

SÁNDORNÉ KRISZT ÉVA

A FELSŐOKTATÁS KÜLDETÉSÉNEK ÉRTELMEZÉSE ÉS TELJESÍTMÉNYÉNEK MÉRHETŐSÉGE

A felsőoktatási intézmények többnyire meghatározzák küldetésüket és jövőképeiket. Ezek természetesen különbözőek, az intézményeknek azonban van közös küldetésük is: az egyetemes kultúra ápolása, a tudományos értékek fejlesztése és továbbadása. Minden egyetem és főiskola kötelessége – s egyben fennmaradásának a feltétele – oktatási és kutatási munkájának folyamatos ellenőrzése és minőségének javítása. A minőségellenőrzés különböző mutatók segítségével történik. A statisztikusok jól tudják, hogy a megbízható összehasonlítás érdekében a legobjektívebben mérhető mutatók (pl. a hallgatói létszám) esetében is pontos és egyértelmű meghatározásokat kell használnunk. Ez még inkább érvényes a több szubjektív elemet tartalmazó kvalitatív ismérvekre. A legegyszerűbb mérce, amivel az eredményességet mérhetjük: a fejlődés fenntarthatósága.

*Don't measure yourself by what you have accomplished,
but by what you should have accomplished with your ability.
(Ne a teljesítményed szerint mérd magad,
hanem aszerint, hogy mit kellett volna teljesítened a tehetséged alapján.)
John Wooden*

BEVEZETÉS

Azért választottam mottónak *John Wooden*nek, a nálunk kevésbé ismert, de az Egyesült Államokban nagyon híres, 2010-ben, 100 éves korában elhunyt kosárlabdatrénernek és több szakkönyv szerzőjének mondását, mert jól rámutat arra, hogy a teljesítményt mihez kell mérnünk.

Két, látszólag nehezen összefüggésbe hozható fogalomnak, a felsőoktatás feladatának, *küldetésének és jövőképeinek*, valamint *a teljesítmény mérhetőségének* a kérdéskörét szeretném valamilyen közös szempontból vizsgálni. Arra kísérlek meg választ adni: miként is tudjuk megállapítani, hogy a felsőoktatás hogyan tölti be funkcióját. Ez a vállalkozás nagyon merésznek tűnhet, hiszen a kérdés kifejtése – akár egy könyvnyi terjedelemben is – csak vázlatos lehet. Itt inkább csak néhány szempontot szeretnék felvázolni, amelyek alapján a kérdésről tovább lehet gondolkodni.

1. A FELSŐOKTATÁS KÜLDETÉSE ÉS JÖVŐKÉPE

A felsőoktatásról viszonylag sokat tudunk – mi is, akik benne dolgozunk, azok is, akik most hallgatóként vesznek részt benne, azok is, akik valaha jártak felsőoktatá-

si intézményekbe, sőt azok is, akiknek hozzátartozója jár vagy járt egyetemre vagy főiskolára. Ha azonban megkérdeznénk, hogy mi a felsőoktatás *küldetése* (missziója), korántsem biztos, hogy azonos, vagy akárcsak egymáshoz hasonló válaszokat kapnánk. Valószínűsíthető, hogy más a felsőoktatásért felelős vezetők és más a hallgatók képe a felsőoktatás küldetéséről, mást várnak a munkaadók és mást a diákok szülei az egyetemtől és főiskolától, s különbözhetnek a társadalom és az egyén követelményei is az intézményekkel szemben. Mégis kell valamilyen közös nevezőre jutnunk a felsőoktatás küldetésének értelmezésében ahhoz, hogy a teljesítményét mérni tudjuk.

A küldetés fogalmának a meghatározása nem egyszerű. Nyilván eltérő koncepciókon alapulnak az üzleti vállalkozások és az oktatási intézmények missziói; az előbbiekben a profitszerzésnek mindig szerepet kell játszania, az utóbbiakban társadalmi elvárásoknak kell megfelelni. Az ELTE, a Debreceni Egyetem, a Pécsi Tudományegyetem küldetésnyilatkozatai mind hangsúlyozzák azokat a funkciókat, amelyeket az értelmiség- és szakemberképzésben betölteni szándékoznak. Hasonlóan van ez más országok egyetemei és más felsőoktatási intézmények küldetésének meghatározásánál is. Ezek a nyilatkozatok általában azokat az *értékeket* is felsorolják, amelyeket ápolnak, amelyeket fenn akarnak tartani és továbbfejleszteni. Az európai felsőoktatási intézmények túlnyomó többsége elfogadta a *Bolognai nyilatkozatot* [1999], amely körvonalazza a közös értékeket és célokat, amelyek a kontinens tudásközpontjait hagyományosan összefűzték. Már a bolognai folyamat közvetlen előzményének tekinthető *Sorbonne-i nyilatkozat* (1998) határozottan állást foglal az *európai felsőoktatási térség* létrehozása mellett, amely kulcstényezője a kontinens általános társadalmi, gazdasági és kulturális fejlődésének. Sőt, ezt jóval megelőzően a *Magna Charta Universitatum* [1988] is megállapítja: „Az egyetem az európai humanista hagyományok letéteményese, folyamatosan törekszik az egyetemes ismeretek megszerzésére, küldetésének teljesítése érdekében nem vesz tudomást földrajzi vagy politikai határokról, és hangsúlyozza a kultúrák kölcsönös ismeretének és kölcsönhatásának parancsoló szükségességét.” A különböző európai felsőoktatási intézmények küldetése tehát sok közös elemet tartalmaz: nemcsak hagyományaink hasonlóak, hanem sok értéket azonosan vallunk magunkénak.

A küldetésen kívül a felsőoktatási intézményeknek a *jövőképüket* is meg kell határozniuk. A misszió és a jövő víziója gyakran összemosódik. Azt szokták mondani, hogy a küldetés a jelen céljairól, a vízió a jövőről szól. Hozzátehetjük, hogy a felsőoktatásnak egyetemes küldetése (is) van: mindenképpen felelősséget kell vállalnia a jövő generációk tudásának tartalmáért és minőségéért. Az egyes felsőoktatási intézmények jövőképe azonban nagyobb mértékben is eltérhet egymástól, az intézmény jellegétől, sajátosságaitól, adottságaitól, lehetőségeitől és szándékaitól függően.

Ahogy a felsőoktatási intézmények újabb stratégiai célokat határoznak meg, úgy tágulnak küldetésük határai is, és az oktatás és kutatás mellett egyre fontosabb szerepet kapnak ebben a különböző *társadalmi szolgáltatások*. Így egyre fontosabbá válik az innováció, az alkalmazott kutatások folytatása, így alakulnak vállalkozói (innovatív) egyetemek. A felsőoktatásnak a kutatásban és innovációban játszott szerepe mindig is igen jelentős volt, s mára nagyon egyértelműen világossá vált, hogy a kutatásra és fejlesztésre fordított erőfeszítés a társadalmi fejlődés záloga. Sajnos,

mint ahogyan *Orosz Ágnes* és *Kovács Olivér* [2010: 30–31] megállapítják, az EU ún. *GERD-mutatója*, azaz a kutatásra és fejlesztésre fordított teljes költsége nemcsak az USA és Japán GERD-indexének, hanem az OECD átlagának is alatta van. Ezért a felsőoktatásnak nemcsak hagyományosan, hanem társadalmilag aktuálisan is elvárt küldetése a kutatás és innováció.

A tudástranszferen, az oktatási munkán és a kutatáson kívül a felsőoktatás elhivatottsága további elemekkel, úgymint *kulturális aktivitással* és *regionális elkötelezettséggel* is bővül. Bármilyen fontosak ez utóbbi missziók, ezekkel kevésbé foglalkozunk ebben a dolgozatban. A felsőoktatás helyzetére és a bolognai folyamatra azonban még visszatérünk, de előbb a mérhetőség kérdéséről ejtsünk szót.

