking of World Universities (2010) <http://www.arwu.org/ARWU2010.jsp>, Shanghai, China

¹⁹ Az egyetemek méretét természetesen nem lehet kihagyni a versenyképességi tényezők közül. A versenyképesség-mérés módszerét meg is különbözteti a mérettől független („abszolút”) és a mérhetőkonysági okok miatt figyelembe vevő „fajlagos” megközelítést (Török és szerzőtársai [2005]). A legtöbb egyetemi rangsor csak az „abszolút” megközelítést alkalmazza, és ez a fő magyarázat arra, hogy egyes kevésbé fejlett országok nemzeti „szuperegyetemei” előkelő helyezéseket értek el több ranglistán (pl. India, Oroszország, Kína). Megoldatlan kérdés, hogy az abszolút, vagy a mérettel korrigált teljesítmény mutatói adnak-e jobb képet (Török-Borsi-Telcs, [2005]; Török, [2006]).

²⁰ Célszerű lenne, ha ezek az akár 100 ezres hallgatói létszámú egyetemek nem pusztán csak a méretük miatt kerülnének be a nemzetközi elitbe.

²¹ 1956-ban a magyar menekültek Kanadában érkezésekor a soproni egyetemi oktatók és hallgatók nagyobb csoportját a vancouveri egyetem fogadta be, hogy ott folytatódjon az oktatás, és ez néhány évig saját intézményben (Sopron Division) is történt (Roller, 2001).

sével a felsőoktatás nemzeti rendszerei és piaci mindinkább szegmentálódtak. Informális és formális értelemben vett integrációjuk a 20. század utolsó évtizedeiben kezdődött meg.²²

Egy korábbi cikkben (Török, [2006a]) bizonyítottuk, hogy a felsőoktatás globális integrációja mögött egyelőre nem áll egységes mércerendszer. A felsőoktatási rangsorok, valamint a széles körben elfogadható globális akkreditációs rendszer szakmailag elfogadható feltételei még nem alakultak ki – és ez jó ideig nem is várható. Ezek rendező elve mindaddig fog hiányozni, amíg nem válik egyértelművé, hogy a társadalom és a gazdaság mit vár a felsőoktatástól ott, ahol a felsőoktatási teljesítmények a verseny spontán folyamataira vannak bízva.

Európai és nemzeti felsőoktatás

A nemzeti és nemzetközi rangsorok között érdemes különbséget tenni, ugyanis jelentős szemléleti és módszertani eltéréseket tartalmaznak. A nemzeti rangsorokat általában az adott országbeli jelentezők orientálására, illetve a belföldi finanszírozási források elosztási arányának megállapításához használják. Itt nem érvényesülnek a teljesítménymérés nemzetközi szempontjai. A nemzetközi rangsorok esetében azonban már a globális teljesítményszempontok tükröződnek, igaz eltérő hangsúlyokkal és sokféle mérési módszer felhasználásával. Míg a nemzeti rangsorok nem fejezik ki a felsőoktatási intézmények egyre élesebb nemzetközi versenyét, addig a nemzetközi rangsorok előtérbe helyezik a sok, erős felsőoktatási intézménnyel rendelkező nagy országokat. Például egy olyan nagy és fejlett ország, mint az Egyesült Államok oktatási és K+F erőforrásai több intézmény között oszlanak meg mind térben mind szervezetileg, míg egy kisebb ország, mint például Svájc kevesebb intézményben koncentrálja azokat. Ennek pedig az az eredménye, hogy az első ország arányosan több egyetemmel jelenik meg a nemzetközi rangsorok élmezőnyében a másodikhoz képest, mint amekkora a méretbeli különbség a két fejlett gazdaság között. (Török, [2007]).

A nemzetek eltérő felsőoktatási stratégiai céljai miatt az európai felsőoktatás nemzetközi felzárkóztatására való törekvés a nemzeti rendszerek további gyengülését okozhatja. Így óvatossá kell lenni a nemzetközi egyetemi rangsorokhoz fűzött magyar stratégiai célokkal is. A ranglistapozíciók sokszor nem tükröznek valódi oktatási vagy kutatási teljesítményt és részben csak kommunikációs célokra alkalmasak. Nem biztos, hogy nemzeti szinten az a legjobb felsőoktatási fejlesztési stratégia, amely a Jiao Tong ranglistapontok növelését tűzi ki céljául. Ez a rangsor ugyanis az egyetemek jelenlegi teljesítményében csak a publikációs mutatókat veszi számba, illetve korrekciós tényezőként használja az egyetemek méretét. Figyelman kívül hagyja a jelenlegi oktatás színvonalát és a hallgatók munkaerőpiaci esélyeit, amelyek az egyetemi teljesítmény szintén fontos mutatói lennének.

²² Az informális integráció az angolszász típusú és angol nyelvű képzések nemzetközi elterjedésével kezdődött (először az üzleti képzésben), a formális integráció példája pedig Európában a bolognai folyamat.

Módszertani és szakmai szempontból kockázatos vállalkozás különböző országok igen eltérő egyetemeit rangsorba állítani. Szinte csak az amerikai felsőoktatásban vannak olyan korszerű tudást nemcsak termelni, hanem értékesíteni is tudó egyetemi nagyvállalkozások, amilyenekhez hasonló intézmények csak többnyire kiemelkedő gazdasági teljesítményű országban akadnak. Az ilyen amerikai intézményekhez hasonló magas színvonalon irányított intézményi-oktatási-üzleti modell kiépítése komoly erőforrások felhasználásával is több évtizedbe telhet. Évi több milliárd dolláros nagyságrendű ipari és kormányzati szerződéses kapcsolatok, tudatosan jelentős ráfordításokkal fenntartott öregdiák (alumni) hálózatok hiányában az egyetemek közötti versenyben Magyarország számára legfeljebb az amerikai felső középszint vagy a kontinentális európai élmezőny elérése lehet reális stratégiai cél (Török, [2007]). Az angol nyelvű országok felsőoktatási intézményeinek nemzetközi rangsorokban elfoglalt vezető pozíciói részben annak is köszönhetőek, hogy ezen intézmények bőségesen válogathatnak a nemzetközi oktatói és hallgatói kínálatból, valamint a legtöbb tudományterületen főleg angol nyelvű publikációkkal lehet nemzetközi elismertséget szerezni. Nem lenne azonban célszerű és szakmai érvekkel sem indokolható, ha Európai felsőoktatási versenyképességi gócpontjai valóban csak az első vagy másodrendűen angol nyelvű országok lehetnének.²³

Azonos célért – külön utakon

2009-től - hasonló okok miatt, mint az európai integráció egészének jövője - kérdésessé vált az európai felsőoktatás versenyképességének globális felzárkóztatása. A felsőoktatás sikeres működése kulcsfontosságú szerepet játszik a hosszú távú növekedés fenntartásában. Az egyetemek és főiskolák nemzetközileg jegyzett teljesítménye a gazdaság és társadalom összképén sokat javíthat (Török, [2009]). Európán belül a gyenge országok felzárkóztatás, ugyanolyan fontos, mint az erősek világméretű szereplővé való felerősítése. A két cél azonban nem feltétlenül támogatja egymást. Ugyanez igaz az intézmények esetében is. A magyar egyetemek helyezését lehetne javítani egy további – szakmailag különben aligha indokolt – egyetemi integrációval, hiszen a nagyobb intézményeknek több esélyük van a jobb helyezésekre. Az egyes országok felsőoktatási stratégiájának viszont nem kell mindenképpen a nemzetközi ranglistapontok növelésére törekednie.

Európa esetében ez azt jelentené, hogy például a bolgár felsőoktatás jelenlegi formában való fenntartása inkább csak esélyegyenlőségi kérdés lenne az európai felsőoktatás globális versenyképességének erősítésében. Az Egyesült Államok „felsőoktatási politikájában” (amely szövetségi szinten lényegében nem is létezik) aligha a legfejletlenebb szövetségi tagállamok (mint például Észak-Dakota) felsőoktatási versenyképessége élvezne

²³ Másodrendűen angol nyelvű országnak azokat nevezhetjük, ahol a képzés tetszőleges része bármikor angol nyelven is folytatható a hazai nyelv helyett (Hollandia, skandináv országok), mert ehhez az oktatói és a hallgatói állomány nyelvismerete egyaránt megfelelő.

prioritást. Ahogy az eurózóna problémája is mutatja, az újonnan csatlakozott tagállamokban közös cél az euró bevezetése, azonban a különböző fejlettségű, gazdasági helyzetű országok esetében nem biztos, hogy ugyanaz a gazdaságpolitika vezet eredményre, illetve, hogy pontosan ugyanaz a kamatszint a megfelelő.

Az elmúlt fél évtized szakmai vitáit az Európai Felsőoktatási Térség globális versenyképességének növelése iránti igény, valamint a túl ambiciózus célok tarthatatlansága közötti ellentmondás jellemezte. Ha a szilárd tényekre támaszkodunk, akkor van értelme pozicionálni Magyarországot, illetve a magyar egyetemeket. Ahogy az egyetemi rangsorok is mutatják, globális versenyre leginkább a kutató egyetemek érdemesek. A nemzetközi egyetemi rangsorok módszertani hibáik ellenére azt jelzik, hogy Magyarország jelenleg egyetlen globálisan versenyképes egyetemmel sem rendelkezik. A felsőoktatásban a nemzetközi mérce jelenleg a K+F teljesítmény javítását követeli meg, mert a nemzetközi rangsorokban ez számít. Nemzeti szinten azonban elsősorban az oktatás minőségének javítására kell törekedni.

Irodalomjegyzék

Academic Ranking of World Universities (2006): http://www.arwu.org/ARWU2006_4.jsp
Shanghai, China.

Academic Ranking of World Universities (2010): <http://www.arwu.org/ARWU2010.jsp> ,
Shanghai, China.

AGHION, PH.–DEWATRIPONT, M.–HOXBY, C.–MAS-COLELL, A.–SAPIR, A. [2007]: Why Reform Europe's Universities? Bruegel Policy Brief, 2007/04. szeptember.

ASIaweek [2000]: Asia's best universities.
<http://www.asiaweek.com/asiaweek/features/universities2000/index.html>.

VERY, CH.–GLICKMAN, M.–HOXBY, C.–METRICK, A. [2004] A Revealed Preference Ranking of U.S. Colleges and Universities. NBER Working Paper, No. 10803. National Bureau of Economic Research. October. <http://www.nber.org/papers/w10803>.

BRAUN TIBOR – GLÄNZEL WOLFGANG – NÉMETHNÉ KOVÁCS ÉVA – PERESZTEGINÉ SZABADI ZSUZSA [2002]: Magyarország helyzete a természettudományi alap kutatás világában – tudományometriai tájkép a második évezred végén. Magyar Tudomány, 7. sz. 935–945. o.

BRAUN TIBOR – SZABADI PERESZTEGI ZSUZSA–KOVÁCS–NÉMETH ÉVA [2003]: About Abels and Similar International Awards for Ranked Lists of Awardees as Science Indicators of National Merit in Mathematics. Scientometrics, Vol. 56. No. 2. 161–168. o.

CHIAO TUNG EGYETEM [2005]: Academic Ranking of World Universities 2005. Institute of Higher Education, Shanghai Jiao Tong University.

CHIKÁN ATTILA – CZAKÓ ERZSÉBET [2009]: Versenyben a világgal. Vállalataink versenyképessége az új évezred küszöbén, Budapest: Akadémiai Kiadó, 2009. 401 p. Akadémiai Kiadó, Budapest.

EC [2011]: Background on Innovation in Europe, European Commission 4 February, 2011, http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/innovation_background_en.pdf

C [2003a]: Communication from the Commission The role of the universities in the Europe of knowledge. European Commission, COM (2003) 58. 05.02.2003.

EC [2003b]: „Education & Training 2010” – The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms, (Draft joint interim report on the implementation of the detailed work program on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe), COM (2003) 685 final, European Commission, 11.11.2003

EUROPEAN COMMISSION [2008]: A more research-intensive and integrated European Research Area. Science, Technology and Competitiveness, key figures report 2008/2009. http://ec.europa.eu/research/era/pdf/key-figures-report2008-2009_en.pdf

EUROPEAN COMMISSION [2009]: An analysis of the development of R&D expenditure at regional level in the light of the 3% target. http://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/kina24050enn.pdf

EUROSTAT [2010]: Gross Domestic Expenditure on R&D (% share of GDP) [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php?title=File:Gross_domestic_expenditure_on_R%26D_\(%25_share_of_GDP\).png&filetimestamp=20101214170453](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php?title=File:Gross_domestic_expenditure_on_R%26D_(%25_share_of_GDP).png&filetimestamp=20101214170453)

FORBES... [2010]: America's best colleges, <http://www.forbes.com/2010/08/01/best-colleges-university-ratings-rankings-opinions-best-colleges-10-intro.html>

HARGITTAI, I. [2002]: The Road to Stockholm. Nobel Prizes, Science and Scientists. Oxford University Press, Oxford, Egyesült Királyság.

Innovation Union Scoreboard [2010]: The Innovation Union's performance scoreboard for Research and Innovation, 1 February, 2011, <http://www.proinno-europe.eu/metrics>

LAURSEN, K. [2000]: Trade Specialization, Technology and Economic Growth. Theory and Evidence from Advanced Countries. Edward Elgar, Cheltenham–Northampton, MA.

KRUGMAN, P. [1994]: Competitiveness: a dangerous obsession. Foreign Affairs, 2. 28–44. o.

KRUGMAN, P.–OBSTFELD, M. [2003]: Nemzetközi gazdaság. Elmélet és gazdaságpolitika. Panem, Budapest.

- MIHÁLYI, P. [2002]: Mit érnek a közgazdász diplomák? Figyelő, 37. 46–54. o.
- POLÓNYI ISTVÁN–SZILÁGYI ENIKŐ [2008]: Felsőoktatási privatizáció, felsőoktatási vállalat vagy vállalkozó felsőoktatás? Közgazdasági Szemle, 3. sz. 262–277. o.
- MOORE, J. I. [2001]: Writers on strategy and strategic management. Theory and practice at enterprise, corporate business and functional levels. 2. kiadás. Penguin Business, London.
- PAPP, Z. [2004]: A tudományos teljesítmény mérésének problémáiról. Magyar Tudomány, 2. sz. 232–240. o.
- PALLÓ G. [2001]: Nobel-preferenciák. Magyar Tudomány, 12. sz. 1426–1435. o.
- RODRIGUES, M. J. [2003]: European Policies for a Knowledge Economy. Edward Elgar, Cheltenham– Northampton, MA.
- RODRIGUES, M. J. [2005]: The debate over Europe and the Lisbon strategy for growth and jobs. Background Paper for the Advisory Group „Social Sciences and Humanities in the European Research Area”. Kézirat. Brüsszel, 2005.08.23.
- ROLLER, Kálmán [2001]: "...Mi is voltunk egyszer az Akadémián". Soprontól Vancouverig 1956-2000. Tarsoly Kiadó, Budapest.
- SOSNICK, S. [1958]: A Critique of Concepts of Workable Competition. Quarterly Journal of Economics, Vol. 72. augusztus, 380–423. o.
- THE TIMES... [2010]: Higher Education World University Rankings 2010-111
<http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2010-2011/top-200.html>
- THE TIMES... [2004]: World University Rankings. The Times Higher Education Supplement, november 5.
- THE WORLD FACTBOOK: Central Intelligence Agency
<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/xx.html>
- TÖRÖK, Á. [2009]: Verseny a felsőoktatásban – így mérték ti. In: A jelen a jövő múltja. Járatlan utak – járt úttalanságok. Szerk: Muraközy László. Budapest, Akadémiai Kiadó. 241-294. o.
- TÖRÖK, Á. [2008]: Mezőny és tükörképei. Megjegyzések a magyar felsőoktatási rangsorok használatáról és korlátairól. Közgazdasági szemle, LV. évf. 2008. október. 874-890.
- TÖRÖK, Á. [2007]: Tükör által – homályosan? Közgazdász szemmel a nemzetközi egyetemi rangsorokról, Felsőoktatási Műhely, 2007 (ősz) 91.97. o.

TÖRÖK Á. [2006a]: Az európai felsőoktatás versenyképessége és a lisszaboni célkitűzések. Mennyire hihetünk a nemzetközi egyetemi rangsoroknak? Közgazdasági Szemle, 4. sz. 310– 329. o.

TÖRÖK Á. [2006b]: Stratégiai ágazat stratégia nélkül? A magyar kutatás-fejlesztés teljesítménye és versenyképessége nemzetközi összehasonlításban. Savaria University Press, Szombathely, 252. o.

TÖRÖK Á. - BORSI B. - TELCS A. [2005]: Competitiveness in R&D. Comparisons and Performance. Edward Elgar, Cheltenham–Northampton, MA.

TÖRÖK, Á. [2009]: Science, R&D and Competitiveness – Reflexions on Strategic Options for Human Resources-Based Growth in Hungary and in Europe. In: Kunze, Cornelia and Lenk, Thomas (eds.): Innovation as a Key Factor of Economic Growth in the Enlarged European Union. Transformation. Leipziger Beiträge zu Wirtschaft und Gesellschaft. Leipziger Universitätsverlag, 2009. 21-42.

UEFA TEAM RANKING [2010]:

<http://www.xs4all.nl/~kassiesa/bert/uefa/data/method4/trank2010.html>.

UNCTAD [2002]: World Investment Report 2002. Transnational Corporations and Export Competitiveness. United Nations, New York–Genf.

WORLD ECONOMIC FORUM [2011]: The Global Competitiveness Report 2010-2011.

http://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalCompetitivenessReport_2010-11.pdf.

Kutatás és versenyképesség a felsőoktatásban

Eltérnek az álláspontok azzal kapcsolatban, mit értünk versenyképesség alatt a felsőoktatásban. Tekinthejtük mércének a tandíjbevételt, a felvett, illetve végzett hallgatók létszámát vagy elégedettségét. Általánosabb megfogalmazással azt az intézményt tekinthejtük versenyképesnek, mely rövid és hosszú távon egyaránt jó állásokat biztosít az ott végzett diplomásoknak a hazai és a nemzetközi munkaerőpiacon. Ez a cél a közvetlen anyagi termelésben, igazgatásban és a legtöbb szolgáltatásban részt vevők számára a gyakorlati ismeretek és készségek átadása, a stratégiai ágazatokban pedig az alapismeretek elsajátítása mellett a kutatás művelése révén valósítható meg. A világszerte ismert és respektált Shanghai lista az egyetemek rangsorolásánál a Nobel- és Fields-díjasok, a kiemelkedő publikációk és a rájuk kapott idézetek alapján végzi a besorolást. Ennek fényében egy intézmény csak akkor lehet versenyképes, ha megteremti a magas színvonalú kutatás feltételeit, vagyis a jól kiválasztott témák sikeres műveléséhez elengedhetetlenül szükséges anyagi és szellemi erőforrások kritikus tömegét.

Mit nevezünk versenyképességnek?

Mielőtt belemélyednénk annak taglalásába, hogy milyen szerepet játszik a kutatás a felsőoktatás versenyképességében, tisztáznunk kell, mit is jelent ez a fogalom általános értelemben. Nyilván képességet a helyállásra, a jó helyezés elérésére valamilyen rangsorban, de a meghatározás erősen függ attól, hogyan szól a versenykiírás. A köztudatban a versenyképesség szinte kizárólag a gazdaságra vonatkozik, tehát minél nagyobb és minél tartósabb a gazdasági növekedés, annál jobb a helyezés. Nem mindegy, hogy a verseny rövid- vagy hosszú távú-e, a két esetben ugyanis más, sokszor ellentétes feltételeknek kell megfelelni. A környezettudatos meghatározás hosszú távú versenyt feltételez, az életminőség fenntartásának és javításának képességét jelenti, amit pl. az ún. Human Development Index fejez ki kvantitatív formában¹

¹ Wikipedia, http://en.wikipedia.org/wiki/Human_Development_Index [letöltve: 2011. február 10.].

A kétféle definíciónak megfelelően a felsőoktatás versenyképességét is különbözőképpen határozhatjuk meg². Ha a gazdasági teljesítményt tekintjük mérvadónak, a versenyképesség az intézmény tandíj-, pályázati és vállalkozási bevételeinek növelésével függ össze. Ha azonban távolabb tekintünk, és nemzeti szinten igyekszünk meghatározni a versenyképességet, akkor a magasan képzett, elkötelezett, kreatív diplomások kibocsátása jelenti a mércét. Bár a kétféle versenyképesség nem feltétlenül függ össze egymással, az utóbbi javulása sokszor magával hozza a gazdasági eredményt is.

Miután a kutatás szerepét vizsgáljuk a versenyképesség alakításában, feltétlenül meg kell különböztetnünk a hazánkban egymás mellett működő kétféle intézménytípust: az egyetemeket és a főiskolákat. Az előbbieket hivatásukat magas színvonalon gyakorló, stratégiai képességekkel rendelkező szakembereket képeznek, ennek biztosítására magas színvonalon kutatnak, emellett a tudományos és műszaki innovációs értékkeremtés céljából együttműködnek a társadalom különböző csoportjaival. A főiskolák feladata felsőfokú ismereteket igénylő hivatások gyakorlati szakembereinek képzése, ehhez általában nincs szükség magas színvonalú kutatásokra, bár különleges célok eléréséhez esetenként ilyenekkel is kell foglalkozni.

Egyetemek versenyképessége

Fentiek alapján az alábbiak szükségesek ahhoz, hogy az egyetem nemzetközi (és ebből következően nemzeti) szinten versenyképes legyen:

- magas szintű kutatás,
- magas szintű oktatás,
- megfelelő infrastruktúra,
- megfelelő finanszírozás,
- sokszínűség,
- mobilitás.

Első helyen áll a magas színvonalú kutatás, ugyanis stratégiai képességekkel csak úgy vértelmezhetjük fel az egyetem hallgatóit, ha folyamatosan ismertetjük velük a szakterületükön született legújabb tudományos eredményeket, kutatási módszereket és ezek értékelését, beleértve a kritikát is. A magas szintű kutatás automatikusan magával hozza a magas szintű oktatást is. Nemcsak azért, mert a jó kutató naprakész ismeretekkel tudja gazdagítani tanítványait, hanem azért is, mert jó kommunikációs képességekkel kell rendelkeznie, különben nem tudja folyóirat-cikkekben, konferenciákon, szemináriumokon jól „eladni” tudományos eredményeit a nemzetközi kutató közösségnek. Emellett azt sem té-

² Barakonyi K.: *A felsőoktatás versenyképességéről*, Vezetéstudomány **XLI**, 12. szám, 4-19 (2010).

veszthetjük szem elé, hogy manapság a legtöbb tudományterületen csapatmunka hozza meg az eredményt, így a legtöbb esetben csak abból lehet nemzetközileg elismert, jó kutató, aki egyúttal jó szervező, csoportját összetartó és motiváló, elkötelezett vezető is. Az életidegen, érthetetlenül motyogó, mégis zseniális eredményeket felmutató tudós ma már csak ritkán jelenik meg a katedrán, a kutatásban kiemelkedő oktatók nagy többsége nem ilyen.

Nem véletlen, hogy egyre nagyobb tekintélynek örvend az ún. Shanghai-lista³, mely a következő kritériumok alapján rangsorolja a világ egyetemeit:

- *az oktatás minősége*: a Nobel- és Fields-díjas volt hallgatók száma;
- *az oktatói kar minősége*: a Nobel- és Fields-díjas jelenlegi oktatók, valamint a sokat idézett kutatók száma;
- *tudományos teljesítmény*: a Science Citation Index-ben szereplő publikációk száma, külön figyelembe véve a Nature, illetve a Science nemzetközi tudományos csúcsfolyóiratokban megjelent cikkeket;
- fenti mutatók egy főre eső hányada.

Nyugodtan kijelenthetjük, hogy a világ minden, magára valamit is adó egyeteme igyekszik megjelenni, ha lehet, előbbre kerülni ezen a listán. Ismeretes, hogy 2010-ben hazánkból mindössze két egyetem szerepelt rajta. Az ELTE és a Szegedi Egyetem a 301-400. helyezést érdemelte ki, ami a hazai teljesítményt illetően szerénységre int.

A magas színvonalú kutatás feltételei

- Ha versenyképes egyetemeket akarunk létrehozni Magyarországon, magas színvonalú kutatást kell ezekben megvalósítani, melynek az alábbi feltételei vannak:
- kritikus tömeg:
 - szellemi potenciálban,
 - infrastruktúrában,
 - finanszírozásban;
- a rések felderítése;
- elfogulatlan minősítés;
- tisztességes verseny.

³ <http://www.arwu.org/ARWUMethodology2010.jsp> [letöltve: 2011. február 10].

Aki dolgozott már kutatóhelyen, tudja, hogy el kell érni bizonyos létszámot, felszereltséget és anyagi támogatást ahhoz, hogy egy kutatási feladat megoldásához a siker reményében fogjunk hozzá. Ez a kritikus tömeg a fizika egyes területein sok milliárd dolláros nagyberendezés(ek)e)t jelent, mint a részecskegyorsító Genfben, de még a viszonylag kevés eszközt igénylő humán tudományokban sem elhanyagolható, mert ha eszközt és anyagot nem is, de szellemi potenciált itt is igényel a sikeres kutatás. Magányosan csak a legkritikább esetben lehet kiemelkedő eredményt elérni, a tudományos állításokat már születésük pillanatában kritikának kell alávetni, ez pedig csak akkor lehetséges, ha együtt vannak, vitatkoznak, érvelnek a felkészült elmék. Nem véletlen tehát, hogy az ambiciózus fiatalok a nagy amerikai és nyugat-európai tudományos központokba igyekeznek, itt kaphatnak ígéretes témát, megfelelő anyagi és szellemi támogatást, kifizetési lehetőséget. A kutatásban semmi értelme azt hangoztatni, hogy a veréb is madár, a szociális szempontokat nem itt kell érvényesíteni, mert ez csak az erőforrások pazarlásához vezet.

Miután a kritikus tömeg megteremtése adott tudományterületen igen nagy összegeket igényel, ezt pedig nem minden nemzetgazdaság képes előteremteni, kisebb országoknak, kisebb kutató intézményeknek olyan témákat érdemes művelni, amelyekre nem terjed ki a nagyok figyelme, ezért kisebb anyagi ráfordítással is művelhetők a siker reményében. A kutató óriások által szabadon hagyott résekbe be lehet hatolni, és ott nemzetközileg is számottevő eredményeket lehet elérni. Magyarország soha nem lesz képes arra, hogy önállóan fenntartsion pl. egy olyan hatalmas űrkutató állomást, mint a Kennedy központ, de sikeresen fejlesztettük ki a Pille nevű sugárdózis mérő műszert, amit rendszeresen használnak az űrutazások során. Hasonlóan sikeresek vagyunk pl. az agykutatásban, a matematika és a fizika bizonyos ágaiban.

Alapvető jelentőségű a tudományos kutatás versenyképessége szempontjából a teljesítmények elfogulatlan minősítése. Erre igazán csak az adott tudományterülettel foglalkozó teljes tudományos közösség képes, ezért a minősítést nemzetközi zsűriekre kell bízni, külföldi szakértőket is be kell vonni a teljesítmény értékelésébe. Ez nem könnyű az ún. nemzeti tudományok esetében, mert sokszor ezek művelői szinte kizárólag magyarok, de itt is törekedni kell az objektivitásra. Ha elfogulatlan a minősítés, lehetőség nyílik a tisztességes versenyre, melyben kiválnak a legjobbak, akik hazai intézményben, hazai körülmények között (is) képesek nagy eredményeket elérni. Van erre jó hazai példa: az Országos Tudományos Kutatási Alap tematikus pályázataiban a széles tudományos közvélemény az esetek nagy többségében utólag is legitimálja a döntést.

Gátló tényezők

Sajnos Magyarországon számos tényező gátolja a sikeres kutatást, ezek közül csak a legfontosabbakat sorolom fel:

- versenyellenes kultúra,
- a kritikus tömeg hiánya,
- belterjes minősítés,
- alulfinanszírozás,
- elégtelen kapcsolat a gazdasággal,
- agyelszívás.

Talán az elmúlt ötszáz év magyar történelmében keresendő annak az oka, hogy hazánkban nem nagyon szeretik a versenyt, még akkor sem, ha az tisztességes. A tapasztalat túl sokszor mutatta, hogy azok törtek előre, akik lepaktáltak az aktuális elnyomó hatalommal, és nem a képességeik, hanem a szervilizmusuk, rosszabb esetben az árulásuk jutalma lett az előrejutás, a siker. Politikai hovatartozástól függetlenül, igen nagy erők mozdulnak meg valahányszor egy kormányzat igyekszik megteremteni a megfelelő feltételeket, akár a kutatás finanszírozásában, akár az infrastruktúrában. Emiatt aztán nehezen jön létre a szellemi potenciál kritikus tömege, a negatív folyamatokat felerősíti a klikkesedés⁴ vagy az „adjunk mindenkinek egy kicsit, abból nem lehet baj” opportunizmusa. Nem is születnek elegendő számban kiemelkedő eredmények, ezért a közvélemény és a mindenkori kormányzat nem elégedett a nemzeti szintű kutatási teljesítménnyel. A következmény az alulfinanszírozás, ez teljesítménycsökkenéshez vezet, a gyengébb eredmények érvként szolgálnak a további alulfinanszírozáshoz, így könnyen beindulhat egy lefelé tartó spirál, melyet felerősít az agyelszívás.

További problémát jelent, hogy nincs megfelelő kapcsolat a tudomány és a gazdaság között. Az alapkutatások eredménye csak a legritkább esetekben fordul termőre itthoni vállalatnál, pl. a legsikeresebb élettani felfedezéstől is csak az várható, hogy a rá épülő terápiát megtestesítő gyógyszerjelöltekre vonatkozó know-how legyen jól eladható. A felfedező kutatás értelme pl. a magyar gyógyszeripar szempontjából elsősorban az, hogy kiváló kutatókat nevel ki, akik az itt létesített, hazai vagy külföldi tulajdonú kutató intézetek szellemi utánpótlását biztosítják. Jelenleg zavaró módon keveredik az alapkutatási és az alkalmazásokra épülő innovációs eredmények elismerése és pályázati rendszere. Semmi értelme nincs például az OTKA által támogatott alapkutatási pályázatokban, sőt az MTA doktori címért lefolytatott eljárás során kitérni a gazdasági hasznosíthatóságra. A másik oldalon, az

⁴ Barakonyi K.: *A felsőoktatás versenyképességéről*, Vezetéstudomány **XLI**, 12. szám, 4-19 (2010).

innováció támogatásánál pedig túl könnyen osztogatják a pályázati pénzeket, nincs kidolgozva a gazdasági eredményt is figyelembe vevő értékelési rendszer, a kutató, a fejlesztő, a feltaláló saját kockázatvállalásának feltételei, nem követik nyomon a támogatások sorsát. Érthető tehát, hogy romlik a pályázati rendszer eredményessége, a közvélemény egyre érdektelenebb, már-már szkeptikus lesz, ami visszahat a mindenkori kormányzat finanszírozási hajlandóságára.

Új felsőoktatási törvény: fókuszban a minőség

Az új felsőoktatási törvény koncepciójának egyik fontos célkitűzése, hogy orvosolja a fenti hiányosságokat, ezért helyezi előtérbe a minőséget minden területen, így az egyetemi kutatásokban is. Ezt nem elég szavakban hangsúlyozni, konkrét jogszabályokra és intézkedésekre van szükség. A legfontosabbnak a kutató karok, esetleg egyetemi kutató intézetek létrehozását és ezek elkülönülő anyagi támogatását tartom. Ez serkentené a tisztességes versenyt, ami nélkülözhetetlen a nemzetközi helyállásban. A fociból ismeretes megállapítás, hogy csak az az ország szerepelhet jól a nemzetközi tornákon, melynek jó a bajnoksága, messzemenően igaz a kutatásra is. Az eredmények folyamatos értékelése segít a hibák kijavításában, egyúttal motiválja is a résztvevőket. A 2010-ben sebtében odaítélt kutatóegyetemi cím nem szolgálja a minőség tényerését, mert már előre lehetett tudni, mely intézményeknek fogják odaítélni, és a jelenleg öt egyetemet számláló csapat egy, legfeljebb két új taggal bővílhet. Arra sincs biztosíték, hogy az elnyert anyagi támogatást éppen a kutatásra, a legérdemesebbek támogatására fordítják majd. A kutató kar vagy intézet címért viszont versenyezhetnének kisebb egyetemek, akár főiskolák szervezeti egységei is, így kapva lehetőséget arra, hogy megmutassák, mit tudnak. Az egyetemek felső vezetésének konfliktuskerülő magatartása nem kedvez a kutató karok létrehozásának, általában a versenynek, csak hogy ha ez így marad, ne is álmodjunk a nemzetközi versenyképesség javításáról, de még a fenntartásáról sem.

A kritikus tömeg megteremtésének fontos eszköze a karok minimális méretének meghatározása. Mindössze tucatnyi oktatót foglalkoztató egység ne formáljon jogot magának a szenátusi képviselőre és különleges elbánásra, józanul gondolkodva teljesen világos, hogy ilyen mini-szervezetekben nem jöhet létre megfelelő kutatási potenciál, komoly munkáról szó sem lehet. Mint már láttuk, az elfogulatlan minősítés egyik előfeltétele a nyitottság, a szakértők lehető legszélesebb körének bevonása a minősítési folyamatba. Sajnos – az egyetemi közvéleménnyel szemben – úgy gondolom, hogy a jelenleg követett habilitációs eljárás nem felel meg a nyitottság kritériumának, mert nem elég széles a minősítők köre, ez pedig kedvez a bennfentes döntéseknek. Nyugodtan feladhatnánk tehát a habilitáció intézményét, és rábízhatnánk magunkat az MTA doktori címre akkor, amikor a professzori kinevezésekről alakítjuk ki a véleményünket.

Az egyetemi felsőoktatás magas színvonalát a doktori iskolák, a tehetséggondozás állapota is befolyásolja. Ezt bizonyos intézményekben és képzési területeken kiválónak tartom, ugyanakkor sok helyen előfordul, hogy a doktori képzés csak a felsőoktatás révén megszerezhető anyagi és más előnyök megszerzésének lehetősége miatt vonzza a diákok egy részét, igazából nem érdekeltek benne sem ők, sem a témavezetők. A doktori iskolák szigorú akkreditációjával, a kimenet alapos ellenőrzésével ennek elejét lehet venni, és mindenütt biztosítható a magas színvonal. Igen sikeres a diákköri mozgalom, mely a legtehetségesebbek korai bekapcsolását teszi lehetővé a kutatásba. Az új törvényben erősíteni kell a jelenlegi, kedvező irányzatokat.

Összegezés

Nem kell nagy bölcsesség annak megállapításához, hogy a hazai egyetemek csak akkor lehetnek igazán versenyképesek a nemzetközi mezőnyben, ha nem félnek a megmérettéstől. Ne elsősorban a jogszabályok kényszere, hanem saját, belső készítésük vigye őket előre, és a siker nem marad el. Ha a – nemcsak anyagi – körülmények javításában előre jutunk, és a külföldön dolgozó, kiváló, fiatal kutatóinknak csak egy részét sikerül hazahozni, élre állhatunk a régióban. Panaszkodással, a versenyfeltételek kijátszásával, a szociális szempontok túlhangsúlyozásával azonban nem megyünk semmire, a köröttünk folyó kemény versenyben kudarca vagyunk ítélve.

L. Rédei Mária

A térbeli mobilitás a szellemi tőke növelésének alapja

Számos kutatás igazolta, hogy a térbeli mobilitás a társadalmi felemelkedésnek egyik leggyorsabb csatornája. Az 1990 előtti időszakban a határokon belüli migráció erre tömeges példát mutatott. A rendszerváltás egyik meghatározó körülménye a határok átjárhatóságának megvalósulása, ami lehetővé tette a nemzetközi folyamatok kétirányú áramlását.

A közgazdaságban ismert 4 fő áramlás, a tőke, az áru, a szolgáltatások és a munkaerő szabad áramlása, ami nálunk ebben a sorrendben és nem egyidejűleg valósult meg. A rendszerváltás elemei, politikai, gazdasági, tulajdonosi, nemzetköziesedési és intézményi értelemben, a korábbiaktól eltérően alakultak. Mindez olyan hatással volt az itt élőkre, hogy intenzív határokon átlépő be- és kiáramlás kezdődött. Szembesülni, egy versenygazdasági környezettel, azzal a következtetéssel járt együtt, hogy az emberi erőforrások felértékelődtek.

Tömegek számára vált egyértelművé az, hogy a szellemi tőke a szocializmus időszakát követően a piac gazdaságban többlet értékévé vált. A Magyarországon e vonatkozásban zajló folyamatok példát mutattak arra az elméleti megállapításra, hogy **ha kihívásokkal teli környezetben élünk, akkor magunk is többet teszünk a megfelelés érdekében.** Vagyis, ha látjuk a szellemi erőforrásokba befektetettek megtérülését, akkor magunk is teszünk ennek érdekében. Elindult Magyarországon is a külföldön történő tanulás, hozzánk is érkeztek olyan külföldi tulajdonú oktatási intézmények, akik idegen és hazai végzettséget kínáltak, és Magyarország, mint a migráció egészében így a tanulási célú mozgásban is, befogadó lett.

Tapasztalható volt, hogy a hazánk nem veszített akkora szellemi erőforrást, mint más rendszerváltó ország. Mindez azzal volt összefüggésben, hogy nagyarányú nemzetközi tőkebefektetés érkezett hozzánk, és ennek működtetéséhez szükséges volt az alkalmas szellemi erőforrás is. Nálunk a hazai magasán képzett munkaerő beépült, majd haladt a nemzetközi vállalat karrier létráján, és vált egy idő múltán a vállalat vezetője és került számos esetben a regionális döntési tanácsstagjává. Az ún. **internal brain drain** a hazai gazdaságnak is előnyös volt. (Rédei, 1995.) Az alkalmas hazai munkaerőforrás, - életkori,

szakmai személyiségi jegyek alapján -, gyorsan kimerült és ekkor indult meg a toborzás közvetlen az oktatási intézményekről és jöttek létre az első állásbörzék. Elsőként a Marx Károly közgazdasági egyetemen indult a nemzetközi vállalatok közvetlenül egyetemről történő toborzása, majd más egyetemeken is rendszeressé vált.

A tanulmányi célú mobilitás értelmezése

A nemzetközi migráció befogadó szerinti főbb kategóriái a hosszabb időre vagy véglegesen letelepedő, a rövid időre céllal (munkavállalási, tanulmányi, család, egészségügyi és jövedelemszerző) érkező tartózkodók, valamint a humanitárius befogadás szerinti menekültek, menedékesek. Magyarországon a migráció kérdését a Schengeni csatlakozás megvalósulásakor 2007-ben a személyek szabad áramlása c. törvényben szabályozták.

A tanulmányi célú mozgás, amelynek a fogalmi elhelyezkedése a befogadási lehetőségek között meghatározott, egy kis szeletét jelenti a mozgásnak. A **14 év felettiök önálló** célú mozgását határozza meg, amely során **akkreditált** oktatásban vesznek részt. E vonatkozásban az oktatási intézményeknek a munkáltatókhoz hasonló jogköre és kötelezettsége van. Nevezetesen köteles meggyőződni, pl. a tanulmányok végzéséről, hogy valóban hallgatói jogviszonya van, amennyiben nem, akkor az oktatási intézmény költségén kell a hazautaztatást végeznie. Azzal, hogy nincs felső életkori határa ennek a bejutásnak, olyan biztonságot érintő elemet kell említeni, ami lehetővé teszi, és erre vannak hazai példák is, hogy nem megfelelő életkorú személyek a legális bejutás egyik könnyű csatornájának tekintik ezt a csatornát. Ehhez hasonló a kutatói, ill. tanári mobilitás kérdése. Ezek azonban munkavállalási kategóriába soroltak. (G. Lukács-IIIés 2005.Rédei, 2005.)

A világban a tanulási célú mozgás egy dinamikus csoportot jelent. Közel **3 millió fő hazájától eltérő országban folytatott felsőfokú tanulmányokat**. A világ tanulási célú migránsainak 60 %-a az ázsiai és afrikai kontinens országaiból kerül ki. Az egész világra kiható folyamat, az 50 es évek demográfiai robbanásával kezdődött. A nagy létszámú korosztályok munkaképes korba érve, és nem találva otthon elegendő munkahelyet, érdeklődésük a kivándorlás felé fordult. A fejlett világ pedig felismerte ennek humán erőforrás toborzási lehetőségeit. Európában a II. világháborút követően alakultak ki azok a folyamatok, hogy nyelvtanulási célból, főként az idegen nyelvű levelezők, hosszabb rövidebb időre más országba települtek. Az újonnan feltörekvő kelet európai országok mind egyértelműben ismerik fel az oktatás jelentőségét, és a külföldi hallgatók fogadásából származó előnyöket. Hazánk 1990 óta növekvő mértékben toboroz külföldi hallgatókat és ma már több mint 18 ezer fő folytat orvosi, fogorvosi, gazdasági, nyelvi, agrár és műszaki tanulmányokat.

Kettős hatás érvényesül a folyamatban. Egyfelől a **földrajzi és ezzel a nyelvi diverzitás** kérdése, másfelől a dinamikus kínálat. Látható számos európai versenyképességi elemzésben az, hogy a nyelvi akadályok a nemzetközi üzleti élet terjedésében mit okoznak,

és mennyire szétdarabolják a kontinens szabad áramlását. Másfelől a fejlődő és feltörekvő országokban, a humán erőforrás befektetések szerepe megnőtt, megtakarításaik egyre nagyobb hányadát fordítják erre. És a növekvő kínálatból nő annak is a valószínűsége, hogy kiváló képességű hallgatót találnak, amire a globális gazdaságnak kifejezetten szüksége van. Lásd a Szilikon Valley –k létrehozásának alapgondolatát, vagy a kiválósági centrumok létesítését.

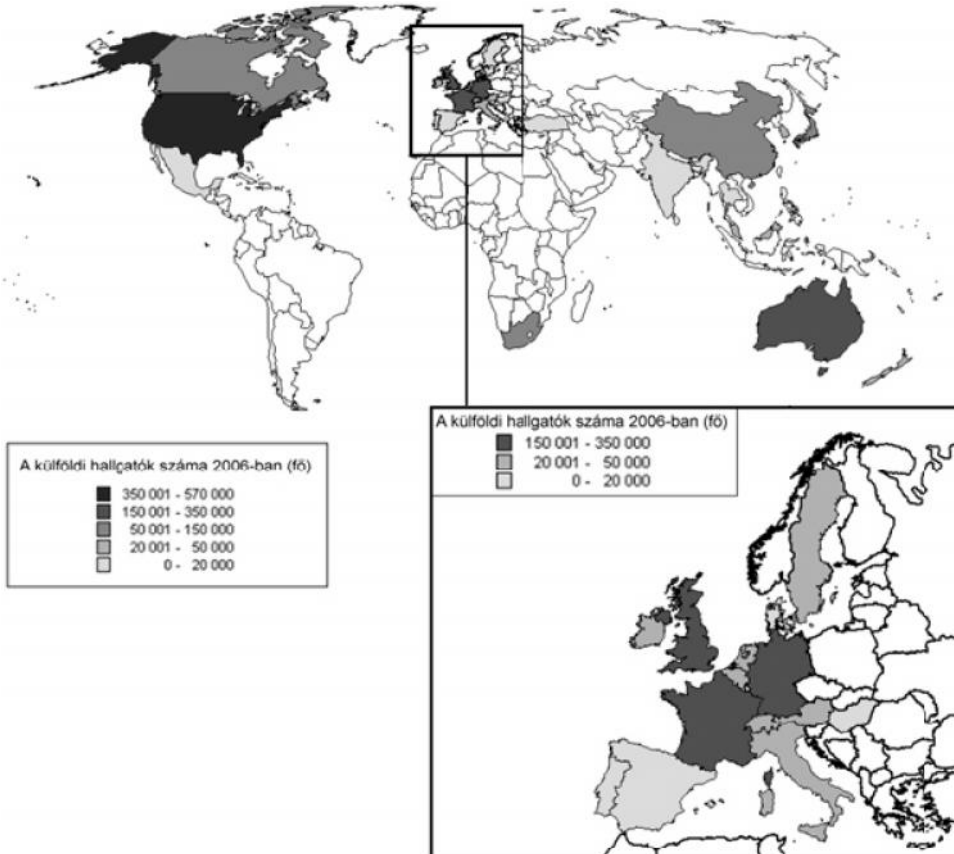
A szellemi tőke épülésének hosszú és kiválasztást jelentő szakaszait követően, **üzleti és állami támogatások** nyílnak meg. A hazai Erasmus hallgatók visszaérkezési jelentései alapján azt állapíthatjuk meg, hogy a legjobb 15%-a tanulmányainak befejezését követően nem tér vissza. Mindez lehet, hogy pozitív üzenet, hiszen többsége feltételezhető, hogy külföldi támogatáshoz jut, és későbbiek során szellemi többlettel, tapasztalattal és kapcsolatokkal térhet haza. De az is lehet, hogy nem tér haza. Az interjúk azt is mutatják, hogy amikor a családalapítás időszaka elérkezik, erre a visszatérésre sor kerül.

Az európai uniós bővítési folyamat tapasztalatainak egyike az, hogy a szabad munkaerő piacon az európai kultúra, kinézett preferencia szempont. A feldolgozóipari ártrendezés azzal járt együtt, hogy nőtt a hazai igény a nemzetközileg jártas specialistákra. Megemlítendő a **feminizáció** kérdése, azaz egyre több nő kapcsolódik a munkaerő piachoz, kiemelten a fejlődő világban, és a képzettebb nők fokozódó bekapcsolódása jellemző. A brain drain több mint 60%-át nők jelentik, akik a kínálkozó lehetőségeket jobban tudják hasznosítani.

A globalizáció kiterjesztette a végzettség, képesség, képezhetőség és a tapasztalás fogalmainak alkalmazását. Így a **graduation, skill, ability, experience** ma már szinonimnak tekinthetők.

A tanulási célú folyamat a világban térbeli koncentrációt mutat. (Rédei, 2009) A nagybefogadó országok, USA, Kanada, Ausztrália jelentik ennek pólusát, akik folyamatos toborzást végeznek. A befogadó országok egy részére nem jellemző a hasonló arányú kibocsátás. A térbeli mobilitással elérhető többlet függ a résztvevők tudatosságától. Elmondható ez a migránsra, a befogadó államra és a konkrét térségre, intézményre. (Rédei 2007)

1. ábra. Tanulási célú befogadók a világban

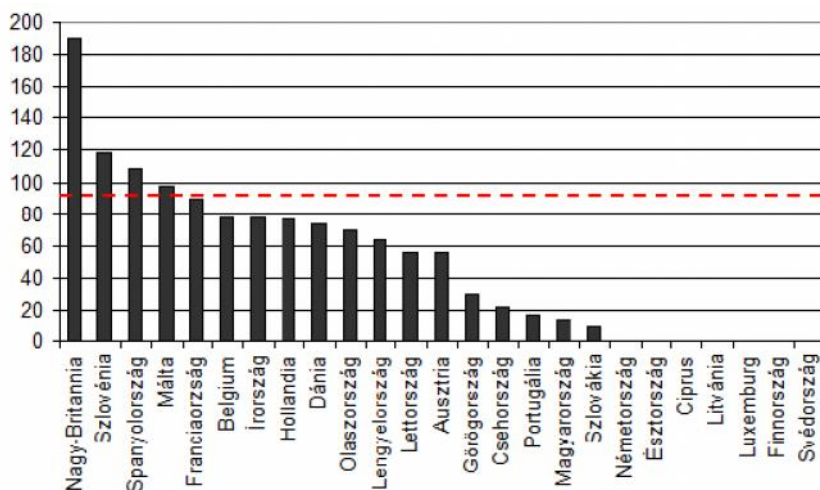


Forrás: adatok <http://atlas.iienetwork.org> és saját szerkesztés

A folyamat **szereplői** közé sorolható a hallgató, a befogadó ország, a cél régió és maga az oktatási intézmény. Az egyes résztvevők feladataik, céljaik és eszközeik eltérnek. (Rédei 2006. 2007) A hallgató szeretne bejutni, a tömeges és jogi kérdéseket szabályozza az állam, a régió a versenyképesség egyik szereplője és az intézmény a bevételt, a kapcsolatépítést és a nemzetközi rangsort szeretné e módon növelni. Sikeres munkájuk tudatos, alulról kezdeményező és promóción alapul. Számos egyedi jellemző is szerepet kap, mint egyéni vágy, intézményi specialitás, jogrendi változások, gazdasági, versenyképességi, társadalmi-demográfiai pl. nagy létszámú kohorszok. Egyéb, pl. kozmopolita személyiség fejlesztése.

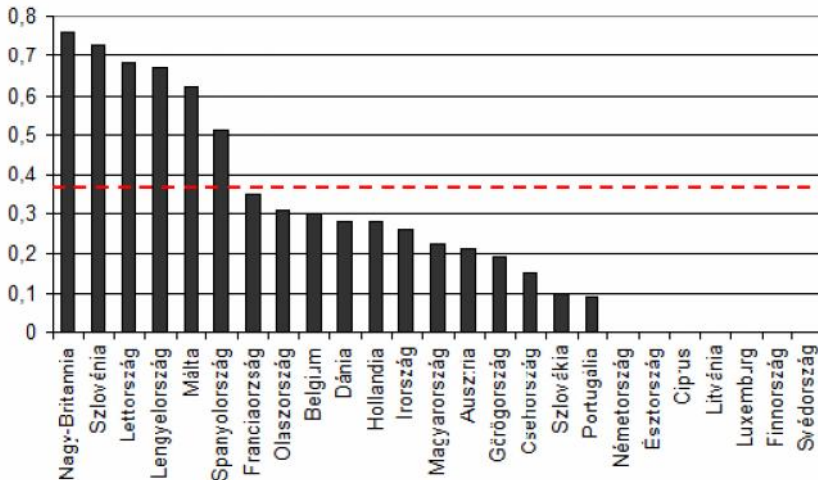
Elindult a szellemi tőke fejlesztésében az **öngondoskodás** folyamata. Ez annak felismerése, hogy a fizikai és szellemi képességeink fejlesztése nem csak központi feladat. A bevezetőben említettek, miszerint ha látja értékét, akkor maga is befektet, jelenik meg a fizetős oktatás, a külföldi tanulás, a magán órák stb. folyamatában.

2. ábra. Az oktatási intézmények magánbefizetésekből származó bevétele egy főre vetítve



A migráció egyik feszültséget okozó része az integráció kérdése. Azzal, hogy a forrás régiók a fogadó régióktól földrajzi értelemben is távolabb kerültek, a kultúra, a nyelv és a mindennapok tapasztalása távolodott. Napjainkban a globalizáció kiterjedése igényli a termelés megvalósításhoz a nemzetközileg jártas és a helyiekkel kapcsolatot teremteni képes munkaerőt. Így kerültek az expatok a keresés középpontjába. Áltatában is összegezhető az, hogy ahol a nemzetközi tőkebefektetés megjelenik, ott igény keletkezik az alkalmas szellemi erőforrások felhasználására. K- Európa a 90-es évek az FDI egyik pólusa volt, és **ahol FDI ott kell a HDI**. Ma már nemcsak a nyelv, hanem a versenyképesség, a kozmopolita magatartás válik döntővé.

3. ábra. Az oktatási intézmények magánbefizetésekből származó bevétele a GDP-hez viszonyítva



Forrás: <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/privatespending.pdf>; p.46.p. 48.

Centrum periféria kérdései

A pólus és környéke a nemzetközi migrációban is hangsúlyosan és több térségi szinten jelenik meg. Globális szinten a nagybefogadó országok történelmi gyakorlat az, ami a világ egészére hatással van. A gazdasági vezető szerep, a nyelv és a gyarmati kapcsolatok számos országot tesznek kiemelten vonzóvá. Ezek többsége a külföldi állampolgárok mozgását és befogadását támogatja. A régiók szerepe a tudomány a kutatás és fejlesztés illetve az oktatás területén jelent kiemelt érdeklődési területet.

Azzal, hogy a magas életszínvonalal rendelkező országokból tízszer annyian jutnak a szellemi tőke reprodukcióját biztosító külföldi tanuláshoz, mint a szegény országokból, a világ **regionális egyenlőtlenségek újratermelésének** egyik forrását képezi. A folyamat ugyanakkor lépcsőzetesen valósul meg. A szegény országokból részben a megélhetési kiadások, részben a beilleszkedés a tudás megszerzésének fokozatossága kapcsán azt láthatjuk, hogy kevésbé fejlett országból nem közvetlenül a magas megélhetési költségeket jelentő országokba irányul az érdeklődés. Magyarország **geopolitikai** helyzete az EDU-ban és az ERA-ban, számos kapu, és híd szerepet képvisel. Azok az elemzések, ame-

lyek a hozzánk érkezők letelepedési helyét kistérségi szinten és összetételüket értékeli, az állapítható meg, hogy a fiatalabb, képzetesebb legjobb 80% a kistérségi centrumokban telepszik le. Valamint az elmúlt évtizedben a hozzánk érkező külföldiek népességi súlypontja a főváros térségébe irányul és magába Budapestre és agglomerációjába kerül a 60-70%. ! Tehát az urbánus érdeklődés és a centrumokba kerülés külső és hatékony erőforrással látja el őket.

Magyarországon az elmúlt évtizedben **olyan generáció** nőtt fel és kapcsolódik a munkaerő piacba, akik nyelvet beszélnek, némi külföldi tapasztalattal, esetenként kapcsolatokkal rendelkeznek. Ők már új szemlélettel, képességekkel rendelkeznek, módosítják a munkaerő mobilitási folyamatokat, és a népesség letelepedésének térbeli átrendeződését.

A **studentifikáció** kérdésére jó példákat említhetünk Magyarországon. A military „conversion for civil usage” projektek nagymértékben bővítették annak a lehetőségét, hogy a 60-as évtizedekben a városok szélére épített orosz laktanyák, amelyek a város bővülésével ma már beépültek a város testbe és nem annak fénypontjai voltak, új funkciókkal pl. oktatási intézmények, megújuljanak. A városok szerkezetét és a campusok életével annak arculatát és hangulatát, netán student ‘ghettoisation’ folyamatát indították el.

A határokat átlépő populáció az itt eltöltött idő alatt kisebb nagyobb benyomásokat szerez, ami később arra készíti, hogy ismétletlen belépjen, esetleg módosult szándékkal. Ennek mérése fontos információ, ezt nevezzük **cirkulációnak**. (Illés- Rédei - Kincses 2010)

Visszatérve egy gondolattal a képzettség és a tapasztalás, készségfejlesztés szinonimáihoz, említem meg, az un. **horizontális mobilitás** jelenségét. A horizontális migráció jelenti az akadémiai terület és az üzleti élet kapcsolat teremtését, a tanulásnak a gyakorlati étellel történő komplementer hatásait.

A hallgató mobilitás alakulását döntő mértékben alapozza meg az, hogy miként készíti elő az intézményi és az **oktatói mobilitás** a kapcsolat felvételét és a szerződést. Ezért készült el első alkalommal 2009 – ben a hazai oktatói kapcsolatok feltérképezése. A kiadvány <http://www.redeimari.hu/images/konyvek/erasmus.pdf>

(Redei-Telbisz-Nemes.N. A. 2009.) első alkalommal elemzi az oktatói mobilitás kérdését. Megállapítja, hogy a főváros mellett a megyei jogú városokban történt nagyarányú kapcsolat felvétel, keretét jelentette az oktatói és a hallgatói mobilitásnak. Az uniós csatlakozási tárgyalások előkészítésével mind a be és kimenő hallgatók száma a legnagyobb arányú és dinamikus növekvő Lengyel- Cseh és Magyarország esetében valósult meg.