2. A MÉRHETŐSÉG PROBLÉMÁI

Sokat tudunk a mérhetőségről is, hiszen a mérés a tudományos kutatás egyik legfontosabb eszköze. A mérés során számokat rendelünk meghatározott szabályok szerint jelenségekhez (dolgokhoz, tárgyakhoz, eseményekhez), illetve ezek bizonyos tulajdonságaihoz. Tudjuk azt is, hogy a számlálás, a diszkrét egységek (pl. a legelőre kiterelt birkák) összeszámolása már a legkorábbi civilizációkban ismert gyakorlat volt. A természetes számok fogalma hamarosan a negatív számokkal bővült, hogy a kivonást akkor is el tudjuk végezni, ha a kivonandó összeg nagyobb annál a számnál, amelyből ki akarjuk vonni. Így születtek a nullánál „kisebb” számok, vagyis a negatív számok, amivel valamilyen hiány mértékét (pl. az adósságot) is mérni lehetett. Később a számhalmazok tovább bővültek a racionális számokkal, vagyis a törtekkel, amelyekkel minden osztást értelmezni tudunk, akkor is, ha kisebb számot akarunk nagyobbbal osztani, vagy ha „maradék” keletkezik. S már az ókorban ismerték a $\sqrt{2}$ -t, vagyis az irracionális szám fogalmát, ami az egységoldalú négyzet átlójának az értékét „pontosan” adja meg. Ez az érték azonban annyira természetfölöttinek tűnt, hogy *Püthagorasz* halállal büntette azt, aki ennek titkát felfedte. A valós számok halmaza már minden pozitív szám gyökeit is magában foglalta, s innen csak egy lépés volt a négyzetgyököt negatív gyökökre (így a -1 -re) is értelmezni, azaz bevezetni a $\sqrt{-1}$ fogalmát, az imaginárius, „képzeletbeli” számot, s ezzel a komplex számok halmazába belefoglalni az összes elképzelhető számot. Ez teljesen rendben van, s úgy tűnik, a matematika csodálatos világában a számok több rejtélyt már nem őriznek. Ám ez csak a látszat, mert minden matematikus tudja, hogy akár csak a számelméletben milyen sok megoldatlan probléma akad, és hogy csaknem minden talány megoldása újabb kérdéseket vet fel. (A millennium idejére a matematikusok szép kis csokorba kötötték a még megoldandó kérdéseket, amelyek főként matematikai sejtések hiányzó bizonyításából adódnak.) Azonban bármennyire érdekes területre tévedtünk is, most tovább kell lépnünk, mert a felsőoktatás teljesítményének értékelésével kapcsolatban nem a számok fogalma okozza a gondot, hanem inkább a mérhetőség.

A mérés elméleti megközelítését is messzebből kezdhetjük: a mérés fogalmával, feladataival, a mérőeszközök megválasztásával, az adatfeldolgozás kérdéseivel hosszasan foglalkozhatnánk, erre azonban itt nincs helyünk, csak vázlatosan térek ki néhány kérdésre.

A mérés *összemérést* jelent, azaz valamivel való összehasonlítást. Nemcsak diszkrét mennyiségeket lehet összemérni, bár szeretjük méréseinket számszerűsíteni is. Például a meleget a hőmérő higanyszála hosszának változásával mérjük. A víz fagy-pontjánál 0-val, forráspontjánál 100-zal jelöljük a mérőeszközünket; de másféle skálát is alkalmazhatunk, mint ahogyan az angolszász országokban a Fahrenheit-, a franciák pedig a Réamur-féle mércét használják.

A méréseket az emberiség fejlődése során minden tudományterületen – elsősorban természetesen a természettudományokban – alkalmazták. Óriási távcsöveket építettek, amelyekkel a világegyetemet kutatták, és több milliárd fényévnyi távolságban lévő galaxisokat fedeztek fel. A mikroszkópokkal pedig egyre mélyebbre tudtak hatolni az anyag megismerésében. A mérőműszerek egyre pontosabbak és tökéletesebbek lettek, a kezdetlegesekeket egyre finomabb szerkezetek váltották fel, s a tudósok egyre kisebb tömegeket tudtak mérni. És ekkor súlyos gondok merültek fel: fizikusok – *Schrödinger* és *Heisenberg* – rájöttek arra, hogy egy bizonyos ponton túl nem tudják a kis részecskék helyét és energiáját egyszerre mérni: minél pontosabb a részecske energiájának a meghatározása, annál bizonytalanabb a helyzetének a definiálása, és viszont¹. *Albert Einstein* relativitáselmélete is átgondoltatta a tudósokkal a világegyetemről alkotott korábbi elképzeléseiket. A newtoni hagyományos fizika alapjai megrendültek, a kvantummechanika pedig jóval szélesebb kapukat tárt a világ megismerhetősége felé. Az atomfizika, a csillagászat, a kozmológia sok újat tárt fel a világról és szerkezetéről, ám ezzel együtt újabb és újabb kérdések vetődtek fel. Hamarosan a matematikusok is csatlakoztak a fizikusok kétségeihez, és *Gödel* 1931-ben híres *nemteljességi tételével* – miszerint nincs olyan logikai rendszer, amelyen belül minden igazság belátható és bebizonyítható, azaz mindig akad valami, amit sem bizonyítani, sem cáfolni nem lehet² –, megingatta a matematikai logika szilárd bástyáit. Ám bármilyen fontos is *Einstein* relativitáselmélete, *Heisenberg* bizonytalansági elve és *Gödel* tétele a természettudományok terén, mindennapi életünkben nem hozott nagy változást: a gyümölcs súlyát ugyanúgy mérik a mérlegen, mint azelőtt, és a gépkocsik teljesítményének a megállapítása is a régi módszerekkel történik. Azon mérések esetében, amelyekkel a felsőoktatás teljesítményét értékelhetjük, *megelégedhetünk kisebb pontossággal*, a nagy valószínűséggel fennálló összefüggések kimutatásával, hiszen itt nem a természettudományokban ismert determinisztikus összefüggésekről van szó.

Mindazonáltal szükség van megfelelő mérési szempontok, módszerek, szabályok és mérőeszközök megválasztására. És nem szabad megfedkezünk arról, hogy vannak *mérhető* és *nem mérhető* dolgok is, modelljeinknek mindig lesz egy

1 *Erwin Schrödinger* (1887–1961) szerint: „Eine reale Messung kann jedoch nicht völlig exakt sein. Der Endzustand der Messung ist daher kein reiner Eigenzustand der Observablen *A*. Das bedeutet, dass auch der Messwert von *B* nicht völlig unbestimmt ist und noch vom Anfangszustand abhängt. Wenn jedoch die Genauigkeit der ersten Messung immer weiter verbessert wird, ist die erreichbare Genauigkeit der Messung der komplementären Observablen immer kleiner.” *Werner Heisenberg* (1901–1976) szerint: „Es ist nicht möglich, ein Quantenobjekt in einem Zustand zu präparieren, bei dem der Ort und der Impuls beliebig genau definiert sind. Diese Unschärfe lässt sich als unmittelbare Konsequenz der Wellennatur der Materie in der Quantenphysik interpretieren.”

2 *Kurt Gödel* (1906–1978) szavaival: „Jedes hinreichend mächtige formale System ist entweder widersprüchlich oder unvollständig.”

meg nem magyarázott része. A mérés ugyanis nemcsak a természettudományokban, hanem más tudományokban is polgárjogot nyert. A pszichológiában, a pedagógiában és más antropocentrikus tudományokban is elterjedtek a kvantitatív elemzések és vizsgálatok. Olyan túlzások is kialakultak, hogy a „tanulmányi átlagok” bővületében egy időben például a kerületi általános iskolák „munkáját és eredményességét” az egyes iskolák tanulói tanulmányi átlagainak összehasonlításával próbálták értékelni. Ám, hogy mit és hogyan tudunk mérni a tudás területén, az ennél sokkal bonyolultabb kérdés, – mint ahogyan ezt valamennyien tudjuk. Albert Einstein szobájának falán, a Princeton Egyetemen, e következő felirat függött: „*Not everything that counts can be counted, and not everything that can be counted counts,*” azaz: Nem minden megszámlálható, ami számít, és nem minden számít, ami megszámlálható. Ezt a gondolatot mottónak használhatjuk akkor is, amikor a felsőoktatás eredményeinek méréséről beszélünk.

Ugyanakkor azt is tudjuk, hogy egyes területeken, így többek között a szellemtudományokban a kvantitatív mérőeszközökön kívül nagy segítséget jelent a *kvalitatív* módszerek alkalmazása is. Ezek természetesen kevésbé egzaktak, mint a kvantitatív módszerek, de sokszor az interjúk, vélemények összevetése többet mondhat, mint a pusztá számok. És nem szabad lebecsülni a helyesen megválasztott *statisztikai* módszereket sem, természetesen nem feledve, hogy mindig a megfelelő kérdésre kell megkeresnünk a választ. A mérésekről és mérhetőségről még lesz szó a későbbiekben, előbb azonban tekintsük át a felsőoktatás helyzetét és néhány problémáját.

3. A FELSOROKTATÁS HELYZETE

3.1 VISSZAPILLANTÁS

Európa egyetemei a kezdetektől fogva nyitottak voltak minden nemzetiségű hallgató fogadására. A *hallgatói mobilitás*, amelyet ma is olyan fontosnak tartunk, korántsem újdonság a felsőoktatásban. Már az első egyetemeken, Bolognában, Párizsban, Oxfordban, Cambridge-ben és Salamancában megjelentek a külföldi hallgatók. Egy időben Padovában pl. összesen 22 országból jöttek össze a hallgatók. A professzorok pedig mindig kapcsolatban álltak egymással, – ha másképpen nem – legalább levelezés útján. Mindezt megkönnyítette, hogy a tudomány Európa-szerte közös nyelvet használt – a latint –, s így a nemzetközi kommunikáció nem ütközött akadályokba.