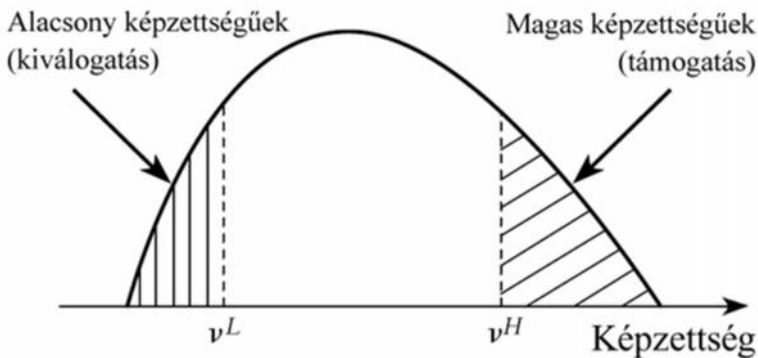
4. ábra. A szellemi tőke növelésének elméleti összefoglalója a Bloom taxonomy



Ez azt mutatja, hogy a tanulmányok végeztével a kikerülő diák olyan un. tacit tudással rendelkezik, amiből hiányzik a tapasztalat, az alkalmazás. A munkában eltöltött évek alkalmasak arra, hogy gyakorlattal, különféle helyzetekben szerzett tapasztalattal ezeket bővítse és a felhasználásból hazai és nemzetközi, újabb készségeket és ismereteket szerezzen.

A világban a migránsok négyötöde alacsony iskolai végzettséggel rendelkezik. Az ő befogadásuk erős kiválogatást jelent és azok, akik magasan képzetek üdvözölve vannak a bejutás során. Az irodalomban az előbbit un. red card azaz megállítónak nevezik, míg azok, akik kívánatosak, azokat vörös szőnyeggel várják, azaz red carpet. ld. Borjas(1994) ábráját.

5. ábra. Képzettség és migrációs bejutás



A szellemi tőke növelése egy hosszú folyamat. Ennek első szakaszában, amikor írni, olvasni meg tanulnak az állam feladata. Később a családi finanszírozás kap helyet, amikor fizetős iskolába kerülnek. Majd a felsőfokú tanulmányokban is a kiváló helyekre fizetni kell és itt már az ösztöndíjak is megjelennek. A doktori iskolák utolsó éveiben tapasztalható az üzleti élet finanszírozása, amikor is a legjobb diákoknak a lehalászása megtörténik. A 6. tábla azt mutatja, hogy azokban az iskolában ahol magasa a diákok száma ennek közel harmada PhD hallgató. A nők aránya ebben a folyamatban eléri a 30 !0%-ot.

1. táblázat. A fogadó országokban a PhD hallgatók megoszlása

Fogadó ország	A külföldi PhD hallgatók		Az európaiak aránya (%)	A nők aránya (%)
	száma (fő)	aránya az összes PhD hallgatóhoz (%)		
USA	78 884	26,3	n.a.	n.a.
Egyesült Királyság	22 824	26,8	31,1	39,0
Spanyolország	8 677	13,2	16,6	45,7
Ausztrália	8 033	24,0	n.a.	41,7
Svájc	5 359	38,7	68,7	37,9
Kanada	4 655	17,3	18,7	35,2
Svédország	3 147	14,9	35,7	43,1
Ausztria	2 705	17,6	45,3	40,4
Belgium	1 990	31,3	28,7	31,4
Cseh Köztársaság	1 367	7,1	8,6	35,8
Finnország	1 990	6,4	25,2	37,5
Dánia	1 350	18,8	22,4	36,0
Norvégia	872	15,4	36,3	38,9
Portugália	727	6,1	13,4	47,2
Korea	649	1,9	0,2	34,7
Magyarország	496	7,1	3,8	n.a.

Forrás: OECD Education database, 2005.

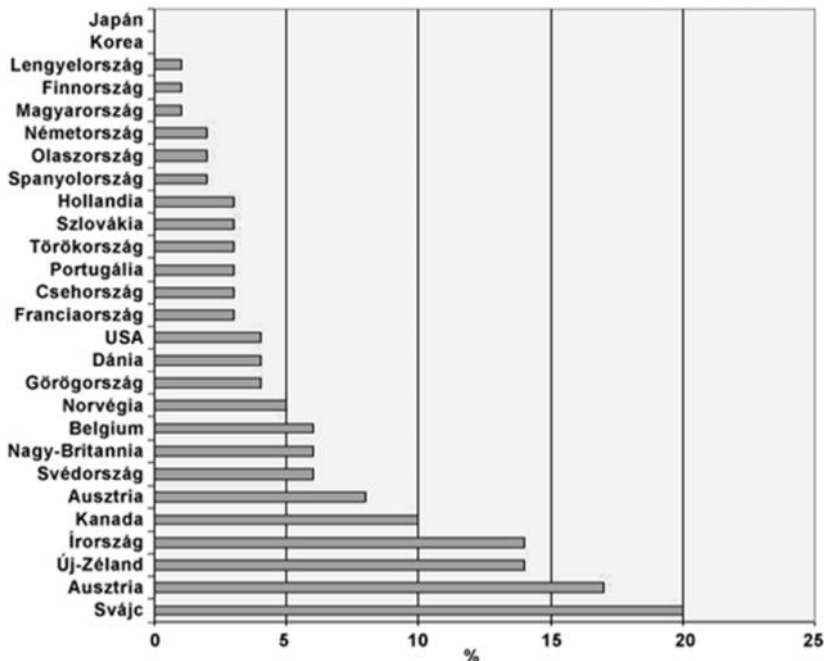
A migrációs folyamatokat csupán statisztikai változókkal jellemezni nem elegendő. Az empirikusan gyűjtött adatokkal jelentős mértékben kapunk arra választ, hogy milyen motivációk járultak hozzá a migrációs lépésre. Empirikus adatokat gyűjtöttünk a bécsi magyar diákszövetség segítségével, és az alábbi válaszokkal a jelzett arányban értettek egyet a megkérdezettek.

- külföldön élni megalapozza **nyelvi kommunikációs** képességemet; 87%
- ki tudtam próbálni **döntéseim** hatását; 43%
- jobb ebben az életkorban a **szülőktől** távolabb élni; 34%
- fejleszteni akartam **készségeimet**; hogy mobilabb legyek; 63%
- korai szellemi tőke fejlesztés része; ami **korai karriert** tesz lehetővé; 23%

- a kint lét **hatással** lesz egész életemre; 85%
- a külföldi feltételek **itthon csak később** valósulnak meg; 92%

A hazai Erasmus támogatással kiutazóknak a 80%-a olyan személy volt, aki elsőként a családban hosszabb időt tölt külföldön. Egy nagy populációs kínálatból megnő a valószínűsége a **tehetségek előfordulásának**, így számos tudományos központ létesítésének ez a program alapja. A külföldön tanulók tömege a graduális képzésben jelenik meg, de a legnagyobb verseny a posztgraduális képzés résztvevőiért folyik. Gyakori tapasztalás az, hogy a tanulmányokat letelepedés követi. Ezzel a tanulási migráció előjelzője a letelepedésnek. A több helyen szerzett képességek, mint a bőséges tapasztalás megtérülnek. A honlapon arra találunk példát, hogy a transznacionális vállalatok miként vadásznak azokra, akik a globális kínálatban megjelennek. www.linkedin.com

6. ábra. A felsőfokú végzettséggel rendelkező külföldi születésű munkavállalók %-a egyes országokban



Forrás: OECD SOPEMI, International migration outlook, 2007.

A jövő egyik kérdése az, hogy miként viszonyul a termelés globális üzleti szempontja a munkaerő egyéni mobilitási döntéséhez, és mindez milyen nemzeti stratégia keretében

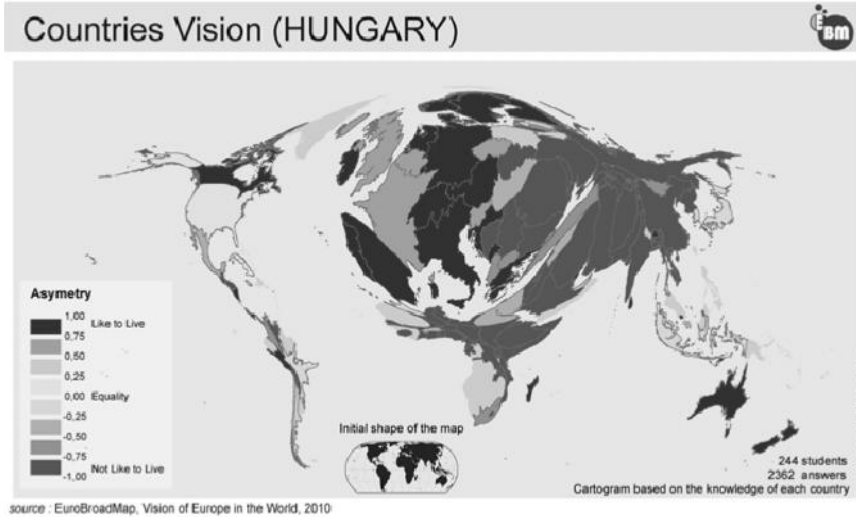
valószínűleg, valamint az egyeztetésben résztvevő oldalak szempontjai miként képesek érvényre jutni? Ebből a kérdésből kiemelten érdekes az ún. **talent mobility**, a kiválóságok kérdése.

A hasznosítás lehetőségei

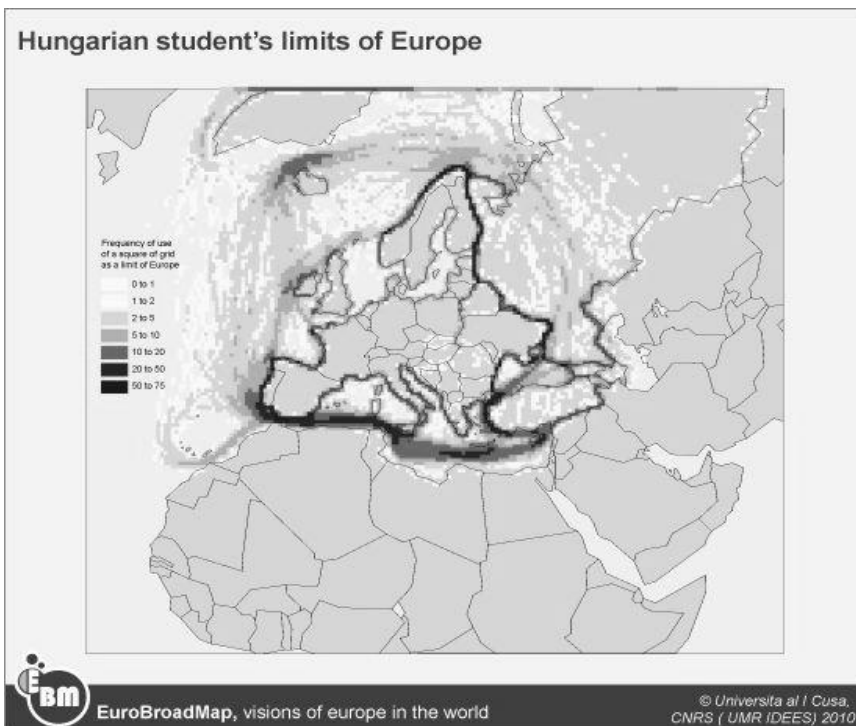
- a hazai oktatási intézmények többsége növelni szeretné a külföldi hallgatók beiratkozását, ami számukra **bevételt, nemzetközi előremenetelt és a kapcsolatok** építését tenné lehetővé.
- az oktatási kapcsolat a **kutatási tevékenység megalapozója**,
- regionális szinten a **térség versenyképességének** növelésében az itt végző kiválóságok potenciális lehetőséget jelentenek.
- **kiválósági központok** létesítése. Felhasználható:
- a vállalkozások tudatos emberi erőforrás **toborzása** során, kiemelten a karrier irodai tevékenység fejlesztésében,
- a **munkavilága és az oktatás** tartalma közötti összhang kialakítása céljából, állásbörzék, **Alumni** programok, a végzetek munkaerő piaci beilleszkedésének követése és elemzésének nyilvános bemutatása,
- az intézményi felkészülésben, az oktatás **minőségi** elvárásainak megfelelés, és ekvivalencia kérdésében.
- **városfejlesztési** munkában a studentificatio,
- a fiatalok tudásbefektetése, eltérő esélyek, a külföldre készülő diákok anyagaként, oktatási intézmények **mentori** tevékenységének kialakítása során.

Hogyan gondolják a hazai diákok a más országban történő tartózkodás preferenciáit. Készült a világ survey magyar diákjainak válasza alapján. EuroBroadMap-VISIONS OF EUROPE IN THE WORLD

Small or medium scale focused project FP7-SSH-2007-1. A térkép azt mutatja, hogy az elsődleges érdeklődés Nyugat Európába irányul és a kisebb arányban a nagybefogadó országok felé. És mint a vizsgált országok többségében így nálunk is a szomszédság elutasítása jellemző, lásd a következő oldalon lévő térképet.



Az empirikus felvételek egyik kérdése az volt, hol húzná meg Európa határait, amire a magyar diákok a következőképpen válaszoltak, lásd az alábbi térképet.



Irodalom

BORJAS, G. 1994. The Economics of Immigration, *Journal of Economic Literature*, Dec., pp. 1667-1717.

G. LUKÁCS É.– ILLÉS S. 2005. Migrációs politikák és jogharmonizáció. Budapest, KSH NKI 121 p. Kutatási jelentései, 79.)

ILLES, S.- REDEI, M.- KINCSES,Á.2010. Circulation and international circular migrants, in Hungary. <http://epc2010.princeton.edu/download.aspx?submissionId=100623>

JAKOBI-KINCSES- REDEI 2011. How the Hungarian students see Europe? *Geographical Bulletin*, vol.3 no. 2. Budapest, (szerkesztés alatt)

RÉDEI, M. 1995. Internal brain drain. In: Sík, E. (ed.): *Refugees and Migrants : Hungary at a crossroads*. Budapest HAS IPS. pp. 105-119.

RÉDEI, M. 2005. A nemzetközi vándorlás folyamatának irányítása. *Statisztikai Szemle* 83/ 7. pp. 662-680.

RÉDEI, M. 2006. Külföldön tanulni. *Magyar Tudomány*. 167/6. pp. 746-757.

RÉDEI, M. 2006. A tanulási célú migráció a világban és itthon. *Demográfia* 49/2-3. pp. 232-250.

RÉDEI, M. 2007. Mozgásban a világ: a nemzetközi migráció földrajza. Budapest, Eötvös Kiadó. 568 p.

RÉDEI, M. 2007. A külföldi hallgatók jellemzői. *Modern Geográfia*. 4.

http://www.moderngeografia.hu/tanulmányok/kulturalis_foldrajz/redei_maria_2007_4.pdf

RÉDEI, M. 2007. The Hungarian migration regime: from talent loss to talent attraction, *Geographical Phorum*. Vol. 5/ 6. Craiova. pp.134-145.

<http://cis01.central.ucv.ro/forumgeografic/>

RÉDEI, M. 2008. Magyar diákok a külföldi tanulásról - Empirikus vizsgálatok, *Közép Európai Közlemények*, 1. évf. 2. szám. pp.86-93.

RÉDEI, M. 2008. A tanulói migráció és a munkapiac. In: Illés S. (szerk.) *Magyarország vonzásában*. KSH NKI, Budapest, pp. 67-129. Kutatási Jelentések 85.

RÉDEI, M. - TELBISZ, E.- NEMES NAGY A. 2008. Erasmus oktatói mobilitás, Budapest, TKA, Disseminate 14. 105. p.

http://www.tpf.hu/upload/docs/konyvtar/lp/Erasmus_oktatoi_mobilitas_honlapra.pdf

RÉDEI, M. 2009. A tanulmány célú mozgás, Budapest, Reg-Info Kiadó. p. 168..

Diák mobilitás és Magyarország vonzereje¹

A stratégiai útelágazások felismerése minden korszakban előrelátó, a jelen és a múlt folyamatait kellő távolságból nézni tudó, jövőképpel rendelkező vállalati, intézményi, kormányzati és kutatói elméket igényelt. „A nemzetközi versenyképesség – kutatás és mobilitás” szekcióban elhangzott három előadás (az elhangzás sorrendjében, Török Ádám, Náray-Szabó Gábor, Rédei Mária) a kutatók évtizedes munkájának egyfajta szintézisét jelenítette meg. Korreferátumomban a konferencián, (illetve a kötet előző tanulmányaiban) felvetett gondolatokat folytatva, egy speciális terület statisztikai elemzését is bevonva, fogalmazok meg az új felsőoktatási törvénykoncepció tervezetében véleményem szerint nem kellő hangsúlyt kapó nemzetköziesedésre vonatkozóan javaslatokat.

A nemzetköziesedés a felsőoktatásban

A globális világ egyik triviális paradigmája, hogy a nemzetállamok határai egyre inkább átjárhatókká válnak és a társadalmi, gazdasági versenyképességnek egyre fontosabb fokmérője a nemzetközi folyamatokba való bekapcsolódás. Ez tükröződik vissza a vállalatok és nemzetek versenyképességét közzétevő publikációkban (Barakonyi:2010), a felsőoktatási intézmények sokat vitatott, de mindenki által nagyon figyelt rangsoraiban (Török:2006). A tudomány definíció szerint nemzetközi, nem ismeri a nemzeti határokat, csak a tudósoknak lehetnek nemzeti hovatartozásai. Az egyetemek feladata a *tudományos és innovációs értékteremtés* (Náray-Szabó:2011), amely csak nemzetközi keretekben értelmezhető. A korszerű közlekedési, logisztikai rendszerek révén a 21. században új lendületet vesz és értelmet nyer a *migráció* általában és annak tanulmányi célú területe (L. Rédei:2009).

A 20. században a gazdasági fejlettség különböző szakaszaiban levő országok és régiók a tudomány és a felsőoktatás fejlettsége szempontjából drámai változáson mentek át.

¹ A korreferátum a TÁMOP4.2.1.B-09/1KMR-2010-2010-0005 projekt keretében készült.

Az évszázad első felében még meglévő *előnyét Európa elveszítette* Észak-Amerika javára, majd a század végén már érzékelhetővé vált, hogy a dinamikusan fejlődő ázsiai országok (Japán, Kína, Koreai Köztársaság, Hong Kong, Szingapúr, stb.) mind a hallgató számban, mind a kutatási produktumokat illetően előretörnek. Ebben a helyzetben Európa és az egyes országai külön-külön is lépéseket tettek a szerepvesztés mérséklésére, de nem nagy sikerrel. Ebben a helyzetben új megvilágításba kerül a nemzetköziesedés folyamata, rendszere a felsőoktatási intézményekben.

Az egyetemek társadalmi szerepéről, fejlődéséről, a piaci viszonyok megjelenéséről a különböző tudományterületen dolgozók másképpen vélekednek. Az egyetemi eszme átalakulásáról filozofálva, Bókay(2009) szembeállítja a fejlett országokban a múlt évszázad második felében kialakult modern egyetemet a posztmodern kor egyetemével, számot vetve azzal is, hogy sok ország (mint Magyarország) még nem teremtette meg a *modern egyetem* rendszerét sem. Emiatt egyfajta eklektikus állapot alakul ki. „A posztmodern egyetemnek új szolgáltatásszerű képzési feladatokat kell ellátnia, sőt kitalálnia, elébe menni a társadalom még egyáltalán nem ismert szükségleteinek... Az ész logikáját az egyetemen is a reklám logikája váltja fel..” (Bókay.:2009, 27. old.) A reklám itt valószínűleg magába foglalja a piacot és annak intézményesített funkcionális területét a marketinget. Új típusú internacionalizálódás indul meg és nagy valószínűséggel csak az olyan egyetem lehet sikeres, amely képes a nemzetköziesedés kihívásaira válaszolni, írja később a szerző, amellyel maximálisan egyetértünk.

A felsőoktatás fejlődését illetve a benne szereplő diákok számának hosszú távú trendjeit vizsgálva, illetve időről-időre prognosztizálva, Kozma(2009) azt vélelmezi, hogy a visszaesések ellenére a felsőoktatás expanziója Magyarországon folytatódni fog. Ugyanakkor felhívja a figyelmet arra, hogy a felsőoktatás kontinentális hálózata hierarchizálódni fog, egyes intézmények, régiók kiemelkednek, míg mások a perifériára sodródnak. Török(2011) ezen konferencia kötetben is reális számvetést követel a magyar egyetemek erőforrásait illetően, amely alapján lehet a jövőben *pozícionálni*, majd a nemzetközi rangsorokban elhelyezni egyetemeinket. A magyar társadalom még ugyan nem ismeri fel ennek jelentőségét, ilyen irányú szükségleteit, de már megfigyelhetők egyes jelei. A szociológiai indíttatású kutatásában Veroszta(2009) három felsőoktatási értékdimenziót különböztet meg: akadémiai értékek, társadalmi felelősség értékei és praktikus értékek. A három dimenziót 13 tétellel (kérdéssel) méri empirikus kutatásában. A harmadik, praktikus érték dimenzióban szerepel a „széleskörű nemzetközi hallgatói mobilitás biztosítása” elnevezésű tétel, amely a mi kutatásaink középpontjában is áll.

Közgazdasági, marketing, piaci szempontból nézve bármilyen kis ország tetszőleges iparágát, illetve annak versenyképességét, az *exportképesség* tűnik az egyik legátfogóbb jellemzőnek, amely alapján megítélhetjük, hogy mennyire versenyképes. Véleményünk szerint ez érvényes a felsőoktatásra is, mint speciális iparágra, amennyiben kellően definiáljuk a fogalmainkat. (Török:2011, jelen kötet tanulmánya). A TEMPUS Közalapítvány

megbízásából két éve kutatásokat végzünk az egyetemeken nemzetköziesedésének különböző dimenzióiról, közöttük a diák mobilitásról. A BCE által elnyert TÁMOP kutatás keretében pedig a felsőoktatás nemzetközi piacorientációját vizsgáljuk, amelyben az üzleti életben szokásos exportpiaci-orientáció fogalomkeretére is támaszkodunk. A következőkben a külföldi hallgatók, mint „export-termékek” jelennek meg, jelezve Magyarország vonzerejét, piaci orientációját a felsőoktatásban.

Külföldi hallgatók a magyar felsőoktatás diplomát nyújtó programjain

A diák mobilitás négy kategóriáját érdemes megkülönböztetni. Egyrészt az *utazás iránya* szerint lehet kiutazó és beutazó, másképp fogalmazva import és export tevékenységet megvalósító mobilitás. Másrészt a *tanulmányok időtartama* szerint lehet teljes diplomát nyújtó, vagy részképzés. A statisztikai számbavétel legmegbízhatóbban az adott országban, diplomát nyújtó képzésen résztvevő külföldi hallgatók esetében áll rendelkezésre. A többi kategória esetében inkább becslésekre kell hagyatkoznunk. Így pl. az Erasmus, vagy a CEEPUS program keretében ki és beutazó hallgatókról pontos információink vannak, más csereprogramokról, vagy egyéni és csoportos külföldi résztanulmányokról nem rendelkezünk központi információkkal.

Az Erasmus keretében a 2008/2009-es tanévben közel 200 000 hallgató tanult külföldön a programban érintett 31 országban. Ebből 4057 magyar hallgató volt külföldön és 2478 külföldi hallgató tanult Magyarországon. Ez tekinthető barter kereskedelemnek, amelynek haszonélvezői a szegényebb országok, jelen esetben Magyarország. Ha azonban a cserealapot képező tandíjak (költségek) mellett a megélhetési költségeket is figyelembe vesszük, akkor elképzelhető, hogy a pénzügyi folyamatok egyenlege zérus. A *külföldön diplomáért tanuló magyar hallgatók* számáról a nemzetközistatisztikákból, illetve OECD, IIE, stb. kiadványokból tájékozódhatunk. Becslésem szerint ez a szám 10 000 körül lehet 2010-ben. A diák mobilitás negyedik és számunkra legfontosabb kategóriája a Magyarországon tanuló külföldi hallgatók, akik diplomát kívánnak szerezni nálunk. A 2009/2010-es tanévben 18 154 külföldi hallgató tanult Magyarországon. (1. táblázat)

1. táblázat Külföldi hallgatók a magyar felsőoktatásban

Megnevezés	2001/2002	2005/2006	2009/2010
Összes hallgató	349 301	424 161	370 331
Ebből külföldi hallgató	11 783	14 491	18 154
Külföldi hallgató %	3,4	3,3	4,9
Nappali hallgató	192 974	231 482	242 701
Ebből külföldi hallgató	8 556	10 974	15 035
Külföldi hallgató %	4,4	4,7	6,2

Forrás: Statisztikai Tájékoztatók, Felsőoktatás, Oktatási Minisztérium (újában NEFM)

Európai összehasonlításban nem állunk rosszul, ha akár a teljes képzés 4,9%-át, vagy a nappali képzés 6,2%-os részesedését tekintjük. Ez kb. fele a vezető nyugat-európai országoknak (Anglia, Franciaország, Németország, Ausztria), de megelőzünk az arányokat illetően olyan országokat, mint Olaszország, Spanyolország, vagy Lengyelország. Az elmúlt évtized trendje biztató, részben annak is köszönhetően, hogy a felsőoktatásban tanuló hallgatók száma 2005-ben tetőzött, majd egy lassú visszaesés következett be, de a külföldi hallgatók száma abszolút értékben is tovább emelkedett. További árnyaltabb elemzésre ad lehetőséget, ha az adatokat országonként, illetve ország csoportonként nézzük. (2. táblázat)

2. táblázat Külföldi hallgatók a magyar felsőoktatásban ország-csoportonként 2009/2010-ben, a 100 főnél többet küldő országok

Szomszédos ország	Fő	Európa	Fő	Más földrész	Fő
1. Románia	3 005	1. Németország	1 972	1. Irán	848
2. Szlovákia	2 512	2. Norvégia	738	2. Izrael	808
3. Ukrajna	1 482	3. Svédország	436	3. Nigéria	339
4. Szerbia	1 385	4. Ciprus	266	4. Törökország	323
5. Horvátország	136	5. Görögország	193	5. USA	300
6. Ausztria	123	6. Oroszország	192	6. Kína	260
		7. Írország	183	7. Vietnám	185
		8. Franciaország	159	8. Kanada	180
		9. Spanyolország	158	9. Japán	163
		10. Nagy-Britannia	157	10. Szaúd-Arábia	156
				11. Koreai Köztársaság	118
Összesen	8 643	Összesen	4 454	Összesen	3 680
További országok	0	További országok	755	További országok	622
Együtt	8 643	Együtt	5 209	Együtt	4 302
Ország csoport %	47,6	Ország csoport %	28,7	Ország csoport %	23,7

Forrás: Statisztikai Tájékoztatók, Felsőoktatás, OKM (NEFM)

A világ több mint 120 országából érkeztek Magyarországra hallgatók, de közülük 27 olyan ország volt, ahonnan egyenként is több mint 100 fő tanul hazánkban. Stratégiai szempontból három ország-csoportot érdemes külön is vizsgálni. Az első csoportba a szomszédos országokból érkező hallgatók tartoznak. Ez a csoport 47,6%, az elmúlt 3 évben csökkenő arányt, de növekvő abszolút számot mutat. Ausztriát leszámítva, döntően a határon túli magyarok tartoznak ebbe a csoportba. Olyan hallgatók, akik a magyar nyelvű képzésben vesznek részt, akiket a mindennapokban a tanárok nem is érzékelnek. Amennyiben ezek a hallgatók az új törvény alapján magyar állampolgárságot is kapnak, akkor a statisztikákból néhány éven belül eltűnhet majdnem 50% külföldi státusú hallgató, miköz-

ben semmi sem változott. Ezzel a csoporttal a határon túli magyarok felsőoktatásban való részvételét korlátozó tényezők (mint a magyar nyelvű egyetemek hiánya, stb.) ismeretében a jövőben a szükségletek oldaláról kellene foglalkozni. A cél, hogy a határon túli magyar diákok az adott ország azonos korosztályú hallgatóihoz képest a beiskolázásnál ne kerüljenek hátrányos helyzetbe. (Konkrét javaslatokat a Berács-Malota-Zsótéri:2010 tanulmány tartalmaz.)