A régi egyetemektől ma is sokat tanulhatnánk; nyitottságukon kívül meglepő, hogy milyen „demokratikus” felépítésűek voltak: valóban a professzorok és hallgatók, a tanítók és tanulók közösségét jelentették. Maga az *universitas* szó is innen ered – a latin *universitas magistrorum et scholarium* kifejezésből –, ami mai magyarsággal körülbelül ezt jelenti: a mesterek és tanulók közössége. Az együtt étkezés szokása a régi angol egyetemeken máig élő hagyomány. Az egyetemek felépítése a céhekére emlékeztetett, a szakmai minősítésen kívül érdekvédelmi szerepük is volt. A vezetői megbízatások egy-két évre szóltak, hallgatók és tanárok is betölthették. Igaz, a rektornak nagy tekintélye volt. A *fakultások*, azaz az egyetemi

karok is korán kialakultak, mert – miként a céhek mesterségek szerint – a tanárok és a diákok tudományágak alapján szerveződtek különböző egységekbe. Először természetesen a teológiai, jogi, és a „szabad művészetek” karai alakultak meg, azután az orvosi és egyéb természettudományi karok. A műszaki, mezőgazdasági, katonai és üzleti tudományok később kerültek az egyetemi stúdiumok közé.

Amikor az első egyetemekről beszélünk, óhatatlanul a legrégebb nyugat-európai egyetemek jutnak eszünkbe – amelyekre természetesen joggal lehetünk büszkéek –, ám nem szabad megfeledkeznünk arról sem, hogy Közép- és Kelet-Európában is *már a középkorban* alapítottak egyetemeket, köztük Prágában, Bécsben, Pécsen és Krakkóban. Ugyanakkor nem lenne helyes közös európai kultúránkat s ezzel együtt felsőoktatásunkat Európa felsőbbrendűsége bizonyítékának tekintenünk, hiszen tudjuk, hogy Kínában (Nandzsingban) és a Közel-Keleten, az indiai Biharban (Nalandában), az afrikai Fezben és Egyiptomban (Kairóban, az al-Azhar) már igen korán alakultak egyetemek.

Hogy mit tanítottak a középkori egyetemeken, akár Európában, akár a világ más tájain, az külön tanulmányt igényelne. Nyilván a kor tudományos színvonalának megfelelő ismereteket. Sokszor gúnyosan szokták emlegetni, hogy matematikából az osztás egyetemi tananyag volt, ezzel jelezve az alacsony színvonalat. De még mielőtt a régiek tudományát lebecsülnénk, emlékezzünk arra, hogy *Archimédész* már az ókorban kiszámította, hogy a kör területének az átmérőhöz való viszonya (vagyis a π) nagyobb, mint $10/71$ (azaz $3,140845$), de kisebb, mint $1/7$ (vagyis $3,14287$), ami valóban nagyon jó megközelítése a valós $3,14159$ -es értéknek. S ne felejtjük azt sem, hogy *Eratoszthenész* már az időszámításunk előtti III. században meglehetősen pontossággal kiszámította a Föld területét. (S ezután még milyen sokan s milyen sokáig tartották a Földet laposnak!) Másrészt (hogy az osztás problémáját jobban megértsük) próbáljunk meg egy egyszerű osztást középkori módszerekkel megoldani, s MMMCCCCLXXII-t elosztani XXXI-gyel! Természetesen nem úgy, hogy átírjuk a római számokat, s a ma használatos algoritmussal kiszámítjuk az eredményt, – vagy a számológépbe beütött számokkal megoldjuk a $3472:31$ osztást. (Az ún. „arab” számok használata csak a XVI. században terjedt el, s ezért a középkorban az osztás ugyancsak nem volt egyszerű feladat.)

Röviden szólva, minden okunk megvan arra, hogy a középkori egyetemeket csodáljuk, hiszen már ezek is európai (nemzetközi) intézmények voltak, és nyitottak minden tudományág felé. Ezeknek az egyetemeknek (is) köszönhetjük az ókori tudósok tudományának átmentését a reneszánsz idejére, vagyis az újkorba. Az egyetemek Európa-szerte exponenciálisan szaporodtak: a XII. században még csak egy volt Európában (a bolognai), a következő században már több mint húsz, s így ment tovább, míg minden országban 10–20 főiskola és egyetem is meg nem alakult. Megtorpanás csak a XX. században mutatkozott, akkor sem a felsőoktatás számszerű adatainak növekedésében, hanem inkább a nemzetközi kapcsolatok alakulásában. Az egyre erősödő nacionalista áramlatok, az európai nemzetek egymással szembe fordulása két világháborúhoz vezetett, s ezek sem a hallgatói-oktatói mobilitásnak, sem az egyetemi tudományos kapcsolatok fejlődésének nem kedveztek. Azután, a II. világháború végétől „vasfüggöny ereszkedett le” Európában, ami kontinensünket politikailag, gazdaságilag és kulturális téren is évtizedekre kettévágta.

Mindennek ellenére a felsőoktatás minden országban fejlődött, a felsőoktatási intézmények és a hallgatói létszámok egyaránt növekedtek, s természetesen a tananyagok is a tudomány és technika fejlődésének megfelelően alakultak, módosultak és bővültek. A hallgatók számának alakulását részben a demográfiai folyamatok befolyásolják, de az európai országok között is jelentős eltérések mutatkoznak. Ahogy *Ladányi Andor* megállapítja: „a hallgatók száma néhány volt szocialista országban az ezredfordulóhoz viszonyítva nagymértékben növekedett, az országok többségében 25 százalék alatt maradt, Magyarországon 17 százalék volt” [Ladányi 2012: 448].

1. táblázat: A hallgatói létszám alakulása (2000–2009)

Ország	A hallgatók száma (ezer fő)		A változás mértéke 2009/2000 (százalékban)
	2000	2009	
Ausztria	261,2	308,2	18,0
Belgium	355,7	425,3	19,6
Bulgária	261,3	274,2	4,9
Csehország	253,7	416,8	64,3
Dánia	189,2	234,6	24,0
Egyesült Királyság	2024,1	2415,2	1,9
Észtország	53,6	68,4	27,6
Finnország	270,2	296,7	9,8
Franciaország	2015,3	2011,7	-1,8
Görögország	422,3	637,6	51,0
Hollandia	487,6	618,5	26,0
Horvátország	..	139,1	..
Írország	160,6	182,6	13,7
Lengyelország	1579,6	2150,0	26,5
Lettország	91,2	127,4	37,5
Litvánia	121,9	210,7	72,8
Magyarország	307,1	361,3	17,6
Németország	2054,8	2438,6	18,7
Norvégia	190,9	219,3	14,9
Olaszország	1770,0	2011,7	13,7
Portugália	373,7	373,0	-1,9
Spanyolország	1829,0	1800,8	-1,5
Svájc	..	233,5	..
Svédország	346,9	422,6	21,8
Szlovákia	135,9	235,0	72,9
Szlovénia	83,8	114,4	36,5

Forrás: Ladányi [2012: 448].

Jellemzésül a 2. táblázatban szemléltetjük, hogy az egyes országokban miként alakult a felsőfokú oktatásban részt vevők aránya az adott korosztály létszámához viszonyítva.

2. táblázat: A beiskolázottak százalékos aránya az adott korosztály létszámához képest (2005–2010)

Sor-szám	Ország	Arányszám (százalék)	Sor-szám	Ország	Arányszám (százalék)
1.	Kuba	118	12.	Ausztrália	77
2.	Dél-Korea	98	13.	Fehéroroszország	77
3.	Finnország	94	14.	Litvánia	77
4.	Görögország	91	15.	Oroszország	77
5.	Szlovénia	87	16.	Izland	75
6.	Egyesült Államok	83	17.	Norvégia	73
7.	Ukrajna	79	18.	Spanyolország	71
8.	Venezuela	79	19.	Svédország	71
9.	Dánia	78	20.	Lettország	69
10.	Új-Zéland	78	21.	Lengyelország	69
11.	Puerto Rico	78			

Megjegyzés: Az arányszámok meghaladhatják a 100 százalékot, ha az adott korosztálynál idősebbek is tanulnak az oktatás adott szintjén.

Forrás: The Economist [2012: 78].

3.2 A BOLOGNAI FOLYAMAT

1989–90-ben nagy változás következett be, amikor a szovjet típusú gazdasági és politikai rendszer összeomlott és Európa ismét egységesült. Az addigra már Európa nyugati felében kialakult Európai Unió tovább bővült, és ennek eredményeképpen ma már a 28 tagországból álló Unióban él a földrész lakosainak túlnyomó többsége, köztük a korábban szovjet befolyás alatti népek is. Tulajdonképpen nem történt más, mint hogy Európa visszakapta korábbi arculatát. Hiszen, ha meggondoljuk, *Julius Caesar* teremtette meg Európát, ugyanis fénykorában a Római Birodalom a Dunától egészen az Atlanti Óceánig ért, a mai Romániától egészen Portugáliáig, és fenn északnyugaton egészen Skóciáig. S ez így volt *Nagy Károly* idejében is, amikor a Nyugatrómai Birodalom Britannia kivételével úgyszólván egész Európát magában foglalta.