A második csoportba az *egyéb európai országok* tartoznak, és ők adják a hallgatók 28,7%-át. Itt Németország vezet a rangsort, akit két skandináv állam követ. 10 országból is több mint 150 hallgató tanul elsősorban az orvosi képzések angol és német nyelvű szakjain. Ennek egyik oka, hogy a küldő országokban létszámkorlátok vannak az orvosi képzésben és ez megnyitja az utat a külföldi tanulmányi lehetőségek keresése iránt. Ezt ismerték fel időben a magyar orvosi egyetemek, és ennek köszönhető a jelenlegi kedvező helyzet.

A harmadik csoportba *más földrészek* hallgatói tartoznak, dinamikusan növekvő 23,7%-os aránnyal. A legnagyobb fejlődést Irán mutatja, amely megelőzte a korábban vezető Izraelt. Ugyanakkor látványos az egyetlen afrikai ország, Nigéria előretörése a két évvel ezelőtti 5. helyről a 3. helyre. A 339 fővel Nigéria bekerült az országok abszolút rangsorában a 10. helyre. Ezen hallgatók mintegy 50%-a Debrecenben tanul, ami ráirányítja a figyelmet arra, hogy egyetemek szerint is vizsgáljuk a külföldi hallgatók megoszlását. (3. táblázat)

3. táblázat Külföldi hallgatók a magyar felsőoktatás 10 vezető állami egyetemén 2009/2010-ben, különös tekintettel a PHD hallgatókra

Egyetem	PhD, DLA	Összesen
BCE	11	1 248
BME	31	1 016
ELTE	85	995
SE	18	2 463
<i>Debreceni Egyetem</i>	83	2 800
<i>Pécsi Tudományegyetem</i>	34	1 619
<i>Szegedi Tudományegyetem</i>	69	1 812
Miskolci Egyetem	4	182
Pannon Egyetem	8	119
Szent István Egyetem	7	906

Forrás: Statisztikai Tájékoztatók, Felsőoktatás, OKM (NEFM)

A külföldi hallgatók *regionális eloszlása* azt mutatja, hogy a legtöbb hallgató Budapesten van, a nagy szakegyetemeken, illetve a három nagy vidéki univerzitásban, egyetemi centrumban, mint Szeged, Debrecen és Pécs, ahol orvosi karok is működnek. Korábban a

legtöbb külföldi hallgató a Semmelweis Egyetemen volt, de az első évtized végére a Debreceni Egyetem került az élre (miként a futballban) és a 2800 hallgatóval, közel 10%-os részesarányal már nemzetközi mércével nézve is jelentős eredményt tud felmutatni. Ezzel egyben cáfolatát adja annak is, hogy csak a fővárosban lehet igazi nemzetközi oktatási központot létrehozni. A Szent István Egyetem kimagasló hallgatói száma az Állatorvosi Karnak tulajdonítható, amely szintén Pesten található. Az állatorvosi Kar nélkül a SZIE hasonulna a másik két vidéki, közepes méretű egyetemhez. Ezt jelzik a *doktori hallgatói* számok is, amelyben az ELTE jeleskedik. Tanulságos és meglepő, hogy ezen a területen az orvosi karok egyáltalán nem kimagaslóak, ami utal a képzés sajátosságaira.

A külföldi hallgatók szakterületi megoszlása

Amikor az egyetemi szinten kezdjük vizsgálni a külföldi hallgatók számát, akkor egyértelműen kiderül, hogy az országos 5% körüli külföldi arány nagyon nagy szórással jelenik meg, ha a tudományterületeket hasonlítjuk össze. Az USA, a világ vezető országa a külföldi hallgatók befogadása szempontjából, több mint 600 000 külföldi hallgatóval. Közülük a legtöbben (20%) az üzleti képzésen tanulnak (4. táblázat), amit a mérnöki tudományok követnek. Az üzleti és menedzsment képzés Kínában is az előkelő második helyen szerepel, de a domináns bölcsészettudomány vezet közel 70%-kal. Amerikát követve Kína is stratégiai ágazatnak tekinti a felsőoktatást és a nemzetközi versenyképesség egyik fokmérője, hogy képes legyen külföldi hallgatókat fogadni, amit ösztöndíjakkal is támogat.

4. táblázat A legnépszerűbb tudományterületek a külföldiek számára az USA-ban és Kínában, százalékban (2007/2008)

Sor	Tudományterület	USA	Kína
1.	Üzlet és menedzsment	20	8,9
2.	Mérnöki területek	17	3,5
3.	Testnevelés és élettudományok	9	2,4
4.	Társadalomtudomány	9	2,4
5.	Matematika és számítástudomány	8	0,7
6.	Szépművészet és iparművészet	6	1,3
7.	Egészségügyi szakmák	5	4,4
8.	Intenzív angol nyelv	5	-
9.	Oktatás	3	1,0
10.	Bölcsészettudomány	3	68,8
11.	Mezőgazdaság	2	0,4

Forrás: IIE Open Doors és Kínai Ösztöndíj Bizottság (CSI) Éves jelentése 2008

Az Amerikában tanuló külföldi hallgatók nemzeti megoszlását tekintve Kína áll az első helyen, közel 100 000 diákkal. Az Obama kormányzat felismerte annak jelentőségét, hogy az amerikai diákok alacsony külföldi mobilitása hosszabb távon az amerikai társadalom globális versenyképességének csökkenéséhez is vezethet, hiszen túlságosan etnocentrikusak, kevésbé tudják megérteni más népek kultúráját ha az oktatás során nem találkoznak velük. Január végén, Hu Csin Taonak a Kínai Kommunista Párt elnökének washingtoni látogatásához is ütemezve, ismételten kampányt hirdettek a külföldi tanulmányutak növelése érdekében. Jelenleg mintegy 10 000 amerikai diák tanul rész képzésen Kínában. A „100 000 Strong Initiative” címmel meghirdetett Obama kampány szeretné elérni, hogy négy év alatt, 2011-2014 között 100 000 amerikai tanuljon Kínában. Miként Hillary Clinton külügyminiszter fogalmazott: „Obama elnök felhívta a nemzet figyelmét arra, hogy az amerikaiak új generációjából olyan amerikai káder állományt hozzanak létre, akik értik a kínai történelmet, kultúrát és nyelvet, tanulmányozzák Kínát és tanultak ott személyesen is.” (NAFSA Hírlevél, 2011. január 23.) Azok az egyetemek, amelyek vállalkoznak arra, hogy megduplázzák a Kínában tanuló hallgatók számát, számíthatnak a kormányzat kedvezményeire.

Korábban jeleztük, hogy az „igazi” külföldi hallgatók többsége az *orvosi képzéseken* tanul. Az elmúlt két évben a recesszió ellenére 4741 főről 6187 főre, azaz 30,5%-kal nőtt a külföldi hallgatók száma a 17,4%-os országos növekedéssel szemben. Miután a magyar hallgatók száma abszolút értékben nem nőtt ebben az időszakban, a külföldi hallgatók aránya az imponáló 41%-ot érte el (5. táblázat), amely alapján joggal lehet őket nemzetközi egyetemi karoknak nevezni. Az ebből befolyó export árbevétel több mint 12 milliárd forint, amelyhez még legalább ilyen összegű egyéb költség (lakás, élelem, közlekedés és egyéb szolgáltatások) számítható a nemzeti mérlegekben.

5. táblázat Az orvosi képzésben tanuló külföldi hallgatók száma és aránya az összes hallgatón belül (2009/2010)

Egyetem orvosi karai	Összes hallgató	Külföldi hallgató	Külföldi részarány
SE	5 523	2 223	40,2
DE	4 005	1 722	43,0
PTE	2 694	1 263	46,9
SZTE	2 869	979	34,1
Együtt	15 091	6 187	41,0

Forrás: Berács-Malota-Zsótéri: 2010, 25. old.

Az orvosi képzés ezen része sikertörténet, és mindenki számára példamutató. Másrészt azonban vannak negatív oldalai is, amelyek fejlesztést igényelnek. Háromat említenénk, amelyek hosszabb távon kockázatosá tehetik az elért sikereket is.

- a *külföldi tanárok aránya* messze elmarad a külföldi hallgatók arányától. A nemzetközi példák és rangsorok azt mutatják, hogy az élenjáró egyetemek igyekeznek az egész világról toborozni oktatóikat. Ez azt jelenti, hogy a magas tandíjából tudni kellene nemzetközileg versenyképes keresetet is biztosítani mind a hazai, mind a külföldi tanároknak. Ez garantálhatná, hogy a külföldön dolgozó magyar kutatók természetes módon, nem csupán egyes kiemelt akadémiai programok révén (mint a Lendület program), találjanak idehaza munkát.
- az orvosi egyetemek nem járnak élen az *Erasmus és más csere-programokban* való részvételben. Ezáltal csökkentik a saját hallgatóik nemzetközi versenyképességét, másrészt az idejövő jó képességű külföldi hallgatók által kiváltott pozitív hatástól is el esnek.
- az orvosi egyetemeken korlátozott az állami támogatású *magyar hallgatók tárgyfelvétele* az idegen nyelvű programokban. Ezáltal egy nagyon ösztönző és többletmunkára motiváló lehetőségtől esnek el a tehetséges magyar hallgatók. Ennek finanszírozási oka van, amit oldani lehetne a hallgatók részleges költségtérítésével, az egyetem nagyvonalúságával és a kormányzat támogatásával.

Egyelőre nem rendelkezünk az amerikai és a kínai statisztikához hasonló adatokkal, de a kutatásaink során törekszünk erre. Az Amerikában vezető szerepet betöltő *üzleti, menedzsment és közgazdasági* képzéseken tanuló külföldi hallgatók számát megnéztük a kiemelt 10 magyar egyetem ilyen képzéssel foglalkozó karain és néhány főiskolán, illetve a CEU-n (6. táblázat). Az orvosi képzéssel ellentétben üzleti képzés nagyon sok helyen folyik Magyarországon, de a színvonala nagyon heterogén. A különböző hazai rangsorok is ezt támasztják alá.

6. táblázat A közgazdasági, gazdálkodási és társadalomtudományi karok külföldi hallgatói (2009/2010)

Kar	Fő	Érintett kar(ok)	Fő	Kar	Fő
BCE-GTK	399	DE (KTK és GTK)	105	BGF	163
BCE-KTK	143	ME-GTK	34	CEU	170
BCE-TTK	174	PE-GTK	27	Kodolányi	262
Közgaz karok együtt	716	PTE-KTK	45	IBS	155
BME (GTK és TTK)	86	SZTE-GTK	49		
		SZIE (GTK és TTK)	63		
Együtt	721	Együtt	323		

Forrás: Berács-Malota-Zsótéri (2010) 28. old. és OKM statisztikák

A BCE Gazdálkodástudományi Karán egyedül több külföldi hallgató van, mint a hat vidéki állami egyetem 8 karán együttvéve. Jóllehet ebben szervezési tényezők is szerepet játszanak (nevezetesen, hogy a Közgáz, majd Corvinus sikeres nemzetközi diáktoborzását végző ISC-t a GTK alá helyezték), a másik két Közgáz kar is kiemelkedik a sorból. Az is igaz, hogy az orvosi képzéssel ellentétben, ahol mind a négy egyetemnek nagy hagyományai voltak, az üzleti, közgazdasági képzés a Közgázra koncentrált és egyedül a Pécsi egyetem rendelkezik két évtizednél hosszabb múlttal. Ez azonban nem látszik meg, hiszen a Debreceni Egyetem érintett karai kétszeresen lekörözik a külföldi hallgatók számában a pécsi Közgazdaságtudományi Kart. Tehát az adottságok nem elégségesek. Nagy valószínűséggel Debrecenben ez stratégiai kérdés, míg Pécsen nem eléggé az. Talán a kulturális főváros cím lendületet ad ezen a téren is.

A külföldi hallgatók száma a *főiskolai képzésben* is növelhető, amire az IBS és a Kodolányi Főiskola mutat példát. A Modern Üzleti Tudományok Főiskolája pedig a határon túli (elsősorban erdélyi) képzésben jeleskedik. Meglepő viszont, hogy a BGF (16 000 hallgatóval a legnagyobb üzleti létszámú képzési hely Magyarországon), csak 1%-os külföldi hallgatói arányt tud felmutatni. Ez is jelzi, hogy óriási tartalékok vannak, amit tudatos stratégiával ki lehet aknázni.

Összefoglaló javaslatok

A külföldi hallgató általában, a fizetős külföldi hallgató pedig kimondottan jól tesz a felsőoktatásnak. Az elmúlt évtizedben mindenféle tudatos kormányzati, tulajdonosi támogatás, ösztönzés nélkül is megduplázódott a számuk. Azok az intézmények, amelyek képesek kiszolgálni a külföldi hallgatók igényeit, azok magas minőségű szolgáltatást nyújtanak. *A külföldi hallgató a minőségi oktatás szintetikus, a tulajdonos kormányzat számára nagyon egyszerűen mérhető mutatószáma*, amire építeni lehetne a finanszírozásnál is. A nemzetközivé válásnak egy fontos mutatója, amely szoros kapcsolatban van a tudományos kutatással. Amennyiben a kormányzat komolyan gondolja a felsőoktatás minőségének és nemzetközi versenyképességének az emelését, akkor hasonló módon kellene a felsőoktatáshoz viszonyulni, mint bármilyen exportképes ágazathoz. Néhány konkrét javaslat.

1) A kormány tűzze ki célként, hogy *2020-ra megháromszorozza azaz 60 000 főre emeli a külföldi hallgatók számát*. Ha az eddigi trend extrapolációját elvégezzük, akkor „magától is” megkétszereződne. Véleményünk szerint azonban a magyar bolognai folyamat negatív sajátosságai miatt ebben a trendben megtorpanás fog bekövetkezni, ha nem lesznek speciális intézkedések.

2) Azon egyetemek számára, akik *külföldi neves tanárokat* alkalmaznak, a fizetés 50%-át a kormányzat biztosítsa egy erre elkülönített alapról, amire pályázni lehet.

3) A kormányzat *közösségi marketing* eszközeit (miként pl. az agrár területen tesszik, a bor és más termékek értékesítése érdekében) a felsőoktatásra is terjessze ki, diákvásárokon való kollektív részvétel, reklámanyagok készítése és más marketing eszközök támogatásával. A turizmushoz hasonlóan kellene ország-kampányokat szervezni ott ahol ígéretes növekedés prognosztizálható. A fejlődő világ (pl. Afrika, Vietnám, stb.) tehetséges diákjai számára több központi *ösztöndíjat* kellene felajánlani, amelyek a költségek egy részét finanszíroznák.

4) Miként a középiskolában a kormányzat támogatást nyújt az idegen nyelven folyó oktatáshoz, ugyanúgy a hallgatók költségvállalása mellett, *támogatni kellene az idegen nyelven oktató intézményeket* a felsőoktatásban is. A hallgatók idegen nyelven felvett tárgyainak meghatározott kreditszámai után járna támogatás. Ez a gyakorlatban használható nyelvtudást garantálná és nem csupán a nyelvvizsgálóhoz kötné a diplomaszerezést. Ezáltal hallgatóink bátrabban vállalkoznának külföldi tanulmányokra is.

5) Az intézményeknek elő kellene írni, hogy intézményfejlesztési, *stratégiai céljaik* között a nemzetköziesedést, illetve annak jól mérhető paramétereit, egyértelműen fogalmazzák meg és kommunikálják a munkatársaik felé. Ezen célok teljesüléséhez kellene kötni az intézményvezetők premizálását.

Felhasznált irodalom

BARAKONYI KÁROLY (2010): A felsőoktatás versenyképességéről, *Vezetéstudomány*, XLI. Évfolyam, 12. szám, 5-19

BERÁCS JÓZSEF – HRUBOS ILDIKÓ – TEMESI JÓZSEF szerk. (2009): „Magyar Felsőoktatás 2008” konferencia előadások, BCE – NFKK, *NFKK Füzetek 1*, 2009. március, 140 old.

BERÁCS JÓZSEF (2009): A felsőoktatás nemzetközivé válása, in: Berács-Hrubos-Temesi (2009), 72-82

BERÁCS JÓZSEF – MALOTA ERZSÉBET – ZSÓTÉR BOGLÁRKA (2010): A magyar felsőoktatás nemzetköziesedésének folyamata 2, *Tempus Közalapítvány – BCE-NFKK*, kutatási tanulmány, 2010. november, 109 old.

BÓKAY ANTAL (2009): Az egyetemi eszme átalakulása – az európai felsőoktatás új irányai, feladatai, in: Berács-Hrubos-Temesi(2009), 24-31 old.

KOZMA TAMÁS (2009): Meddig terjed a felsőoktatás? In: Berács-Hrubos-Temesi (2009), 38-49

L.RÉDEI MÁRIA (2009): *A Tanulmányi célú mozgás*, Akadémiai Doktori értekezés, REG-INFO Kft, Budapest, 160 old.

NAFSA, Support for the '100 Strong' Initiative, NAFSA Newsletter January 23, 2011

NÁRAY-SZABÓ GÁBOR (2011): Kutatás és versenyképesség a felsőoktatásban, BCE-NFKK Füzetek 6. jelen kötet tanulmánya

TÖRÖK ÁDÁM (2006): Az európai felsőoktatás versenyképessége és a lisszaboni célkitűzések. Mennyire hihetünk a nemzetközi egyetemi rangsoroknak? *Közgazdasági Szemle*, LIII. Évfolyam, 4. szám, 310-329

VEROSZTA ZSUZSANNA (2009): A tömegesedett felsőoktatás érték-dimenzióiról, in: Berács-Hrubos-Temesi (2009), 50-58

Keszei Ernő

Sokszínű felsőoktatás: európai ajánlások és hazai kihívások

Azt gondolom, én egy kicsit kívül esek mind a felsőoktatás-kutatók, mind pedig általában a nyilvánosság látókörén (nem vagyok annyira ismert, mint pl. Náray Szabó Gábor professzor, akinek fontos szerepe van a mostani törvényalkotásban). Ezért is bemutatkozással kezdem az előadást, valamint azért is, hogy kiderüljön, milyen pozícióból fogok a főiskolák elkötelezett híveként beszélni.

Azzal kezdem, hogy egész életemet az ELTE-n töltöttem, mióta oda felvettek vegyész szakra. Voltam tanszékvezető, és ebben a minőségben a bolognai kurrikulumok kialakításában szükségképpen fontos szerepem volt. Rövid időre megbízott intézetigazgatóként szembesültem azzal a problémával, hogy kollégáim nagyjából annyiféleképpen értelmezik a már tanított, a gyakorlatban létező bolognai rendszert, ahányan vannak. Az ELTE tudományos és kutatási rektorhelyetteseként kevésbé szembesülök ezzel a problémakörrel, de 2010 nyara óta igyekszem „beletanulni” a Nemzeti Bologna Bizottság elnöki teendőibe, ahol gyakran fontos az is, hogy az ember eltekintsen saját intézményi háttérétől, bár természetesen intézményi tapasztalataim miatt is kaptam ezt a megbízatást. A bolognai kérdéskörhöz ezen kívül régi közvetlen viszony is fűz; 2003-ban, amikor az első – talán mindenkinek mond valamit ez a név – CSEFT iromány közzétételre került, annak kapcsán elindítottunk egy eredetileg ELTE-s rendezvénynek szánt fórumot. Ez a fórum aztán nagyon kibővült, rendkívül sok felsőoktatási intézmény oktatója érdeklődéssel jött el, és ott elhatároztuk, hogy alapítunk egy egyesületet azzal a fő céllal, hogy az eredeti Bologna dokumentumokat terjesszük, és mondjuk el a véleményünket arról, mi is tulajdonképpen a bolognai folyamat a valóságban, ellentétben azzal, amit nemcsak magyar kormány-közei tényezők, hanem Európában sok kormány-közei tényező megpróbált a bolognai folyamatba belecsempészeni. A bolognai folyamatban közreműködő szakértők szóhasználatával élve „trójai falóként” becsempészték a kormányzatok olyasmit is a bolognai reformok közé, ami nem volt a bolognai célkitűzések között, sőt gyakran azok ellen is hatott.

Áttérek ezzel a bolognai folyamat alapvető célkitűzéseinek áttekintésére. A célkitűzések közül a könnyen olvasható és összehasonlítható diplomák a diplomamelléletek kiadá-

sával teljes mértékben megvalósultak Magyarországon; hasonlóképpen a két fő ciklus, bár ez utóbbi ebben a formájában nem okvetlenül szerencsés módon. Nagyon érdekes pl., hogy az eredeti célkitűzések között van egy mondat, amely szerint a második ciklus az vagy mester, vagy doktori diplomához vezethet, amint az több országban így van Európában is. Erről valahogy elfeledkeztünk. A kreditrendszer bevezetése is kissé elszévesztve történt nálunk, látom a hallgatóság soraiban Derényi Andrást, aki értően kritizálja ezt a rendszert és neki is van olyan elképzelése, amit érdemes lenne komolyan venni, és megfontolni, hogy átalakítsuk ennek alapján a kreditrendszerünket. Mostani formájában ugyanis legtöbb szakon túlterheli kontaktórákkal a hallgatókat és nehezzé teszi a mobilitást. Ami európai szinten talán a legjobban működött, az az európai minőségbiztosítás megszervezése volt. A legtöbb tagállam – mint Magyarország – akkreditációs szervezete tagja ennek, és elég jó saját nemzeti alapelvek kerültek kialakításra. Azt hiszem, hogy elveiben a Magyar Akkreditációs Bizottsággal sincs semmi baj. Visszaülhetek viszont az előző előadásokra; Magyarország kis ország, mindenki ismer mindenkit, ez eltorzítja a minőségbiztosítási rendszert is. Itt is indokolt lenne a külföldiek bevonása, és az európai dimenzió kialakítása. Zárójelben megjegyzem, hogy a mesterfokozat képzési szerkezete is lehet sokféle, amit lehetne a nemzeti hagyományoknak megfelelőbben, a hallgatóbarát tanuláshoz megfelelőbben alakítani. Ez már a bolognai célkitűzések pontosításához tartozik. Ezzel egyúttal rátérek arra, amiről igazából az előadásom szól; az élethosszig tartó tanulásra, ami leginkább felveti a sokszínűség kérdését.

Mivel a bolognai folyamatot elindító sorbonni négy aláíró, illetve a bolognai 29 aláíró – akik között Magyarország rögtön az elején ott volt – főleg nagy egyetemek képviselői, illetve a nagy egyetemeket képviselő országok miniszterei vagy államtitkárai voltak, ezért elsősorban a nagy egyetemek szempontjából került kialakításra az egész Bologna program, úgy mellesleg volt megemlítve benne az élethosszig tartó tanulás, valamint a nem alap- és mesterdiplomához vezető oktatási formák. Viszont 2007-ben, a miniszterek londoni találkozásán ezt már a kiemelten fontos prioritások közé sorolták. 2009-ben Leuvenben ennél is pontosabban, direkter fogalmazták a miniszteri összejövetelen, ahol már közjónak, illetve a köz felelősségének nevezték azt, hogy ezek az oktatási formák bekerüljenek a gyakorlatba. Ebben a nyilatkozatban ezeknek a képzéseknek az elismerésére is nagyobb hangsúlyt fektettek, valamint arra, hogy intézményi háttérük is meglegyen, és a nemzeti oktatáspolitikának is részét képezzék. Volt egy „műsoron kívüli” miniszteri konferencia is (2010-ben), amelyiket kivételes módon két ország és két város rendezett; Budapest és Bécs. Ennek egyik fő célja az volt, hogy kimondják: megszületett az Európai Felsőoktatási Térség. A találkozó külön érdekessége, hogy Bécsben éppen masszív hallgatói tiltakozások voltak, többek között a bolognai rendszer torzulásai következtében előállt egyetemi viszonyok ellen. A minisztereket kerülő úton, buszokkal „menekítették be” a találkozó színhelyére, de így is fennakadt a busz egy tiltakozó egyetemista csoporton. Ezért van említve a nyilatkozatban az, hogy „a jelenleg éppen folyó tiltakozások hatására” hogyan döntöttek –

nevezetesen úgy, hogy nincs jól bevezetve a gyakorlatban a bolognai rendszer. Ezen kellene változtatni.

2010. július eleje óta van szerencsém közelebbről figyelemmel kísérni az ezen munkálkodó nemzetközi munkacsoportoknak és magának a Bologna Followup Group-nak a tevékenységét. Utóbbinak szokásos magyar neve Nemzetközi Bologna Csoport, feladata pedig arra irányul, hogy a bolognai folyamattal kapcsolatos információáramlást előmozdítsa és a bevezetés módját, annak felülvizsgálatát kiemelten kezelje. A csoport célja, hogy minél többen, minél jobban legyenek informálódva az érintettek közül – a hallgatóktól kezdve az oktatókon, a köztisztviselőkön és a munkavállalókon át – arról, hogy mit is jelent a bolognai folyamat. A létrejött Európai Felsőoktatási Térségen belül – amely már nem korlátozódik a geográfiai Európára, és immár 47 tagállamot tömörít magába – egy kiegyensúlyozott korrekciós folyamatot szeretnének megvalósítani, amelyik oda „viszi vissza” a bolognai folyamatot, ahova kívánatos lenne az összes érintett elégedettségére.

Rédey Mária professzor említett egy múlt heti konferenciát; én is egy múlt heti konferenciára hivatkozom itt, egy hivatalos Bologna-szemináriumra, aminek Budapest adott helyszínt, és nagyon jól sikerült. Ott első kézből hallhattam, mi foglalkoztatja manapság a Bologna szakértők egyik fontos munkacsoportját, amelyiket az európai szakoktatással foglalkozó felsőoktatási intézmények szövetsége koordinál és szervez (EURASHE, azaz European Association of Institutions of Higher Education). Ők voltak a rendezvény fő koordinátorai, főszerzője pedig a Budapesti Gazdasági Főiskola, amelyik kitűnik Magyarországon a rövid ciklusú (180-nál kevesebb kredittel járó) felsőoktatási szakképzések területén. Érdekesekek voltak a konferencia munkacsoportjainak nevei is: a rövid ciklusú felsőfokú szakképzések (FSZ) küldetése és szerepe egyes országokban, a FSZ és a kapcsolódó képesítések szerepe az élethosszig tartó tanulásban, a FSZ kapcsolata a felsőoktatással és a közoktatásbeli szakképzéssel, valamint kanadai és amerikai tapasztalatok a „community college” rendszerről.