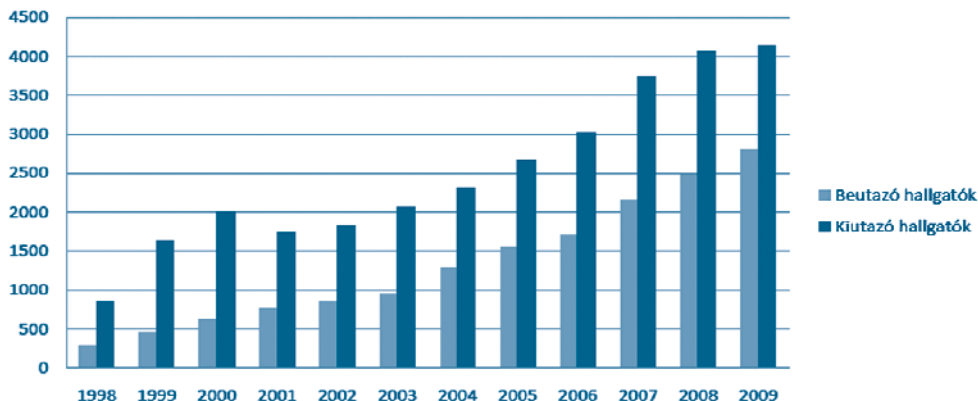
Mi sem természetesebb, mint hogy egy belső politikai és gazdasági határok nélküli, közös történelmet átélt és azonos gyökerekből származó kultúrát ápoló, bár különféle nyelveket beszélő közösség *kölcsönösen elfogadható és érthető felsőoktatási rendszert* szeretne kialakítani. Pontosabban szeretne visszatérni a történelmileg viszonylag rövid törés után a megszokott, régi jó rendszerhez, amit a felsőoktatási intézmények szoros kapcsolata, az együttműködés, egymás teljesítményének elismerése, a hallgatói és oktatói mobilitás jellemez. A rendszerváltás utáni időkben gyakran nehézséget jelentett a külföldről érkező szakembereknek elmagyarázni, hogy hazánkban hogyan is működik a felsőoktatás, milyen tudományos fokozatok vannak, miként ismerjük (vagy inkább nem ismerjük) el a társintézményekben elért hallgatói teljesítményeket. Ám bármennyire kívánatos is lett volna Európa felsőoktatását harmonizálni, kölcsönösen érthető rendszerré, egy határok nélküli felsőoktatási rendszerré visszaalakítani, a rendszerváltás után mégis majdnem 10 évbe telt, míg 1999-ben, Bolognában az európai oktatásügyi miniszterek aláírták az

egyezményt, ami ezeket a célokat volt hivatva megvalósítani. (A teljes igazsághoz hozzátartozik, hogy – mint említettük – az előző évben, 1998-ban a *Sorbonne-i nyilatkozat* már deklarálta azokat a fő célokat, amelyek aztán *bolognai folyamat* néven lettek közismertek.) Ez a folyamat a képzési rendszerek átláthatóságát, a képzési ciklusok egységességét, a képesítések, fokozatok és minősítések kölcsönös elfogadhatóságát tűzte ki célul. Ehhez szükségesnek mutatkozik a közös kreditrendszer kialakítása, valamint a hallgatói és oktatói mobilitás megvalósítása. Ilyen célokkal alakult meg az *Európai Felsőoktatási Térség*, amelyhez ma már az EU tagországain kívül több más ország is csatlakozott. A fő törekvés nyilván az, hogy a felsőoktatás egész rendszerét egységessé tegyük – legalább európai szinten. Ugyanakkor tudnunk kell, hogy az európai (integrált) modell mellett ismeretes az amerikai, *diverzifikált* rendszer is. Nem baj az, ha több szín is szerepel a felsőoktatás palettáján. A diverzifikálás ugyanis éppolyan fontos elv, mint egymás kölcsönös megértése. A sokféleség ugyanis érték, nem hátrány. A hagyományokat és a nemzeti sajátosságokat meg lehet és meg is kell őrizni, csak így érthetjük meg egymást Európában és a világon is. Ehhez pedig egymás megismerése nélkülözhetetlen.

A *mobilitás* – mint már említettük – az európai felsőoktatás kialakulásának kezdete óta igen fontos szerepet töltött be. (Mint tudjuk, nemcsak az egyetemi diákok, hanem a céhek legényei számára is kívánatos volt a külföldi tapasztalatszerzés.) A mobilitás számai impresszívek: 1987 óta több mint 2 millió hallgató folytatott külföldi tanulmányokat, és 33 ország felsőoktatási intézményeinek 90 százaléka vesz részt különböző Erasmus programokban. Megjegyezhetjük, hogy az utóbbi évek magyarországi statisztikái is biztatóak. Mint az *1. ábra* is mutatja, mind a hazánkba érkező, mind a kiutazó hallgatók száma növekvő tendenciát mutat. Az 1998 és 2009 közötti tizenkét évben a kiutazó hallgatók száma több mint ötszörösére nőtt, a beutazóké pedig több mint tízszeresére. Az Erasmus program keretében az oktatók mobilitása, – 2000-től kezdődően – hasonlóan növekvő tendenciát mutat, alacsonyabb létszámadatokkal, számuk nem éri el évente az 1000 főt. Hozzá kell tennünk azonban, hogy az oktatóknak – vélelmezhetően – a hallgatóknál több esélyük és lehetőségük van más programok keretében is kollégáikkal személyes kapcsolatot fenntartani. (Természetesen sok hallgató utazik az Erasmus programokon kívül is.)

Az Erasmus program keretében lebonyolódó hallgatói, oktatói (sőt, egyéb felsőoktatási személyzetre is kiterjedő) mobilitást mégis igen jelentős, mérhető mutatónak tekinthetjük. A statisztikák szerint 1987 óta pontosan 2 278 414 hallgató, oktató és egyéb felsőoktatási szakember utazott 33 országból, ill. országba ennek a programnak a keretében. Hazánk már egy évvel a program elindulása után bekapcsolódott és 30 ezer résztvevőjével a teljes forgalom 1,32 százalékát bonyolítja le [Tempus Közalapítvány 2013]. Fontos azt is emlékeztetünkbe idézni, hogy a *Leuveni nyilatkozat* [2009] 2020-ra 20 százalékos mobilitási arány elérését célozza meg.

A bolognai folyamat mérföldkövet jelent az európai felsőoktatás történetében, bár meg kell vallanunk, hogy bevezetése és alkalmazása okozott gondokat és kisebb zavarokat is. Ezekre figyelni kell, alapos értékelést követően a korrekciókat el kell végezni, a hibákat orvosolni kell. Az azonban ma már világos, hogy a bolognai folyamat megvalósítása Európa számára előnyös és különösen a nemzetközi kapcsolatok fejlesztésében számos lehetőséget nyújt.



Forrás: Tempus Közalapítvány

1. ábra: Erasmus mobilitás 1998–2009

3.3 A FELSŐOKTATÁS MAI HELYZETE

A mai, globalizálódó világban a felsőoktatás versenyhelyzetbe kényszerült. A verseny-szellem ugyan az emberi psziché természetes része, de nem tartozik az oktatásügy és a felsőoktatás hagyományai közé, hiszen a régi egyetemek többnyire (bár nem mindig) királyi vagy pápai rendelkezések eredményeképpen jöttek létre. Mindig autonómiát élveztek ugyan, de csak belső ügyekben, egyébként általában vagy az egyháztól vagy az államtól függtek. Így az adott térségben nem lehetett versenytársuk.

Ma a világon közel 18 ezer felsőoktatási intézményben tanulhatnak a diákok. Az utazás nagyon könnyűvé vált, sokkal könnyebbé, mint régen, amikor hetekbe került egyik európai városból a másikba eljutni. Ma már nem néhány, esetleg néhány száz kilométer távolságban gondolkodnak a hallgatók. A nagy egyetemek – ez főleg az amerikai és egyes nyugat-európai egyetemre jellemző – tele vannak más földrészekről származó hallgatókkal. Előfordul, hogy a hallgatóság nagyobbik hányada külföldről érkezik. A felsőoktatási intézményeknek fontos, hogy minél szélesebb körben megismertessék képzéseiket, megnyerjék maguknak a hallgatókat. Megindult a verseny a diákokért. Ha a Google keresőbe beütjük a „*student recruitment*” azaz *hallgatótoborzás* kifejezést, kb. 68 millió találatot kapunk. Ezzel kapcsolatban gyakran felmerül a hallgatókért folytatott versengés következményeként a *tömegesedés* és a *túlképzés* veszélye. *Polónyi István* egy 2009-es UNESCO tanulmány alapján közli a 100 ezer lakosra jutó hallgatói létszám tekintetében első 50 ország statisztikai adatait, amelyben hazánk a középmezőny végén található – a 32. helyen – közvetlenül Makaó és Spanyolország után, Irán és Dánia előtt. Hogy mi és milyen értékű az ideális mutató, hogyan kezelhető a felsőoktatásban a tömegképzés, hogyan képzeljük el a jövő felsőoktatását, az sok tudományos értekezés és vita alapját képezi, erre itt nincs lehetőségünk kitérni.