Ez utóbbi rendszert egyrészt magam is közelebbről ismerem korábbi tapasztalataim alapján, másrészt pedig mintaszerűnek tartom. Történetileg is régi folyamat eredménye a rövid ciklusú felsőfokú szakképzés észak-amerikai elterjedése Kanadában és az Egyesült Államokban. Mindezek miatt ezt kicsit részletesebben bemutatom. Az Egyesült Államokban és Kanadában a teljes oktatás 8 szintre tagolódik. (Nagyjából ezeket a szinteket akarja megcélolni az egységesítendő európai kritériumrendszer is, de pl. az ír rendszer ennél cizelláltabb; 10 szintre tagolódik.) A kanadai rendszer érdekessége, hogy egyetemre nem lehet eljutni a 11 éves alap- és középfokú képzést követő 2 éves képzés nélkül. Ezt a rendszert Québec-ben valósítják meg a legtisztább formájában, ahol a „community college” az egyetem előtti, illetve szakmai felsőfokú képzés intézménye (CÉGEP, azaz Collège d'Enseignement Général et Professionnel; magyarul az általános- és szakoktatás főiskolája). Ebben az oktatás kétféle lehet: egy kifejezetten az egyetemet előkészítő oktatás, ami 2

éves, illetve egy kifejezetten szakmai oktatás, ami 3 éves, és aminek a végén ugyancsak kiadnak diplomát.

Az egyetemi oktatásban érdekelt embereknek is érdekük lenne ennek a fajta felsőfokú képzésnek a bevezetése. A Chicago-i Egyetem elnöke, Harper úr mondta egyszer azt, hogy az alapszakon belül az „alsó képzési szakasz” és a „felső képzési szakasz” (lower division és upper division) közötti különbségtétel nem jelent igazán gondot az egyetemeknek, viszont mentesítheti őket az első- és másodéves hallgatók oktatásának nehéz terhe alól. Mindannyian tudjuk, hogy ez miért terhes. Magyarországon is nagy tömegű, első ciklusú alapképzésre beiratkozott hallgatót kell oktatni, akiknek az oktatása nem igazán profija a legtöbb egyetemnek. Egyetemi oktatóként szívesen látnám én is az amerikai „community college-nak” megfelelő intézményeket, ahol nem kell kutatnia az oktatónak, de kiválóan kvalifikált, és kevés hallgatóval foglalkozhat; az idejét arra fordíthatja, hogy a hallgatókat nagyon jól felkészíti, így amikor hozzám jönnek egyetemi képzésre, én már jól felkészült hallgatókkal találkozom, kiegyensúlyozott színvonalon. (Most nem ez a helyzet.) Visszatérve az egyetem előtti oktatáshoz; Kanadában és az Egyesült Államokban fokozat is kapcsolódik a felsőfokú szakképzéshez. A kb. 120 kreditnek megfelelő ottani oktatás után (elég furcsa egységekben mérik a krediteket hozzánk képest) Québecben a „főiskolai oktatás fokozatát” (Diplôme d'études collégiales ; DEC), illetve az Egyesült Államokban az associate of science (of arts, of applied sciences; AS, AA, AAS) fokozatot kapják, ami felsőfokú oklevélnek számít. Fontos megemlíteni, hogy ezen intézmények és szakok hallgatóságának korösszetétele igen változatos. Sok hallgató munka mellett, vagy hosszabb ideig tartó munkaviszonyt követően iratkozik be tanulni.

A korábban említett ír rendszerben 10 oktatási szint van, és az egyetemeken kívül van még két főiskolai típusú felsőoktatási intézmény, amelyeknek nagy szerepük van az első, nevezetesen a felsőfokú szakképzés szintjén is, de nyitva áll számukra akár az is, hogy doktori címet adjanak.

Rátérek arra, amit nagyon megszívlelendőnek tartok Magyarország szempontjából is. Előjáróban visszautalok a 2003-as CSEFT-vitára, és idézek egy mondatot Schlett István vitairatából: „A felsőoktatási szféra egyneműsítése – vélem – már önmagában is súlyos problémákhoz, értékpusztuláshoz, diszfunkciókhoz, zűrzavarhoz, életünk elszegényítéséhez, ha tetszik: „versenyképességünk” gyengítéséhez vezet.”¹ Ehhez kitűnően illeszkedik a múlt héten lezajlott említett konferencia ajánlásai közül az egyik legfontosabb, amely szerint minden nemzeti kormányzatnak támogatnia kell azt a fajta oktatást, ami nem alapszak, nem mesterszak, nem doktori, hanem ezek előtti oktatás (a szűkebb értelemben vett felsőfokú szakképzés). Ki kell alakítani ennek az intézményeit, és meg kell teremteni annak a jogi hátterét is, hogy ezen képzések után kiadható legyen valamilyen felsőfokú oklevél. A felsőfokú oklevél javasolt angol megnevezése az „Associate degree” (az amerikai példa

¹ Schlett István: A „felvilágosult ész” esete a felsőoktatással. Kölcsey füzetek X., Kölcsey Intézet, Bp. 2004. p. 56.

nyomán). Én ugyan nem tudok rá jelenleg semmilyen jó magyar kifejezést, de vannak szakemberek, akik ezt megtalálhatják magyarul is.

Befejezésésképpen összefoglalom a sürgős teendőket. (A fiatalabbaknak talán nem mond sokat a következő kérdés – Что делать? – de amikor nehézségekkel küzd egy újonnan átalakult ország, akkor az idősebbeknek eszébe juthat a kommunista idők kötelező „hittanoktatásában” nekünk sokat idézett kérdés.) Szóval mit kellene csinálni a felsőoktatás sokszínűségének kialakítása, helyreállítása terén? Mindenekelőtt – magyar vonatkozásban maradván – a jelenlegi nagyon merev és a bolognai célkitűzéseknek gyakran ellene dolgozó szerkezetet értelmesen lazítani kellene. Én személy szerint a nagyobb intézményi mozgástérnek vagyok a híve, az önállóbb intézményi eljárásoknak – természetesen szigorú és független minőségellenőrzés mellett. Ezt a szigorú, független ellenőrzést szerintem a Magyar Akkreditációs Bizottság megpróbálja tisztességesen elvégezni. Meg kellene teremteni a kormányzatnak azt a lehetőséget, hogy valóban független szervezet legyen, és az akkreditációját ne kérdőjelezhesse meg se miniszter, se államtitkár, senki a végrehajtó hatalomból. A miniszter és az államtitkár engedélyezze egy képzés elindítását, ha akarja, de azt ne nyilatkozhassa, hogy akkreditált képzésként. Annak megállapítása legyen a MAB kizárólagos joga. Azt gondolom, az intézményi önállóságot és a szigorú külső ellenőrzést együtt kell erősíteni.

Egy korábbi konferencián (könyvvitán) ugyanebben a teremben Polónyi professzor arról beszélt, hogy a tömegképzés egyetlen megoldása a kétciklusú bolognai képzés. Én azt gondolom, hogy nem. A tömegképzés egyetlen jó megoldása – a kétciklusú bolognai képzés mellett – a felsőfokú szakképzés széleskörű bevezetése, elterjesztése lenne. A vidéki intellektuális centrumoknak, a vidéki főiskoláknak azt a szerepét kellene támogatni financiálisan is, törvényileg is, erkölcsileg is – pl. fokozatok kiadásának lehetővé tételével –, ami azt biztosítaná, hogy a régióban szükséges szaktudást felsőfokú szinten elsajátíthatóvá tegyék. Ha a régióban szükséges szaktudásra koncentrálnak, akkor lesz hallgatójuk, ha a helyben szükséges szaktudást tanítják, akkor ott maradnak a hallgatóik a régióban és ellátják azt a feladatot, amire felkészítették őket, és amire ott van igény helyben. Ezzel egyúttal a regionális gazdasági fejlődésnek is előmozdítói lehetnek. Ez lehet az igazi megoldás a vidéki intellektuális erő megtartására, semmiképpen nem a hallgatók adminisztratív „átterelése” ezekbe az intézményekbe. Megemlítem itt a kanadai példát, ahol a felsőfokú szakképzéssel foglalkozó főiskolák mellett, azok szervezetén belül működnek technológiai innovációs centrumok, amelyek mind társadalomtudományi, mind pedig technikai-műszaki innovációs feladatokban aktív szerepet vállalnak, számos szakértővel és sok-sok kis- és közép vállalkozással együttműködve.

Mi kellene ehhez? Magyarországon – némileg későn, 2011. január közepére – kidolgozták az országos képesítési keretrendszer leíró kormányhatározatot. Ezt kellene átgondoltan úgy alakítani, hogy megfelelő helye legyen benne a felsőfokú szakképzésnek, az annak végén kiadható oklevélnek. A főiskolákat támogatni kellene abban – pl. célzott pá-

lyázati támogatásokkal –, hogy valóban a régióban szükséges igények kielégítésére hozzanak létre felsőfokú képzéseket mind a fiatal korosztály, mind a régebb óta dolgozók részére, és ezt széleskörű intézményi önállóság mellett tehessék. A felsőfokú tömegképzésnek ilyen megoldása Magyarországon is hasonló helyzetbe juttathatná a lakosságot, mint amilyenben Észak-Amerikában van: hogy a szocializációnak része az, hogy valaki college-ba jár, vagy egyetemre jár. A társadalmi kohézióknak is fontos része, ha legtöbbször a környéken ugyanarra az egyetemre vagy főiskolára jártak. Az igazi mobilitás, az igazi kreditrendszer és az igazi kredit-akkumuláció is csak úgy lehetséges, ha sok szintje van a felsőoktatásnak, sok lehetősége van a hallgatóknak. És itt visszajutottunk a sokszínűséghez.

Danyi József

Gyakorlatorientált felsőfokú képzés a fenntartható gazdasági fejlődés szolgálatában

Bevezetés

Az érettségit követő képzések, szakképzés, főiskolai és egyetemi képzés színvonala és eredményessége rendkívül fontos az ország, a társadalom jelene és jövője szempontjából [1] A javuló életfeltételek megteremtésében, az anyagi javak előállításában, de a köznapi életben is csak az ismeretek folyamatos fejlesztésével lehetünk eredményesek. Akkor is szükséges az állandó ismeretszerzés, ha csak befogadni, használni akarjuk az új technológiákat, technikákat. Ez persze nem elég. Olyan általános műveltséget, informáltságot, ezek iránti igényességet kell fenntartani, hogy a fejlődést segíteni is tudjuk. A fejlődésre és a fejlesztésre való képesség jellemzi az innovatív társadalmat. Már pedig ma a társadalomnak kell innovatívnak lenni, nem elég, ha a legmagasabb képzettségűek azok.

1. A magyar felsőoktatás a rendszerváltást megelőző évtizedekben

A magyar felsőoktatás az elmúlt század végéig egyszerű, túlzottan egyszerű szerkezetű volt. Az érettségit adó gimnáziumi, szakközépiskolai tanulmányokat nem nagyszámú olyan szakképzés követhette, amelyek igényelték az érettségit, mint előképzettséget. Ezt nevezték emelt szintű szakképzésnek. Léteztek úgynevezett felsőfokú technikumok, melyek szintén nem számítottak a diplomás képzés részének.

Felsőoktatásunk kétszintű, a doktori képzést is ideszámítva háromszintű volt. A főiskolai képzés rendszere főleg műszaki, gazdasági, mezőgazdasági és tanító, ill. óvodapedagógus területeken alakult ki. Jellemző például, hogy a felsőfokú technikumok és főiskolák a szakminisztériumokhoz tartoztak. Létrejöttüket a 60-as években a vidéki gazdaság, a vidéki iparfejlesztés szorgalmazta. Egy-egy felsőfokú technikum, főiskola létrehozásában, az alapító okiratok és kormánydöntések tanúsága szerint is, az egyes régiók fejlesztéséhez szükséges munkaerőigény játszott szerepet. Az egy-egy megyeszékhelyen létrejött főiskolákat a szakminisztérium és a régió gazdasága magáénak tekintette, és támogatta még

akkor is, amikor már főiskolaként az oktatásért felelős – gyakran változó nevű – minisztériumhoz tartoztak. Ennek köszönhető, hogy a főiskolák felszereltsége, a gyakorlatias oktatáshoz szükséges tárgyi feltételekkel való ellátottsága magas színvonalú volt. A főiskolák oktatói, főleg a vezető oktatók az egyetemekről kerültek az intézményekbe. Nem volt ritka az sem, hogy az iparban, gazdaságban eredményes szakembereket kértek fel intézményi vezetőnek, karok, tanszékek vezetőinek. Sok fiatal az egyetem elvégzése után ipari-gazdasági gyakorlat nélkül került a főiskolákra, akik azonban tudományos kutatásban sem voltak tapasztaltak.

Mindezen körülmények ellenére/következtében a főiskolai képzés kifejezetten gyakorlatorientált volt. A heti 32-36 órából (!) 16-20 óra gyakorlati óra volt, mai tantervi nevét használva laboratóriumi gyakorlat. A hallgatók és oktatók létszáma azt is lehetővé tette, hogy 6-8, de sosem több mint 10 hallgató vegyen részt a laboratóriumi méréseken. A kiscsoportos foglalkozások természetesnek számítottak.

Az egyetemi képzés 10 féléve alatt, a főiskolákéval azonos összes óraszám mellett kevesebb volt a gyakorlati, a laboratóriumi órák száma. A nagy létszámú évfolyamok a heti óraszám jelentős részét töltötték előadókban, előadásokon még a képzés szakosodást biztosító utolsó éveiben is. Az egyetemi képzésre jellemző (volt) a természettudományos alapképzés erőssége, a matematika, fizika, mechanika, kémia, biológia tárgyak vízvonalas szereppel bírtak. A képzésre nagyon erős elméleti megalapozottság volt jellemző. Az ezekhez a tárgyakhoz tartozó ismereteket csak az olyan tudós-oktatók kapcsolták össze gyakorlati ismeretekkel, akik eredeti tudományuk mellett más szakmában is tudósnak számítottak, mint pl. a mérnök matematikusok, alkalmazott matematikusok, mérnök-közgazdászok stb.

Itt fontos közbevetni, hogy a két képzési szintről leírtak nem kritikai céllal íródnak, tapasztalatokon alapulnak. Sőt a sorok írója szerint jól megfeleltek a 60-70-es évek viszonyainak. Legfeljebb azt lehetett volna vagy lehetne vizsgálni, hogy a magyar gazdaságnak olyan számban, illetve olyan arányban volt-e szüksége főiskolát és egyetemet végzett mérnökre, közgazdászra, elméleti természettudományi diplomásra. Egy biztos, hogy az egyetemet végzettek között többen voltak elégedetlenek azzal, ahogy diplomásként érvényesültek a szakmájukban, mint a főiskolát végzettek között. Emellett a főiskolát végzett mérnökök, közgazdászok hasonló eséllyel válhattak a gazdaságban magasabb szintű vezetőkké, mint egyetemet végzett kortársaik. Sok példa van arra is, hogy főiskolát végzettek egyetemeken folytatták tanulmányaikat. Ezekben az esetekben valóban a rátermettség, a képesség és az elszántság volt meghatározó.

A fentiek ellenére persze nem állítható, hogy a leírt felsőoktatási rendszer nem tartalmazott problémákat, és teljesen megfelelt volna az évszázad végén bekövetkezett társadalmi, gazdasági változásokkal létrejött helyzetnek. Ezt a rendszert egyébként duális felsőoktatási rendszernek nevezték. Akkor az elnevezés logikusnak tűnt. Ma már mást értünk duális képzésen.

2. A korábbi felsőoktatási rendszer néhány kritikája

A múlt század végi felsőoktatási rendszer bírálói – többek között – a következő kritikákat fogalmazták meg.

- A rendszer nem biztosította a közvetlen, különbözeti vizsgák nélküli átjárhatóságot a két szint között.
- Nem adott megfelelő lehetőséget a hallgatói mobilitásra sem az egyes szakok között.
- Az egyetemi (elméletibb) képzésre bekerültek gyengébb középiskolai felkészültségű hallgatók, végül diplomát szereztek (ők azok, akik nem érvényesültek úgy diplomásként, ahogyan azt elképzelték).
- Az elméletileg jól képzettek a közvetlen gyakorlati munkába hosszabb idő után voltak csak bevethekők.
- A magyar felsőoktatási rendszer nem volt kompatibilis a külföldi felsőfokú képzési rendszerek többségével.
- A rendszernek kevés kimenete volt. Aki ugyan egy-egy területen hasznos tudást szerzett, de nem jutott el a főiskolai vagy egyetemi diplomáig, sikertelennek, sőt bukkottnak számított.

3. A gazdasági-társadalmi körülmények változásai

Az 1980-as évek második felében az előzőekben említett problémákkal terhelt felsőoktatásra hatni kezdtek a tervgazdaság sikertelenségéből, gyengüléséből adódó nehézségek. Ezt többek között az is jelezte, hogy nehezedett, sőt lehetetlenné vált a hallgatókat vállalatokhoz, szervezetekhez kihelyezni néhány hetes termelési és szakmai gyakorlatra. Ilyen vonatkozású megkeresésekre a vállalatok általában udvariasan, az intézmények hallgatóit dicsérve, de elutasító választ adtak. Rendszerint működési, gazdálkodási nehézségekre hivatkoztak. Az ilyen válasz őszinte volt, de volt olyan is, hogy a vállalattal kapcsolatos átszervezési, átépítési problémák miatt nem fogadták a hallgatókat.

A társadalmi, gazdasági változások során megszűntek, csődeljárás, szanálás lett a gazdaság sok szereplőjének a sorsa. A korábban jelentős felsőoktatási-gazdasági-társadalmi kapcsolatrendszer szinte teljesen összeomlott. Az intézmények szakemberei közötti szakmai együttműködések megszűntek.

A felsőoktatásban dolgozó oktatók, különösen a fiatalabb, kisebb hagyományokkal bíró intézmények – például új főiskolák – oktatói kevesebb lehetőséget kaptak vállalati feladatokból, költségvetésen kívüli szerződéses munkák keretében. Ez rontotta a gyakorlatorientált képzés személyi feltételeit. Az egyetemek esetében is csökkentek a gazdaságból kapott K+F tartalmú megrendelések, főleg központi, illetve országos kutatási feladataik maradtak.

Ezek a folyamatok nem csak a képzés gyakorlatorientáltságára hatottak hátrányosan.

A 90-es évek második felétől a felsőoktatás szereplői egyre türelmetlenebbül keresték a felsőoktatás-gazdaság kapcsolatrendszer új típusú felépítésének lehetőségeit. Ez máig és még tovább is tartó folyamat.

4. Változások a magyar felsőoktatásban

A Magyarországon végbement változások magában a – több kritikával illetett – felsőoktatásban is változásokat kényszerítettek ki.

Az ország nyitottabbá vált, látható volt, hogy Európában a tipikus korcsoport legalább 40-50%-a tanul az érettségi megszerzése után. Azt, hogy ez Magyarországon is így legyen, kívánatosá tette a munkanélküliség megjelenése is. A hallgatói jogviszonnal rendelkező fiatalok többféle szolgáltatásban részesültek.

A külföldről felismert mobilitás hazai megvalósításához a kreditrendszer bevezetése látszott eszköznek. Ma ennek nem csak az előnyei látszanak, sőt vitatott, hogy azok vannak-e túlsúlyban. A bevezetés gyorsasága, az alapos előkészítés vagy az egységes értelmezés hiánya okozta a problémákat – ezt rövidesen vizsgálat tárgyává kell tenni.

Mindenesetre a kreditrendszernek is köszönhető, hogy a felsőoktatás hallgatóinak létszáma megnégyszereződött.

A felsőoktatás szervezeti átalakítása (az integráció) sok energiát igényelt, sok figyelmet vont el a lényegi munkától, több intézményben konfliktusokhoz vezetett.

Magyarország vállalta, hogy 2010-ig bevezeti az úgynevezett lineáris képzési rendszert. Máig is kérdés, hogy az a túlvállalás, az igyekezet, hogy már 2005-ben voltak kísérletileg beindított alapszakok, vajon jó döntés volt-e.

Ha csak ezeket a bekövetkezett változásokat nézzük is, talán nem túlzás azt állítani, hogy így együtt sok volt, vagy annál is több: sokk.

A felsőfokú szakképzés a 90-es évek közepe táján került bevezetésre (FSZ, eredetileg ÁIFSZ). Nem volt jó, hogy a munka a kétéves tantervek kidolgozásával kezdődött. A képzés munkaerő-piaci, társadalmi megismertetése, elfogadtatása elmaradt. Az itt végzőkkel a munkáltatók sem igen tudtak/tudnak mit kezdeni.

5. Mai helyzet a gyakorlatorientáltság szempontjából

A „bolognai” képzési rendszer szerinti alapképzés feladata olyan képzettség biztosítása, amely lehetőséget ad a szakmában való elhelyezkedésre, ugyanakkor lehetővé teszi azt is, hogy a hallgató tanulmányait mesterképzésben folytathassa szinte zökkenőmentesen, különösebb plusz követelmények, különbözeti vizsgák nélkül. Ez a két elvárás egymásnak ellentmond. Igen hamar látszott: vagy a korábbi főiskolai képzés fontos értéke, a gyakorlatorientált képzés szenved csorbát, vagy az egyetemekre jellemző erős elméleti megalapozottság lesz gyengébb. Alapképzést főiskola is, egyetem is folytat. Egyik az elméleti alapozásra, másik a gyakorlatorientált képzésre nem felkészült eléggé. Ezt az is bizonyítja, hogy már az első években is felmerült úgynevezett professzionális és akadémiai szakirányok indítása. Mintha az, hogy egy képzés gyakorlat- vagy elméletorientált-e, az szakspecialitást, nem pedig tartalmi eltérést jelentene.

Látható, hogy e sorok írója azok közé tartozik, akik a jelenlegi alapképzéseket nem tartják megfelelőnek sem az egyik, sem a másik cél teljesítésére. A főiskolai alapképzésben kevés az elmélet. (Ha még azt is tudjuk, hogy különösen a természettudományi és a műszaki képzésre jelentkezők előképzettsége milyen, akkor keményebben is fogalmazhatunk: a jó szakemberképzés szinte megoldhatatlan!) Az egyetemek nem a gyakorlatorientált képzésre alkalmasak elsősorban. A termelő vállalatok már ma is hiányolják az üzemmérnököket. Vajon miért kellett ezt a fogalmat – sajnos már az itt leírt változásokat megelőzően – kiirtani?

Van-e megoldás? Bizonyára van!

A korszerű ismeretekkel feltöltött hagyományosan gyakorlatorientált főiskolai képzésből kikerülők alkalmasak a termelő munkába való gyors bevalásra. Közülük a jobb elméleti érzékűek és ez irányba motiváltabbak a mesterképzésben is eredményesek lesznek. Tapasztalat, hogy a gyakorlati ismeretekkel rendelkezők, tudva, hogy az elmélettel a gyakorlati folyamatok alátámaszthatók, vagy azt, hogy a tapasztalt folyamatok például matematikailag leírhatók, az elméletet is könnyebben megértik.

Ezért kellene az alapképzésnek valóban gyakorlatorientáltnak lenni, a mesterképzés pedig főleg a tudósképzést szolgálná. (A tudósképzést hiba a normatív finanszírozással tömegesíteni. A szükséges alacsonyabb létszámú képzés anyagi feltételeit biztosítani kell.)

A jelenlegi felsőfokú képzés nem elégséges gyakorlatorientáltsága bizonyítható

- a „Bologna” előtti és utáni főiskolai tantervek,
- az azonos alapszakokra érvényes főiskolai és egyetemi tantervek,
- a gyakorlati és elméleti órák, a tantermi és laboratóriumi órák arányainak összehasonlításával.

6. A gazdaság, a társadalom elvárásai

A gazdaságban, a társadalomban és a felsőoktatási rendszerben végbemenő változások mellett – lehet, hogy azoktól nem függetlenül – a technológiák, a technika is fejlődik. Az egyén és a közösség érvényesüléséhez szükséges tudás, ismeretek mennyisége rohamosan nő. A munkáltatók elvárásai a diplomásokkal, így a friss diplomásokkal szemben is változnak. Egyre többféle kvalitásokat kellene figyelembe venni már a képzések során is [2]

A munkáltatók elvárásait a teljesség igénye nélkül lehet csak felsorolni.

A szakmai jellegű elvárásokat a munkáltatók sok esetben az általuk végzett tevékenységtől és attól függően fogalmazzák meg, hogy szervezetükön belül hol kívánják a diplomást alkalmazni. Felsőfokú intézmények tanterveik kidolgozása során többször tettek kísérletet arra, hogy vállalatok, szervezetek véleményét is figyelembe vegyék egy-egy szakmához tartozó tanterv kidolgozásánál. A képzési idő kétszeresére, néha többszörösére lenne szükség az elvárások szerinti tananyagtartalomnak a tantervbe való beépítéséhez. Egy mástól nem távoli profilú vállalatok elvárásai sem esnek elég közel egymáshoz. Sokszor pedig általánosságokat fogalmazzák meg: például azt, hogy legyen a jelöltnek szakmai érzéke, a tudása legyen a gyakorlatban alkalmazható, stb. Ezért a képzés tartalmát a képző intézmény határozza meg, jó esetben az oktatóknak a gyakorlati életből is származó tapasztalataik alapján.

Az idegen nyelvi tudás és az informatikai eszközök használata egyre fontosabb. E területen az elvárások és a meglévő tudás megítélése a felsőoktatás és a munkáltatók részéről is könnyebb, egyértelműbb. Például angol vagy német tárgyalási szintű nyelvtudás már Magyarországon is nagy előny az álláskeresőknél. Az informatikai ismeretek elvárt szintje szakmáktól, beosztástól függően változó.

Megfogalmazódik az emberi, szociális felkészültség is mint elvárás, de ennek megítélése már nem egyszerű. Bár fejlesztése nem maradhat ki a képzésből, akár direkt, akár indirekt módon, ezt korábban, már a közoktatásban kell kezdeni [3].

A munkára és az újabb ismeretek szerzésére irányuló motiváltság igénye egyetlenegy olyan álláshirdetésből sem maradhat ki, melyet szakmai igényességgel állítanak össze.

Az önálló és a csoportban történő munkavégzésre való alkalmasság alapos szakmai ismereteket és pozitív emberi tulajdonságokat (kommunikációs készség, tolerancia, türelem) is feltételez.

A gyakorlatorientáltság leegyszerűsítve azt jelenti, hogy a kezdő diplomás rövid időn belül „hadra fogható” legyen. Ez ne kerüljön sokba a vállalatoknak, sőt biztosítsa ezt is a felsőoktatás.

Egy napjainkban hazánkba települő óriás cég elvárja a leendő munkatársaitól a lojalitást is a munkáltató iránt.

(E pontban leírtakhoz nagyon sok forrás található az interneten. Rendkívül jó összeállítás a 3K Consens Iroda kutatási jelentése [4]).

7. A gyakorlatorientált képzés megvalósításának nehézségei

Az eddigiek szerint a gyakorlatorientált képzés megvalósítását számos akadály nehezíti. Ezek közül a legfontosabbak a következők.

- A főiskolai alapképzés elméletesebb, mint a hagyományos főiskolai üzemmérnök, üzemgazdász képzés volt.
- Az egyetemi alapképzés a hagyományok miatt nem lehet (nem lesz) megfelelően gyakorlatias.
- A megnégyszereződött hallgatói létszám sokkal nagyobb létszámú hallgatói csoportokat jelent annál, mint, amit kiscsoportos oktatásnak nevezhetnénk, pedig a kiscsoportos oktatást a múltban a gyakorlatorientált szinonimájának tekintették.
- A nagy hallgatói létszám sokkal jobb gépműszer-laboratóriumi feltételeket igényel.
- Az alapképzés normatívája sokkal (!) kisebb, mint az elméletorientált mesterképzésé.
- A gyakorlati ismeretek elsajátítása – a termeléshez közeli szakmákban különösen – a jelenleginél sokkal jobb természettudományos felkészültséget (előképzettséget) igényel a felsőoktatásba bekerülőktől. (Jelenleg a helyzet ezen a téren már katasztrofális.)
- A gyakorlati életben eredményes, jelentős alkotásokat létrehozó szakembereknek a képzésbe való bevonása ugyan lehetséges, de alkalmazásuk – ha nincs tudományos fokozatuk – a szak akkreditációjánál nem jelent előnyt, sőt figyelembe sem vehető.