Egy másik tényező, amelyik új elemként befolyásolja a felsőoktatás helyzetét (is): a *technikai fejlődés*. A számítógép, az internet, a mobiltelefon, a Skype térhódítása

azt jelenti, hogy a fizikai távolságok gyakorlatilag megszűntek. Ebben a környezetben új oktatási és új tanulási módszerekre van szükség. Vessünk csak egy pillantást nagy világlapokban megjelenő hirdetésekre: különféle felsőoktatási intézmények igen gyakran kínálják bennük képzésüket, többnyire mesterképzéseket – *távoktatási* formában. A versenyben nemcsak amerikai és angol egyetemek vesznek részt, hanem más országok egyetemei is, persze angol nyelvű programokkal.

A világon minden felsőoktatási intézmény figyeli a saját és versenytársai helyzetét. Érdekes módon a jelentősebb periodikák, Angliában pl. a *Times* és a *Guardian*, hazánkban a *HVG* és a *Heti Válasz* időnként közölnek listákat a felsőoktatási intézmények rangsorolásáról. Átfogó nemzetközi összehasonlításban többnyire csak az élvonalbeli intézményeket rangsorolják: a legjobb százat vagy ötszázat. Az élenjárók természetesen örülnek a jó helyezésnek, de az ilyen rangsorolásokat mindig meg lehet kérdőjelezni. Minden rangsorolás attól függ, hogy milyen ismérvek alapján történik a minősítés. Nagyságot (hallgatók számát), ismertséget, tudományos és egyéb kutatási eredményeket szoktak figyelembe venni. Nyilvánvaló, hogy az angol-szász egyetemek előnyt élveznek, hiszen mai világunkban angol nyelven vitathatatlanul sokkal könnyebb ismertté válni, mint bármely más nyelven. Nem csoda, hogy a legtöbb globális rangsorolás első 10–20 helyét rendszerint amerikai vagy angol egyetemek foglalják el: a Harvard, a Stanford, az MIT, a Columbia, a Princeton szoktak elől lenni, közéjük gyakran beékelődik Cambridge vagy Oxford. (Érdekesség, hogy az ETH, a zürichi Eidgenössische Technische Hochschule, a svájci Szövetségi Műszaki *Főiskola*(!), több világrangsor elején is szerepel. De ha hozzátesszük, hogy ez az a felsőoktatási intézmény, amelyben Albert Einstein is tanult, akkor egy kicsit érthetőbb a dolog.)

Amikor felsőoktatási intézményeket rangsorolunk, természetesen felmerül a kérdés, hogy minek alapján minősítünk. Beiratkozott hallgatók száma? Végzett hallgatók száma? A végzett hallgatók elhelyezkedési lehetőségei? A képzési kínálat, azaz hogy hány kara, tanszéke vagy szaka van? Más minőségi kritériumok? Jó hírnév? Híres professzorok száma? Hallgatói elégedettség? Munkaadói elégedettség? A végzett hallgatók elégedettsége vagy munkaerő-piaci pozíciói?

Ezek közül jó néhány mutatót lehet kvantifikálni, de már a szempontok kiválasztása és súlyozása is szubjektív döntések lehetőségét rejti magában. Könnyen belátható, hogy különböző szempontból összeállított rangsorolások más-más eredményt fognak nyújtani. De semmilyen rangsorolás nem határozhatja meg egy adott felsőoktatási intézmény valóságos fontosságát és társadalmi szerepét. Nyilvánvaló, hogy egy ritkán lakott, kedvezőtlen földrajzi helyzetű területen működő egyetem vagy főiskola a hallgatói létszám tekintetében igencsak hátrányos helyzetben van; ugyanakkor az adott területen a fontossága kiemelkedő lehet. Egy másik ilyen tényező az egyetem oktatási nyelve. A középkori Európában ez egyszerű kérdés volt, mert az egyetemek tanítási nyelve a latin volt, s a tudósok nagy műveiket latinul írták, mint például *Isaac Newton* és a magyar *Bolyai János* is. Ma az angol tannyelvű felsőoktatási intézményeknek hihetetlen helyzeti előnyük van, amelyben némileg osztoznak a többi világnyelven oktatókkal; ezekkel szemben a többiek hátrányos helyzetben vannak. Azzal is mindenki egyetért, hogy például a román, finn, dán stb. egyetemek nem kevésbé fontosak, mint a jávai, telugu vagy tamil nyelvű egyetemek azért, mert az előbbi nyelveket kevesebben beszélik, mint az utóbbiakat.

4. A HAZAI FELSŐOKTATÁSRÓL

Hazánk egyetemeit nagyon ritkán találjuk meg a „világhírű” egyetemek rangsorolásában. Rendszerint csak az európai egyetemek között szerepelnek, vagy még szűkebb régiók rangsoraiban. De ha valamelyik világlistán szerepel is egyik-másik felsőoktatási intézményünk: az első néhány száz közé ritkán kerül be magyar egyetem. Ez természetesen nem jó hír számunkra, és az sem vigasztal bennünket, hogy a környékbeli országok sincsenek jobb helyzetben.

Mindebből nem következik azonban, hogy a magyar felsőoktatás alapján véve nem lenne jó, vagy az, hogy méltán sorolják hátrább a rangsorokban. Az igazság az, hogy a magyar felsőoktatási intézmények között régi, jó hírnevű egyetemeket és főiskolákat találunk, és a magyar felsőoktatási intézményhálózat rendkívül sokszínű és fontos társadalmi igényeket elégít ki. Ami nem jelenti azt, hogy nem küzdünk gondokkal és ne lenne nagy szükség a felsőoktatás átalakítására. Felsőoktatásunk értéke ugyanakkor sokszínűségében is rejlik. Gyakran tesz-szük fel a kérdést: mi az érték a felsőoktatásban? A válasz szerteágazó és magában foglalja az alapkutatások megvalósításától a gyakorlatorientált képzésekig tartó széles tartományt. A 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról (Nftv) alapján lehetőség nyílik az intézmények minőség alapú differenciálására: *kiemelt felsőoktatási intézmények, kutatóegyetemek és alkalmazott kutatások főiskolája* formájában.

A két alapvető intézménytípus – az egyetem és a főiskola – fejlődési pályája a nemzetközi trendeket kell, hogy kövesse. És, természetesen gondoskodni kell a képzések átjárhatóságáról és illeszkedéséről a munkaerőpiachoz. Az új törvény nagyobb hallgatói létszámot enged meg bizonyos preferált képzésekben, például a természettudományi és műszaki, a tanárképzésben és a mérnökök, informatikusok képzésében. Ez a helyzet nagyobb felelősséget ró a gazdaság- és társadalomtudományi képzési területen érdekelt felsőoktatási intézményekre, mert a korábbinál kisebb államilag támogatott hallgatói létszám miatt nagyobb figyelmet kell fordítaniuk a hallgatóknak nyújtott képzési választékra, az oktatás és a szolgáltatások minőségére. Ezekre a kihívásokra az intézmények középtávú fejlesztési terveikben már választ kell, hogy adjanak. De mit is tehetünk általában a magyar felsőoktatás helyzetének és megítélésének további javítása céljából? Mi lehet a megoldás?

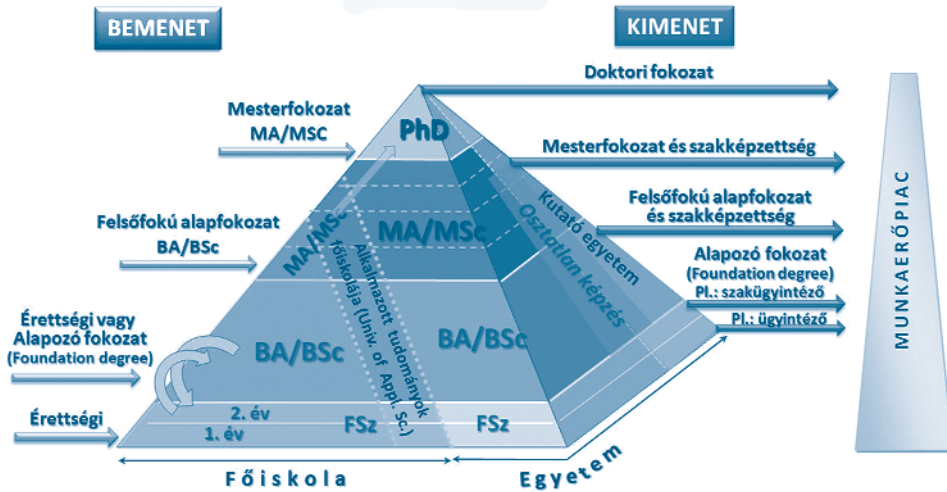
Talán a legfontosabb az, hogy mindig készen álljunk a *megújulásra*. Egy megcsontosodott, merev, új helyzetekhez alkalmazkodni képtelen felsőoktatási rendszernek, vagy intézménynek nem sok jövője van. Polónyi István [Polónyi 2010: 7] megállapítja: „Az államszocialista rendszer bukásának egyik alapvető oka az innovációképtelenség, amely nem egyszerűen csak az állami tulajdon dominanciájára és a magántulajdon hiányára, illetve csökevényes jelenlétére (és így az innovációt hajtó egyéni érdekelttség hiányára) vezethető vissza. Ezt egyértelműen bizonyítja az a tény, hogy az államszocialista országok innovációképtelensége a rendszerváltást követően is megmaradt, s máig tapasztalható.” Sajnos, az ilyen jellegű hibák nem egykönnyen küszöbölhetők ki

Úgy látszik, arra nem építhetünk, hogy a környékbeli országok magyar anyanyelvű fiataljai („a határokon kívül rekedt magyarok”) megtöltik a magyar egyete-

meket. Bár uniós szomszédjainktól, Szlovéniából, Romániából és Szlovákiából akadály nélkül jöhetnek hallgatók, kevesen jönnek. Két lehetőségünk van. Az első: *angol nyelvű képzések indítása*. Ezt sikeresen alkalmazzák nyugati országokban és nálunk is, a Semmelweis Orvostudományi Egyetem és a Budapesti Gazdasági Főiskola csak két példa. De ebben is gondot jelent az, hogy hazánk az idegen nyelvek ismeretét tekintve meglehetősen hátul kullog a többi európai országhoz képest. Egy 2006-ban készült *Eurobarometer* felmérés szerint, amelynek során 29 európai országban vizsgálták, hogy az egyes országok népességének hány százaléka ismer anyanyelvén kívül legalább egy idegen nyelvet, hazánk, alig valamivel több, mint 40 százalékkal a 24. helyre került. A felmérés szerint az EU tagállamai között csupán hat olyat találtak, ahol többségben voltak a csak anyanyelvükön tudók: Írország (az emberek 66 százaléka nem beszél egyetlen idegen nyelvet sem), az Egyesült Királyság (62 százalék), Olaszország (59 százalék), Magyarország (58 százalék), Portugália (58 százalék) és Spanyolország (56 százalék). A másik lehetőségünk: *együttműködés külföldi felsőoktatási intézményekkel*. Erre is van több példa, és még több kihasználatlan lehetőség. Az ilyen egyezmények, amelyek részben franchise-szerű együttműködést, részben kettős diplomák lehetőségét tartalmazzák, sok előnyt nyújtanak mindkét fél számára. A legrosszabb esetben is megfelelő infrastruktúrával tudunk ezekhez hozzájárulni.

Mindenképpen ajánlatos „több lábon” maradni. Ez viszont csak akkor lehetséges, ha méretgazdaságos alapon tudunk működni, azaz ha elég nagyok vagyunk, és mind a kutatáshoz, mind az oktatáshoz megvan a megfelelő „kritikus tömeg”. (Igaz, néha a különleges helyzet is biztosíthat előnyöket.). Ebben a tekintetben ugyanaz érvényes a felsőoktatási intézmények esetében, mint az üzleti életben: a fennmaradáshoz a flexibilitás, a változó helyzethez való alkalmazkodási képesség, az innovációra való hajlam nélkülözhetetlen eszközök. Van még egy, elég nehezen megvalósítható eszköz: *oktatási módszereink továbbfejlesztése*. A „módszert” tágan kell értelmeznünk: nemcsak a tanórákon megjelenő előadói és szemináriumvezetési módszerekről van szó, nemcsak a tananyagok módszeres felépítéséről, nemcsak a tankönyveink stílusáról és nyelvezetéről beszélünk, hanem a tanulás rendszerét is érintő kérdésekről. Ez a cselekvés útján való tanulás elve, a *learning by doing* vagy *work based learning* koncepciója, amely Európa több országában új oktatási szint bevezetését is jelentette. A britek a *Foundation degree*, az amerikaiak, kanadaiak és ausztrálok az *Associated degree* intézményét, a németek a *Berufsakademie*-t, a finnek a *Rakéta modell*t hozták létre. Hazánkban már régóta működik a régebben felsőfokú szakképzésnek, most az Nftv. szerint *felsőoktatási szakképzésnek* nevezett, jellemzően kétéves képzés, amely oklevelet ad. Ennek – véleményünk szerint – nagy szerepe lehet a jövőben, mert korszerű struktúrájú, rövid ciklusú képzés, a felsőoktatás szerves része, hiszen rendszerébe jól beilleszthető, és az életre szóló tanulás elvének is megfelel.

A 2. ábrában bemutatott javaslat a képzési szintek egymásra épülésével lényegében megfelel az Nftv.-ben megfogalmazott rendszernek. Remélhető, hogy a megvalósítás során ez a modell majd beváltja a hozzáfűzött reményeket és a képzési szintek közötti átjárhatóságával hozzájárul a felsőoktatás minőségének javításához. De természetesen a legfőbb dolog, hogy *a felsőoktatás eredményes tudjon maradni*.



2. ábra: Javaslat a felsőoktatás képzési és intézményi szerkezetére

5. AZ EREDMÉNYESSÉG MÉRHETŐSÉGE

Vajon tudjuk-e mérni valamennyire is objektív módon, hogy eredményesen dolgozunk-e? Hiszen az előbbiekben megkérdőjeleztük a felsőoktatási intézmények rangsorolásának módszerét. Úgy tűnhet, hogy ez a „rossz diák bizonyítványmagyarázata”, azaz annak a kimagyarázása, hogy a magyar egyetemek és főiskolák miért nem szerepelnek a világrangsorok előkelő helyein. De azt hisszük, hogy nem alaptalan védekezésről van szó, hiszen az angolon (s talán a spanyolon és kínain) kívül minden más nyelv – különösen az annyira elszigetelt, mint a magyar –, eleve szinte reménytelen helyzetben van a felsőoktatási világversenyben. Ennek ellenére vannak lehetőségek a felsőoktatási munka eredményességének objektív mérésére. Ezek kvantitatív és kvalitatív eszközök.

Először nézzük meg a *kvantitatív* eszközöket. Elsőként természetesen a különféle statisztikai adatokat említhetjük meg. Az adatok megfelelő összegyűjtése és elemzése nagyon fontos és nélkülözhetetlen feladat. Például a beiskolázás és a lemorzsolódás adatai mögött meg kell keresnünk a tendenciákat és az okokat fel kell tárnunk.

Gazdasági és gazdaságossági, pénzügyi elemzéseket is kell végeznünk. (Erről még szólni fogunk a teendők áttekintése során.) Folyamatosan figyelniük kell versenytársainkat, s helyzetünket ezekéhez képest is elemeznünk kell. Miben jobbak a versenytársaink, és mit tanulhatunk tőlük? Ha mi vagyunk jobbak, hogyan tudjuk előnyünket megtartani vagy esetleg növelni? Ezekhez mutatók rendszerét kell kidolgozni. Ma már könnyebb helyzetben vagyunk, mert a minőségbiztosítási eljárások sok olyan mutatót használnak, amelyek figyelembevételével sokat tudunk javítani munkánkon vagy helyzetünkön. Különösen fontosak az *elégedettség* muta-

tók, mert mindig tudatában kell lennünk annak, hogy elégedett hallgatók és elégedett munkatársak nélkül nem lehetünk eredményesek.

Fontos, hogy az adatokat megfelelő szakértelemmel gyűjtsük össze, dolgozzuk fel, és elemezzük. Elengedhetetlennek tartjuk, hogy a statisztikai ismeretek minél szélesebb körben elterjedjenek és a felhasználók módszertani ismeretei mélyüljenek, mert különben könnyen előfordulhat, hogy hibás vagy elhamarkodott következtetéseket vonunk le az adatok elemzése során. Sőt, az is előfordulhat, hogy már az adatgyűjtésnél jelentkezik a hiba. Például a mintavétel vagy az adattisztítás (téves válaszok kiszűrése) nem megfelelő. Szokták az egyes tantárgyak vagy kurzusok tanulmányi eredményeit is elemezni. Mint tudjuk, korántsem biztos, hogy a legmagasabb átlageredményű tárgyat tudják a hallgatók a legjobban. A felsőoktatásban az osztályzás is sok érdekességet rejt. Legendák szólnak egy múlt századbeli professzorról (az egyik bölcsészkaron), aki elvből csak jeles osztályzatot adott a kollokviumokon. Természetesen arra fel kell figyelni, ha valamelyik tárgyból feltűnően sok a bukás. Lehet, hogy az osztályzás túl szigorú, de ez sem biztos. Lehet, hogy máshol kell az okokat keresni.