8. Példák a gyakorlatorientált képzésre való törekvésekre

A gyakorlatorientált képzésre – bármilyen nehézségek ellenére is – törekedni kell! A magyar gazdaság fenntartható fejlődése e nélkül megvalósíthatatlan. Ez a teljes képzési vertikumra igaz, de hatványozottan az a felsőoktatásra.

A kérdés generális megoldása csak az érintettek, a munkáltatók, a felsőoktatás, az oktatás és gazdaságpolitika, a szakmai civil szervezetek, kamarák és a hallgatók együttműködésével érhető el. Mint ilyen, hosszabb időt igényel. Mivel azonban a gyakorlatorientált képzés igénye valamennyi érintettben megvan, számos intézményi, vállalati, országos hatáskörű program létezik a gyakorlatorientált képzés segítésére. Valamennyiben közreműködnek felsőoktatási intézmények és a diplomásokat váró gazdálkodó szervezetek.

Az egyetemek és főiskolák fejlesztéseikben előtérbe helyezik a gyakorlatorientált képzésekhez kapcsolódó egységeket, ezeket fejlesztik elsősorban. Figyelembe veszik a régiók munkaerő-igényeit és a versenyszférával való együttműködés lehetőségeit [5].

A következő példákban a közreműködő intézményeket, vállalatokat nem nevezem meg, részben azért, mert bizonyára rengeteg hasonló példa létezik, amiről e sorok írója nem tud, másrészt azért sem, mert a résztvevők hozzájárulása nem áll rendelkezésre.

9. Tiszteletre méltó és követhető példák

1. Eredményes szakmai életutakat bejárt, jelentős alkotásokat létrehozó szakemberek alapítványokat hoznak létre főiskolások, egyetemisták részére. Pl. a gyakorlatban leginkább használható eredményeket tartalmazó szakdolgozatok, diplomamunkák díjazására.
2. Felsőoktatási intézmények alapítványai hallgatók szakmai útjainak támogatására.
3. Felsőoktatási intézmények címzetes oktatói kinevezéseket adományoznak az oktatást, a gyakorlati oktatást segítő gazdasági szakemberek részére.
4. Vállalatok szakdolgozati, szakmai gyakorlati feladatokat írnak ki képzésközi gyakorlatokra, illetve végzős hallgatók részére.
5. Élő, aktuális problémáik csoportmunkával történő megoldására a vállalatok pályázatokat hirdetnek. Jelentős díjazással ismerik el a résztvevők munkáját. Vannak példák arra is, hogy a problémamegoldás eredményéből a hallgatói csapat is részesedik.
6. Jelentős cégek olyan, kifejezetten gyakorlati tudást és megvalósítást igénylő országos versenyeket szerveznek, melyeken több száz hallgató vesz részt (még az országos döntőn is). Az ezeken a versenyeken való részvételt a felsőoktatási intézmények és a vállalatok anyagilag is támogatják. A hallgatók munkáját oktatók segítik. Ezekben a tervező, kivitelező munkákban tapasztalható, hogy a hallgató egy-egy szaktárgyból vagy például fizikából sokkal többet tanul, mintha ugyanazokat az ismereteket ugyanaz az oktató előadáson vagy gyakorlatokon, a számonkérés utánig történő hangsúlyozása mellett mondta volna el részükre.
7. Felsőoktatási intézmények vállalatokkal együtt pályázatot írnak ki hallgatók részére, hogy egy-egy félévnyi időtartamban, egyéni tanrend mellett, vállalatoknál dolgozzanak, szakjuknak megfelelő feladatokat oldjanak meg. A nyertes pályázók a kihelyezés idejére plusz ösztöndíjat kapnak.
8. Nagyobb, főleg világcégek az egyetemeken és főiskolákon, azok mellett, tanszékeket, laboratóriumokat létesítenek. Ezeket a cég nevével jelzett tanszékeknek hívják. A tár-

gyi feltételeket a cég bocsátja rendelkezésre, oktatóit, kutatóit a főiskola vagy egyetem és a cég biztosítja.

9. Több járműipari világcég ad tanulmányozásra modelleket szaktanszékeknek, szakképző intézményeknek.
10. Az elmúlt évben kétszer is jelentkeztek nagyvállalatok alapítvány létrehozására a „jobb felsőfokú képzésért” gondolattal.

Az ilyen és hasonló programok valamennyi résztvevő számára hasznosak. A vállalatok sem tagadják, hogy jó alkalmat jelent számukra az elvárásaiknak megfelelő szakemberek kiválasztására. A magyar gazdaságnak annál hasznosabbak ezek a programok, minél nagyobb hallgatói létszámot érintenek. Ez azonban nem lehet elegendően nagy. Az ilyen kezdeményezések mellett a gyakorlatorientált képzés általánossá tétele fontos része kell, legyen az oktatás-, a felsőoktatás-politikának.

10. Összefoglalás

A gyakorlatorientált képzés lényegét, jelentőségét, megvalósíthatóságának akadályait, lehetőségeit bármilyen tömören is csak több száz oldalas műben lehet összefoglalni.

Vállalhatók azonban az alábbi kijelentések:

- Valamennyi szakterületen folyó felsőfokú képzésnek – talán nem azonos mértékben, de – gyakorlatorientált kell lennie.
- A nagy hallgatói létszámú gyakorlatias képzés új oktatási módszereket igényel, költségesebb is személyi és tárgyi feltételeit illetően egyaránt.
- Megvalósítása a felsőoktatási vezetők, oktatók, hallgatók és a gazdaságot, társadalmat képviselők együttműködésével lehetséges.

Fontosabb források

[1] Egyre nagyobb szerepe van a felsőoktatásnak a versenyképesség megtartásában. <http://www.hrportal.hu>

[2] Változnak a munkáltatói elvárások, <http://tranzitonline.eu/2/gazdasag/hirek>

[3] Gyakorlatorientált képzés kell! <http://www.gyartarend.hu>

[4] Úton a gyakorlatorientált felsőoktatás felé? 3K Consens Iroda, Kutatási jelentés

[5] Milliárdok az ME megújítására, <http://www.royalmagazin.hu>

A felsőoktatás tere, a tér felsőoktatása

Bevezetés

A hazai regionális tudomány figyelme az elmúlt években egyre intenzívebben fordult a felsőoktatás felé. Egyre több és érdekesebb publikáció jelent meg a témában, kutatások indultak, és zárultak, ezeket három csoportba lehet sorolni. Az első a felsőoktatás és a regionális fejlődés kapcsolatának általános jellemzése, kiemelten az egyetemek kutatási kapcsolatainak alakítása, azok lehetséges hatása a térségek fejlődésére (Juhász, Márkus 2002; Varga 2004; Bajmóczy 2006; Krémer, Matiscsák (szerk) 2008). A másik irány, amikor is azt elemezték, hogy a jelenlegi intézményi szerkezet milyen mértékben ágyazódott be egy-egy centrumba, vagy térségbe, s ez a jelenlét milyen hatásokat váltott, vagy válhat ki a területi egység egészének és persze egy-egy alkotóelemeinek fejlődésében (Rechnitzer, Hardi 2003; Juhász (szerk.) 2006; Rechnitzer, Smahó 2008; Mezei 2009). A harmadik irány a felsőoktatás hálózatának, mint egy komplex tudásszolgáltató rendszernek a területi szerkezete miként alakult, illetve a térbeli elhelyezkedése az egyre élénkebb verseny következtében milyen lehetőségeket kínál maguknak az intézményeknek a fennmaradásához, vagy szakmai fejlődéséhez (Vámos (szerk.) 1992; Telbisz 2007; Kasza, Kovács 2007; Kuráth 2007; Kiss, Tagai, Telbisz 2008; Kasza (szerk.) 2008, Kuráth 2008).

A tanulmányban nem összegzésre törekszem, hiszen a kutatások csak elindultak, viszont már számos érdekességet villantottak fel, hozzásegítettek annak a kérdésnek a felvetéséhez, hogy a felsőoktatás területi szerkezetének átrendeződését milyen tényezők befolyásolták. Milyen szerepet játszott a hálózat alakulásában a területi dimenzió, s mennyire befolyásolták azt a szektor átalakulásának belső mechanizmusai? Töprengésemben elsőként bemutatom a felsőoktatás regionális fejlődésben betöltött szerepét Európában. Felvázolom a szektor hazai területi szerkezetének alakulását a rendszerváltozás kezdetén és napjainkban. S végül a megkísérlem rendszerezni azokat a tényezőket, amik elősegítik, és amik gátolják a felsőoktatás és a regionális szerkezet határozottabb egymásra találását.

1. A felsőoktatás-piac folyamatai

A magyar felsőoktatás Európa más nemzeteihez hasonlóan a nagy átalakulás korszakát kezdte meg a rendszerváltozás után. Ennek első és legfontosabb jele az oktatás tömegessé válása. Míg 1990-ben az összes érettségizett 31,7 %-át vették fel felsőoktatási intézmények közel 17 ezer helyére, addig 2007-ben már az érettségizettek 65,7 %-át jutott be a bővült intézményi kör által nyújtott több mint 50 ezer nappali tagozatos helyre, és további közel 40 ezer más képzési formára. Vagy a nem nappali tagozaton tanulók 1990-ben 26 ezren voltak, s számuk 2007-re 132 ezerre, azaz több mint ötszörösére emelkedett. A felsőoktatás hallgatói csúcsa 2002-ben és 2003-ban volt, ebben a két évben a jelentkezők közel 75 %-a került be az intézményekbe, s 2004-ben tanultak a legtöbben nem nappali tagozaton, több mint 167 ezer fő (1. táblázat). Elindult tehát a hallgatói létszám csökkenése, amit csak megerősít a középiskolai hallgatók számának stabilizálódása, illetve a nem nappali képzés tanulók trendjének mérséklése.

1. táblázat: A magyar felsőoktatás néhány jellemzőjének alakulása (1980-2007)

Év	Jelentkezők száma (nappali tagozat)	Felvettek száma (nappali tagozat)	Nappali tagozaton tanulók száma	Nem nappali tagozaton tanulók száma
1980	33339	14796	64057	37109
1989	44138	15420	72381	28487
1990	46767	16818	76601	25786
1991	48911	20338	83191	23888
1992	59119	24022	92328	25078
1993	71741	28217	103713	30243
1994	79805	29901	116370	38290
1995	86548	35081	129541	50024
1996	79369	38382	142113	56919
1997	81924	40355	152889	80768
1998	81065	43629	163100	95215
1999	82815	44538	171516	107385
2000	82957	45546	176046	118994
2001	84380	49874	184071	129167
2002	88978	52552	193155	148032
2003	87110	52703	204910	162037
2004	95871	55179	212292	166174
2005	91583	52863	217245	163387
2006	84262	53983	224616	151387
2007	74849	50941	227118	132273

Forrás: Munkaerőpiaci Tükör, 2008.

Az európai országok megosztott képzési szerkezetének egységesítése, annak hozzáigazítása az angol-száz rendszerhez (Bolognai-folyamat) 1999-ben kezdődött. Magyarországon 2006-tól számítható az új képzési rendszer bevezetése, és még napjainkban is tart, hiszen 2008-ban felvételeztek a hallgatók az első mesterképzésekre. A nemzeti felsőoktatási piacok megnyitása, a hallgatói és csak részben oktatói mobilitás felgyorsulása az Európai Unió kibővülésével (2004) még további lendületet kapott. Érdekes a külföldi hallgatók beáramlása hazánkban nem tekinthető jelentősnek. Az összes jelentkező 2,3 %-át érik el (2008), közülük a legtöbb a Szlovákiából érkezők (36,2 %), illetve a romániai magyar nemzetiségűek (29,5%), a többiek is a szomszédos országból jönnek (25,4 %), és csak mérsékelt az ezen országokon kívül lakók jelentkezése (8,9%).

A verseny, mint új tényező megjelenik a felsőoktatásban, hiszen az állami intézmények mellett egyre több magán, nonprofit (alapítványi), sőt felekezeti szervezet is létrejött, vagy újjáalakult, továbbá a külföldi székhelyű intézmények szintén telephelyeket, kihelyezett egységeket létesítenek az országban. 1990-ben 15 egyházi intézmény volt, ebből nyolc Budapesten és hét vidéken. 2009-re viszont már számuk 25-re nőtt. Budapest helyzete tovább erősödött, hiszen a négy egyházi egyetem központja itt található, és további négy új főiskola is. A 14 alapítványi, vagy magán felsőfokú intézmény a rendszerváltozás után jött létre. Az alapítás első ciklusa 1991-1992-re tehető (5 intézmény), a második 2000-2003 között (5 intézmény), majd 2004 után további három intézmény kapott működési engedélyt, egy főiskola pedig 1996-tól fogad hallgatókat. Az intézmények többsége (két egyetem, kilenc főiskola) Budapesten, a legnagyobb oktatási piacon jött létre, míg vidéken azokban a központokban, megyeszékhelyeken szerveződtek, ahol korábban egyáltalán nem volt felsőoktatás (Tatabánya), vagy a felsőfokú képzésre az egyoldalú irányultság volt jellemző (Székesfehérvár), de találunk példát képzési holttér, vagy kellően fel nem tárt térség központjában történő intézmény alapításra (Kalocsa).

Az intézmények már új eszközökkel növelik kínálatukat, ami nemcsak a szakszerkezet bővítésében figyelhető meg, hanem a képzési formák újabb elemeinek alkalmazásában (távoktatás, e-learning), vagy a telephelyi szolgáltatások körének és minőségének megújításában, és a felsőoktatási marketing egyre több elemét alkalmazzák (Kuráth, 2007, 2008).

A keresleti oldalon szintén alapvető változások regisztrálhatók. Szakmák, szakmacsoportok értékelődnek fel és le, s ennek következtében jelentkezők tömege érdeklődik új szakterületek iránt, míg más, tradicionális, korábban magas szintű képzést nyújtó szakmáknál a jelentkezések visszaesése tapasztalható. Az ezredfordulótól megfigyelhető, hogy a gazdasági képzések, a média és kommunikációs ismeretek, az informatika szakterület és a jogászképzés tekinthető a favorizált szakoknak, egyben szakmáknak. A népszerűségi sorrendeknek érdekessége, hogy nem mutathatók ki lényeges különbségek a hallgatók lakhelye (község, város, főváros) szerint, csak kisebb eltolódások vannak, talán annyi, hogy a vidéki városban lakóknál népszerűbbek a mérnöki szakok, mint Budapesten élőknel (www.felvi.hu). A gazdasági élet igényei a képzés iránt gyorsan változnak, túlságosan is

gyorsan, amihez nagyon nehéz igazodniuk az intézményeknek, hiszen a képzési folyamatra való felkészülés és egy új szakterületre való átállás idővel jár (3-5 év).

A hallgatói elvárások átrendeződése szintén látványos. Az intézményválasztásnál már nem csak a hírnév, az elismert oktatási-tudományos értékek, vagy az oktatók minősége a meghatározó, hanem számos eddig nem értékelt új tényező. Így a felsőoktatási centrum közelsége (Rechnitzer, Hardi 2003; Kiss, Tagai, Telbisz, 2008), a gyors megközelíthetősége, az intézményi szolgáltatások kínálata és minősége (pl. diákotthoni elhelyezés, annak komfort fokozata, nyelvi képzés), a telephely város lakhatási és megélhetési költségei, szórakozási, művelődési ajánlatai, illetve a jövőbeli elhelyezkedési lehetőségek, a székhely település és régiója gazdasági és a (köz)szolgáltatási ellátottsága (Rechnitzer, Hardi 2003). Szakok szerint ugyan változó módon és intenzitással, de megfigyelhető az intézmények vonzástérségének fokozatos besűrűsödése (Rechnitzer, Smahó, 2008). Az intézményválasztás a lakhelyhez egyre közelebb kerül. A jelentkezők lakhelye alapján vizsgálva az egyes preferált szakmákban az adott megyéből, vagy jobb esetben régióból jelentkezők aránya növekszik, s csak a speciális képzési területeken figyelhető meg az ország többi részének számottevő (40-50 %-nál nagyobb) vagy növekvő aránya (Kasza, Kovás 2008).

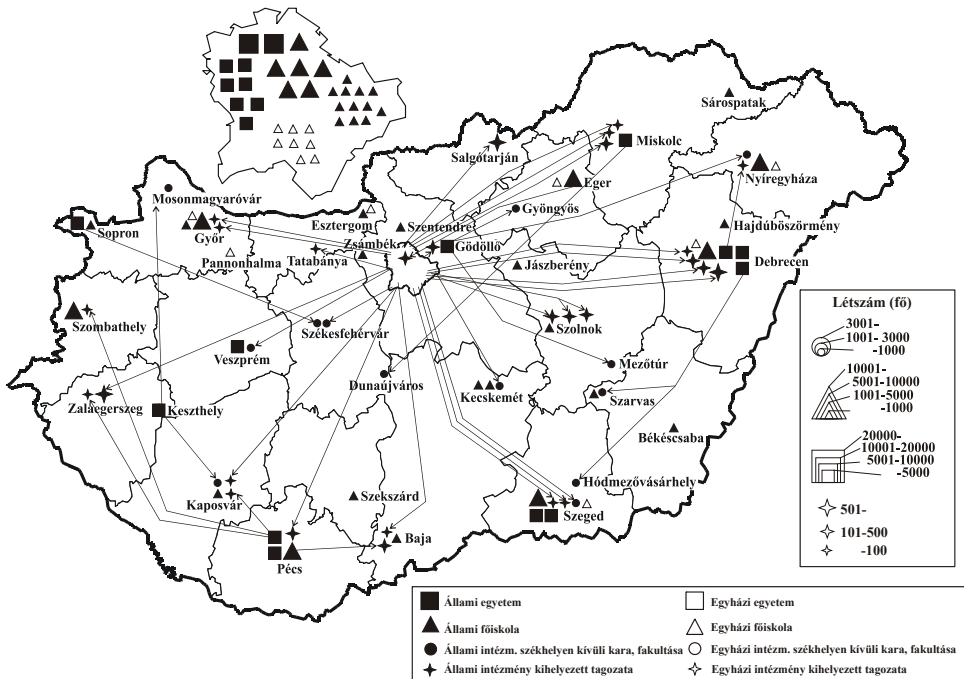
A felsőoktatás és az igénybevétel térbeli átrendeződésének vagyunk tanúi. Mindezt a szektor fejlesztése is ösztönözte. Hiszen az ezredforduló után elindultak az intézményi integrációk (2000-2001), új felsőoktatási törvény (2001, 2006) került elfogadásra, a kétszintű képzési rendszer bevezetése (2003-2006), akkreditációs rendszer működtetése és az akkreditáció szempontjainak szigorítása (az új, kétszintű képzési rendszer kapcsán), az államilag támogatott fejlesztések leépülése, és helyette új fejlesztés finanszírozási technikák bevezetése (PPP, 2004) történt meg. Az állami szinten támogatott helyek számának csökkentése (2007-től erőteljesen, de addig is folyamatos mérséklés, vagy átcsoportosítás volt megfigyelhető), az állami helyek leosztásának új rendszere (a hallgató viszi a támogatást, nem az intézmény kapja, 2007), az intézményi finanszírozás folyamatos módosítása (pl. normatívák egységesítése, finanszírozási fékek beépítése, elszámolási rendszerek bevezetése), a tandíj, vagy fejlesztési hozzájárulás tervezete, majd elvetése (2008). Mindez együtt járt az intézményi autonómia átalakításával (szenátus és gazdasági tanács), a vezető kinevezési rendszer megváltoztatásával, vagy éppen az oktatói követelmények szigorításával, de intézményi keretben történő kezelésével.

2. Az intézményi tér változásai

Összehasonlítottuk a felsőoktatási intézmények területi elhelyezkedést 1990. és 2007. évekre (1. és 2. ábra). A változás látványos, jól kimutatható az intézményi átrendeződés, a szervezeti összevonások, a hálózat területi koncentrációja, egyben a felsőoktatás térségi irányító központjainak megerősödése. Az intézmények száma érzékelhetően nem változott a két időponthoz mérten, hiszen az integrációval, így az intézményi megszűnések mellett,

mint fentebb jeleztük újabb szervezetek jöttek létre. Vidéken csökkent az intézmények száma, míg a fővárosban kisebb mértékben emelkedett, ugyanakkor megnőtt az intézményi méret, nagyobb hallgató létszámú, szervezeti rendszereikben széleskörű oktatási profillal rendelkező felsőoktatási intézmények jöttek létre.

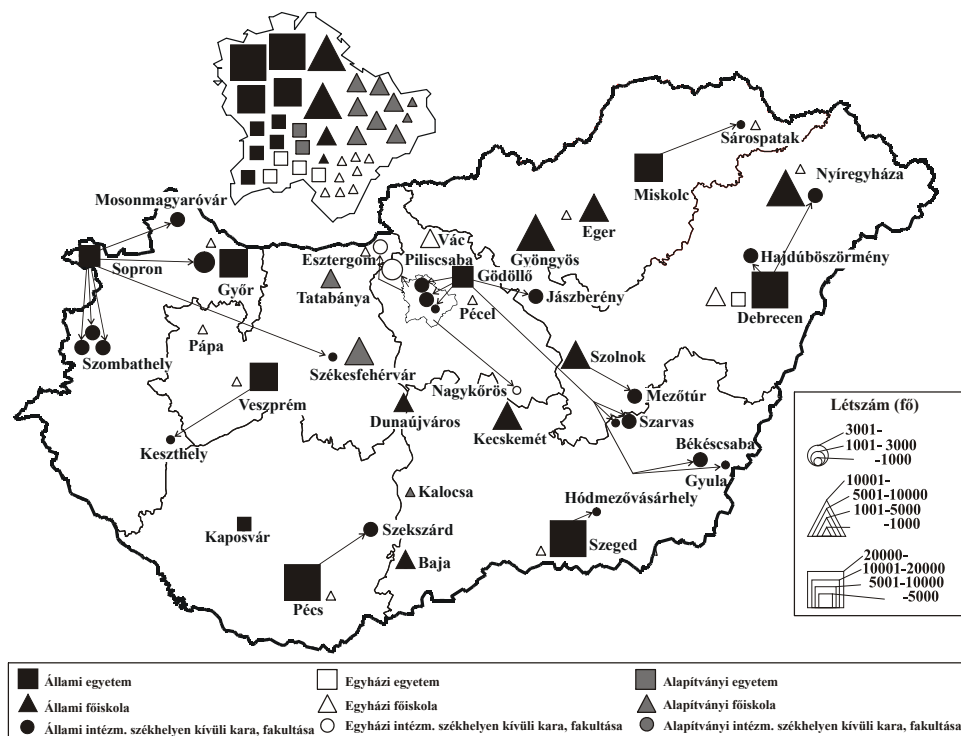
1. ábra: A felsőoktatás intézményhálózata, 1990/91.



Szerkesztette: Smahó Melinda

Forrás: Statisztikai Tájékoztató. Felsőoktatás 1990/91. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1991.

2. ábra: A felsőoktatás intézményhálózata, 2009.



Szerkesztette: Smahó Melinda

Forrás: Felsőoktatási Statisztikai Adatok 2007.

Megjegyzés: A hallgatói létszámadatok a 2007/2008. évre vonatkoznak, de a szervezeti struktúrában már jeleztük a 2009. január 1-jén bekövetkezett változásokat.

A főváros felsőoktatási koncentrációja a hallgató létszám alapján valamelyest csökkent a két időpont között (1990: 44,7 %; 2007: 39,9 %). Az összes hallgatói létszám közel négyszeresére emelkedett a vizsgált időszakban, a vidék dinamikája valamivel Budapest felett van, a nappali tagozaton tanulók esetében azonosnak tekinthető, ellenben a nem nappali képzésben a vidéki intézmények előretörték, és hallgatói létszámukat több mint hétszeresére növelték (2. táblázat). Az adatok nem azt jelentik, hogy mindezt a székhelyen folyó oktatással érték el a vidéki egyetemek, főiskolák, hiszen határozottan jelen voltak, vannak a legnagyobb felsőoktatási piacon, Budapesten.

2. táblázat: A hallgatói létszám változása 2007-re (1990 =100 %)

Megnevezés	Nappali hallgatók	Nem nappali hallgatók	Összes hallgató
Vidék	315	731	410
Budapest	310	410	337
Összesen	313	570	373

Forrás: Statisztikai Tájékoztató, Felsőoktatás 1990/1991, 2007/2008

A kilencvenes évek elején a fővárosi felsőoktatási intézmények jelenléte vidéken (tagozatok formájában) a hallgatói létszám 5 %-a körül mozgott, ez az arány közel 2 %-ra csökkent 2007-re. Napjainkra a budapesti és nem budapesti intézmény által szervezett vidéki képzési helyeket a hivatalos statisztikákból nem lehet egyértelműen kimutatni, szemben a kilencvenes évek elején közölt adatokkal, ahol egyértelműen meg lehetett állapítani, hogy a képzés hol történt.

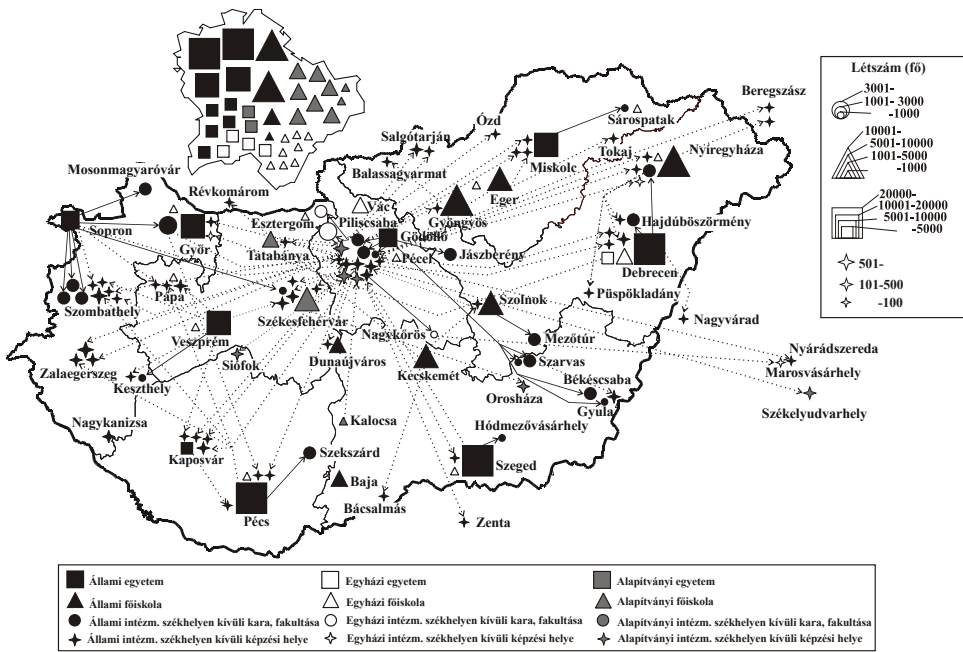
Új jelenség, hogy a vidéki felsőoktatási hálózatban az interregionális aktivitás megnőtt. Az intézményhálózat integrációjának első nagy hullámában (2001-2002) megtörtént a nagyobb felsőoktatási központokban az intézmények összevonása, ami kiegészült többségében a szomszédos, közeli központ kisebb főiskolai egységeinek beolvasztásával. Lényegében csak két egyetemi központnak (Győr, Kaposvár) nem volt és napjainkban sincs székhelyen kívüli egysége, sőt az a különleges eset is bekövetkezett, hogy budapesti karok vidéki központhoz kerültek (Gödöllő). Az interregionális aktivitást a kétszintű képzés megjelenése, valamint a hallgatói létszám csökkenése és a szakterületek preferenciájának radikális átrendeződése felgyorsította. Ennek következtében vidéken új regionális hálózattal rendelkező felsőoktatási centrumok jöttek létre. A Dunántúlon Sopron vált egy ilyen központtá, hiszen székhelyen kívül négy városban 11 ezer hallgatót fogadott be, ami 65 %-a az egyetem összes hallgatójának. Szinte megegyező székhelyen kívüli hallgató létszámmal rendelkezik napjainkra (2009) Gödöllő, ahol viszont négy vidéki városban és Budapesten található karokon tanul az egyetem hallgatóinak 60 %-a. A két centrum adja ma a vidéki intézmények interregionális aktivitásának többségét (68%), a fennmaradón osztozik Debrecen, Pécs, Veszprém, Miskolc. Sajátossága ennek az új integrációs hullámnak, hogy csak részben érvényesülnek a regionális összefüggések, azaz az intézménybővülés, összeolvadás igazodik a lehatárolt tervezési-statisztikai régiók területi beosztásához. Sopron esetében egyértelműen felismerhető a regionális hálózati egyetem kiépítésének koncepciója, s ezzel a régióban a vezető szerep megszerzése, ebben az egyre dinamikusabb győri egyetem jelenthet komoly versenytársat. Gödöllő esetében a regionális hálózatépítést a külső megfigyelő nem ismeri fel, a Dél-alföldi régió három városában található új karok integrálása vélhetően más elvek alapján történt. Nem fejeződött be a vidéki felsőoktatási egységek szervezeti integrációja, s ezzel az új hálózati központok kialakulása, vagy a tradicionális centrumok további megerősödése. A regionális fejlődés szempontjából alapvető gondnak

tartjuk, hogy az intézményi integrációk nem követik a regionális szerkezetet, azt nem tekintik motiváló szempontnak, így aztán az egyesülő intézmények a szervezeti összeolvadás ellenére „belső versenytársak” maradnak az egyre jobban összesűrűsödő hallgatói piacon. Nem beszélve arról, hogy a regionális érdekérvényesítést a székhelyen kívüli, de más régióba tartozó egységek egyre nehezebben fogják tudni érvényesíteni.