A kvantitatív és kvalitatív elemzési módszerek között nincs éles határvonal. Sok mutatót kell óvatosan kezelnünk, pontosabban mutatószámrendszerben érdemes gondolkodni és azok tartós tendenciáinak vizsgálatára fókuszálni. A főiskola vagy egyetem oktatóinak publikációs tevékenységét vizsgálva nyilvánvalóan a tudományos közlemények száma is sokat jelent. De ugyanolyan világos az is, hogy a publikációk minősége legalább olyan fontos. Sokat idézett példa Einstein híres cikke, a *Zur Elektrodynamik bewegter Körper*, amelyben először fejt ki a speciális relativitáselméletét: egy mindössze 30 oldalas cikk az *Annalen der Physik* 1905. júniusi számának 891–921. oldalán. Természetesen, ha a jelentőségét nézzük... Éppen az ilyen értékek mérésére találták ki a *citációs mutatót*, hiszen egy publikáció jelentőségét jól mutatja, hogy hányan olvasták és hányan idézték, azaz mennyire vette figyelembe a cikket a tudomány világa. De nem mindegyik oktatónk Einstein, és nem valószínű, hogy a írásaikat legalább feleannyiszor fogják idézni, mint a nagy fizikusét; sőt, abban sem lehetünk egészen bizonyosak, hogy a citációs index olyan pontosan tudja az értékeket mutatni, aminek alapján tudhatjuk, hogy például 15 idézés valóban többet jelent, mint 14. De azért mégis befolyásolja a publikációk minőségének megítélését és jelent valamit az a sztochasztikus kapcsolat, miszerint egy többször is idézett írás többet jelent, mint egy olyan cikk, amelyet senki sem olvasott, mert egy kis példányszámú, helyi kiadványban jelent meg. Mert természetesen az sem mindegy, melyik folyóiratban jelent meg egy tudományos közlemény. Mégis érdekes lehet – bár hazánk esetében kevés büszkeségre ad alapot – a publikációs statisztikák böngészése. Mint ahogy Polónyi István rámutat [Polónyi 2010: 60–61], mind az egymillió lakosra számított publikációk mind a szabadalmak tekintésben Magyarország meglehetősen hátul kullog az OECD-országok rangsorában.

A *kvalitatív* módszerek alkalmazása is meglehetősen időigényes. Kétségtelen, hogy sok olyan dolgot lehet feltárni segítségükkel, amelyeket a „rideg számok” nem mutatnak, de az eredmények sokkal szubjektívebbek és kevésbé megbízhatóak. De alkalmaznunk kell ezeket a módszereket is, amelyek személyes tapasztalatokra, beszélgetésekre, különféle írásbeli anyagok tanulmányozására terjednek ki. Túlságosan hosszú lenne áttekinteni az összes mutatót, amellyel egy felsőoktatási intéz-

mény eredményességét vagy jó működőképességét jellemezni tudjuk. Itt csak azt szeretnénk volna bizonyítani, hogy a felsőoktatásban is lehetséges eredményességet mérni, ha megelégszünk a fizikai mérésekkel szemben támasztott mérési pontosság kissé megengedőbb felfogásával.

Goldin és *Katz*, a Harvard Egyetem két professzora könyve [2009] jó példa az oktatás problémáinak elemzésére korszerű statisztikai módszerekkel. A könyv egyébként több szempontból is figyelemre méltó: – miként a címe is mutatja (*Az oktatásügy és a technika közti verseny*) – egyrészt az emberi tőke és munkaerő-piaci ára közti összefüggéseket, másrészt az amerikai oktatásügy XX. századi fejlődését elemzi. A mű hamarosan emblematikussá vált. Egyes megállapításait persze vitatják, például *Acemoglu* és *Autor*, az MIT tanárai, bár Goldwin és Katz legfőbb gondolatait nem vonják kétségbe, ám néhány részletkérdést – leginkább az emberi tőkével kapcsolatban – megkérdőjeleznek és módszertani kétségeket is említenek *Mit csinál az emberi tőke?* című cikkükben [Acemoglu–Autor 2012].

Hiba, hogy a mérési eredményeket nem használjuk fel, legalábbis nem mindig, és nem megfelelőképpen. Nem elég, ha kitűnő kimutatásokat és ragyogó elemzéseket készítünk, és a beszámolókat az intézmény vezetése – a jól végzett munka elismerése után – szépen a fiókba helyezi. Mert hiába készítünk jó statisztikákat és lényegre törő következtetéseket, ha azokat a vezetők nem hasznosítják.

6. A MÉRÉSI EREDMÉNYEK FELHASZNÁLÁSA

Miután leszögeztük, hogy nincs lehetőségünk minden – a felsőoktatást meghatározó – mutató bemutatására, mégis kiemelünk egy mutatót, amelyet mi, a Budapesti Gazdasági Főiskolán mindig előszeretettel figyeltünk. (Talán azért, mert esetünkben mindig kedvező volt?) Ez a mutató *a végzett hallgatók elhelyezkedési lehetősége*, ami a BGF-en végzett diákoknak eddig még sosem jelentett gondot. Ez az indikátor kvantitatív jellegű: egy egyszerű százalékarány. Szépen ki lehet egészíteni – szinte kontrollként – a *munkáltatói elégedettség mutatójával*; nem meglepő, hogy esetünkben ez is jó szokott lenni.

A hallgatók elhelyezkedési lehetősége egy felsőoktatási intézmény eredményességének talán legfontosabb mutatója. Ez az indikátor azonban nemcsak azt a célt szolgálja, hogy a felsőoktatási intézménynek visszajelezze a végzett hallgatók munkaerő-piaci elfogadottságát; a volt diákokkal és munkaadóikkal való kapcsolat sok más tekintetben is hasznos minden érdekelt fél számára. Engedtessek meg, hogy a Budapesti Gazdasági Főiskola példáját említsem.

A BGF diplomások pályakövetésének rendszere keretében 2011-ben végzett felmérése, amelyben több mint 700, 2008-ban és 2010-ben végzett, korábbi BGF-es hallgató vett részt, a következő főbb eredményeket mutatta [Hírlabor 2011]:

- A megkérdezett BGF-hallgatók közel 43 százaléka az abszolutórium megszerzésekor már rendelkezett főállású munkaviszonnyal.
- A korábbi BGF-esek 86 százaléka tanult szakmájában helyezkedett el.
- A 2008-ban diplomát szerettek körében magasabb volt a végzőskor aktívan dolgozók aránya, mint a 2010-ben végzett hallgatók körében. Ebben vélhetően a pénzügyi-gazdasági válság hatása tükröződik.

- A megkérdezettek valamivel több mint fele végzése óta egyetlen munkahelyen dolgozik, negyedük viszont egyszer már váltott állást.
- Az öregdiákok nettó átlagkeresete a felmérés idején (2011) 160 ezer forint – havi 160 munkaórával számolva.
- A válaszadók 88 százaléka a piaci (vagyis nem közszolgálati) szférában helyezkedett el.
- 22 százalékuk pénzügyi, biztosítási tevékenységgel foglalkozik, míg 13 százalékuk kereskedelmi vállalkozásban dolgozik, illetve ugyanilyen arányban találjuk a feldolgozóipari cégeknél elhelyezkedőket is.
- A képzés ideje alatt, vagy azt követően az öregdiákok 14 százaléka szerzett további felsőfokú végzettséget.
- A megkérdezettek vélekedése szerint a munkaerő-piaci érvényesüléshez az elhelyezkedés során elsősorban jó nyelvtudás, kommunikációs készség és az önálló munkavégzés képessége kell.

Az *alumninak*, a volt diákoknak az alma materhez való viszonya minden felsőoktatási intézmény esetében elsősorban *érzelmi* jellegű, de közvetlen haszna is lehet a különféle továbbképzési lehetőségekhez való csatlakozás, szakmai kapcsolatok kialakítása formájában. A főiskola vagy egyetem szempontjából a munkaerő-piacca – volt hallgatókkal, mint alkalmazottal és a munkaadójával – való kapcsolat pedig döntő fontosságú. Volt diákjaikkal a felsőoktatási intézmények szervezett keretek között, rendszeresen tartanak kapcsolatot. Időként, rendezvények alkalmával személyes találkozások formájában, de az érdeklődők az internet révén is megkereshetik volt iskolájukat. A végzett hallgatókkal való érintkezés a felsőoktatási intézmény számára a szakmával, a gyakorlati élettel való kontaktust jelenti, a visszacsatolás lehetőségét az oktatási folyamathoz. A fontosabb munkaadókkal is a legtöbb intézmény élő kapcsolatot tart fenn: munkaebédeken és más fórumokon a munkaadó elmondhatja, hogy milyen igényei és kívánalmai vannak a képzést illetően. Az ilyen és ehhez hasonló fórumokat az adott intézménynek rendszeresen ki kell használnia.

Van még egy fontos szempont, amire korábban céloztunk is már: a *gazdasági megfontolások*. Tudomásul kell vennünk, hogy az állami szubvenció mellett más külső forrásokat is egyre növekvő mértékben igénybe kell vennünk. Ez korántsem újdonság: már a rendszerváltás előtti időkben ismert volt az egyetemeken külső megbízatások teljesítése, az ún. KK-munka, aminek révén pótlólagos forrásokhoz lehetett jutni. A rendszerváltás óta pedig a magyar állami felsőoktatási intézmények költségeik egyre növekvő hányadát saját bevételekből fedezik. Európában még nem tartunk ott, mint az Egyesült Államokban, ahol a felsőoktatás forrásai legnagyobb részt tandíjából, vállalkozásoktól és magánszemélyektől (volt hallgatóktól!) kapott szponzori támogatásból származnak, de az Unió csaknem minden országában csökkenően vannak a felsőoktatásra szánt költségvetési összegek.