Az interregionális aktivitást jól jelzi a 3. sz. ábra, ahol a felvételi tájékoztató alapján (2009) gyűjtöttük ki, hogy az egyes intézmények milyen centrumokat preferálni, azaz hol indítanak képzéseket, különböző formákban (felsőfokú szakképzés, nappali, levelező). A 12 ezer helyet meghirdető budapesti és 17 vidéki felsőoktatási központ közül Budapest emelkedik ki kínálatával (2940 fő, 19 településben), majd következik Székesfehérvár (2390 fő, településben), Pécs (1490 fő, öt településben), Debrecen (1705 fő, négy településben), Tatabánya (740 fő, két településben), Veszprém (635 fő, hat településben). A felsőoktatási intézmények 30 magyarországi települést céloztak meg képzéssel, ezek közül kiemelkedik Budapest (30,0 %), Zalaegerszeg (11, 3%), Nyíregyháza (7,6 %), Hajdúböszörmény (6,4 %), Szombathely (5,5 %), Kaposvár (4,3 %), Székesfehérvár (4,1 %), Salgótarján (3,5 %), Siófok (2,5 %), Nagykanizsa (2,2 %), a további centrumok nem érik el a felkínált helyek 1 %-át. Említést érdemelnek a határon túli képzőhelyek, ezek száma nyolc, a Felvidéken, Erdélyben és a Kárpátalján található, összességében a felajánlott kapacitás 4,5 %-át fedik le. A piackeresés egyre változatosabb kínálati formákban jelenik meg, s egyre több település bevonásával, a felkínált létszámok nagyfokú ingadozást mutatnak, s számos esetben felvethetik az oktatói kapacitások kihasználásának érdemleges voltát.

A felsőoktatás regionális átrendeződése az intézményi hálózat bővítésével, a állami hallgatói helyek számának növekedésével, de a képzés formáinak és jellegének változásával együtt zajlott (3. és 4. táblázat). A régiók közül a nyertes a Közép-Dunántúl, ahol 1994-ben csupán közel 5800 fő tanult és 2005-re számuk megközelítette a 30 ezer főt. Az országos összes hallgatói létszámnövekedést még meghaladta Közép-Magyarország (129,1 %), Dél-Dunántúl (119,8%), Észak-Alföld (103,9 %), míg a Dél-Alföld növekedési üteme (87,9 %) elmarad az országos dinamikától, és Nyugat-Dunántúl (96,9 %) is valamivel az átlag alatt marad. A nappali tagozatos hallgatók esetében a helyzet súlyosabb a Nyugat-Dunántúlnál, hiszen a növekedési ütem már jóval elmarad az országos változástól (87,4 %). Szemben a Dél-Alfölddel, ahol viszont kiemelkedő a nappali tagozatos képzésben részt vett hallgatók növekedési üteme (123,4%).

3. ábra: Felsőoktatási intézmények és székhelyen kívüli képzési helyei, 2009.



Szerkesztette: Smahó Melinda

Forrás: Felsőoktatási Felvételi Tájékoztató. Felvi könyvek, Budapest, 2009.

Megjegyzés: A székhelyen kívüli képzési helyek létszám adatai a felvételi tájékoztatóban megjelölt felvehető létszámot mutatják

Az oktatók száma nem változott lényegében a két időpont között, azaz tíz éven belül a két és félszeresére emelkedett hallgatói létszámot valójában ugyanaz az oktatói állomány képezi. Az állomány szerkezete megváltozott, mondhatni fokozatosan előregedett, hiszen míg 1994-ben 33,2 % volt vezető oktató, addig 2005-ben már 44,7 %, azaz csökkent a tanársegédek, az adjunktusok aránya és száma, ami az egészséges utánpótlás alakításának kérdését veti fel. A leglátványosabb csökkenést a Közép-magyarországi régióban regisztrálhatunk közel 10 %-ban, míg a legnagyobb növekedést a Közép-Dunántúl produkálta, ahol szinte megkétszereződött az oktatók száma. A Nyugat-Dunántúlon kismértékű, több mint tíz százalékos növekedés regisztrálható az oktatók számában, s ezen belül is a docensek aránya emelkedett az országos átlag fölötti mértékben.

3. táblázat: A felsőoktatás regionális szerkezete, 1994

Régió	Összes hallgató	Nappali tagozatos hallgatók	Főállású oktatók	Tanár	Docens	1000 főre jutó összes hallgatók száma
Nyugat-Dunántúl	11 731	8 442	1 003	106	242	11,73
Közép-Dunántúl	5 789	3 272	517	57	114	5,18
Dél-Dunántúl	11 416	9 343	1 552	150	235	11,41
Közép-Magyarország	68 803	52 195	8 251	1 033	1 806	23,70
Észak-Magyarország	11 340	8 117	1 008	97	249	8,70
Észak-Alföld	17 395	13 065	1 965	227	471	11,26
Dél-Alföld	19 729	9 205	2 075	219	429	14,34
Magyarország	146 203	103 639	16 371	1 889	3 546	14,16

Forrás: Statisztikai Tájékoztató, Felsőoktatás, 1994/1995

4. táblázat: A felsőoktatás regionális szerkezete, 2005.

Régió	Összes hallgató	Nappali tagozatos hallgatók	Főállású oktatók	Tanár	Docens	1000 főre jutó összes hallgatók száma
Nyugat-Dunántúl	32 966	16 487	1 146	188	413	33,00
Közép-Dunántúl	29 297	17 072	990	163	291	26,39
Dél-Dunántúl	39 682	20 248	1 817	243	418	40,87
Közép-Magyarország	179 969	108 779	7 544	1 213	2 207	63,06
Észak-Magyarország	42 454	14 812	1 066	145	363	33,64
Észak-Alföld	52 423	28 713	2 099	334	599	34,17
Dél-Alföld	47 370	25 341	2 015	332	540	35,17
Magyarország	424 161	231 452	16 677	2 618	4 831	44,34

Forrás: Statisztikai Tájékoztató, Felsőoktatás, 2005/2006

Az ezredforduló után a felsőoktatási piacon változások figyelhetők meg, hiszen 2001. és a 2008. között 34 %-kal csökkent a jelentkezők száma az intézményekbe, ez a mérséklődés döntően a nem nappali képzésre vonatkozik (4. ábra). Az intézményi érdeklődés régiók szerinti bontása alapján megállapítható, hogy legnagyobb visszaesést Észak-Magyarországon tapasztaljuk, majd a Közép-magyarországi régió következik. A Nyugat-Dunántúl visszaesése jóval az átlag felett van. Az is megfigyelhető, hogy csökkent a felvet-

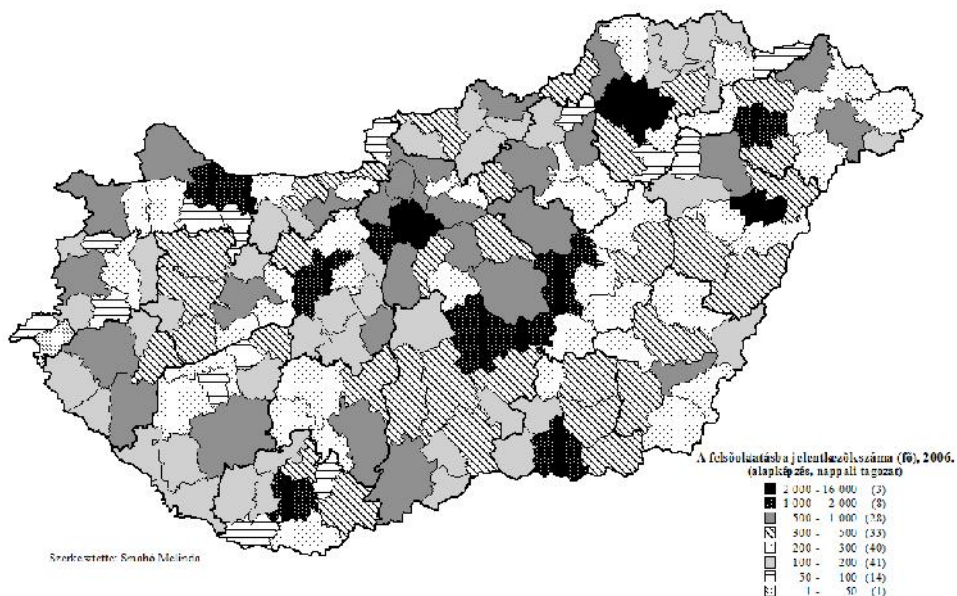
tek aránya, azaz az intézményi reagálás a „fizető” - azaz nem nappali képzés - piac fokozatos beszűkülésére az volt, hogy növelték az összes felvettek számát (2001-ben 66,4 %, 2008-ban 83,6 % volt a felvételi sikeresség). A „sikeresség” területi szerkezete, azaz a felsőoktatási intézménybe való bejutás valószínűsége a Nyugat-dunántúli régióban lévő intézményekbe jelentkezőknél a legnagyobb mindkét évben, s ahogy csökken a jelentkezők száma, annak mértékében nő a bejutás valószínűsége az intézményekbe, amelynek regionális különbségei nem számottevőek. A kistérségi jelentkezési aktivitás egyértelműen a regionális központokban, a megyeszékhelyeken, a gazdasági és kulturális potenciállal rendelkező középvárosokban a kiemelkedő. Jól követhető a kistérségek fejlettsége és elmaradottsága a jelentkezések aktivitása alapján, amit más elemzések is megerősítenek (Kiss, Tagai, Telbisz, 2008).

5. táblázat: Az összes jelentkezők és felvettek a felsőoktatási intézményekben régiók szerint (2001, 2008)

Régió	Jelentkező (fő)			Felvettek (fő)			Sikeresség (%)	
	2001	2008	Vált. %	2001	2008	Vált. %	2001	2008
Nyugat-Dunántúl	12178	8611	70,7	8789	7469	85	72,2	86,7
Közép-Dunántúl	14382	10060	69,9	9797	8480	86,6	68,1	84,3
Dél-Dunántúl	12105	8312	68,7	8013	7186	89,7	66,2	86,5
Közép-Magyarország	48844	31328	64,1	31103	25544	82,1	63,7	81,5
Észak-Alföld	21586	14137	65,5	14080	12044	85,5	65,2	85,2
Dél-Alföld	18196	12127	66,6	12475	10200	81,8	68,6	84,1
Észak-Magyarország	17718	10676	60,3	11390	8911	78,2	64,3	83,5
Nem adta meg	1317	1735	131,7	1529	1267	82,9	116,1	73,0
Összesen	146326	96986	66,3	97176	81101	83,5	66,4	83,6

Forrás: www.felvi.hu

4. ábra: A felsőoktatásba (alapképzés, nappali tagozat) jelentkezők száma kis-térségenként (fő), 2006.



Forrás: www.felvi.hu

Egy településben, városban a felsőoktatási intézmény jelenléte mindig is rangot, kiemelt szerepkört jelentett. A centrumok a maguk eszközeivel bekapcsolódtak az intézmények letelepedésébe, azok megtartásába és természetesen fejlesztésébe.

Míg Magyarország 1990-ben 77 intézményben és 39 településen 103 ezer felsőoktatási hallgató tanult, addig 2008-ben már 34 településen 70 felsőoktatási intézményben közel 400 ezer hallgatót regisztráltak (ebből 240 ezer nappali hallgatót). Különlegessége még a felsőoktatás intézményi szerkezetének, hogy 28 településen 90 képzési hely található, ebből 13 település az, ahol csak képzési hely található, amely más városban, központban lévő intézményhez kapcsolódik.

A változás látványos és megdöbbentő, nincs ma az országnak megyeszékhelye, ahol ne lenne valamilyen felsőoktatási intézmény, de nincsen magára valamit is adó közpvárosa, ahol ne lenne legalább egy képzőhely, vagy valamilyen felsőfokú intézmény képviselője, jelenléte (pl. kihelyezett képzés, konzultációs központ, felsőfokú szakképzés).

A lokális szint és a felsőoktatás kapcsolata egyre intenzívebbé válik, az intézmény helyi gazdasági értéként jelenik meg, hiszen foglalkoztató-hely, bevételei révén fogyasztási egység, működési szükségletei következtében folyamatos keresletet indukál a lokális gaz-

daságban, illetve közszolgáltatásokban. A hallgatók igénybe veszik, de egyben alakítják is a helyi gazdaságot, befolyásolják az ingatlanpiacot, keresletet támasztanak a kereskedelemben, a vendéglátásban, a szórakoztatóiparban és más szolgáltatásokban. A megtelepedett oktatók szintén keresletet indukálnak a helyi gazdaság számos szektorában, s ezek együttesen hatnak, döntően növelő jelleggel az önkormányzati adóbevételekre. Az intézményi profiltól függően gazdasági egységek telepedhetnek meg a felsőoktatási intézmény mellett, annak vonzásában, ami ismételten keresletet gerjeszt, de növelheti a munkahelyi kínálatot is.

A felsőoktatási intézmények a helyi gazdaság motorjai lehetnek, azzal, hogy tudást, ismereteket nyújtanak, gazdasági egységeket vonzanak, helyi vállalkozások alapítását segítik elő, vagy azok működését javíthatják. A tudás-termelés növelheti a helyi gazdaság versenyképességét, de egyben hat a helyi társadalom műveltségi szintjére, kultúrájára. Az intézmény nyújtotta oktatás, a kutatás és a szolgáltatások tehát a helyi gazdaságba, s annak régiójában készségeket és képességeket indukálnak, erősítik az innovációs folyamatokat és befolyásolják a lokális/regionális társadalom és kultúra minőségét.

A felsőoktatás lokális és regionális hatásának felismerése volt megfigyelhető a 2006-ban kormányzati szinten tervezett Pólus Programban. Ennek célja az lett volna, hogy a pólusvárosokban (Győr, Pécs, Szeged, Debrecen, Miskolc, Veszprém-Székesfehérvár, Budapest), azaz a regionális központokban, amelyek egyben országos, vagy regionális felsőoktatási központok is, látványos fejlesztések induljanak meg, éppen az egyetemi bázisokra építve, az azok kínálta tudásbázisok újszerű aktivizálásával. A program jelentős infrastrukturális fejlesztések tervezését indította el, amely arra épült volna, hogy a felsőoktatási intézmények, a centrumok és régiójuk, valamint lokális/regionális gazdaság kapcsolata megerősödhet, azok különféle szintjei és szervezeti egymásban szinergikus hatások sorozatát indíthatják el. Az elképzést célravezetőnek lehetett tekinteni, azonban nem volt kellően kidolgozva a finanszírozási rendszer, maguk az intézmények és a központok sem voltak felkészülve egy erősen piaci viszonyra kitett fejlesztési rendszernek, annak szervezeti és működtetési mechanizmusainak. A lokális/regionális gazdaság fogadókészsége, hozzájárulási mértéke szinten gyengének bizonyult, hiszen csak egy-egy felsőoktatási centrumban ismerhető fel egy, vagy néhány jelentősebb gazdasági szervezet elkötelezettsége a felsőoktatási támogatására, vagy a felsőoktatás szolgáltatásainak folyamatos- megrendelői szintű - igénybevételére. A Pólus Program csendesen kimúlt, de számos tanulsággal járt a felsőoktatás és a lokális/regionális gazdasági kapcsolatának elemzésében, valamint a székhely centrum városokkal létrejött együttműködések tartalmának megítélésében.

3. Az egymásra nem talált szakpolitikák

A hazai felsőoktatás területi szerzetében a rendszerváltozás óta mélyreható változások történtek. Budapest változatlanul megtartotta vezető szerepét, mind az intézmények, mind a hallgatók számában, de az oktatási kínálat sokszínűségében is. A főváros gazdasági és népességi koncentrációja tartósan meghatározó tényezője volt és lesz az egyre élénkebben kibontakozó, és folyamatosan átalakuló felsőoktatási piacnak. Nem véletlen, hogy ezen a piacon alakultak meg az új, nem állami intézmények, továbbá az állami egységek szervezeti koncentrációja határozottabb és erőteljesebb volt. A fővárosi nagy intézmények képesek nyomást gyakorolni a felsőoktatási politikára, annak számos elemére (hallgatói helyek elosztása, finanszírozás, irányítási rendszer), így a méretük és a befolyásuk révén tartósan biztosítani képesek működési feltételeiket, s egyben Budapest meghatározó súlyát a felsőoktatásban.

A hagyományos felsőoktatási centrumok megerősödését tapasztaljuk, amihez nagyban hozzájárult az ezredfordulón megindult intézményi integráció, ezek útrezgései még napjainkban is tartanak. Az országban a fővároson kívül 12 felsőoktatási regionális centrumot lehet meghatározni, ezekre jellemző, hogy nagyszámú hallgató (10 ezer főnél többet) képzését szervezik a székhelyükön, és/vagy az általuk irányított más centrumokban lévő szervezeti egységeikben. A területi szerkezetre inkább jellemző lett, hogy egy-egy nagyközpontba koncentrálódnak az egyesült képzőhelyek, és csak egy-egy szervezeti egységgel vannak jelen a más, döntően szomszédos központokban. Találunk példákat arra, hogy egy-egy felsőoktatási központ offenzív hálózatalakítást folytatott, ebben nem mindig a regionális szempontok játszották a meghatározó szerepet, hanem mások, például az intézmény pozicionálása, vagy szakmai tényezők. Új felsőoktatási központok is létrejöttek az elmúlt két évtizedben, ezek egy része közösségi (helyi) kezdeményezésre, más része a lokális aktorok határozott támogatásán túl a meglévő intézmények aktivitásnak köszönhetően erősödött meg. A kisebb felsőoktatási centrumok intézményei beolvadtak a nagyközpontok szervezeteibe, így fennmaradásuk biztosítható volt, bár a piac fokozatos beszűkülése következtében helyzetük a jövőben bizonytalanra válik. Tapasztalható, hogy a helyi önkormányzatok az áldozatoktól (anyagi segítség, létesítményjuttatás, stb.) sem riadnak vissza, az intézmények – még ha azok egy nagyközpont egységeiként funkcionálnak is – megtartása, vagy időleges fennmaradása érdekében.

Az képzési kínálat kiegyensúlyozottá vált az intézmények között. A kilencvenes évek elején egy-egy felsőoktatási központ még rendelkezett egyértelmű, körülhatárolható szakmai profillal, ez napjainkra több helyen – egyes esetekben csak hírnevében – ugyan megmaradt, de ezek mellett a piaci igényeket kiszolgáló képzések kerültek túlsúlyba. Mindez határozottabban érvényes az 1990 után létrejött intézményekre és az oktatás befogadó központokra.

A *felsőoktatási hálózat alakulása* regionális hatásokat csak mérsékelten tükröz. Egy nagy egyetem és főiskola tervezési-statisztikai régióként ugyan elkülöníthető, de az intézmények vonzásában még jelentős területi átfedések vannak, a képzési kínálat nem azonos az egyes régiókban, megfigyelhető a párhuzamosság, ami inkább a versenyt fokozza, mint az együttműködést, a szellemi erőforrások térségi koncentrációját. Lassan, de felismerik az intézmények, hogy régióban is működnek, annak az igényeihez és szükségleteihez is kell alakítaniuk a képzési stratégiájukat. Megfigyelhető, hogy a kisszámú vidéki, nem budapesti tudományos kutatóintézet (többségében néhány, nem-fővárosi akadémiai intézet, vagy volt ágazati kutatóintézet) kapcsolódott a felsőoktatási centrumokhoz, akár együttműködésekkel, akár szervezeti betagozódással. Csak az elmúlt években (2004-től) indult meg a felsőoktatási centrumok keretében a kutatás-fejlesztés koncentrált támogatása a kooperációs kutatóközpontok (KKK: vállalati szféra és felsőoktatás kapcsolatának erősítése) és a regionális egyetemi tudásközpontok (RET: vállalatok, felsőoktatás és más kutatóhelyek együttműködése) szervezésével. Ezek a központok jelentősen hozzájárultak a felsőoktatási központok tudományos kapacitásának fejlesztéséhez és növelték a regionális beágyazottságukat.

A *helyi önkormányzatok* változó intenzitással ismerték fel a felsőoktatásban és - csak elvétve - a tudományos kutatásban rejlő település- és térségfejlesztési lehetőségeket. Általános megállapítások a helyi önkormányzatok magatartására nem tehetők. Az elmondható, hogy azokban a centrumokban segítették határozottabban e szektor fejlesztését (döntően létesítmények átadásával, kisebb mértékben anyagi eszközök biztosításával), ahol korábban nem volt, vagy egyoldalú volt a felsőoktatás, illetve a jelentős tradíciókat (néhány egyetemi város) képes volt a személyes kapcsolatok varázsa erősíteni. Lassan ismerik fel – bár vannak előremutató példák - a nagyobb centrumok, hogy a felsőoktatási kapacitások fejlesztése meghatározó lehet a *település jövője* szempontjából. A mérsékelt felismerést még mérsékeltebben követi ennek a fejlesztési célnak az anyagi forrásokkal történő támogatása.

A *területi politika és a felsőoktatási, valamint a tudománypolitika* nem talált egymásra az elmúlt két évtizedben. Mindhárom politika önmaga megalkotásával volt elfoglalva, így sem a területi politikának nem voltak kézzel fogható üzenetei a tudomány és a felsőoktatás felé, sem pedig a formálódó felsőoktatási-, tudománypolitika nem tudott mit kezdeni a területi szerkezettel, folyamatokkal. Az *Országos Területfejlesztési Koncepció* (1998, 2005) foglalkozik a kutatás-fejlesztés és a felsőoktatás kívánatos területi szerkezetével, de az abban megjelölt fejlesztési irányok mögött átfogó kutatások nem álltak, illetve a szakmai egyeztetések hiányában inkább elutasítást, mint támogatást kapott. Néhány gyenge jelét tapasztalhattuk a területi sajátosságok érvényesítésének a tudománypolitikában (pl. Bay Zoltán Intézetek telepítése, OTKA műszerközpontok, KKK, RET, regionális innovációs stratégiák), de például a felsőoktatás fejlesztési koncepcióinál a *regionális szempontok* (pl. tudományterületek hiánya, elérhetőség, kapacitások koncentrációja) nem jelentek meg

határozottan, azok nem épültek a területi gazdaságok fejlődési és megújítási irányaira. A területfejlesztés intézmény- és eszközrendszerének átalakításánál (pl. decentralizált források) nem vették figyelembe a felsőoktatási kapacitásokat, illetve ha igen, úgy azokhoz nem voltak képesek kellő forrásokat rendelni. A felsőoktatás fejlesztési forrásainak *területi decentralizációjára* még kísérletek sem történtek.

Irodalom

BAJMÓCZY Z. 2006. Az egyetemi üzleti inkubáció lehetőségei elmaradott térségekben. *Tér és Társadalom*, 3. 31-47.o.

FORRAY R. K., HÍVES T. 2002. Jelentkezés a felsőoktatásba, *Tér és Társadalom*, 1. 99-134.o.

JUHÁSZ E., MÁRKUS E. 2002. Felsőoktatás és a régió kapcsolata Európában – különös tekintettel Angliára. *Educatio*, 3., 463-472. o.

KASZA G., KOVÁCS B. 2007. Honnan hová? A felsőoktatás felvételi jelentkezések területi jellegzetességei kilenc alapszak esetében (2006, 2007). *Felsőoktatási Műhely*, 1. 79-90. o.

KISS J, TAGAI G, TELBISZ E. 2008. A szürkeállomány területi különbségei – katedrán innen és túl. *Területi Statisztika*, május, 315-333.o.

KURÁTH G. 2007. A hazai felsőoktatási intézmények regionális hatásának vizsgálata a beiskolázási marketingmunkában. *Tér és Társadalom*, 4. 95-129.o.

KURÁTH G. 2008. A vonzerőfejlesztés lehetőségei a felsőoktatásban. *Marketing és Menedzsment*, 2. 28-36. o.

LENGYEL I. 2007. Fejlesztési pólusok, mint a tudásalapú gazdaság kapuvárosai. *Magyar Tudomány*, 6. 749-758.o.

MEZEI K. 2009. Az egyetemek szerepe a regionális gazdaságfejlesztésben. Doktori disszertáció, PTE Közgazdaságtudományi Kar, Regionális Politika és Gazdaságtan Doktori Iskola, Pécs.

Régió és oktatás. A „regionális egyetem” kutatás záró konferenciájának tanulmánykötete. Szerk. Juhász Erika. Doktoranduszok Kiss Árpád közhasznú Egyesülete, Debrecen, 2006.

SCHEPP Z., SZABÓ Z. 2008. Felsőoktatás-politika és állami finanszírozás: a 2007. évi felvételi tanulságai a gazdaságtudományi alapképzésben. PTE Közgazdasági és Regionális Tudományok Intézete, Műhelytanulmányok, 3. sz., Pécs.

A Széchenyi István Egyetem hatása a régió fejlődésére. Szerk. Rechnitzer J., Hardi T. Tudományos Füzetek V. kötet. Széchenyi István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Intézete, Győr. 2003.

TELBISZ E. 2007. Az egyetemi felsőoktatás térszerkezetének modellezése. In. Tudásmenedzsment és a hálózatok regionalitása. Széchenyi István Egyetem Multidiszciplináris Doktori Iskola Évkönyv, 2006. Szerk. Bakonyi I., Losoncz M., Rechnitzer J., Solt K., Széchenyi István Egyetem, Győr, 2007.

Tér és Tudás. Egyetemek, mint a tudás-, innovációs- és regionális központok. Szerk. Krémer A., Matiscsák A. Belvedere Meridionale, Szeged, 2008.

Unirégió. Egyetemek a határ menti együttműködésben. Szerk. Rechnitzer J., Smahó M. MTA RKK, Pécs-Győr., 2008.

Változó regionális szerepben a felsőoktatás. Szerk: Kasza Georgina. Felsőoktatási Műhely, 1. 59-68.o.

VARGA A. 2004. Az egyetemi kutatások regionális gazdasági hatásai a nemzetközi szakirodalom tükrében. Közgazdasági Szemle, 3. 259-275.o.