Természetes dolognak tartjuk, hogy minden intézménynek figyelembe kell vennie fenntartója szempontjait. Az oktatás, s ezen belül a felsőoktatás, mindig is *tanulócéntrikus* volt. A felsőoktatási intézmények, mint azt láttuk, megalakulásuk óta hallgatói-oktatói közösséget jelentettek. Ha a hallgató fizeti meg tanulásának a költségeit, feltehetően igényekkel fog fellépni az oktatással kapcsolatban is. Az Egyesült Államokban is ez tapasztalható: a hallgató megköveteli, hogy a pénzéért megfelelő ellen-

értéket, használható tudást kapjon. Az amerikai diák *nem jámbor hallgató*, hanem *aktív kérdező*, nem hagyja, hogy a tanár azt mondja el, amit éppen ő akar, hanem a hallgató kérdéseire kell felelnie, az ő érdeklődését kell kielégítenie. Ebben nincs semmi kivetnivaló: az órák érdekesek, élénkek; gyakran vita színhelyei. S bár a felsőoktatás soha nem lesz és nem is lehet egyszerű üzleti vállalkozás, a gazdasági számításoknak egyre nagyobb szerepe lesz, mint ahogyan erre előbb már céloztunk.

Goldin és Katz [2009] éppen ezt a tényezőt – azaz a gazdaság és a (felső)oktatás összefonódását elemzi. A könyv megállapításai természetesen az Egyesült Államokra vonatkoznak, de az amerikai felsőoktatás kérdései nem vonatkoztathatók el a felsőoktatás globális problémáitól. Legfőképpen a felsőoktatásnak a jövő generációval szembeni felelősségéről van szó. A Goldin–Katz-könyv visszhangjaként *A világ, amelyet unokáink fognak örökölni: a jog forradalma, és ami azután jön* címmel 2012 áprilisában az interneten megjelent cikkében Acemoglu [2012] éppen ezt fejti ki. Az MIT professzora szerint a világon a néptömegeknek egyre több joguk van, még a legautokratikusabb nagyhatalmak is demokratizálódnak. A jövő generációjának egy olyan világban kell felnőnie, ahol a technika határok nélkül fejlődik, a gazdaság állandóan, bár egyenetlenül növekszik, változások állnak be az egészségügyben, átalakul a munka és a bérezése (a humán tőke értéke változik), s ugyanekkor egy „*ellenfelvilágosodás*” (Counter-Enlightment) következik be világnézeti és a politikában. Ezek Acemoglu fő gondolatai. Ennek a dolgotnak nem lehet feladata a fenti gondolatmeneten végigmenni, és bár Acemoglu „ellenfelvilágosodásról” szóló elmélkedése meglehetősen vitathatónak tűnik, sok igazság van abban, ahogy azokat a kérdéseket sorakoztatja fel, amelyekre a következő generációt fel kell készíteni. És itt említhetjük meg, hogy a gazdaság és felsőoktatás összefüggéséről Polónyi már idézett könyvében [2010] ezzel kapcsolatban sok hasznos és megfontolandó gondolatot találhatunk.

Mint korábban is volt már erről szó, az amerikai és európai felsőoktatás filozófiája sok tekintetben eltér egymástól. Ilyen eltérő jellemzők – többek között – a következők: (1) az amerikai felsőoktatásra sokkal inkább jellemző az *üzleti szellem*, mint az európaira, (2) az amerikai felsőoktatás *jobban kapcsolódik az iparhoz*, a termeléshez, a technikához, mint az európai, (3) az amerikai felsőoktatás *nemzetközibb*, mint az európai, azaz több külföldi hallgatója van, mint a tipikus európai egyetemnek. Sok kérdésről lehet vitázni, amikor a két modellt szembeállítjuk egymással. De az nem kétséges, hogy a felsőoktatásban globális szintű versengés folyik. Lehet kritizálni az amerikai tömegoktatás alacsony színvonalát és elpiacosodását. Lehet Goldint és Katz-ot is idézni, miszerint Amerika csak régebben játszott vezető szerepet az oktatásban, ma már nem [Goldin–Katz 2009: 324–25]. Mondhatunk példákat gyenge színvonalú amerikai főiskolákra. Joggal állíthatjuk, hogy nem nyújt valóság-hű képet a világ felsőoktatásáról, ha csak „a legjobb 500” egyetemet vesszük figyelembe. Mégis, minden felsőoktatási intézménynek célszerű elhelyezni magát saját hazájában és a nemzetközi szinten egyaránt, ezt követően pedig keresni a minél szélesebb együttműködési lehetőségeket a munkaerőpiac és a gazdasági élet szereplőivel, keresni, hogy tőlük milyen segítséget kaphat és mihez kell oktatási munkáját igazítani.

Ez a követelmény semmiképpen sem sérti a felsőoktatási intézmények és a tudomány autonómiáját. A felsőoktatás is a társadalom és a gazdaság része, sok esetben,

pl. egy-egy régióban, vagy városban az ott lévő felsőoktatási intézmény a szellemi élet központja, az értelmiség bázisa és nem utolsósorban az egyik legjelentősebb foglalkoztató.

KÖVETKEZTETÉSEK

Csaknem minden intézmény megfogalmazza küldetését, stratégiai céljait és jövőképét. Ezek gyakran nagyon elvont elképzeléseket tartalmaznak. Gyakran terjengősek, mert a menedzsment „minden fontos gondolatot” meg akar fogalmazni. Jó dolog tudni, hogy mit akarunk hosszú távon megvalósítani. Ez összetartó erőt jelenthet. De a jövőképünket nem szabad kőbe vésnünk. Mindig kell, hogy maradjon bennünk kellő rugalmasság ahhoz, hogy a felmerülő új körülményekhez is alkalmazkodni tudjunk.

Ügyelnünk kell arra, hogy a magyar felsőoktatásban a mennyiségi mutatók elérése érdekében tett intézkedéseink ne menjenek a minőség rovására. A minőségi mutatókra különösen ügyeljünk: nemcsak formailag, hanem tartalmilag is megfelelőknek kell lenniük.

A rendelkezésünkre álló mozgásteret igyekezzünk minél jobban kihasználni. Az egyetemek és főiskolák a kutatásra és innovációra fordítsanak kellő gondot. A főiskolák a rövid ciklusú felsőfokú képzés és a mesterképzés lehetőségeit is használják ki. Minden felsőoktatási intézmény tartson kapcsolatot a végzett hallgatókkal és a munkaadókkal. Az előbbiekkal építsenek ki hagyományokon alapuló baráti közösségeket, az utóbbiakkal szoros együttműködésre törekedjenek.

A legfontosabb – természetesen – a fenntarthatóság, ez pedig az intézmény állandó fejlődését igényli. A legegyszerűbb mérce, amin eredményességünket mérhetjük, *a fejlődés fenntarthatósága*.

IRODALOM

- Acemoglu, Daron–Autor, David (2012): *What Does Human Capital Do? A Review of Goldin and Katz's The Race between Education and Technology*, <http://economics.mit.edu/files/7538>
- Acemoglu, Daron (2012): *The world our grandchildren will inherit: the rights revolution and beyond*, <http://economics.mit.edu/files/7742>.
- Bolognai nyilatkozat (1999) www.edupress.hu/dokumentumok/Bolognai_nyilatkozat
- Eurobarometer (2006): *Europeans and their Languages*, http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/eurobarometer-survey_hu.htm
- Goldin, Claudia–Katz, Lawrence F. (2009): *The Race between Education and Technology*. Harvard University Press.
- Hírlabor (2011): *A 2008-ban és 2010-ben végzett fiatal diplomások fele még első munkahelyén dolgozik*. <http://www.hirlabor.hu/2011/11/23/>
- Kotsis Ágnes–Polónyi István, szerk. (2010.): *Innováció és felsőoktatás*, Debreceni Egyetem Közgazdaság- és Gazdaságtudományi Kar.

- Ladányi Andor (2012): A magyar felsőoktatás helye Európában. *Statisztikai Szemle*, 90(5).
- Leuveni nyilatkozat (2009)
www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communiq%C3%A9_April_2009.pdf
- Magna Charta Universitatum (1988)
http://www.uni-miskolc.hu/public/index.php?page_id=614
- Orosz Ágnes–Kovács Olivér (2010): A tudománypolitika lehetőségei, in: Kotsis Ágnes–Polónyi István (szerk.): *Innováció és felsőoktatás*, Competitio Books, No. 8. pp. 9–53
- Polónyi István (2010): *Az akadémiai szféra és az innováció. A hazai felsőoktatás és a gazdasági fejlődés*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Tempus Közalapítvány (2013): *Eredmények, statisztikák*,
http://www.tpf.hu/pages/content/index.php?page_id=638
- The Economist (2012): *A világ számokban*. Budapest: Typotex.
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról (2011)
jogszabalykereso.mhk.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=143567.581269