A diverzifikált felsőoktatási rendszer értelmezése Európában¹

Diverzifikálódás és homogenizálódás

A 20. század második felében az európai felsőoktatási rendszerekben bekövetkezett változások között kiemelt figyelmet érdemel a differenciálódás, diverzifikálódás, ami jórészt a nagy hallgatói létszámexpánzió következményének tekinthető. Ez a hallgatók társadalmi összetételében, motivációiban, előképzettségében, élethelyzetében, a munkaerőpiac igényeiben, a társadalmi elvárásokban egyaránt megnyilvánult. A kihívásra a felsőoktatás több tekintetben reagált: az intézményhálózat, az intézmények szakmai profilja, vállalt küldetése, a képzési programok jellege heterogénné vált. A folyamatban nagy szerepet játszott egy másik elem: a tudományok gyors differenciálódása, újabb és újabb tudományok megjelenése, önállósodása. Ennek hatására egyetemi tanszékeket, karokat alapítottak, és megindult a képzési programok burjánzása (jórészt függetlenül a fentiekben jelzett társadalmi-gazdasági igényektől).

Közben ellentétes irányú folyamatok is lejátszódtak. A tömegessé válásból adódó hasonló kihívásokra a felsőoktatási rendszerek, az intézmények – érthetően – hasonló válaszokat adtak. A lényegében mindenütt bevezetett akkreditációs rendszer egységes követelményeket állított, a finanszírozásban egyre nagyobb teret nyert pályázati rendszer ugyancsak rögzített feltételek megfogalmazásán alapul. Mindez a homogenizálódás irányába hatott a reálfolyamatokban (de legalábbis a „papírforma szerint”). Az európai integrációs folyamat, majd az 1999-ben elindított európai felsőoktatási reform pedig nemzetközi szinten is az összehangolást, a kompatibilitássá válást célozta meg.

Nincsenek tehát hosszú távon egyirányú folyamatok, a differenciálódás, diverzifikálódás és a homogenizálódás egymással párhuzamosan érvényesül, a felsőoktatás működését ennek a komplexitásnak a figyelembe vételével lehet megérteni. Az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása során történekről, az EFT jövőjéről, azon belül egy-egy ország felsőoktatási rendszerének alakításáról való gondolkodást is így érdemes megközelíteni.

¹ A korreferátum a TÁMOP4.2.1.B-09/1KMR-2010-2010-0005 projekt keretében készült.

Kiemelt érték és konfliktusforrás

Ma már a felsőoktatás sokfélesége egyrészt realitás, másrészt deklaráltan kiemelt érték Európában. Ez utóbbi elsősorban azon további realitás elfogadásából adódik, hogy a nemzeti felsőoktatási rendszerek nagymértékben saját tradíciókra építettek az Európai Felsőoktatási Térség megvalósítása során. A felsőoktatási rendszerek harmonizálását megcélzó reform egyébként – az összehangolással párhuzamosan – további differenciálódást idézett elő, mégpedig a nemzeti felsőoktatási rendszerekben. Ugyanakkor figyelembe kell venni, hogy a nemzetközi (globális) versenyben csakis a diverzifikált európai felsőoktatásnak vannak esélyei.

A 19. századtól állami irányításhoz, az ún. integrált (egységes) felsőoktatási rendszerhez szokott kontinentális Európában nem könnyű megérteni és kezelni ezt az új helyzetet. (A sokszor példának tekintett amerikai felsőoktatás – más történelmi körülmények között, központi állami szerepvállalás és irányítás hiányában – eleve differenciált rendszerként épült ki.) A gyakorlatban „beépített konfliktust” jelent pl. a különböző jellegű képzési programokon alapuló fokozatok, a teljesítmények elfogadása a hallgatói mobilitás során, a kormányzatok számára pedig nagy kihívás olyan finanszírozási rendszer létrehozása, amely hatékonyan támogatja az eltérő küldetéseket vállaló felsőoktatási intézményeket – a sokféle társadalmi, gazdasági igény kielégítését szolgáló – feladatuk ellátásában. Az alulf finanszírozott intézmények minden lehetséges forrást igyekeznek (kényszerülnek) igénybe venni, függetlenül hagyományaiktól, kinyilvánított küldetésüktől, tényleges adottságaiktól. A felsőoktatási intézmények figyelemre méltó jellemzője a mimetikus készség, az elvárásoknak megfelelő viselkedés imitálása. Ez pedig éppen ellene mond a sokféleségnek. Az intézményi autonómia, az intézmények közötti verseny hatása sem egyértelmű ebből a szempontból. Az erőforrásokért folyó küzdelem arra készíti őket, hogy a mintának tekintett intézményekhez igyekezzenek hasonlítani, ugyanazon tekintetben igyekezzenek „jobbak lenni”, ahelyett, hogy a versenytársaikhoz képest megfogalmazható különösségüket, egyediségüket hangsúlyoznák.

A szervezeti izomorfia egyébként nemcsak a finanszírozási rendszer egysíkúságával függ össze, kialakulásában bonyolultabb, a tudományok fejlődését, az intézmények társadalmi presztízsét érintő tényezők is szerepet játszanak. A felsőoktatás tömegessé válásával párhuzamosan sok helyen létrejöttek az egyetemek mellett más típusú intézmények, hazai fogalmaink szerint főiskolák (ezek funkciója és struktúrája egyébként országonként jelentős eltérést mutat). A többlépcsős képzési rendszer létrehozása során az egységes fokozatok megjelenése „akadémiai sodrást” indított be. Elvileg minden intézmény megcélozhatta a magasabb fokozatokhoz vezető programok beindítását. A korábban a duális rendszer tipikus országainak tekintett Hollandiában és Németországban a korábbi főiskoláknak egyetemi státuszt adtak (azzal, hogy professzionális képzéseket adnak, szemben a klasszikus egyetemekkel, amelyek az akadémiai típusú képzéseket művelik). A nagyhírű klasszikus egyetemek válasza az volt, hogy kiharcolták maguknak a kutatóegyetem formu-

lát (a felsőoktatás globalizálódása következtében egyébként is előterébe került a „világ-színvonalú”, „kiváló”, „elit” egyetemek kérdése). Részben ennek ellenhatásaként, részben a gazdasági válság következtében 2010-től a „szakképzési sodrás” kibontakozása tapasztalható. Egyre nagyobb figyelem irányul a rövid képzési idejű (általában két éves) szakképzési programokra. Az egyetemek bővítik a profiljukat ebben az irányban, de kifejlesztnek fokozatot adó professzionális képzési programokat is a képzés mindhárom szintjén, beleértve a PhD fokozatot. Ez ott jellemző (pl. Franciaországban), ahol nem volt hagyománya az egyetemi mellett jelentős méretű főiskolai szektornak, ezért az európai reform keretében „mindent” az egyetemek vállalnak. Számítani lehet a következményekre: hallgatólagosan máris kibontakozik az egyetemek két csoportja, a szakképzési sodrást felvállaló és az annak ellenálló intézmények köre.

Kibontakozik tehát a „Bologna konfliktus”, amely a rendszer jellegéből adódik, amellyel számolnunk kell.



Forrás: Teichler, U.: Higher Education and the World of Work, Seuse Publishers, Rotterdam, p. 288.

A felsőoktatási intézmények típusainak feltérképezése

Az intézményi sokféleség elfogadása, a felsőoktatási intézmények empirikusan megragadható típusainak feltérképezése, a diverzitás dimenzióinak rögzítése, a hozzájuk kapcsolódó értékek azonosítása hozzájárulhat a fentiekben vázolt jelenség megértéséhez.

Az egyik dimenzió nyilvánvalóan az oktatási tevékenység: a képzési programok jellege (az adott fokozatok szintje és típusa, a képzések szakmai választékának szélessége, a különböző képzési formák megjelenése). A kutatási tevékenység és az innováció elsősorban az eredmények (publikációk, szabadalmak) mérésével ragadható meg. A nemzetközi irányultság újszerű dimenzió, amelynek figyelembe vétele, önálló dimenzióként való kezelése ma már elengedhetetlen. Az intézményi bevételek forrásai és az azokkal való gazdálkodás alapvető típusalkotó jellemzők (a skála a hagyományos költségvetési típusú, a gazdálkodói, a szolgáltató, a vállalkozói, a környező gazdaság motorjaként fellépő magatartást egyaránt tartalmazhatja). A legkevésbé kialakult a sokrétű, és ma még nehezen definiálható, általánosabb társadalmi szerepvállalás dimenziójának beemelése a modellbe, miközben fontosságát a felsőoktatás minden szereplője elismeri.

(A vállalt küldetés és a tényleges tevékenység sokféleségéből következik, hogy a felsőoktatási intézmények belső szervezeti felépítése, működési rendje, irányítási rendszere is diverzifikálódik. Ennek a kérdésnek a vizsgálata egy másik, ugyancsak fontos kutatási feladat.)

A TÁMOP 4.2.1. támogatásával folyó, a BCE-NFKK által végzett kutatás (A felsőoktatás szerepe a tudás alapú társadalom, a tudás alapú gazdaság kiépítésében) kísérletet tesz, hogy empirikus alátámasztást adjon a hazai felsőoktatási intézmények fő típusainak azonosításához. Ebben kapcsolódik az európai Mapping Projecthez, amelynek keretében – alapos elméleti és módszertani előkészítés után – a következő dimenziókat és indikátorokat rögzítették és ajánlották a konkrét adatgyűjtéshez.

A felsőoktatási intézmények osztályozási rendszere – dimenziók és indikátorok

Dimenzió	Indikátor
1: a fokozatok típusai	1a: a legmagasabb fokozatot adó meghirdetett program 1b: a fokozathoz vezető egyes képzési program típusokhoz adott szakképzettségek száma
2: a képzési ágak választékának szélessége	2a: a képzési ágak száma az intézményben az UNESCO/ISCED besorolási rendszer szerint
3: a fokozatok jellege	3a: a szakmai képesítést adó programok aránya az összes programon belül (%) 3b: azon programok aránya, amelyek megfelelnek valamely konkrét munkaerő-piaci igénynek, foglalkozásnak az összes programon belül (%)
4: az életen át tartó tanulásba való bekapcsolódás	4a: a felnőtt hallgatók aránya az összes hallgatón belül, a fokozatok típusa szerint (%)
5: a kutatás intenzitása	5a: az egy főre jutó referált publikációk száma az akadémiai stábjában 5b: az ISI rendszerű citációs index
6: az innováció intenzitása	6a: az újonnan indított vállalkozások száma 6b: a benyújtott szabadalmak száma 6c: a szerzői jogdíjból származó éves bevétel 6d: a magánfinanszírozású kutatási szerződésekből származó bevételek aránya a teljes kutatási bevételen belül (%)
7: nemzetközi orientáció: oktatás és a munkatársak	7a: a fokozatot adó programokba beiratkozott külföldi hallgatók aránya a teljes beiratkozott létszámon belül (%) 7b: az európai csereprogramok keretében érkező hallgatók aránya a teljes beiratkozott létszámon belül (%) 7c: az európai csereprogramok keretében kiküldött hallgatók száma 7d: a nemzetközi munkatársak aránya az összes munkatárson belül (%) 7e: a külföldön meghirdetett programok száma
8: nemzetközi orientált-ság: kutatás	8a: az intézmény európai kutatási programokból származó pénzügyi forgalmának aránya a teljes kutatási pénzügyi forgalmon belül (%)
9: méret	9a: a beiratkozott hallgatók száma (fő) 9b: a foglalkoztatottak száma (teljes foglalkoztatottra átszámítva)

Dimenzió	Indikátor
10: az oktatás formája	10a: a távoktatási programok aránya az összes programon belül (%) 10b: a part-time programok aránya az összes programon belül (%) 10c: a part-time hallgatók aránya az összes hallgatón belül (%)
11: állami / magán jelleg	11a: az állami (versenyztetésen alapuló és nem versenyztetésen alapuló) támogatásból származó bevételek aránya az összes bevételen belül (%) 11b: a tandíj bevétel aránya az összes bevételen belül (%)
12: jogi státusz	12a: jogi státusz
13: kulturális elkötelezettség	13a: az intézmény által szervezett (vagy társ-szervezett) hivatalos koncertek és előadások száma 13b: az intézmény által szervezett (vagy társ-szervezett) hivatalos kiállítások száma
14: regionális elkötelezettség	14a: az EU strukturális alapjaiból származó éves forgalom aránya a teljes forgalmon belül (%) 14b: a régióban maradó végzett hallgatók aránya az összes hallgatón belül (%) 14c: a regionális munkaerő-piac számára meghirdetett, tanterven kívüli kurzusok száma 14d: a lokális/regionális bevételi források jelentősége

Forrás: Mapping Diversity page 18. (http://www.u-map.eu/CHEPS_Mapping%20Diversity.pdf.)

Az egyetemek és kutatóközpontok kapcsolata

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem természettudományi karának vegyész képzése olyan szakemberek képzését vállalja, akik tanulmányaik során megfelelő elméleti és gyakorlati tudásra tesznek szert. Ezen tudás birtokában már az alapképzés (BSc) befejeztével alkalmassá kell válniuk olyan munkakörök ellátására, ahol elsősorban gyakorlati feladatokat és problémákat ismernek fel, és önállóan meg is oldják azokat. A szükséges elméleti és gyakorlati felkészítésben viszont az egyetemnek mellett más intézményeknek is szerepet kell vállalniuk.

Az egyetemek és a Magyar Tudományos Akadémia (MTA) Kémiai Kutatóközpontja között hosszú évekre visszanyúló együttműködés keretén belül az egyetemeken tanuló diákoknak lehetőségük nyílik kutatói környezetben végezni akár tudományos diákköri munkát, szakmai gyakorlatot vagy a szakdolgozatukhoz szükséges kísérleteiket. Ehhez a Kutatóközpont a nemzetközi színvonalú tudományos kutatások mellett megfelelő infrastruktúrát, szakértő kutatókat és felszerelt laboratóriumokat biztosít az odaérkező hallgatók számára. A Kémiai Kutatóközpont kutatói továbbá a hozzájuk érkező diákok témavezetése mellett részt vesznek az egyetemi oktatásban is. Rendszeresen tartanak elméleti és gyakorlati kurzusokat különböző egyetemeken, valamint nagy szerepet vállalnak a doktorandusz hallgatók képzésében is. Az MTA Kémiai Kutatóközpontjában folyó, illetve munkatársai által végzett felsőfokú oktatási tevékenységet foglalja össze az alábbi táblázat. A táblázatban látható adatok jól tükrözik, hogy jelentős mértékű oktatási tevékenységet végeznek a Kutatóközpont kutatói, ami azt jelzi, hogy ez az MTA intézmény nagymértékben nyitott a felsőoktatásban való részvételre és annak támogatására. Ezekon kívül az intézmény feladatának tekinti a tudomány népszerűsítését is, melynek egyik példája a kémia iránt érdeklődő középiskolás diákok számára rendezett "AKI kíváncsi kémikus" nyári kutatótábor.

MTA Kémiai Kutatóközpont oktatási tevékenysége (2009)

Rendszeres hazai felsőfokú oktatási tevékenységet végzők száma	62
Elméleti kurzusok száma	56
Gyakorlati kurzusok száma	50
Felsőfokú graduális és posztgraduális oktatott órák száma	3846
TDK-t készítő hallgatók száma	12
Diplomamunkát készítő hallgatók száma (BSc)	15
Diplomamunkát készítő hallgatók száma (MSc)	19
PhD-t készítő hallgatók száma	72

Bár az oktatási rendszer számos változáson esett át az együttműködés létrejötte óta, ez az oktatási és kutatási kapcsolat nem változott az évek során, csak kissé átalakult. Mivel a magyar felsőoktatás alulfinanszírozott, az emberi és anyagi erőforrások hiánya miatt az egyetemek egyre inkább támaszkodnak a kutatóközpontok segítségére.

A természettudományos felsőoktatásból kikerülő diplomás szakembereknek magas szintű elméleti és gyakorlati tudással kell rendelkezniük ahhoz, hogy a későbbiekben helyt tudjanak állni nemcsak a hazai, hanem a külföldi munkahelyeken is a globalizáció és a fenntartható fejlődés korában. Hazánkban napjainkra sajnos egyre kevésbé válik megvalósíthatóvá az ehhez szükséges elméleti és gyakorlati képzés egyensúlya. A gyakorlat orientált egyetemi szakok esetében a megfelelő tapasztalat megszerzéséhez elengedhetetlen a diákok magas szintű gyakorlati képzése, ami a nagy létszámú évfolyamokban jelenleg nincs megfelelően megoldva. A magas hallgató / oktató arány miatt egyre személytelenebbé válik az oktatás, valamint a laboratóriumi gyakorlatok vezetésével megbízott oktatói létszám is alacsony ahhoz, hogy a megfelelő számú órát meg tudják tartani a mérőcsoportok számára. Emiatt a gyakorlati órák olyan szintű zsúfoltsága alakult ki, ami nem teszi lehetővé minden hallgató számára az előírt vagy elvárt szakmai tapasztalat megszerzését. A korlátozott anyagi erőforrások szintén a nem megfelelő képzés oldalára billentik a mérleg nyelvét, mivel a gyakorlatokhoz szükséges eszközök beszerzése válik emiatt kérdésessé, esetleg lehetetlenné. Összességében az egyetemek anyagi és oktatói létszámának korlátai például a vegyészek képzésében a laboratóriumi gyakorlatok számának csökkenését, a mérőcsoportok hallgatói létszámának növekedését vonták magukkal. Ebben próbálnak meg segíteni az MTA kutatóközpontjai a már említett oktatási és kutatási együttműködés keretein belül, de az oktatási tevékenységük anyagi támogatása központi forrásokból számukra is szükségessé válik a terhek növekedtével. Bizonyos vállalatok már felismerték az oktatás támogatásának a jelentőségét. Ezáltal nemcsak anyagi támogatás révén, hanem hallgatók részére gyakorlati helyek biztosításával is lehetőséget nyújtanak jövőbeli alkal-

mazottainak felkészítésére, támogatására. Ez a hármás kapcsolat lehet az alapja a megfelelő gyakorlat orientált felsőfokú képzés elérésének, ahol a feladatok az egyetemek, kutatóhelyek és vállalatok között oszlanak meg. Az egyetemek energiái így jobban fókuszálhatók a diákok magas színvonalú elméleti oktatására és az alapképzés során kiemelkedő minőségű gyakorlati oktatás megvalósítására. A speciális területek tanulmányozása és az ezekhez kapcsolódó gyakorlatok elvégzése pedig a kutatóintézetek és vállalatok segítségével valósulhat meg, ahol elsődleges cél a tudomány és technológia naprakész követése, új területek megismerése és művelése, vagy éppenséggel a megfelelő munkaerő-szükséglet szakképzése.

Az MTA Kémiai Kutatóközpont munkatársaként mi is részt veszünk az egyetemi oktatásban. Tapasztalataink alapján elmondható, hogy a csoportunkhoz érkező, szakdolgozatokat készítő vegyész hallgatók gyakorlati felkészültsége egyre gyakrabban nem felel meg az elvárásoknak. Hangsúlyoznám, hogy ez nem az egyetem oktatóinak a munkáját értékeli negatívan vagy a diákok motiváltságát vonná kétségbe. A hallgatók hamar gyakorlatot szereznek a témavezetésünk alatt, ami igazolja, hogy a felvett hallgatóknak helyük van az egyetemeken, és elméleti felkészültségük is kiváló, de a magas létszámú mérőcsoportok miatt nem jut elegendő figyelem a diákokra, nem érzik biztonságosnak a gyakorlati felkészültségüket. A vegyésztől elvárt tapasztalat megszerzése pedig nem korlátozódhat egyedül a szakdolgozat írásának időszakára, mivel ekkorra már a szükséges alapokkal rendelkezniük kellene a hallgatóknak, valamint ilyen esetekben gyakran csak egy speciális területen szereznek rutint.

Míg az eltérő területeken mást és mást tartanak kedvezőnek a diákok a képzés szempontjából, vegyészként a magas színvonalú elméleti és gyakorlati oktatást tartom fontosnak, amivel bármikor bárhol hely tudunk állni. Az oktatóinktól átvett tudományos szemlélet, valamint a megszerzett alapos elméleti és gyakorlati tudás birtokában oly módon vállalhatunk munkát vagy pozíciót választott szakmánkban, hogy egyetemeink pozitív hírnevét nem csak megtartjuk, hanem emeljük is. Ezt mérlegelve úgy érzem, hogy a vegyész szakon mindenképp alacsonyabb hallgató/oktató arányra lenne szükség. Nem szerzhető meg a szakmai gyakorlat például bemutató kísérletek megfigyelésével. Fontos, hogy a diák megtapasztalja bizonyos eszközök használatát, a megfelelő védőfelszerelések megismerését, az azokban történő munkavégzést, a veszélyes anyagok kezelését. Az egyetemeknek tehát elsődleges feladatként kell tekinteniük a megfelelő elméleti és gyakorlati oktatást, hogy diákjaik megérdemelten kapják kezükbe a diplomáikat.

A hazánkban végzett természettudományos kutatókat eddig szívesen fogadták a különböző kutatóintézetek és egyetemek a világ bármely részén, ahol sikeresen meg is álltak a helyüket. De vajon ez a pozitív megítélés meddig tartható egy ilyen túlszűfolt felsőoktatásban, ahol az oktatás színvonala akaratlanul is csökkenő tendenciát mutat?

Napjainkban, főként az Európai Unióhoz történő csatlakozásunk óta, sokféle lehetőség nyílik a nemzetközi mobilitásra. A természettudományos területen tanuló hallgatók és végzett kutatók is előszeretettel élnek a különböző csereprogramok, ösztöndíjak adta lehetőségekkel, és így külföldi intézményekben folytathatnak tanulmányokat, végezhetnek szakmai gyakorlatot hosszabb vagy rövidebb ideig. Hazánk tudományos szintű megítéléséhez ezek a tanulmányutak is hozzájárulhatnak, mivel a diákok felkészültsége, megfelelő szintű tudása az őt képző intézeteket ismerik el. Amennyiben hazánk tudományos hírnevét szeretnénk megtartani és növelni, akkor a nemzetközi mobilitás korszakában fontos, hogy a felsőoktatási intézményeink magas színvonalú elméleti és, ahol szükséges, gyakorlati oktatást biztosítsanak a náluk tanuló diákok számára. Ez remélhetőleg egy pozitív visszacsatolás folyamat lesz, melynek következtében hazánk intézményei is kedvező célpontjává válnak külföldi diákok számára tanulmányaik hazánkban történő folytatására.

Fiatal kutatóként fontosnak tartom, hogy hazánk tudományos megítélése továbbra is pozitív maradjon nemzetközi szinten, mivel a doktori fokozat megszerzésével sokan közülünk külföldi kutatóhelyeken vállalnak munkát. Ennek hátterében a tudományos kihívások mellett sokszor anyagi érdekek is állnak. A Magyar Tudományos Akadémia kutatóhelyein – és mint ismert, az egyetemeken is – egyre kevesebb fiatal találja meg a számítását főként az oktatási munkájuk és a kutatásaik finanszírozási nehézségeinek, valamint az alacsony fizetéseknek köszönhetően. Míg a hazánkban képzett kutatók száma meghaladja a nemzet igényeit és/vagy lehetőségeit, és a fizetések szintje nincsen arányban az elérhetővé váló nyugati színvonallal, addig sok frissen végzett egyetemi hallgató és PhD diák, valamint fiatal kutató számára a nemzetközi migráció jelenti az egyedüli lehetőséget. Ehhez nagy segítséget nyújtanak például a különböző európai kutatói ösztöndíjak, vagy a doktoranduszi évek során kiépített kapcsolatok, és nem utolsósorban hazánk tudományos megítélése is. A kapcsolatok kiépítését külföldi együttműködésekkel, kétoldalú kutatási pályázatokkal, konferenciák látogatásával, saját eredmények színvonalas publikálásával érhetik el a kutatók. Mivel ezen lehetőségek minden fiatal doktorandusz számára egyenlő eséllyel érhetőek el, kutatási érdeklődésük körét a világ bármely pontján megtalálhatják az említett lehetőségekkel élve. Hazánk tudományos megítélését pedig a színvonalas publikációk, valamint külföldön tanuló diákjaink megfelelő felkészültsége mozdíthatja előre.

Összegzésül elmondható, hogy mivel nem várható az oktatás, így a felsőoktatás finanszírozásának jelentős javulása a közeljövőben sem, az oktatás – különösen pedig a gyakorlat orientált felsőoktatás – számára lehetőségként kínálkozik az MTA kutatóintézetével való kiterjedtebb oktatási együttműködés. Erre kiváló példaként szolgálhat az MTA Kémiai Kutatóintézet és néhány egyetem között folyó ilyen irányú együttműködés.

Ezen felül igen fontos lenne, hogy a vállalatok is egyre nagyobb szerepet vállaljanak a felsőoktatás támogatásában. Nemcsak anyagi támogatás értendő ezalatt, hanem hangsúlyozottan a vállalatok bekapcsolódása a gyakorlati képzésbe. Feltehetően ezzel a hármas együttműködéssel lehetne elkerülni a hazai felsőoktatás színvonalának további rohamos romlását. Szükséges azt is leszögezni, hogy alapvetően fontos lenne az oktatók és kutatók, különösen a tehetséges fiatalok munkájának olyan szintű anyagi megbecsülése, ami hosszabb távon biztosítja a magas szintű oktatói és kutatói utánpótlást hazánkban.

"Magyar Felsőoktatás 2010"

Műhelykonferencia

BCE Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja

2011. január 26. szerda

Budapesti Corvinus Egyetem, Bp. Fővám tér 8. III. előadó

PROGRAM

10:00 – 10:10 Megnyitó: Mészáros Tamás (Budapesti Corvinus Egyetem, rektor)

I. szekció: Nemzetközi versenyképesség - kutatás és mobilitás

Levezető elnök:

- 10:10 – 10:35 **Török Ádám** (Pannon Egyetem)
Globális verseny és intézményi megfelelés
- 10:35 – 11:00 **Náray-Szabó Gábor** (Eötvös Loránd Tudományegyetem)
Kutatás és versenyképesség a felsőoktatásban
- 11:00 – 11:25 **L. Rédei Mária** (Eötvös Loránd Tudományegyetem)
A térbeli mobilitás a szellemi tőke növelésének alapja
- 11:25 – 11:40 Korreferátum: **Berács József** (Budapesti Corvinus Egyetem)
Diák mobilitás és Magyarország vonzereje
- 11:40 – 12:10 Vita

II. szekció: Sokszínűség a felsőoktatásban (13:00 – 15:00)

Levezető elnök:

- 13:00 – 13:25 **Keszei Ernő** (Eötvös Loránd Tudományegyetem - Nemzeti Bologna Bizottság)
Sokszínű felsőoktatás: európai ajánlások és hazai kihívások
- 13:25 – 13:50 **Danyi József** (Kecskeméti Főiskola)
Gyakorlatorientált felsőfokú képzés a fenntartható gazdasági fejlődés szolgálatában

13:50 – 14:15 **Rechnitzer János** (Széchenyi István Egyetem)
Területi dimenzió a felsőoktatási stratégiákban

14:15 – 14:30 Korreferátum: **Hrubos Ildikó** (Budapesti Corvinus Egyetem)
A diverzifikált felsőoktatási rendszer értelmezése Európában

14:30 – 15:00 Vita

15:45 – 16:30 Kerekasztal beszélgetés: hallgatói mobilitás, finanszírozás, társadalmi beágyazottság ()

Résztevők: Kiss Dávid (Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciája), Nagy Zoltán (Doktoranduszok Országos Szövetsége), Pálfi Viktória (MTA Kémiai Kutatóközpont - Eötvös Loránd Tudományegyetem)

Moderátor: Temesi József (Budapesti Corvinus Egyetem)

16.30 Zárzó: Hrubos Ildikó (Budapesti Corvinus Egyetem)